

# **UNIDAD 1.**

## **FUNDAMENTOS TEORICOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE**

### **1.1. El lenguaje como expresión del desarrollo psíquico.**

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 éstos 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.

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

relación existente entre el pensamiento y el lenguaje, y de este último como expresión 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 voz alta, 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 ver a éste libre de todo componente sensorial, caen en ver 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 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. Más 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.

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.

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, 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 Leontief, 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.

## **1.2. Mecanismos y base fisiológica del lenguaje.**

La actividad verbal, como cualquier otro proceso psíquico, es dirigida por el cerebro. El lenguaje es una de las más complejas funciones psíquicas superiores del hombre, y su existencia está determinada por un centro rector, el sistema nervioso central, en particular la corteza cerebral.

La actividad del lenguaje supone la recepción de señales, ópticas y sonoras, y la producción de sonidos articulados, análisis de las señales que están sometidas a las leyes generales de la actividad nerviosa superior, a la actividad analítico – sintética de la corteza cerebral. La producción de los sonidos articulados está estrechamente relacionada con las estructuras fonatorio – motoras (laringe, lengua, labios, etc.) que intervienen en el proceso de emisión de los sonidos y de las palabras.

El hecho de que la actividad lingüística tenga su base fisiológica en la actividad analítico – sintética de la corteza cerebral dirigió el esfuerzo de los científicos a tratar de dilucidar en qué áreas de la corteza cerebral podría localizarse esta función psíquica, y así los primeros estudios en relación con el lenguaje, que dieron claridad en la comprensión de sus mecanismos y organización cerebral, fueron precisamente de neurólogos en el Siglo XIX.

Uno de los más eminentes fue P. Brocá, francés. En 1861 estudió a un enfermo que mostraba dificultades articulatorias severas, y que presentaba una lesión en su corteza cerebral, causante de dichos trastornos. La zona dañada, tercera circunvolución inferior del hemisferio izquierdo, fue determinada por Brocá como causal del problema, zona a la que denominó como centro motor del lenguaje.

De igual forma, en 1973, Wenickle, apoyándose en una serie de observaciones, llegó a la conclusión de que la región comprendida en el tercio posterior de la circunvolución temporal superior del hemisferio izquierdo, constituía el centro de la comprensión del habla (centro sensorial del lenguaje).

Los puntos de vista “localizacionistas” prevalecieron en el análisis de la función verbal, y en el periodo comprendido en esta etapa, esto constituyó un avance en la comprensión del funcionamiento del cerebro.

La presencia de factores contradictorios detectados por otros investigadores hicieron decrecer el significado de estas teorías. K. Monakow, y H. Jackson expusieron casos donde se observaban dificultades o trastornos articulatorios (afasia motriz), y no se apreciaban lesiones en el tercio posterior de la circunvolución frontal inferior.

De forma general quedan expuestas dos tendencias: localizacionistas y antilocalizacionistas, que a lo largo de los Siglos XIX y XX se mantienen como opuestas en la comprensión de la actividad cerebral y su organización, una dirigida a relacionar los procesos psíquicos aislados con determinadas zonas del cerebro y otra encaminada a establecer un todo único funcional en la actividad cerebral. Tanto una como otra tendencia han contribuido a la comprensión de la esencia de la actividad cerebral; permitieron ahondar en los conocimientos acerca de la estructura y composición del cerebro, su funcionamiento y las posibilidades de rehabilitación de la actividad cerebral afectada.

Estas teorías dieron lugar a que con posterioridad se constituyera un sistema de conocimientos sobre la actividad fisiológica del cerebro. Para dar una correcta explicación científica a las funciones cerebrales y sus localizaciones se hicieron necesarios los principios de las leyes reflexológicas del trabajo de los grandes hemisferios cerebrales, aportados por I. M. Sechenof y más tarde profundizados por I. P. Pavlov en sus estudios sobre las leyes de la actividad nerviosa superior.

Los criterios sobre la localización dinámica de las funciones cerebrales resultan muy valiosos. Se aceptó el significado funcional específico de las diferentes zonas de la corteza cerebral en relación con determinadas funciones, pero en el plano de la relación anatomofisiológica, se formuló un principio de relación funcional que comprende no la actividad aislada de determinados centros, sino un sistema dinámico, donde en la formación de las distintas funciones participan distintas zonas del substrato cerebral.

La formación de los centros principales tiene lugar sobre la base de los mecanismos de los reflejos condicionados, formados en la relación del organismo con el medio.

El concepto mecánico y limitado en su localización de centro, fue cambiado por el de analizador como un complejo sistema que hace posible la actividad cognoscitiva. Este analizador es a su vez dividido en tres partes:

1. Parte central (el núcleo), ubicado en la corteza cerebral.
2. Las vías encargadas de llevar los impulsos nerviosos.
3. El receptor.

Fundamentados en lo expuesto podemos decir que el lenguaje, desde el punto de vista fisiológico, se desarrolla acorde con las leyes reflexológicas y se encuentra en relación con distintas zonas del cerebro, las que a su vez, se encuentran en estrecha relación a través de las membranas asociativas. Entre las partes correspondientes a diferentes analizadores aparecen zonas intermedias, interfuncionales que nos aseguran el carácter funcional único del cerebro, aunque presenta una estructura funcional diferenciada.

El localizacionismo de los investigadores anteriores cedió el paso a la ubicación de *estructuras dinámicas*.

En la actualidad las teorías sobre la localización dinámica de las funciones cerebrales han sido enriquecidas por los aportes de A. R. Luria, D. K. Anojin, A. N. Leontiev y otros.

En los trabajos de A. R. Luria se ve reflejado el principio del sistema dinámico funcional en la actividad cerebral. Para él, las funciones psíquicas son el resultado de la actividad social del hombre. Estas, a su vez, se han constituido en complejos sistemas funcionales. De hecho queda expuesta la negación a cualquier intento por ubicar centros limitados. La base material de los procesos mentales es todo el cerebro en conjunto, pero el cerebro como sistema altamente diferenciado, cuyas partes garantizan los diversos aspectos del todo único.

