

EL DESARROLLO PSÍQUICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

**Franklin Martínez Mendoza
Doctor en Ciencias Psicológicas
CELEP, Cuba.**

Cuando nos adentramos en la interrogante de cómo se posibilita el desarrollo del ser humano, surgen inmediatamente cuestiones referidas a las fuerzas motrices del desarrollo, la relación de lo interno, lo constitucional, lo hereditario o genéticamente dado, y aquello que se puede atribuir a lo externo, a lo ambiental, a lo social. Esto ha separado a los teóricos en dos grandes grupos, que con sus variantes responden a una misma concepción: los que ven en lo interno lo determinante del desarrollo, y los que, por el contrario, lo ubican en los factores externos.

Esto se generaliza incluso a las relaciones entre la enseñanza y el desarrollo. Así, los seguidores de la primera corriente consideran que el desarrollo marca la pauta de la educación, la cual debe supeditarse a sus manifestaciones, o a lo sumo, en las proyecciones más actuales la educación posibilitando actualizar lo que viene dado por el desarrollo. En la otra variante, para los que asumen la postura contraria, la educación guía y dirige el desarrollo, lo trae tras de sí, aunque, por supuesto sin dejar de tomar en cuenta las propias leyes del desarrollo.

Obviamente si esta diatriba está dada en la concepción más general del desarrollo, es lógico que la correspondiente al desarrollo psíquico no podía estar exenta de esta histórica discusión: si las cualidades y procesos psíquicos están determinados por los factores internos, o si son un producto de lo externo, constituyendo un reflejo de la realidad circundante.

Esto lleva la discusión a un plano incluso más específico, que se refiere a la propia relación de los procesos psíquicos entre sí, y que en su grado más profundo se concreta a una interrogante fundamental, que es la de definir la relación entre el pensamiento y el lenguaje, pues de la respuesta que se da a esta pregunta ya de por sí se está incluyendo la de los demás procesos cognoscitivos y afectivos.

¿Cuál es la relación entre el desarrollo psíquico y el pensamiento? ¿Cuál es con referencia al lenguaje? ¿Son pensamiento y lenguaje una misma cosa y, por lo tanto tienen una misma ontogenia o, por el contrario, dos procesos cognoscitivos sin ninguna relación entre sí y que tienen un origen y desarrollo evolutivo diferentes? ¿En que medida se interrelacionan?

Estas preguntas más generales conducen a otras más específicas, como son la de las relaciones entre pensamiento, lenguaje y la lengua materna, y aún más a cuestiones más directamente relacionadas con el proceso educativo, como puede ser el momento en que una determinada habilidad esté condicionada por el pensamiento, el lenguaje o la lengua materna, en que período del desarrollo existen condiciones más apropiadas para iniciar una determinada adquisición, como puede ser la de la lectura o la escritura, y que no a pocos lleva a plantear una proyección particular.

Obviamente, en un Congreso de Lectoescritura como el actual, es lógico que se trate de hallar alguna respuesta a estas interrogantes, o al menos, plantear criterios que puedan conducir a un análisis posterior mas profundo.

El niño desde que nace es un ser social. Esto quiere decir que el proceso de su transformación en hombre, en ser humano no es posible fuera del contexto social, en el cual se apropia de toda la experiencia histórico cultural acumulada en los objetos y fenómenos del mundo material y espiritual que le rodea, y que le es transmitida por los adultos que le alimentan, le atienden, le educan. Esto se da en una actividad conjunta en la cual estos le transmiten esa experiencia social, y le enseñan los modos de la actividad práctica e intelectual para actuar sobre ese mundo de objetos materiales y espirituales creados por la humanidad durante siglos. Es, en este proceso de actividad y comunicación, que se posibilita su conversión en ser humano.

De ello depende que, para que el niño sea realmente una persona, son indispensables condiciones humanas de vida y educación y, cuando esto por determinadas causas no se propicia, no es posible el proceso de humanización. Por lo tanto, para que el niño devenga hombre, devenga personalidad no basta con poseer un cerebro y un organismo propios de la especie, sino que se requiere que su actividad se desenvuelva en un mundo de objetos y de relaciones propias del hombre como tal. En este sentido, la literatura especializada es amplia en reflejar casos, como el de las niñas indias Kamala y Amala, raptadas por lobos cuando apenas tenían unos años de nacidas, que al ser recuperadas de dicha vida agreste y salvaje, y aún cuando fueron restituidas a su propio medio de origen, nunca pudieron convertirse verdaderamente en seres humanos como tal. Este caso, reportado por el psicólogo indio Rid Singh en las primeras décadas del siglo, y que tuvo una amplia repercusión en los medios científicos, tuvo una reedición, cuando en 1986 la prensa mundial reflejó el fallecimiento de Ramu, otro niño de similar historia a la de aquellas niñas descritas por Singh.

De igual manera no se posibilita la transformación del hombre, si no se cuenta con un cerebro humano, aunque el medio sea enteramente propio de la especie humana. Al respecto es bien conocida la historia de Rudi, un bebé chimpancé que fue objeto de una investigación experimental de la psicóloga rusa Ladiguina Kots, quien durante tres años crió al primate junto a su propio hijo recién nacido en condiciones prácticamente iguales. Al concluir su experiencia comprobó, que a pesar de la rica experiencia individual que Rudi había adquirido por su crianza en un medio humano y que le permitía realizar acciones que jamás hubiera incorporado en su medio habitual, seguía siendo un chimpancé y no fue posible su conversión en ser humano, o que se apropiara de medios intelectuales de acción particulares de la especie humana, como es el caso de la lengua hablada.

De esta manera la actividad y la comunicación, que son las que posibilitan que el niño recién nacido se convierta en un ser humano, han de realizarse dentro de condiciones de vida propias del hombre como tal, condiciones sociales que son requisitos indispensables para el proceso de humanización.

Es decir, que el desarrollo psíquico humano solamente es posible en condiciones humanas de vida y educación.

Pero al hablar de actividad y comunicación, esto lleva necesariamente a analizar la relación

existente entre el pensamiento y el lenguaje, que como procesos cognoscitivos que permiten, junto con la percepción, apropiarse del mundo de los objetos y fenómenos de la realidad exterior, constituyen la base fundamental del desarrollo psíquico.

El lenguaje es una forma peculiar de conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, un reflejo de dicha realidad que se propicia por medio de la lengua natal, y que constituye a su vez, la principal vía de comunicación entre los seres humanos, entre las personas, y mediante el cual el individuo entra en relación con sus semejantes, para coordinar acciones mutuas, intercambiar ideas e incluirse entre sí. Para esto hace uso de una lengua que tiene componentes fonético – fonológicos, léxico – semánticos y gramaticales, que la hacen un medio indispensable del pensamiento humano, con el que forma un sistema en mutua interdependencia e interrelación.

Es sabido que el pensamiento se entrelaza estrechamente con el lenguaje, y esto llevó a algunos psicólogos a la conclusión de que eran una sola cosa, como establecía J. Watson, para quien el pensamiento se reducía al lenguaje interno, siguiendo una determinada frecuencia, del lenguaje en alta voz, al murmullo, al lenguaje interno, lo cual equivalenciaba y convertía en un único proceso a ambas acciones psíquicas.

No obstante, y ya desde los hallazgos de la escuela de Würzburg, se puso de manifiesto que el pensamiento y el lenguaje estaban bien lejos de coincidir. Esto llevó a dos posiciones: una, que sostenía la total identificación entre el pensamiento y el lenguaje, y otra que sostenía una total diferenciación. Este carácter unilateralizador de las posiciones anteriormente planteadas, dio lugar a numerosas tendencias que trataban de conciliar ambos puntos de vista, o propiciar soluciones de compromiso entre ambos enfoques, sin encontrar una verdadera respuesta.