Las nuevas fundamentaciones hicieron cambiar el concepto de función; empezó a comprenderse como un complejo y plástico sistema funcional. Distintos analizadores se

encuentran relacionados con el sistema funcional verbal (motor, visual y auditivo). De ellos, resultan fundamentales en el desarrollo del lenguaje, el auditivo y el motor. La influencia que tiene el analizador visual, en la formación de la función verbal es menos marcada, y esto se puede comprobar si valoramos cómo los niños ciegos asimilan esta función, señalándose siempre que las posibilidades de estos niños de imitar los movimientos de los órganos del habla se ven limitadas. Del mismo modo tienen dificultades en el desarrollo del vocabulario debido a la pobreza de las relaciones que se establecen entre las palabras y sus correspondientes significaciones (relación objeto – palabra).

Con respecto al analizador motor – verbal, se observa que el proceso de emisión verbal comprende distintos momentos. Tiene su comienzo con la aparición del motivo o la idea, pasando luego por distintas etapas hasta terminar con la realización fonemática o sonora. El encargado de efectuar este proceso, con sus correspondientes eslabones, es el analizador motor.

El analizador motor – verbal está compuesto por tres partes: la central, las vías piramidales y la parte periférica. A su vez, la periférica está compuesta por tres sistemas: el sistema respiratorio (energético), el sistema fonatorio (vocal o generador) y el resonador. A diferencia del centro, la periferia recibe el nombre de zona de los efectos verbales. Para que obtenga este efecto es necesario que todos los sistemas trabajen de forma sincrónica, cualquier alteración en uno de ellos puede dar lugar a que no se obtenga el programa deseado.

La codificación tiene su inicio en la parte central que consta de dos eslabones: el eslabón de selección de las palabras en la memoria de larga duración; en él tiene lugar la sintetización de las unidades con el significado, y el eslabón de selección de los sonidos que componen la palabra. Para que la pronunciación sea realizada de acuerdo con lo pensado, debe llevarse a cabo en la corteza la selección de los correspondientes comandos con el objetivo de organizar los movimientos verbales. Esta selección tiene lugar en un orden exacto y de forma consecutiva. Estos comandos obtenidos reciben el nombre de programa articulatorio.

De lo anterior se deduce que seleccionar el significado de la palabra y los comandos motores no significa lo mismo. Para que los comandos puedan lograr su objetivo es necesario que las señales no se equivoquen y vayan en la correspondiente secuencia; ellas deben ser realizadas en el mismo orden que son emitidas. En este hecho se produce un cambio de señales o codificación; a nivel central tenemos impulsos nerviosos y en la periferia tenemos movimientos.

La unidad mínima del programa articulatorio es la sílaba como unidad de la pronunciación. Un ejemplo de esto es que nosotros no hablamos m --- a --- m --- á sino ma – má. Desde este punto de vista la palabra y la oración se toman como una secuencia de sílabas. Aunque el articulema es la unidad del lenguaje expresivo.

Cuando se afecta la coordinación verbal los estereotipos silábicos se trastornan, y la emisión pierde su fluidez, realizándose de una forma discontinua, por ejemplo, la tartamudez.

Si se analiza la comunicación desde el punto de vista de las pausas que tienen lugar al

hablar, se observa que hay palabras entre las que se producen estas pausas fonéticas, precisamente en los límites del sintagma, y surgen como periodos momentáneos en los cuales se prepara el siguiente programa articulatorio.

El tiempo necesario para la emisión de cada sílaba es igual, exceptuando la sílaba acentuada. En los casos de trastornos verbales donde se ve afectada la velocidad de emisión, como son las bradilalias (emisión lenta) y las taquilalias (emisión rápida), las sílabas son emitidas con más rapidez o con más lentitud que lo normal.

En el caso de la tartamudez, una de las sílabas puede ser pronunciada con retardo y las otras en el tiempo normal, o más rápidamente.

En el analizador motor – verbal, además del sistema de emisión verbal de los signos sonoros existe otro sistema de admisión y control de los movimientos verbales, es decir, el sistema de conexión de retorno, el cual no participa solamente en el acto verbal; apoyándose en él trabaja todo el organismo humano.

A partir de lo expuesto se comprende que el mecanismo verbal consta de dos partes: una dada por los impulsos que van del centro a la periferia (vía eferente), y otro que va de la periferia al centro (vía aferente).

Por medio de la vía aferente se pueden realizar de una forma exacta los movimientos; sobre la base de las señales que van por la vía aferente se crean las imágenes de los movimientos, y a través de ellas se obtiene la posibilidad de realizarlos en lo sucesivo. Precisamente esta sistematización en la organización de los movimientos verbales es lo que se llama estereotipos dinámicos, necesarios para la realización del acto verbal.

En la actividad del analizador motor – verbal unos impulsos van, del centro a la periferia (vía eferente), y otros van de la periferia al centro (vía aferente). Los comandos motores que son el producto de la actividad eferente, son fijados en el centro por la aferentación, dando lugar a la formación de los esquemas de los movimientos verbales.

La conexión de retornos se efectúa por dos vías: por vía auditiva y por vía cinestésica (aferentación). A través de ellas se efectúa la regulación automática de los movimientos de los órganos del lenguaje en correspondencia con el programa de emisión.

En la regulación antes expuesta la aferentación cinestésica desempeña la función principal ya que esta actúa con más rapidez que el control auditivo. El control cinestésico facilita un mecanismo de antelación que permite percatarse del error de emisión antes que el control auditivo participe, y tiene lugar en el momento de la emisión. El auditivo, por el contrario, actúa después de realizada la acción verbal.

Se concluye que el sistema de “expulsión”, es decir, la eferentación de los comandos y los movimientos verbales, se encuentran a nivel central asegurados por la actividad de la zona premotriz, y que la regulación del habla se ve asegurada por la zona postcentral. Ambas zonas se encuentran en estrecha relación.

La actividad del analizador auditivo – verbal tiene como objetivo la recepción de la emisión verbal del que habla, así como el control de las emisiones verbales propias.

El lenguaje es percibido por el mismo aparato auditivo que se ocupa de la recepción de cualquier tipo de sonido.

El oído fonemático, presente en el hombre, que tiene como función el análisis y síntesis de las verbalizaciones, se adquiere. La especificidad del oído fonemático se encuentra en que realiza el análisis y la síntesis de los signos verbales y sobre la base de los cuales se diferencia una palabra de otra.

Las emisiones verbales se escuchan como un flujo cerrado único, pero se percibe este flujo como unidades separadas. Aquello que se ha acostumbrado a nombrar como el mismo sonido, en cada palabra se sonorifica de manera distinta, en dependencia de los sonidos que lo rodean. Así la diferencia de la /b/ de bola y la /b/ de lobo (oclusiva y fricativa respectivamente), no constituye una característica realmente diferencial, como el mismo sonido (fonema /b/). A los sonidos con sus correspondientes características que realizan la función de diferenciadores de la palabra se les denomina fonemas.

Los fonemas en la palabra sufren variaciones en sus propiedades acústicas en dependencia de sus combinaciones y posiciones de los sonidos en esta. Entre estas propiedades acústicas, una de ellas es la principal y cede menos a las posibles variaciones bajo la influencia de los sonidos próximos; esta variante principal del fonema se encuentra presente en su emisión aislada. Cada fonema tiene características constantes por medio de las cuales se reconocen. Estas características que permiten diferenciar el sentido de las palabras son las que se denominan fonemáticas.

En cada lengua existen un grupo de características que permiten diferenciar un sonido de otro. Existen idiomas, como el alemán, en el que la prolongación del sonido tiene un carácter diferencial, sin embargo en el idioma español, esto no tiene ningún valor.

La función diferencial – ideativa que realiza el fonema en la palabra, la deja de ejercer y pierde su propiedad de fonema como tal fuera de ella. A su vez, la palabra toma en la oración su significación real y concreta.

A este nivel de comprensión, la unidad mínima es la palabra, como unidad mínima de la lengua con significado, que a su vez necesita de las combinaciones con otras para lograr su definición ideativa teniendo en cuenta las reglas que rigen el idioma dado. De esta forma se deja verdaderamente expuesto el pensamiento deseado. Aquí se observa la relación existente entre el nivel de desarrollo intelectual y la impresión verbal.

La percepción del lenguaje (primer nivel de análisis verbal), permite realizar el análisis y síntesis de los sonidos y sílabas. El nivel de comprensión (segundo nivel de análisis verbal), permite realizar el análisis y la síntesis del pensamiento.

La formación sonora llega de inicio a la periferia donde tiene lugar el primer análisis acústico. El oído externo y medio llevan las ondas sonoras al oído interno, donde estas estimulan las células nerviosas auditivas de la membrana principal del órgano de Corti, el cual tiene como función la recepción de las ondas sonoras. Aquí tiene lugar la transformación de la energía de las ondas sonoras en energía de excitaciones nerviosas. Las vías conductoras son las encargadas de llevar los impulsos nerviosos al centro cerebral del análisis auditivo ubicado en la región temporal, donde se efectúa el análisis y la síntesis de los estímulos acústicos.

El proceso de análisis y síntesis de esas señales, que llegan a la corteza cerebral, es posible producto de estas señales, que llegan a la corteza cerebral, es posible producto del reconocimiento que tiene lugar a partir de la comparación de estas señales con los patrones o imágenes conservados en la memoria de larga duración.

Ante nosotros se encuentra la tarea de reconocer el conjunto de señales como un todo, y por esto se pueden retener en la memoria de corta duración las señales, hasta que sea recepcionada la última de ellas. Luego se confronta este conjunto de señales con aquellos patrones de las palabras que se encuentran en la memoria. Si en la experiencia pasada tuvo lugar la estimulación, entonces se reconoce la palabra escuchada.

El análisis y la síntesis de los sonidos percibidos se efectúan no solamente con la ayuda del analizador acústico; experimentalmente se ha demostrado que la percepción del lenguaje hablado se efectúa también con la participación necesaria del analizador motor – verbal. A nivel central se establecen conexiones entre las imágenes acústicas y motrices, que permiten separar, diferenciar exactamente un sonido de otro.

El aparato sensorial del lenguaje funciona en estrecha relación con el aparato motor, formando un sistema funcional único. El trabajo desplegado por el analizador auditivo se apoya en el sistema de cinestesis, que tiene lugar producto de las palabras recibidas.

La percepción de las verbalizaciones es un proceso activo. Al recepcionar la información se anticipa, se pronostica constantemente lo que será dicho o emitido, logrando de esta forma un modelo particular, propio de comunicaciones.

En la medida en que llega la información verbal, se va confrontando con el modelo preparado y es sometida a elaboración; como resultado final se alcanza la comprensión de la idea expuesta.

El pronóstico o anticipación de la información recibida tiene un carácter probable, es decir, se basa en la posibilidad de aparición de uno u otro eslabón en la comunicación desarrollada. Semejante género de probabilidad se encuentra condicionado por las características combinativas y estáticas de las verbalizaciones (el poder unir unos u otros fonemas, morfemas, palabras y la frecuencia con que son utilizados en el lenguaje). De esta forma influye la situación, en el sentido más amplio de esta palabra. Conjuntamente con esta, que se define por el tema de la conversación, por el contenido actual o anterior de la comunicación, se tienen otros tipos de elementos no verbales como son el lugar en que se produce la comunicación, la personalidad del individuo que en ese momento la ha iniciado, los movimientos acompañantes de las verbalizaciones (mímica facial, la gesticulación, la pose, etc.).