L. Vigotski refutó ambas posiciones, en las cuales pensamiento y lenguaje se veían como independientes, o con una relación puramente mecánica entre dos procesos distintos, lo cual atribuyó fundamentalmente al método utilizado en su investigación, que estudiaba dichos procesos del pensamiento en el lenguaje de los adultos, y mediante la descomposición o disociación de esos procesos en sus elementos componentes. Es decir, que estas posiciones tenían dos errores fundamentales de base: **el análisis por elementos y el antihistoricismo.**

La verdadera respuesta a esta pregunta sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje, solo es posible darla de acuerdo con L. Vigotski, mediante su estudio histórico – genético.

Dentro de la posición de la identidad del pensamiento y el lenguaje se observan tendencias que van desde considerar al pensamiento como lenguaje sin sonido, hasta las corrientes reflexológicas que lo consideran un reflejo inhibido en su parte motora. En ambas teorías la cuestión de la relación entre el pensamiento y el lenguaje *pierde significado*, pues de existir una identidad no es posible entonces que se pueda dar ninguna relación entre ambos, por ser la misma cosa.

La posición que considera al lenguaje como una manifestación externa del pensamiento, y ve a este libre de todo componente sensorial, cae en considerar su relación como una conexión externa entre dos procesos distintos, básicamente diferentes.

Estas concepciones son fruto de un análisis de las estructuras psicológicas separándolas en elementos, como sucede cuando se estudia al pensamiento verbal en sus componentes –

pensamiento y palabra – de manera aislada, lo que hace desaparecer en el transcurso de su estudio las particularidades originales del pensamiento verbal, y conduce a la búsqueda de una interrelación de tipo mecánico entre dichos elementos.

Esta concepción de ver al sonido y al significado como elementos separados, impide el análisis de su verdadera interrelación, puesto que el sonido, separado de su conexión con el pensamiento no revela las propiedades físicas y psicológicas del habla humana, sino las referidas a todos los sonidos de la naturaleza. Del mismo modo, el significado separado de las palabras, solo puede ser estudiado como acto puro del pensamiento, que cambia y se transforma ajeno a su vehículo material. Esto ha impregnado la investigación lingüística y psicológica del pensamiento y el lenguaje, y llevado a derroteros desacertados en cuanto a sus interrelaciones.

El análisis por unidades, propuesto por Vigotski, al estudiar el fenómeno en su totalidad, y donde se analiza de manera que este conserva las propiedades básicas de dicha totalidad, da la clave para definir claramente las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, **unidad que en este caso está dada por el significado de la palabra**, y el cual pensamiento y lenguaje se unen para constituir el pensamiento verbal.

Desde este punto de vista una palabra nunca se refiere a un solo objeto, sino a un grupo o clase de estos, y constituye, por lo tanto, una generalización. Esta a su vez constituye un acto verbal del pensamiento, que refleja la realidad de manera bastante distinta a como lo hacen los procesos sensoriales. El pensamiento, como reflejo generalizado de la realidad, constituye también la esencia del significado de la palabra, y consecuentemente es parte inalienable de la palabra como tal, y perteneciendo por lo tanto, al dominio del lenguaje y del pensamiento. De esta manera, **una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano, y un significado solo es posible de expresarse mediante una palabra**. En esto radica la unidad del pensamiento verbal, y el estudio de su desarrollo, funcionamiento y estructura – su devenir histórico - genético – da la respuesta de la función e interrelación del pensamiento y del lenguaje en cada etapa del desarrollo humano.

La unidad del pensamiento y el lenguaje expresada en el significado también se destaca en el proceso de la comunicación – función principal del lenguaje – en la que se unen comunicación y su función intelectual, pues es imposible el entendimiento de las inteligencias sin una expresión mediatizadora, en este caso el significado en la palabra, ya que en ausencia de signos lingüísticos la comunicación sólo es, como sucede en los animales, primitiva y limitada, y concretada básicamente a la transmisión emocional. La transmisión de un contenido intencional, racional, de la experiencia y el pensamiento, requiere indefectiblemente de un sistema mediatizador, en este caso el lenguaje, surgido durante el trabajo por la necesidad de intercomunicación entre los seres humanos en dicho proceso productivo.

En algunas teorías psicológicas se plantea al signo como medio de la comunicación, entendiendo al mismo como la palabra o el sonido, y que por el reforzamiento se asocia con un determinado objeto o experiencia, lo cual le posibilita transmitir ese contenido a otros hombres. Sin embargo los estudios en la infancia temprana revelan que la comunicación verdadera requiere de un significado, tanto de generalización como de signos. La experiencia individual es intransmisible, y para poder serlo, necesita de estar incluida en una categoría socialmente establecida que el hombre considere como una unidad, por lo que la verdadera comunicación requiere de una

actitud generalizadora, que es una etapa avanzada del significado de las palabras.

Las formas más elevadas del intercambio humano son solamente posibles porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada, y por ello es que los niños, aunque estén familiarizados con las palabras requeridas, no entienden determinados conceptos, pues carecen de los medios conceptuales que garanticen su comprensión total. Por eso es tan importante que los niños manejen primero el concepto que su denominación, pues casi siempre, cuando existe el primero, hay una palabra que sea capaz de definirlo o describirlo.

Concebir al significado de la palabra como pensamiento generalizado e intercambio social, permite el análisis genético – causal de las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje y su desarrollo social. Pero a su vez, como la palabra siempre expresa también un contenido emocional, demuestra la existencia de un sistema de significados, que en forma dinámica, expresa la unidad de los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo psíquico, aquella en la que el reflejo de las relaciones esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad utiliza como medios al concepto, a la palabra, y cuyas premisas se estructuran hacia finales de la edad preescolar, en las que el niño de esta edad es capaz de realizar operaciones elementales en las que ya no necesita tener presente al objeto.

Si analizamos el transcurso del desarrollo psíquico se observa que el pensamiento existe antes del lenguaje en el propio proceso de la acción que aparece como medio de realización de dicho pensamiento. Este pensamiento que se ha denominado **motor, en acciones o sensoriomotor** de acuerdo con los diversos autores, va a caracterizar los años iniciales de la vida, y en su transcurso, el surgimiento y asimilación de la lengua materna va a marcar un hito en el desarrollo psíquico del niño, y ya a partir de ese momento, el desarrollo del pensamiento va a estar estrechamente unido al lenguaje.

En este sentido, el lenguaje y la asimilación de la lengua materna, van a ser determinantes no solamente para el proceso del pensamiento, sino también para todos los demás procesos y cualidades psíquicos. Así la denominación de los objetos organiza el proceso de la percepción, ayuda a diferenciar los objetos y a adjudicarles un significado, la atención y la memoria se hacen lógicas y con sentido, gracias al lenguaje. Todo el desarrollo afectivo – volitivo – motivacional está mediatizado por el lenguaje, y no es posible el proceso de socialización del niño sin la existencia del lenguaje. En suma, todos los procesos y funciones psíquicas, toda la formación y educación del niño solo puede concebirse con la participación decisiva del lenguaje. **El surgimiento del lenguaje como tal marca un hito en el desarrollo psíquico del niño y la niña,** y el propio desarrollo del pensamiento y demás procesos psíquicos están entonces indefectiblemente ligados al propio desarrollo del lenguaje.

Aún con el surgimiento del pensamiento **en imágenes**, denominado por algunos autores **simbólico, intuitivo o representativo**, y que es aquel en el cual las relaciones esenciales de la realidad se expresan mediante una imagen, que significa no solo una representación sino también la sustitución de las relaciones entre los objetos, se organiza de manera más nítida con el apoyo del lenguaje, que va a permitir esquematizar de manera más eficiente las relaciones presentes y manifiestas – que se realizan mediante el proceso de la percepción – y las no presentes, ocultas y esenciales, que se viabilizan mediante la acción del pensamiento.

Pero aun en el pensamiento en acciones y en el representativo, la acción psíquica que se realiza está ligada al objeto, y depende de sus condiciones y particularidades. Solo es con el advenimiento del pensamiento **verbal, lógico-verbal, o conceptual**, como lo llaman indistintamente los diferentes autores, es que el proceso del pensamiento se independiza totalmente del objeto, y es capaz de operar en ausencia del objeto, mediante símbolos, ecuaciones, conceptos, que dependen de la palabra, como expresión del pensamiento para su manifestación.