Además de los elementos exteriores de la conversación (contexto y movimientos acompañantes) en relación con el que escucha, el carácter de la percepción verbal depende en gran medida del elemento interior, el cual define por la experiencia anterior del interlocutor, sus ideas, sus gustos e intereses. La función del contexto y de la situación en el sentido amplio señalado, es sobre todo importante en los casos en que la comunicación se dificulta (ruidos), o cuando existen distorsiones en la recepción de la conversación (interferencias en la conversación telefónica, en los casos de trastornos auditivos, etc.).

La percepción del lenguaje hablado supone la presencia en la memoria de las imágenes verbales de los correspondientes fonemas, morfemas, palabras y de las correspondientes estructuras sintácticas. Si al nivel del fonema la base de estas imágenes son los estímulos auditivos y cinestésicos, que se relacionan con la impresión y la reproducción de los fonemas, en los niveles morfológicos, léxico y sintáctico la imagen se caracteriza no solo por su estructura acusticocinestésica, sino también por su significado lexicogramatical presente. La presencia de estas premisas es necesaria para el reconocimiento de lo escuchado en el proceso de percepción.

El reconocimiento de unas u otras unidades verbales es el resultado de la confrontación de las señales verbales recibidas con las imágenes presentes en la memoria, en relación con la solución adoptada con respecto al contenido de la información.

En el proceso de percepción, no solo tiene lugar el pronóstico de las siguientes emisiones de la comunicación sobre la base de las anteriores, sino también la corrección de las decisiones preliminares tomadas apoyándose en las emisiones posteriores. De esta forma, en el proceso de percepción verbal, tienen lugar tanto la conexión directa, como la de retorno. Se considera que la unidad mínima en relación con la toma de decisión, es la palabra.

En la actividad verbal la participación y la interacción entre distintos analizadores no es igual ni tiene el mismo valor en el desarrollo de la función verbal.

En el proceso verbal los analizadores motor – verbal y auditivo verbal, se encuentran íntimamente relacionados, formando un sistema único funcional. La emisión verbal no se puede realizar sin su percepción auditiva; de igual manera el analizador motor – verbal participa en la recepción auditiva.

Las anomalías en la función auditiva, existentes antes o en el periodo de desarrollo del lenguaje, se verán reflejadas en la medida del grado de deficiencia en el desarrollo del lenguaje como consecuencia de ellas.

En sentido contrario, también se puede observar que el estado de la función auditiva en los niños se encuentra en dependencia del grado de dominio del lenguaje. La diferenciación auditiva de los sonidos depende del grado de diferenciación de estos en el sujeto que los percibe.

En investigaciones realizadas, L. V. Neiman mostró algunos casos de niños hipoacústicos que diferenciaban mejor sonidos de composición acústica más compleja. Esto se explica a partir de que estos sonidos estaban mejor diferenciados en la pronunciación. Aquí se observa la dependencia de la función auditiva del nivel de asimilación del lenguaje hablado.

La experiencia indica que se perciben mejor aquellos sonidos que se pueden pronunciar correctamente y, a la vez se pueden pronunciar aquellos que se perciben. De todo esto se aprecia que existe una estrecha interrelación entre el proceso articulatorio y el sensorial. Esta interrelación se da tanto en la acción articulatoria como en la actividad perceptiva de los sonidos del lenguaje.

La conexión funcional existente entre ambos analizadores ha sido interpretada de distintas maneras por diferentes investigadores; por ejemplo, en la actualidad existen tres teorías sobre la interacción de los analizadores motor – verbal y auditivo – verbal en el proceso de percepción del lenguaje. La teoría motriz, la acústica y la de análisis a través de la síntesis.

Los representantes de la teoría motriz (A. M. Liberman, L. A. Chistovich y A. A. Leontiev) exponen la idea de que, en la base del reconocimiento de los fonemas se encuentran, no los síntomas acústicos sino los articulatorios, afirmando a la vez que el que escucha, al percibir las señales, define los comandos motores necesarios para la realización de la señal análoga y recuerda, no las representaciones acústicas, sino la de los comandos motores consecutivos.

De acuerdo con esta teoría motriz o articuladora, la percepción del lenguaje oral es imposible sin la participación del eslabón motor. Experimentalmente se ha demostrado que, en el momento de la percepción de las verbalizaciones, los órganos articulatorios se encuentran en estado activo.

El precursor de la teoría acústica fue el norteamericano G. Fant. Mantuvieron y enriquecieron esta teoría F. F. Rau, V. I. Beltiukov y R. Jacobson. Para G. Fant, el momento de la percepción del lenguaje no depende de la articulación.

En línea general, los seguidores de esta teoría consideran que es posible la percepción del lenguaje por personas que dominan un idioma dado, sobre la base de las características acústicas de los fonemas, sin la participación del analizador motor – verbal. No obstante, no se muestran indiferentes ante la participación del analizador motor – verbal, le conceden importancia a los movimientos verbales en el proceso de la percepción, argumentando que su participación es doble: como activador o inhibidor de las posibilidades diferenciales de la audición, ya que en el reconocimiento auditivo de los sonidos depende del grado en que estén diferenciados en la pronunciación del que los percibe.

Por último, la teoría denominada análisis a través de la síntesis. Esta teoría tiene sus máximos representantes en M. Halle y K. Stevens. Según algunos investigadores, con ella desaparecen las contradicciones entre las teorías anteriores. De acuerdo con esta teoría, el sujeto en el transcurso de la percepción verbal, comienza con una suposición de lo que será dicho, establece el ya citado mecanismo de pronóstico. El sujeto puede confundir los sonidos y sin embargo, percibir correctamente las palabras en las que se encuentran estos sonidos. Aquí se puede ver una divergencia entre la posibilidad de una correcta pronunciación de los sonidos y la posibilidad de captación de éstos.