De ahí que se considere al pensamiento verbal como la cumbre del pensar humano, y se convierta en el predominante sobre las otras formas existentes del pensamiento del hombre. En el adulto coexisten estos tres tipos de pensamiento, o estas tres manifestaciones del pensamiento, lo que se ha dado en llamar, de acuerdo con Leontiev, *el polimorfismo del pensamiento humano*. En todas estas facetas del pensar, la palabra aparece como elemento fundamental de expresión, porque aunque las condiciones de la tarea imponen el tipo de pensamiento que ha de resolver, y se resuelve mediante un tipo específico predominante en este momento, sin embargo, para expresarse requiere indefectiblemente de la palabra.

La acción o la imagen son individuales, y no es posible su transmisión a otros sujetos si no se hace mediante la palabra. En este sentido son muy aleccionadoras las revelaciones hechas por Albert Einstein a uno de sus biógrafos, y en la que le refirió que las concepciones iniciales de la teoría de la relatividad, y en toda su complejidad posterior, él se las había expresado en forma de imágenes, las había concebido como imágenes, y operando con dichas acciones, y que luego había tenido que transitar por un arduo trabajo de llevarlas a formas del pensamiento lógico verbal para hacerlas comprensibles a los demás. Pero aun a este nivel de realización adulta, incluso en la propia operación interna está presente el lenguaje, pues el hombre explica a sí mismo las imágenes que percibe, mediante la palabra, se piensa en palabras aunque se opera con la acción o la imagen.

De esta manera se destaca que, ontogenéticamente, el pensamiento y el lenguaje no surgen al unísono, sino que tienen raíces genéticas distintas, y que en un momento determinado estas líneas se encuentran, para conformar el pensamiento verbal, que ha de convertirse en el tipo de pensamiento predominante en el desarrollo del individuo. Mas, aunque convergen no significan una identidad, sino una unidad dialéctica, en la que cada función psíquica tiene sus propias particularidades y tareas a resolver, interrelacionándose e influyendo mutuamente.

Desde este punto de vista la formación, desarrollo y perfeccionamiento de la lengua materna no implica solamente un problema de comunicación y de influencia de las relaciones sociales, sino que constituye igualmente un problema intelectual, que tiene serias implicaciones en el desarrollo de la inteligencia, la conciencia y la personalidad.

En el transcurso de estas acciones psíquicas, que inicialmente tienen líneas separadas, se destaca *una etapa preintelectual en el lenguaje*, que se expresa en el gorjeo y el balbuceo, entre otros, y *una etapa prelingüística del pensamiento*, expresada en la propia acción y la imagen como medios de reflejar la realidad y actuar consecuentemente.

Cada etapa del desarrollo va a plantear una interrelación cualitativamente distinta del pensamiento y el lenguaje, de ahí su carácter dinámico, constituyendo un proceso, hasta

converger en un momento en que el pensamiento no solo se expresa en palabras, sino que existe a través de ellas.

Desde este punto de vista el desarrollo del lenguaje constituye un aspecto primordial para garantizar el desarrollo psíquico del niño, y se convierte en una tarea principal del trabajo educativo en el centro infantil.

Pero, ¿cómo se posibilita evolutivamente entonces el desarrollo del lenguaje? Este es un arduo camino que, sobre la base fisiológica que viene dada en las estructuras biológicas y fonatorio-motoras preexistentes al momento del nacimiento, se conforme un largo proceso.

Requisitos para el desarrollo exitoso del lenguaje.

Primeramente, la recepción de las primeras señales del lenguaje, ópticas y acústicas, y la producción de sonidos inarticulados primero, y articulados después.

Separación de determinados grupos de sonidos (palabras) que se distinguen del flujo verbal en su conjunto.

Análisis fonemático de cada grupo de sonidos (diferenciar combinaciones sonoras semejantes, sílabas).

Relacionar la palabra con el objeto (comprensión de la palabra).

Generalización de objetos semejantes, y su señalización, con una palabra determinada.

Comprensión de la oración en su conjunto (grupos de palabras unidas por determinadas reglas gramaticales).

Dominio del mecanismo de la pronunciación verbal (articulación del lenguaje)

Dominio para seleccionar, en cada caso, las palabras necesarias organizándolas gramaticalmente, para poder expresar ideas en oraciones comprensibles a los demás (coherencia del lenguaje).

Es un largo camino que se posibilita por la formación, maduración y desarrollo del oído fonemático, y la maduración y ejercitación de las estructuras fonatorio – motoras que intervienen en la emisión del lenguaje, unido a la propia maduración y conformación de las estructuras córtico – funcionales que intervienen en este proceso.

Todo esto no se resuelve de inmediato, ni simultáneamente. Se logra en un prolongado margen de tiempo, en las actividades de la comunicación diaria y en el proceso de la enseñanza. Es de recordar que de un recién nacido que carece absolutamente de todo medio de comunicación verbal, al cabo de cinco años, existe un ser humano que domina las estructuras básicas del lenguaje y se comunica de manera clara, con un orden lógico de ideas expresadas con palabras exactas y en oraciones correctamente estructuradas, apto ya para asimilar las formas más complejas del lenguaje oral y el escrito.

Es por ello que en este análisis de la relación del lenguaje y el desarrollo psíquico se hace necesario estudiar sus relaciones con la lengua natal, y que nos ha de llevar a su exacta comprensión y dimensión dentro de la formación de la personalidad.

1.5 La relación lenguaje - lengua. Los componentes de la lengua materna.

El lenguaje se concibe como una forma peculiar del conocimiento o concepción de los objetos y fenómenos de la realidad, una forma indirecta del conocimiento de esa realidad circundante, y que la refleja por medio de la lengua natal.

Es un medio de comunicación, una actividad específicamente humana de comunicación, que el hombre utiliza para coordinar acciones, intercambiar pensamientos e influirse mutuamente con otros hombres, para lo cual hace uso de una lengua o idioma. Es un proceso del desarrollo psíquico y constituye, por lo tanto, una categoría psicológica.

La lengua o idioma, es un sistema de signos verbales que engloba determinado vocabulario, leyes gramaticales y fonéticas, un conjunto de recursos de los que hace uso el individuo que habla, es un producto social del proceso psíquico del lenguaje y un conjunto de convenciones socialmente establecido por los hombres para permitir el ejercicio de este proceso, es, en suma, una categoría lingüística.

Las posibilidades de manifestación del lenguaje como cualidad psíquica están dadas en el hombre a través del proceso de la filogenia, que crea condiciones orgánicas y funcionales para su formación y desarrollo, mientras que la lengua está estrechamente relacionada con la ontogenia, siendo la lengua algo adquirido y convencional, supeditada al proceso social en el que surge.

F. de Saussure señala también el concepto del habla, planteando que la lengua no es función del sujeto hablante sino un producto social que el individuo refleja y registra, esta lengua se materializa en el habla, que es la ejecución individual de la lengua, del sujeto que se comunica mediante dicha lengua. En este sentido se da una separación conceptual entre lengua y habla, separando lo social de lo individual, lo esencial de lo accesorio o accidental.

Lenguaje, lengua y habla forman una trilogía dialéctica, cada una de ellos refuta a los otros, y a la vez, ninguno puede existir sin el otro, interrelacionándose, interinfluyéndose, intercausándose.

La lengua es la contrapartida social del proceso del lenguaje del individuo, que no puede por sí solo crearla ni modificarla, pues es consecuencia de un convenio entre los miembros de la sociedad. A su vez, el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento, y así el niño lo va asimilando poco a poco en la actividad conjunta con los adultos y el medio familiar y social que le rodea. Y aunque la lengua se manifiesta a través del habla, es a tal punto un producto social que un hombre privado del uso del habla, conserva su lengua, y como tal, es capaz de comprender los signos vocales que oye.