Según V. I. Beltiukov, esta teoría se puede utilizar para explicar los mecanismos que permiten que el niño domine la pronunciación. Al comienzo se producen los complejos articulatorios aproximados en correspondencia con los elementos significativos del lenguaje (palabra, frases), luego, sobre la base del todo, se definen los elementos por separados (sílabas, sonidos), lo que da lugar a la puntualización de las imágenes generales.

El proceso de percepción del lenguaje se realiza globalmente, luego se especifican, se definen los elementos. Este análisis se lleva a cabo con la participación directa del

componente motor, que en dependencia de su formación puede frenar o facilitar la percepción del lenguaje.

Así vemos que la teoría de análisis a través de la síntesis no borra las contradicciones entre las teorías acústica y motriz.

Para la pedagogía, y en específico para la logopedia, es importante el conocimiento de cual de estas teorías es la correcta. A partir de ellas se puede entender el mecanismo de percepción y asimilación del lenguaje en los estados normal y patológico.

Tanto la teoría acústica como la motriz arrojan elementos importantes para la explicación de la base fisiológica del lenguaje, y no son, por lo tanto, excluyentes, adecuándose más una u otra en dependencia de los fonemas o tipos de fonemas. Y explican que en el complejo proceso de la emisión y comprensión verbal, tienen importancia, tanto la formación adecuada del oído fonemático como la ejercitación de las estructuras fonatorio – motoras que intervienen en dicho proceso.

### **1.3. Requisitos para el desarrollo exitoso del lenguaje.**

Sobre la base fisiológica anteriormente descrita, para que se dé un desarrollo exitoso del lenguaje, es necesario un largo proceso:

- 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. Hay que recordar que 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.

#### **1.4. La investigación en el desarrollo del lenguaje.**

Los estudios e investigaciones sobre el lenguaje aparecen con bastante frecuencia y amplitud en la bibliografía, no obstante, 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, más, el hecho mismo de ser el lenguaje un producto social, surgido de la necesidad del hombre de comunicarse durante el proceso del trabajo, determina 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, sentado en 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 propios 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 harto 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 por L. Chi y sus colaboradores:

VOCABULARIO			
	EDAD	CANTIDAD DE PALABRAS	INCREMENTO DE PALABRAS
SMITH	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
	6'0	2589	1433
ARKIN-BÜHLER	1'0	9	9
	1'6	39	30

	<b>2'0</b>	<b>300</b>	<b>261</b>
	<b>3'6</b>	<b>1110</b>	<b>810</b>
	<b>4'0</b>	<b>1926</b>	<b>916</b>
CHI y otros	<b>1'0</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
	<b>2'0</b>	<b>28</b>	<b>23</b>
	<b>3'0</b>	<b>300-500</b>	<b>277-477</b>
	<b>4'0</b>	<b>800-1000</b>	<b>500</b>
	<b>5'0</b>	<b>1000-1200</b>	<b>200</b>
	<b>6'0</b>	<b>1600-2000</b>	<b>600-800</b>

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 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 preescolares, 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, constituyen, dentro de su enfoque constructivista, un estudio avanzado 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 (a) y más tarde las posteriores (o, 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 y tres meses al año y 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 y 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 subperíodos: un año y diez meses a dos años y un mes, desarrollo de las primeras formas, dos años y un mes a dos años y 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 los 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 otra parte que está en muy estrecha relación con las particularidades de la lengua rusa, que es la lengua del autor de estas investigaciones.

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.

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, 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 preescolares, 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 preescolar, 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 preescolar, 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 preescolares, 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 plantado 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 capítulos referentes al programa de 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:

DIRECCIÓN DE LA COMUNICACIÓN						
ACCIONES DE COMUNICACIÓN.	AÑO DE VIDA					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Hacia objetos y fenómenos del medio circundante.	115	161	179	141	123	68
Hacia otros niños.	7	79	224	333	462	950
Hacia los adultos.	90	171	306	332	364	186

El análisis de esta tabla es 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 preescolar 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 información de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en los preescolares 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 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.

Así 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 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 preescolar, 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 fónico 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 preescolar 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. Este 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. A. 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 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 al que no se aplicó.

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 ser 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 del educador.

Por supuesto, la aplicación de estas metodologías, ambas producto del quehacer experimental de investigadores, 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 preescolar. Una de las problemáticas frecuentes de los diversos programas de educación preescolar 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 contenidos 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, de ahí que se inserten como contenidos del programa de Lengua materna a partir de los cinco años, en grado preescolar o preparatorio para la escuela.

Es decir, las particularidades del desarrollo evolutivo del lenguaje en la edad preescolar hacen más recomendable, de acuerdo con estos resultados, y por lo tanto, más importante el garantizar una apropiada preparación del niño para la lectoescritura que dedicar el tiempo a aprender algo posteriormente, como lo han demostrado las investigaciones cubanas referidas, encuentra mejores condiciones para su formación debido a esta preparación.

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 transversal-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 540 niños seleccionados al azar entre el primer y sexto año de vida.

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 educadores. En los casos dudosos el nivel de desarrollo se valoró mediante la escala Brunet-Lézine y una entrevista clínica a padres y educadores, 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 particularmente 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.

#### **1.4.1. 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.**

Una particularidad significativa de este año lo constituye una notable homogeneización de las manifestaciones verbales de los niños, sin comportamientos individuales que se alejen notoriamente de la norma. Este ha de ser atribuible a que los procedimientos de atención y cuidado de los lactantes parece ser muy semejante en todos los hogares, lo que hace bastante similar la estimulación objetual-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. Zaporozhts 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 a manifestarse de manera continua, ante una estimulación verbal u objetual, 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 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 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, la emisión de sonidos onomatopéyicos conocidos ante

solicitud verbal del adulto, a veces no es 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 motores–verbales. En algunos niños se observa que vuelven el rostro al llamarles 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 dáme).