El lenguaje, como proceso o acción psíquica, es un objeto de estudio de la psicología; la lengua, e incluso también el habla, constituyen un objeto de estudio de la lingüística, si bien al introducir los sistemas de influencia para garantizar el desarrollo más pleno del lenguaje y de la lengua, se

entra en el dominio de la pedagogía. De esta manera, la formación en el hombre de la posibilidad de establecer comunicación activa con los demás, estará en estrecha relación con estas tres ramas del conocimiento humano.

Al analizar entonces el desarrollo del lenguaje, este ha de enfocarse como un proceso de asimilación de la lengua o idioma natal, de las habilidades para el uso de la lengua como medio para conocer el mundo, como un medio de comunicación entre las personas, y como mecanismo para autoconocerse y autorregular su conducta.

El lenguaje, y su expresión la lengua, está formado por tres componentes: el fónico, el léxico y el gramatical, que constituyen el sistema de la lengua.

El componente fonético-fonológico abarca el conjunto de sonidos del idioma, y sus modelos o tipos ideales, los fonemas.

Este componente se desarrolla mediante la percepción e imitación de los sonidos y sus combinaciones en las palabras, y se perfeccionan paulatinamente su articulación y diferenciación de estos sonidos.

El componente léxico-semántico corresponde al vocabulario, a la comprensión y uso de la lengua (palabras) en dependencia de su significado.

El componente gramatical abarca la morfología (leyes de transformación de las palabras) y la sintaxis (combinación de palabras dentro de la oración). Es un componente que surge más tardíamente que los anteriores, y su alteración puede implicar limitaciones en los anteriores.

Fonética, léxico y gramática, forman un sistema único de la lengua, condicionándose e interrelacionándose de manera dialéctica.

El primer sistema de señales de la realidad lo constituyen los propios objetos y fenómenos de la realidad, que actúan sobre el individuo y, por su significación para su actividad vital, lo impelen a actuar. Pero estos objetos y fenómenos han sido históricamente simbolizados mediante la palabra, que se constituye entonces en señal de una señal que es vital al ser humano, de ahí que se denomine a la palabra como el segundo sistema de señales de la realidad, que es propio e intransferible del hombre, mientras que el primer sistema es común al hombre y a los animales, el segundo es atribución exclusiva del género humano.

En términos generales, y como se había anteriormente planteado, el pensamiento humano es básicamente un pensamiento verbal y, aunque los mecanismos del pensar son verbales, estas no agotan el contenido del pensamiento, que se manifiesta también mediante la acción (pensamiento en acciones) o la imagen (pensamiento representativo o en imágenes), a esto es lo que se ha dado en llamar el polimorfismo del pensamiento humano.

El lenguaje tiene dos funciones estrechamente relacionadas: una función comunicativa, o de medio de comunicación, y una función significativa o denominativa como medio de denominación de los objetos y fenómenos del mundo circundante. Y, aunque el pensamiento en acciones y en imágenes, constituyen las fases iniciales del pensamiento humano, el surgimiento

del lenguaje va a introducir un importante cambio en el reflejo de la realidad que el individuo realiza en esas etapas iniciales, incluso mucho antes de que aparezca el pensamiento verbal o conceptual.

La asimilación de la lengua introduce cambios importantes en la interrelación del niño con el medio circundante, de ahí su particular significación que se expresa:

1. La palabra como *denominación* sirve para discriminar los objetos, las acciones, las relaciones, las cualidades, permitiendo un análisis de esa realidad.
2. Palabra como *generalización* sirve como medio de agrupación de los objetos y fenómenos de la realidad en grupos o categorías (proceso de síntesis).
3. La palabra, al denominar los objetos y las relaciones entre estos, sirve como medio de *perfeccionamiento de la percepción* y sus interrelaciones.
4. La asimilación de la lengua cambia la actividad del niño, volviéndola paulatinamente más dirigida y adquiriendo un carácter voluntario.
5. En este proceso, el adulto formula reglas de conducta que se expresan mediante las palabras. Su carácter generalizador permite *el desarrollo de la autorregulación* de la independencia de su conducta.
6. De igual manera, al expresar los adultos su valoración con las palabras, hacen que estas se conviertan en elementos importantes de *la autovaloración* del niño.
7. La palabra permite al niño conocerse a sí mismo, y conduce al ulterior *desarrollo de su autoconciencia*.

En esta significación se destaca, que, además de sus funciones denominativa y comunicativa, la lengua va a tener una función reguladora del comportamiento del individuo, función que, por su importancia para el desarrollo de la personalidad, se convierte en una de las más cruciales en la formación y educación del niño.

Es decir, que resumiendo, el lenguaje como tal tiene tres funciones principales:

- **La función denominativa**, referida a la designación de los objetos mediante las palabras y al conocimiento de su significación.
- **La función comunicativa**, de intercambio de información con los demás.
- **La función reguladora**, dirigida al control y regulación del comportamiento.

Estas tres funciones son inseparables, aunque evolutivamente no coinciden, y de ellas, la más tardía y que, sin embargo, tiene grandes implicaciones para el desarrollo de la personalidad lo es función reguladora, prácticamente ausente en los tres primeros años de vida, y que constituye una condición básica para la formación de la personalidad en la edad preescolar.

Desarrollo psíquico y desarrollo evolutivo del lenguaje

Conocida y valorada en su interrelación las particularidades de los procesos psíquicos y el lenguaje, surge como una cuestión de suma importancia el poder establecer como es el transcurso evolutivo de este proceso cognoscitivo, por las implicaciones que tiene para el propio desarrollo psíquico y, consecuentemente, para el proceso de enseñanza y educación de los niños y niñas de estas edades.

Una problemática fundamental que presentan mucho de los programas de educación preescolar 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 transversa – longitudinal dirigida a determinar las regularidades del desarrollo evolutivo del lenguaje, desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, en las condiciones de la institución infantil, y tener de esta manera una visión mucho más valedera de sus particularidades en la edad preescolar, 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 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 producía la comunicación verbal.

Las observaciones realizadas en el transcurso de la actividad independiente y el juego, las actividades pedagógicas programadas 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 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.

Con estos resultados se elaboró la caracterización del desarrollo evolutivo del lenguaje desde el nacimiento hasta los 6 años, que permite sobre su base valorar el momento más propicio para la formación de una determinada cualidad o habilidad psíquica y en la que este proceso cognoscitivo intervenga de manera principal, como puede el caso de la lectura y la escritura.

Caracterización del desarrollo evolutivo del lenguaje en la edad preescolar (0 a 6 años).

Caracterización del desarrollo del lenguaje en el primer año de vida (0 a 1 año).

Una particularidad significativa de este año lo constituye una notable homogenización de las manifestaciones verbales de los niños, sin comportamientos individuales que se alejen notoriamente de la norma. Esto ha de ser atribuible a que los procedimientos de atención y cuidado de los lactantes parece ser muy semejantes en todos los hogares y el propio centro infantil, lo que hace bastante similar la estimulación objetal – verbal a los mismos.

No hubo niños de menos de 45 días en la muestra, por lo que la caracterización asimila los planteamientos de A. V. Zaporozhtes para este período de edad:

1. Presencia del grito (provocado por estímulos internos – externos).
2. Reacciones elementales de orientación hacia los sonidos del medio (sobre la segunda semana de vida).

En el primer trimestre se observan las primeras manifestaciones verbales del niño en la medida en que surge el gorjeo (emisión sonora univocálica prolongada, espontánea o provocada por el adulto), unida a la presencia de gruñidos chasquidos, gritos.

3. Surgimiento del complejo de animación (observable durante el tercer mes de vida). Se acompaña de elementos sonoros, básicamente chasquidos, gruñidos y sonidos univocálicos. En ocasiones se observan sonidos de una vocal seguida de una consonante.
4. Gorjeo, que aparece hacia mediados del primer trimestre, y se manifiesta también en el segundo. Ocasionalmente en etapas posteriores, emisión sonora semejante.

Hacia el segundo trimestre:

5. Balbuceo (repetición de sonidos espontáneos por el niño, al principio por combinación vocal – consonante, y luego se combina con consonante – vocal).