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, 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.**

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 éste 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 (a partir del año y medio de edad).

La respuesta a preguntas está en estrecha relación con el tipo usual de estimulación, centrándose en 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 al 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.**

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 emisión de fonemas como 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 emisión 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 conservación 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. Incluso, 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 la 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, 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.**

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 y futuro. El presente es ampliamente dominado, el pretérito solo en su forma simple “Fui al Parque de atracciones y monté en los caballitos”, el futuro casi exclusivamente en su forma presente cercana “Mañana voy a pasear con 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 reproducirlas 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. Esto se relaciona con la dificultad absoluta de describir. Las dislalias son aun más 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 primer 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 aún 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 por la mañana porque es de día”, “Por la 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.**

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, en 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 señor” 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.**

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 hasta 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 concentración en la realización de las tareas cognitivas, 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 consolidación progresiva del lenguaje 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 y 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 al zoo y luego, por 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 sentido de la lengua, se percató 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 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.

**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.

El análisis general de estas caracterizaciones, que enmarcan el desarrollo evolutivo del lenguaje desde el primero al sexto año de vida, permite considerar los momentos propicios para iniciar una determinada estimulación, revalorar los procedimientos metodológicos usualmente utilizados, modificar contenidos, entre otros aspectos, y de esta manera lograr una mayor correspondencia entre dicho curso evolutivo y los programas dirigidos a su formación. Pero a su vez implica un mayor conocimiento de un proceso psíquico que reviste una singular importancia en el desarrollo del niño.

### **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 facultad 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, éste 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 empujan 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, éstos 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 del surgimiento del 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.

A su vez el lenguaje en su desarrollo puede manifestarse como vocabulario pasivo, que es el caudal de palabras que el niño va paulatinamente comprendiendo e incorporando a su entendimiento verbal, y el vocabulario activo, que es el que le permite establecer una comunicación mediante la palabra hablada. A pesar de que algunos autores, en particular rusos, utilizan los términos de “lenguaje pasivo y activo”, realmente **el lenguaje siempre es un proceso activo**, aunque su expresión externa pueda o no ser manifiesta, por eso es preferible hablar de vocabulario activo y pasivo, para no caer en errores de concepto. Ambos tipos de expresión del lenguaje, al igual que sus funciones, no surgen en el mismo momento y transcurren evolutivamente de manera diferente.

Un logro importante del desarrollo del niño lo constituye el inicio de la comunicación mediante el lenguaje. A partir de la primera palabra que el niño emite, de la palabra como tal, que se asocia de manera inequívoca con un objeto o fenómeno de la realidad, el lenguaje crece significativamente.

No obstante, el proceso de aprendizaje del lenguaje comienza mucho antes de que el niño sea capaz de emitir su primera palabra.

El lenguaje se origina y evoluciona en la interacción social con los adultos, particularmente con la madre, quien cuida al pequeño. Inicialmente se da una comunicación a nivel primario, vinculada a los sonidos de agrado y desagrado emitidos por el niño. Desde los primeros días, esos sonidos cumplen una función social.

Antes de ser capaz de usar las palabras, el niño descubre que ciertos sonidos tienen la virtud de producir modificaciones en su medio.

La comprensión de la significación (el reconocimiento del niño de que hay sonidos, actos, gestos que tienen un cierto sentido), es el primer paso en la adquisición del lenguaje.

Este aprendizaje de la significación de actos, sonidos y gestos, tiene relación con su propio comportamiento, como con el de los adultos que le rodean. En las expresiones verbales de sus padres capta como elemento significativo la entonación solamente: el tono cariñoso o el tono enojado. No importa lo que se diga (el significado de las palabras expresadas) sino el modo como se lo diga. Comprende la significación de gestos y acciones de otros, y es capaz de influir con los suyos en los demás.

Un segundo estadio del proceso constituye la comprensión de la *palabra hablada*.

En este proceso se va a dar una segunda fase, en que ya no solo la comprensión de la palabra va a estar dada por la entonación, sino también por la comprensión de esta palabra de forma verbal. Entonces el niño capta no ya simplemente la asociación de entonaciones con ciertos estados de ánimo, sino la relación entre ciertas palabras y determinados objetos. Así se forma en el niño el llamado lenguaje comprensivo: antes de poder expresarse mediante la lengua, él es capaz de comprender palabras de los adultos.

Estas palabras orales actúan inicialmente designando a los objetos mediante una determinada combinación de sonidos, que paulatinamente el niño va asimilando e integrando dentro de su vocabulario pasivo, aún no es capaz de pronunciar la palabra que designa al objeto, pero sabe el objeto que es designado por dicha palabra.

De forma progresiva, estas palabras que se van asociando a los objetos, también se van asociando a las acciones con dichos objetos, o a las acciones que se interrelacionan con estos objetos, es decir, la palabra se constituye en señal de una acción. Esto es lo que permite que cuando al niño se le dice: *Dame la pelota*, una ya la denominación del objeto (la pelota) con la acción que se relaciona con la misma (Dame la pelota). Esta posibilidad de relacionar objetos y acciones va a constituir un logro importante en el desarrollo psíquico del niño en su primer año de vida, y donde claramente se destaca la función denominativa y comunicativa del lenguaje, y las premisas bien elementales aún de su función regulativa del comportamiento.

El siguiente paso en este devenir evolutivo lo va a constituir la expresión mediante la palabra hablada, el vocabulario activo. De ahí en adelante, el niño no solo podrá comprender los deseos o indicaciones de los demás, sino también expresar él sus necesidades y deseos. Es la función comunicativa del lenguaje que aprendió en la interacción social, y que empieza a ejercer activamente.