A partir de este momento, la ejercitación sonora por el niño va manifestarse de manera continua, ante una estimulación verbal u objetal, en la realización de movimientos, e incluso en la inactividad. Es como si el lactante descubriera el lenguaje.

6. Emisión de sonidos vocálicos al manipular objetos (y posteriormente al hacer movimientos gruesos: gatear, sentarse).
7. Respuestas sonoras diversas ante estimulación verbal objetal del adulto, no relacionadas fonéticamente (es decir, el niño repite un sonido independientemente del que le dice el adulto).

Hacia el tercer trimestre:

8. Aparición del silabeo (balbuceo prolongado con predominio de sonidos consonante – vocal, asociados fundamentalmente a los sonidos de las consonantes (m), (t) y (p)).
9. Repetición por el niño de sílabas relacionadas fonéticamente ante estimulación verbal del adulto, de manera frecuente pero no siempre.

En este momento, y desde finales del trimestre anterior, se observan intentos de repetición que no cristalizan en verbalizaciones, el niño se concentra en la estimulación que le hacen, y se distinguen movimientos de labios (que implican intencionalidad que no se materializa en vocalizaciones).

10. Surgimiento de reacciones motoras ante la estimulación gestual – verbal del adulto, asociadas a determinadas combinaciones de sonidos.

Indica el inicio de la comprensión del lenguaje adulto como tal, por la asociación acto motor – combinación sonora, como sucede con “Ven” (más extensión de brazos del adulto) que conlleva reacción motora de brazos en el niño; “¿Cómo hace el reloj? Tic – Tac” (que determina movimiento de cabeza del niño); “¿Dónde está la boca?” (que conlleva a que el niño saque la lengua).

Estas reacciones motoras (mover las manos ante la” tortica”, tocarse la cabeza y moverla ante “Azótate la mocita”, etc.) suelen no acompañarse de emisión de sonidos cuando son ejecutadas.

No obstante, si no hay ejecución motora correspondiente, el niño reacciona con sonidos diversos.

Hacia el cuarto trimestre:

11. Repetición frecuente y fonéticamente relacionada ante estimulaciones verbales del adulto asociadas a sonidos vocálicos (a) (e).

Esto parece relacionarse con tendencias del adulto a utilizar solamente estos sonidos y en menor grado (o), e (i). El sonido vocálico (u) casi nunca es usado por el adulto en su estimulación.

12. Comprensión de la palabra del adulto en el plano verbal, sin asociarse a la acción motora de apoyo, generalmente, por la entonación de la misma y su estructura rítmico – melódica.

Esto determina la ejecución de una acción motora ante una orden verbal (“Dame”, y el niño entrega); (“Busca”, y el niño mira en dirección al objeto sin buscar o hace intentos de hacerlo).

En algunos niños, se da la emisión de sonidos onomatopéyicos conocidos ante la solicitud verbal del adulto, a veces no relacionada fonéticamente de manera directa (¿Cómo hace el reloj? “Ta – Ta”, emisión del niño).

Hacia finales del trimestre la comprensión de palabras se amplía, lo que determina la posibilidad de juegos motrices – verbales. En algunos niños se observa que vuelven el rostro al llamárseles por su nombre.

13. Surgimiento de la primera palabra significativa, generalmente de segundo – tercer grado de similitud.

En el plano pasivo esta palabra es generalmente un sustantivo (“¿Qué es esto? Mira la nené, Cómo se dice?”...). En solo un caso se registró un verbo (ame por dame).

En el plano activo (palabra espontáneamente expresada por el niño) esta es un sustantivo utilizado siempre como palabra-frase, es decir, que expresa una acción concomitante.

La amplitud del vocabulario es mínima, concretándose por lo general a una sola palabra.

Desde el segundo semestre aparece la interjección generalmente de un sonido vocal – consonante, como primer accidente gramatical manifiesto.

El curso evolutivo de la emisión verbal del niño ha tenido en el primer año de vida la siguiente manifestación en términos generales:

- Gruñidos, chasquidos, gritos.
- Sonidos de una vocal seguida de una consonante (con aparición del balbuceo).
- Sonidos de una consonante seguida de una vocal (al surgir el silabeo).
- Combinación vocal – consonante – vocal.
- Combinación de elementos anteriores en expresión oral prolongada.
- Relación sonido con objeto (onomatopéyico o verbal, generalmente incompleto).
- Repetición consciente de sonidos silábicos o bisilábicos (a veces con formas no correspondientes).
- Aparición de la primera palabra significativa, generalmente incompleta pero semánticamente correcta.
- Aparición de palabras de segundo – tercer grado de similitud.
- Palabras de primer grado de similitud.

Las palabras de primer grado de similitud son las léxico – semánticamente correctas (nené por nené), las de segundo grado presentan distorsiones pero son reconocibles incluso fuera del contexto (apato por zapato), las de tercer grado son aquellas ininteligibles e irreconocibles pero que designan siempre al objeto aludido (aco por perro).

Caracterización del desarrollo del lenguaje en el segundo año de vida (1 a 2 años).

En esta edad se observa una particularidad no presente en el año anterior, y que consiste en la manifestación de comportamientos verbales individuales que se apartan considerablemente de la norma, pero sin alcanzar un nivel de significación estadística.

Esto determina que existan niños que muestran un desarrollo verbal muy por encima de sus iguales, o algún tipo de manifestación verbal en períodos muy tempranos comparados con el resto del grupo, pero no determinan la caracterización por ser poco numerosos.

Es de señalar que no se observa una explosión del vocabulario alrededor de los 18 meses, que se considera en la bibliografía como el inicio del período sensitivo del lenguaje. En la muestra de estudio este se ubica definitivamente en el tránsito del segundo al tercer año de vida, lo que plantea un cambio conceptual respecto a este período sensitivo.

14. Surgimiento de la palabra – frase (u oración monopalábrica).

Esta palabra – frase va a caracterizar todo el segundo año de vida, con una cresta definida entre los 1,3 y los 1,9 años de edad, y un decrecimiento progresivo hacia finales del segundo semestre.

La palabra – frase es precedida evolutivamente por la utilización de sonidos que tienen la misma función de aquella (¿sonido – frase?) y a los que el niño recurre en su acción e interrelación con adultos e iguales. Estos sonidos – frases implican a veces repetición de vocales.

Se mantiene la verbalización sonora como acompañante de la acción motora, que toma con frecuencia la condición de jerga (emisión incomprensible de sonidos concatenados). Esta jerga es ocasionalmente utilizada por el niño como expresión verbal o comunicación con el adulto y, aunque es bastante frecuente, no se plantea como caracterización por no alcanzar el grado de significación del 0.05.

15. Ampliación de la comprensión léxico – semántica de la lengua que permite cumplimiento de órdenes por demanda verbal y responder a preguntas directas, siempre en tiempo presente (cresta a partir de los 1,5 años de edad).

La respuesta a preguntas está en estrecha relación con el tipo usual de estimulación, encontrándose reforzamiento de respuestas en sonidos onomatopéyicos en los primeros meses del año.

En el primer semestre se observan respuestas ininteligibles a las preguntas del adulto, y a partir de los 1.8 años son predominantemente silábicas. Estas preguntas siempre tienen que ser directas (dirigidas al propio niño) y en tiempo presente, pues no hay comprensión del tiempo pasado ni futuro.

16. Surgimiento de frases simples (oraciones de dos-tres palabras), con dificultades morfológicas, sintácticas y gramaticales.

Estas oraciones surgen hacia el final del segundo semestre, y se concatenan con la posibilidad de responder a las preguntas del adulto.

Caracterización del desarrollo del lenguaje en el tercer año de vida (2 a 3 años).

Una particularidad distintiva es una evidente explosión del lenguaje en el transcurso del segundo al tercer año de vida, mucho más manifiesta a partir del segundo trimestre, y que se expresa en un aumento considerable del vocabulario y de las frases de dos – tres palabras, la reducción progresiva de las palabras – frase, y el surgimiento y predominio de frases de más de 4 palabras.

17. Asimilación de variados elementos morfológicos y gramaticales que permiten una comunicación asequible y comprensible.

En este sentido, y a partir de la explosión del lenguaje, se da un predominio marcado de palabras de primer grado de similitud (que hacen el habla comprensible) y que significan un 78.7 % de los vocablos, contra un 18.6 % de segundo grado y un 2.7 % de tercer grado.

Un análisis de las palabras de segundo grado de similitud muestra a la omisión de fonemas como la dislalia más significativa, básicamente en los sonidos /s/, /l/, /g/ y /n/ en ese orden, muy por encima del resto de los fonemas. También se observa con frecuencia la omisión de sílabas.

La sustitución de fonemas tiene una gama general no significativa, destacándose (l por r), (t por s) y (g por r).

Se observa la incorporación de formas gramaticales diversas a las anteriormente presentes (sustantivo y verbo), entre las que se encuentra el artículo, adjetivos (particularmente demostrativos), pronombres y formas pronominales, adverbios (básicamente de lugar, y en menor frecuencia de tiempo), uso del posesivo, del genitivo y formas gramaticales diversas [de quién, para qué, por qué, entre otras], y su uso en la comunicación, pero con dificultades en la concordancia.

Hay aparición espontánea de la forma temporal en tiempo pasado simple y uso del futuro en presente (“Voy a jugar”) muy por encima del futuro simple (“Jugaré”), ante la pregunta directa del adulto, y formas muy tempranas del imperativo. El presente continuado (“Estoy comiendo”) es poco usado.

18. Surgimiento de preguntas por el propio niño en su contacto verbal, con respuestas de frases largas.

Este comportamiento se vuelve muy significativo a partir del segundo semestre, y surgen las primeras oraciones compuestas, básicamente descansando en la conjunción “y”.

19. Ampliación marcada del vocabulario, por extensión notable de la comprensión léxico-semántica, sin significativas dificultades en la articulación y pronunciación.

Esto se refleja notablemente en el acompañamiento verbal de las acciones intelectuales y motoras que realiza, en los que el lenguaje sirve de apoyo y regulación de la propia acción.

20. Aparición de la conversación de tipo situacional o lenguaje situacional.

El lenguaje situacional (uso de oraciones simples que hacen comprensible el contenido de una conversación dentro del contexto) tipifica el final del segundo semestre, y en este sentido, es frecuente el inicio espontáneo de este tipo de conversación niño-niño y niño-adulto, con frases largas y simples, y con habituales enfatizaciones de negación – afirmación.

21. Identificación mediante el pronombre Yo, y diferenciación y verbalización de su identidad.

Al segundo semestre los niños saben significativamente su nombre y lo verbalizan al ser cuestionados, generalmente sin uso del apellido. No obstante, aun no domina su edad, apoyándose en los dedos y con equivocaciones frecuentes.

El desarrollo evolutivo del lenguaje en estos tres años de vida, constituye la caracterización del mismo en la edad temprana, etapa de singular importancia, puesto que ya, al final de la misma el niño es un ser que comunica y utiliza el lenguaje en sus acciones cognoscitivas, afectivas y de relación, a la vez que implica el inicio de su periodo sensitivo, que aparentemente se extiende algo más allá de la infancia temprana.

La caracterización en la edad preescolar propiamente dicha, cuarto, quinto y sexto año de vida, a diferencia de las de la primera infancia, plantea la dificultad de no poder establecer una diferenciación etaria evolutiva muy definida, ya que la mayoría de las estructuras básicas de la lengua (fonético – fonológicas, léxico – semánticas y morfosintácticas) están ya presentes desde el cuarto año de vida y con particularidades bastante perfiladas, y lo que se observa es una progresiva complejización de las mismas con el incremento de edad. Inclusive, es típico en la manifestación de los diferentes componentes que permiten una cierta caracterización del año de vida, la presencia simultánea de diversas estructuras sin una gradación evolutiva secuencial bien diferenciadora, por lo que puede ser insustancial en ocasiones el orden cronológico en que han de caracterizarse los logros que se van denotando en el desarrollo del lenguaje.

Otra característica relevante consiste en la no paridad de los diferentes componentes de la lengua, y unos se encuentran a mayor nivel de desarrollo que otros, e incluso, dentro de un mismo componente se dan desniveles que llevan a incongruencias significativas. Tal es el caso, por ejemplo, de que aún en el sexto año de vida, dominando el niño los casos temporales y siendo capaz de hacer una conversación contextual en pasado, presente y futuro sin dificultades relevantes, sin embargo, exista en muchos niños cierta confusión en la diferenciación conceptual entre la mañana, la tarde y la noche, o la comprensión cabal de los días de la semana y su relación con un momento temporal dado.

A su vez, la edad preescolar va a caracterizarse también en que el amplio desarrollo léxico que muestra el niño, muchas veces no se acompaña de su correspondiente contrapartida semántica, y el niño utiliza muchas palabras en su habla habitual que no están apoyadas por una comprensión cabal de su significado.

No obstante lo anterior, la paulatina complejización de las estructuras que se conforman permite una cierta caracterización por años de vida, con límites bastante imprecisos entre sí, y manifestaciones de diferencias individuales relevantes en algunos niños.

Caracterización del desarrollo del lenguaje en el cuarto año de vida (3 a 4 años).

Una particularidad importante de este año de vida consiste en que hacia su final ya están presentes todas, o la gran mayoría, de las estructuras básicas de la lengua, lo que lo hace un año de especial significación a los fines del desarrollo del lenguaje. La explosión del lenguaje, característica del año de vida anterior, permite una mayor ampliación del vocabulario, con presencia de oraciones compuestas más complejas, y que van a determinar la posibilidad de una mayor expresión oral y una comunicación más amplia del niño.

El análisis comparativo de estos dos años de vida en su conjunto, nos permite entonces afirmar que el período sensitivo del lenguaje se enmarca en este período, desde su manifestación primigenia en la explosión del lenguaje hasta la asimilación de las estructuras básicas de la lengua.

22. Dominio del tiempo presente (simple y condicional), con dificultad gramatical ocasional. Uso amplio del pasado simple, que permite relato de vivencias en pasado, con oraciones cortas y sencillas. Utilización del futuro, presente de carácter inmediato o cercano.

El uso de los tiempos básicos no es semejante, aunque en su conversación el niño ya se expresa en los tres fundamentales, pasado – presente – futuro. El presente es ampliamente dominado, el pretérito solo en su forma simple “Fui al Jalisco Park y monté las lanchitas”, el futuro casi exclusivamente en su forma presente cercana “Mañana voy a pasear con mi papá”, “Mi abuela me va a comprar un caramelo el domingo”.

23. Repetición de una canción simple.

La memoria verbal con significado es aún deficiente en este año de vida, y aunque reconoce poesías, cuentos, le es muy difícil reproducirlos cabalmente, concretándose a estrofas o estribillos. No obstante, es significativa la posibilidad de repetir una canción, aunque se den niños que transformen la letra o la canten incompleta. Este se relaciona con la dificultad absoluta de describir. Las dislalias son aun frecuentes.

24. Verbalización del establecimiento incipiente de la relación causa – efecto. Surgimiento de los porqués de tipo cognoscitivo, directos.

Posiblemente relacionado con el devenir del pensamiento representativo, y en particular a partir del segundo semestre, se observa un despertar cognoscitivo que hace que el niño inquiera frecuentemente por la causa de los fenómenos que le rodean, o de su interrelación causal, como son, por ejemplo, “¿Por qué el elefante tiene trompa?”, “¿Por qué tu no vienes ahora?”, particularidad que va a manifestarse también de manera frecuente durante el quinto año de vida.

25. Conversación de tipo situacional, con elementos contextuales, fundamentalmente relacionado con vivencias personales.

La ampliación del vocabulario, la posibilidad de expresión temporal y de relatar vivencias, determinan entre otros factores, la ampliación de la conversación basada exclusivamente en lo que rodea, introduciendo elementos que ya no son del entorno cercano, si bien con frases aun cortas y muchas veces causadas por las preguntas directas del adulto.