Este proceso de comprensión de la lengua y de su expresión activa, no se da por una simple imitación, sino por un proceso activo de adquisición de esta lengua materna, en la que el niño descubre ciertas regularidades, y comienza a realizar combinaciones que le permiten expresarse con palabras que nunca ha escuchado, siguiendo su propia lógica interna. Así observamos que el niño introduce determinadas construcciones que, aunque defectuosas, indican una cierta lógica, y que surgen, por la inferencia que hace de las regularidades observadas en la expresión verbal de algunos verbos. Un ejemplo sería cuando el niño dice *no cabo* por *no quepo*, *no sabo* por *no sé*, frases que generalmente el adulto no enseña al niño y que, sin embargo, se escuchan con cierta frecuencia en el habla infantil.

Es innegable que en un primer momento hay imitación casi exclusivamente; pero pronto se nota la creatividad del niño que llega a captar que en la lengua existe una cierta estructura, y que pone a prueba sus construcciones creativas al hablar con los adultos.

Vigotski señaló que en la palabra se distinguen dos aspectos: *el significante* y *el significado*. En una palabra como pelota, el significante sería el sonido *pelota*, y el significado, la idea de la pelota asociada a ese sonido. El significante es el elemento perceptible, y audible, y pertenece al plano de la expresión; el significado es interno, y pertenece al plano del contenido.

En la evolución del lenguaje infantil se observa que el desarrollo en el aspecto del significante tiene una dirección opuesta al del aspecto del significado. Para expresarse, el niño parte de la palabra única, aislada, utilizando más adelante frases sencillas de dos o tres palabras, hasta llegar posteriormente al manejo de frases más complejas.

En cuanto al contenido, el movimiento es inverso. La palabra aislada que el niño pronuncia inicialmente tiene una significación mucho más amplia que la que un adulto le atribuiría. Condensa la significación de toda una frase. Así, por ejemplo, la palabra aislada muñeca puede querer decir *quiero la muñeca, allí está la muñeca, la muñeca se cayó*, etc.

Esto hace que, desde la primera palabra que el niño emite, la misma siempre sea una palabra-frase, u oración monopalábrica, como también se la ha denominado, e implica no solo la denominación del objeto sino también de una acción que está unida a la significación de dicho objeto. Debe pasar un tiempo para que el niño vaya diferenciando, y atribuya a cada unidad de expresión (palabra) un significado más estricto, volviéndose la palabra en unidad de expresión y de significado.

Así, en el aspecto externo (del significante) se da la evolución desde el elemento simple, la palabra, hacia estructuras más complejas, frases y oraciones. En el aspecto interno (del significado) sucede lo inverso: desde las palabras que condensan el significado de una frase, se pasa a atribuir significado más específico a las mismas.

Este proceso simultáneo es favorecido en la medida en que el niño siente la necesidad de hacerse entender; e implica que los adultos controlen su capacidad de anticipar lo que él intenta decir, dejándolo expresarse y proporcionándole la apropiada confirmación y expansión de sus expresiones.

A la fase de la expresión mediante la palabra hablada, se espera que sigan otras dos etapas importantes del desarrollo del lenguaje: la *comprensión de la palabra escrita*, o lectura, y la *expresión por medio de la palabra escrita*, o escritura; que se adquieren por sobreimposición de signos gráficos, sobre la base de la lengua que el niño debe dominar previamente.

Como se ha visto, el lenguaje, que se adquiere en la comunicación con los adultos, tiene como una de sus funciones principales a la comunicativa: servir de medio para comprender las ideas, deseos y necesidades de los demás, así como para expresar los propios.

Pero junto a esa función comunicativa, permite, a lo largo de su desarrollo, la adquisición de nuevas funciones.

El lenguaje permite la adquisición de la *conciencia* de los propios actos, deseos, necesidades y sentimientos. No solo será entonces instrumento para comprender a los demás o expresarse, sino también medio para intentar comprenderse a sí mismo. La comprensión de los motivos de la propia conducta, así como la conciencia de los propios actos son posibles mediante el lenguaje.

La función cognoscitiva del lenguaje se evidencia ya desde muy temprano, en uno de los primeros y básicos procesos del conocimiento: la percepción. Aunque los recién nacidos son posiblemente capaces de distinguir objetos desde temprana edad, es

indudable que disponen de gran ayuda de parte de su madre y de otros adultos que le rodean. Cuando el adulto muestra al niño un objeto y luego lo nombra (le dice *taza* por ejemplo); al señalarlo primero, y al nombrarlo después, origina una modificación esencial en la percepción del niño. Al aislar con el gesto y la palabra a un objeto, la acción de señalarlo refuerza el estímulo, convirtiéndolo en una figura resaltante sobre el fondo de los demás objetos presentes.

La palabra que designa al objeto delinea sus propiedades funcionales esenciales y lo coloca dentro de la categoría de los objetos con propiedades similares. El lenguaje del adulto recorta, resalta, un objeto dentro del conjunto de estímulos, y a la vez, permite a través del nombre asignado, incluirlo junto a otros dentro de categorías de objetos con propiedades esenciales similares.

Pero no es solo en cuanto permita formular preguntas o ser vehículo de información, que la función cognoscitiva del lenguaje es importante. El aspecto fundamental está relacionado con el ser instrumento básico para la conceptualización y la aparición de uno de los tres tipos de pensamiento: el pensamiento conceptual-verbal.

La adquisición del pensamiento conceptual le permite al hombre un conocimiento de su medio en una profundidad y complejidad que van más allá de lo que está al alcance de cualquier animal. Esa comprensión conceptual del mundo se elabora mediante la interacción del hombre con la realidad; está íntimamente ligada a la experiencia. Asimismo, el pensamiento conceptual una vez desarrollado se convierte en predominante en el desarrollo psíquico del niño.

En este decursar evolutivo, la regulación de la conducta es una capacidad que va a formarse en el niño también por el desarrollo de su lenguaje. Al considerar los comienzos del lenguaje en el niño, es posible observar cómo a través de éste, se inicia el control de su comportamiento desde una edad temprana.