26. Uso apropiado de las relaciones de lugar, no así de las temporales.

La mayoría de los adverbios de lugar son utilizados de manera correcta por el niño, aunque algunos no sean totalmente dominados. No obstante, aunque usa las palabras que designan relaciones temporales “hoy”, “mañana o ayer”, “día – tarde – noche”, y en ocasiones dice algún día de la semana (particularmente el domingo), existe confusión notoria en su utilización y dificultad muy marcada en explicarlo conceptualmente, o descritas por elementos no esenciales o comunes “es de mañana porque es de día”, “De tarde yo juego”, etc. Solo la relación día – noche es definida, especialmente por sus acciones más relevantes, jugar, pasear, dormir, entre otras.

27. Identificación y diferenciación por su nombre propio, agrega un apellido ante la pregunta del adulto.

En este año el niño se identifica directa o indirectamente por su nombre, más generalmente requiere de la pregunta del adulto “¿Y que más?” para que añada el primer apellido. La mayoría

de los niños conoce su edad , pero fundamentalmente expresándolo con los dedos, pues pocos la verbalizan espontáneamente.

Caracterización del desarrollo del lenguaje en el quinto año de vida (4 a 5 años).

El quinto año de vida parece ser un año de transición en el desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, pues lo que generalmente se destaca es una mayor complejidad de las estructuras básicas ya adquiridas, o una mayor calidad de los logros previamente manifestados, como sucede con la conversación de tipo contextual, siendo su principal y significativo aporte el surgimiento del lenguaje interno, no observable objetivamente en el año precedente.

28. Surgimiento del lenguaje para sí, y del lenguaje interno.

La presencia del lenguaje para sí, probablemente como primera manifestación del lenguaje interno, se observa principalmente en la realización de las tareas cognoscitivas en las que el niño se concentra profundamente, y con cierta frecuencia emite expresiones audibles y sonidos bajos dirigiendo la acción que efectúa, señalamientos que en otras ocasiones se concretan en micromovimientos de los labios. Este comportamiento marca un paso importante en el desarrollo del lenguaje, y caracteriza a los niños de este año de vida, pues en el anterior, caso de existir, no era perceptible objetivamente al observador.

La diferencia fundamental entre este tipo de lenguaje y el observado en los años anteriores (en que también realizando acciones motoras o cognoscitivas se observaba emisión de palabras), es que en aquel del segundo y tercer año la emisión verbal aparece como apoyo de la acción cognoscitiva que se realiza en el plano del pensamiento en acciones, mientras que ahora el lenguaje dirige la propia acción de pensamiento que, por sus particularidades, parece realizarse en el plano de las imágenes.

29. Consolidación del tiempo presente y uso del pasado en oraciones combinadas, subordinadas y compuestas de corta extensión.

El mayor dominio de la lengua materna permite la utilización de frases combinadas, subordinadas o compuestas en estos casos temporales, tales como “Yo estaba jugando y mi mamá me llamó a comer”, “Yo la tenía en mi mano pero el otro niño vino y me la quitó”, “Yo quisiera ir a pasear si mi papá me viene a buscar”, entre otras, que reflejan la mayor calidad de este logro presente desde el año anterior.

30. Conversación contextual de corta extensión, sin grandes complicaciones gramaticales, morfológicas o sintácticas.

Las posibilidades ya señaladas de expresión hacen posible la realización de conversaciones cuyo contenido está fuera de la situación contextual de manera ya habitual, pero de corta extensión, y muy relacionadas aún con las propias vivencias, sin uso de expresiones verbales gramaticalmente muy complejas. La descripción continúa pobre, repite pequeñas poesías sin dificultad, aunque el relato es breve y entrecortado. Dice una adivinanza breve conocida, pero es totalmente incapaz de crear una, concretándose a descripciones simples.

31. Identificación propia bien diferenciada, uso del nombre y un apellido.

La propia identificación es plena, incluso cuando hay referencia en tercera persona. El reconocimiento de los demás está fundamentalmente determinado por los nexos familiares y sociales: “mi mamá”, “mi abuelo”, “mi seño” en cuanto a los adultos, sin que el niño domine sus nombres, incluyendo a los padres. La identificación de los iguales está bien definida.

Caracterización del desarrollo del lenguaje en el sexto año de vida (5 a 6 años).

El sexto año de vida constituye un perfeccionamiento de las estructuras previamente formadas, la consolidación de los logros alcanzados y su complejización, así como la completa asimilación de las reglas gramaticales, por las que el niño se guía al hablar. Desde este punto de vista, salvo la asimilación del lenguaje escrito como tal, todas las estructuras fundamentales de la lengua materna están conformadas y consolidadas, y en este sentido el habla del niño preescolar a los seis años solo se diferencia del adulto en su contenido y, naturalmente, en un menor desarrollo de su lenguaje lógico, lo cual está determinado, por supuesto, por el surgimiento del pensamiento lógico – verbal, que se ha de perfeccionar en la edad escolar y adolescencia.

32. Enriquecimiento del lenguaje interno.

En este año de vida se destaca una mayor concentración en la realización de las tareas cognoscitivas, observándose que el lenguaje para sí es más fragmentado, con musitaciones sonoras prolongadas características o micromovimientos de labios con sonidos inaudibles o en extremo bajos, y también concentración con ausencia verbal total, lo que indica una consolidación progresiva del lenguaje interno, una mayor “interiorización” del lenguaje para sí, y que aparentemente le sirve al niño para guiar su acción manual y mental.

33. Asimilación completa de los tiempos fundamentales, pasado-presente-futuro, con complejidades gramaticales, y secuencia y diferenciación de acciones temporales.

El dominio de los tiempos permite el relato de vivencias con complejidades gramaticales y diferenciación secuencial dentro de un mismo caso temporal “El sábado por la mañana voy a ir a Jalisco Park y luego, en la tarde, iré a pasear con mi mamá y volver por la noche”, “El domingo pasado por la noche, cuando mi mamá estaba cocinando , yo soñé que ella se ponía triste y lloré...”, entre diversas posibilidades más. Solo ocasionalmente se observan dificultades en algunos niños en el futuro mediato.

34. Aparición del sentido de la lengua, generalizaciones idiomáticas empíricas y de carácter no consciente.

Por primera vez en el curso del desarrollo evolutivo del lenguaje éste cobra para el niño un “sentido” como tal. Hasta este momento la lengua era consustancial en su vida y el niño no se percataba de su existencia. Ahora, al darse el sentido de la lengua, se percata de los errores en el habla de los demás y los critica (aunque no sepa a ciencia cierta por qué), a la vez que transforma y crea nuevas palabras en sus juegos. El surgimiento de este sentido de la lengua permite a su vez al niño la utilización frecuente del lenguaje coloquial, que usa en su atribución correcta y conciente de que no es lo más apropiado en su expresión oral.

35. Conversación contextual compleja.

Como consecuencia del dominio gramatical, una considerable ampliación del vocabulario y el surgimiento del sentido de la lengua, el niño es capaz de conversar en cualquier caso temporal, con frases largas y complejas, con un lenguaje lógico, ordenado y coherente. La memoria verbal con significado es más amplia, lo que permite la repetición de cuentos y poesías íntegras, de relativa longitud, siendo capaz de crear un relato de su cosecha, introduciendo elementos conocidos, y repetir adivinanzas y trabalenguas muy simples.

36. Verbalización del establecimiento de relaciones causa – efecto complejas.

Si bien en los dos años anteriores los porqués de tipo cognoscitivo eran directos y con nexos de contigüidad entre los fenómenos, en este año de vida los niños establecen y verbalizan relaciones más complejas y mediatas, como por ejemplo “Los muertos no salen porque están muertos”, “El sol seca el agua porque, aunque está lejos, es muy caliente”, “Si no me como la comida me pongo flaco y me muero, porque para vivir hay que comer y tomar agua”, entre otras, indicando que los nexos de causa y efecto son comprendidos y aplicables a cuestiones no directa y perceptiblemente relacionadas.

37. Identificación propia bien consolidada, y de los demás respecto a sí, uso del nombre y dos apellidos.

La identificación como persona individual es plena hacia finales de este año de vida, con dominio de las relaciones de parentesco, y de su identificación en el grupo social de iguales. Por falta de ejercitación generalmente no conocen los niños la ocupación de sus padres ni su dirección, la que describen apoyándose en elementos de localización que les son significativos.

Desarrollo psíquico y aprendizaje de la lectoescritura

Obviamente el caracterizar el desarrollo evolutivo de cualquier proceso, cognoscitivo o afectivo, lleva como ya se ha dicho, a tratar de establecer los momentos mas propicios para la formación de las cualidades y habilidades que estén directamente relacionadas con estos procesos. Naturalmente en el caso del lenguaje esto también tiene la misma implicación, pero con la salvedad de que, por las interrelaciones que existen entre este proceso cognoscitivo y el del pensamiento, se hace una condición indispensable valorar ambos procesos psíquicos de conjunto cuando se trata de una formar una habilidad intelectual cualquiera, donde la verbalización de las acciones colabora grandemente al éxito en la formación de dicha habilidad, o cuando concierne a una típicamente atribuída al desarrollo del lenguaje, como sucede con la construcción de la lectura y la escritura.

Leer y escribir tienen mucho en común, pero existen diferencias entre ambas habilidades, así mientras que en la lectura se va de la palabra a la idea, en la escritura, por el contrario, se va de la idea a la palabra. Esto va a determinar necesariamente diferentes modos de aproximación para su formación, aunque existan fundamentos teóricos que las correlacionan.

La lectoescritura ha sido precisamente uno de los aspectos mas discutidos dentro de la educación infantil, y en la cual han existido las posturas mas extremas, desde aquellos que refutan toda posibilidad de iniciar este aprendizaje en los primeros seis años de vida, hasta los que señalan edades muy tempranas para comenzar dicho aprendizaje.

En nuestra opinión esto guarda una estrecha relación con el propio concepto de la edad preescolar, tema que llevaría un buen espacio analizar, y con la conceptualización o definición de lo que pueda denominarse con el término de lectura y de escritura.

Para algunos autores el proceso de la lectura comienza desde el mismo momento en que el niño y la niña “leen” imágenes, cuando el niño y la niña se enfrentan a los mas diversos estímulos visuales y gráficos, y la escritura a partir las primeras muestras de la actividad gráfica infantil, cuando estos inician sus primeros trazos y garabatos al tratar de reflejar sus imágenes mentales sobre el papel. Desde este punto de vista el inicio del proceso de la lectura y la escritura comienza en edades relativamente tempranas del desarrollo, y en las que estas acciones constituyen una fase que va paulatinamente preparando al niño y la niña para la “verdadera” adquisición de la lectoescritura.

Para otros, leer y escribir significan algo más que esto. En este sentido se señala que 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 la 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 sentido mas aceptado 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.

Aprender a escribir es aprender a organizar ciertos movimientos que permitan reproducir un modelo. En este acto confluyen dos actividades: una visual, que permite la identificación del modelo, y otra psicomotriz, que posibilita la realización de la forma.

Desde este enfoque, la escritura se refiere fundamentalmente a la formación de habilidades caligráficas, y en la cual la palabra que se percibe visual o auditivamente, debe traducirse a otro sistema de signos gráficos. Como tal la escritura, al igual que la lectura, requiere de un período de preparación. En este sentido, 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 así abundan en la literatura los cuadernos de diversos tipos en los cuales se les enseña y entrena a los niños y niñas 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.

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.

El principio básico de la escritura es el mismo que está presente en el de la lectura, donde 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 estas habilidades, que posibilita la formación de una operaciones de mayor calidad.

A partir de este análisis propuesto por la teoría histórico-cultural, se desprende que, desde el punto de vista evolutivo del lenguaje y del proceso del pensamiento, se requieren dos logros fundamentales del desarrollo:

1. La existencia del pensamiento en imágenes, representativo o simbólico, que posibilite por su estructura la posibilidad de la modelación, que permita sustituir los objetos, entre este caso los sonidos y las grafías, por sus modelos y las relaciones que se dan entre ellos.
2. La presencia del sentido de la lengua, generalizaciones empíricas y de carácter no consciente, que permiten al niño y la niña comprender a la lengua como un hecho externo a ellos y susceptible de ser estudiado o analizado.

Investigaciones realizadas por científicos cubanos y rusos han comprobado que las acciones de sustitución, utilización y construcción de modelos (que son las acciones principales del pensamiento representativo) se presentan a partir de los tres años y se consolidan hacia los cinco-seis años de edad, por lo que es precisamente en estos últimos años cuando existen las mejores condiciones para la formación de cualquier habilidad que se relacione con este tipo de acciones.

Por otra parte, la caracterización del curso evolutivo del lenguaje expresada en esta ponencia, reflejó que el sentido de la lengua, esa habilidad que permite al niño y la niña entender al lenguaje como un objeto del conocimiento y posibilita su comprensión del lenguaje coloquial, se presenta de manera definida en el transcurso del sexto año de vida.

Esto hace a la edad preescolar, y particularmente al sexto año de vida (de los cinco a los seis años) como **el período sensitivo para el aprendizaje de la lectura y la escritura**, es decir, el momento del desarrollo en que estas habilidades encuentran el momento mas propicio para su formación inicial.

Por supuesto, y si estamos de acuerdo con Vigotski y Piaget, sabemos que toda estructura psíquica tiene sus premisas iniciales en la etapa anterior, por lo que los fundamentos de las mismas se comienzan a estructurar en años anteriores, esto determina que la preparación para estas habilidades tenga necesariamente que comenzar en un período anterior en el que se posibiliten la formación de las acciones y condiciones que han de permitir que en su momento apropiado pueda iniciarse su aprendizaje.

De ello se desprende que una preparación para la formación de estas habilidades, ha de realizarse

en el período previo a los cinco-seis años, lo cual hace a los años iniciales de la edad preescolar los mas apropiados para la misma, en particular el quinto año de vida.

Claro está, esto implica que las estructuras básicas de la lengua estén igualmente conformadas, algo que se comprobó en la caracterización de referencia que en el caso de la lengua española se consolidan en el cuarto y quinto años de vida, es decir, entre los tres y los cuatro años.

Este señalamiento en nada contradice la afirmación de que el desarrollo de la lectura y la preescritura se inicie en etapas muy tempranas, si se parte del criterio de que por premisas ha de entenderse todo aquello que es condición previa para el desarrollo, desde este punto de vista la lectura de imágenes o la realización de

trazos y garabatos que hacen los niños y niñas de edad temprana, puede considerarse también como preparación. No obstante, si ya se comprende a la lectura y la escritura como procesos que implican la consideración de modelos sonoros o gráficos (lo que se suele llamar comúnmente lectura y escritura), es obvio que dicha preparación implica algo mas, como son la del análisis sonoro de la palabra o la de la formación de habilidades caligráficas.

En Cuba se han elaborado metodologías que, basadas en estas concepciones teóricas histórico-culturales, garantizan una preparación efectiva durante la etapa de la educación infantil para la asimilación en la etapa primaria. Estas metodologías, que son producto de serias investigaciones realizadas por científicos cubanos, comprobaron, además, que siguiendo el sistema propuesto en las mismas, y partiendo de la modelación gráfica de los fonemas y los grafemas, los niños y niñas muestran una mayor eficiencia y un menor tiempo en adquirir la necesaria preparación para la lectura y la escritura, habilidades que asimilan de manera extraordinariamente rápida y con una verdadera comprensión en los meses iniciales de su ingreso al primer grado.

De este modo, desarrollo psíquico, pensamiento y lenguaje, están estrechamente unidos en la adquisición por los niños y niñas de la lectura y la escritura, y conducen a valorar los momentos mas propicios para su aprendizaje exitoso, y en el cual la etapa de la educación infantil es crucial para esta formación.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com