El comportamiento del niño es controlado inicialmente de manera física por la madre: ella le quita de las manos los objetos con los que no debe jugar; alza al niño y lo aleja de lugares peligrosos. Más adelante esa misma madre puede usar el lenguaje con el mismo fin: le pide que le dé el objeto en cuestión, que no lo toque, que salga de ciertos lugares y vaya junto a ella, etc.

Ese control externo de su conducta mediante el lenguaje es la primera fase del desarrollo de esta importante capacidad reguladora.

En esta *regulación externa* (por parte de otros) la palabra tiene en un primer momento un valor en cuanto significativo, actuando como señal para el inicio de una acción.

Más adelante empiezan a predominar las propiedades semánticas (de significado) del lenguaje: no es ya el sonido de la palabra sino su significado. Con el predominio del aspecto del significado, se adquiere la flexibilidad necesaria para un adecuado control del comportamiento, y las palabras dejan de ser simples señales disparadoras.

En la adquisición de toda propiedad psíquica existen dos momentos: uno social, o interpsicológico, otro individual, o intrapsicológico. Se aprende inicialmente en la actividad social, interactuando con los demás, para luego internalizar lo aprendido como

capacidad propia del individuo.

En la regulación de la conducta se da también este proceso. En un primer momento la regulación del comportamiento del niño se da mediante un control externo, en la medida en que los adultos regulan verbalmente sus acciones, pero poco a poco esa regulación que se ejerce de manera externa se va convirtiendo en interna, y el niño va controlando su propio comportamiento mediante el lenguaje, se habla a sí mismo.

Primeramente el lenguaje acompaña a la acción (como un comentario paralelo) sin determinarla ni guiarla. Luego permitirá el lenguaje retrasar la acción motora, introduciendo una inhibición que contrasta con la manera como el niño, fuera de su influencia, se precipita inmediatamente al acto. Posteriormente el lenguaje se interioriza, y ya no será necesario que el niño se diga a sí mismo en voz alta lo que va a hacer.

Al principio la regulación es externa e iniciadora. La acción del niño se subordina al lenguaje de los adultos, que puede desempeñar un papel desencadenante (pero no inhibitor) del acto. Luego la regulación se convierte, permaneciendo aún externa, en inhibitora e incitadora. Por fin se hace autónoma. Se subordina entonces la acción al lenguaje propio del niño, eventualmente interiorizado.

Esa función reguladora interna, autorregulación, permite que el ser humano realice el planteamiento de sus acciones antes de ejecutarlas.

Un resumen de lo anterior permite entonces destacar que 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 comunicación con los demás.
- **La función reguladora**, dirigida al control y regulación del comportamiento.

Como se observa, las 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 la función reguladora, prácticamente ausente en los tres primeros años de vida, pero en la cual se estructuran sus premisas mediante la organización de la conducta del niño y su consecuente formación de hábitos, y que se consolida a finales de la etapa preescolar propiamente dicha.

Esto hace que en el comportamiento habitual del ser humano, y que se manifiesta de manera más elemental en el niño, se destaquen tres momentos claramente diferenciados, y en los que pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados: una primera fase o de planteamiento de la acción, que implica ubicarse en la situación, aclarar el problema, señalar los objetivos, valorar las posibles alternativas y decidir el programa de acción; una segunda fase en la que se ejecuta lo planificado, o fase de ejecución, y un tercer momento, o fase de evaluación, en que se valoran los resultados de la acción. Esto solo es posible mediante la utilización del lenguaje como medio del pensamiento y de

regulación de la propia conducta, de ahí la importancia que reviste su formación en la edad preescolar.

Evolutivamente también se destaca que la estructuración del vocabulario pasivo precede a la del activo, y que la reserva de palabras que el niño conoce es mucho más amplia de las que puede emitir. No obstante, existe una unidad dialéctica entre ambos tipos de lengua, que va a tener implicaciones importantes en la manera en que se conciben las acciones pedagógicas dirigidas a su formación. La imposibilidad del niño de emitir la palabra al momento de su comprensión, no indica que, desde el punto de vista de la acción de pensamiento, la palabra esté relegada a un segundo plano, sino que el niño aún no posee el suficiente desarrollo de sus estructuras fonatorio-motoras, y por tanto, de articulación que le posibilite su emisión, además de que en dicho momento, la propia acción constituye la operación fundamental del pensamiento. Esto determina que, pedagógicamente, el vocabulario pasivo y el activo, como expresión de un único y activo proceso, han de ser trabajados simultáneamente, aunque el niño no sea capaz aún de materializar de forma verbal lo que es ya un hecho a nivel mental.

### **1.5.1. Concepciones teóricas sobre la comunicación emocional y la oral en la formación de la lengua materna.**

La actividad del lenguaje presupone, como se ha analizado anteriormente, la recepción de señales visuales y sonoras por una parte, y por la otra, la producción de sonidos articulados, mediante los diversos medios que proporcionan las estructuras fonatorio-motoras que intervienen en este proceso. El análisis de estas señales está sometido a las leyes generales de la actividad nerviosa superior, y la actividad analítico-sintética de la corteza. Al incidir un estímulo óptico-acústico sobre el receptor, el oído humano, la excitación va por varias vías aferentes hacia la corteza cerebral, se irradia por toda la corteza y luego se concentra, en las zonas específicas en que se procesan estos estímulos, la motora de Broca, la perceptiva de Wernicke en la parte temporal, y se emite una respuesta que se traslada por la vía eferente, estimulando al receptor, que de conjunto entonces permite la percepción sonora y la identificación de los sonidos, y su correspondiente respuesta motora.

En las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, las reacciones a los sonidos de la lengua no están generalizadas, y las confirmaciones positivas o negativas provocan una inhibición diferenciadora que conduce la concentración de la excitación en dichas partes del cerebro, que son la base de la captación y producción correcta de los sonidos de la lengua.

El daño en la corteza cerebral sensorial o de Wernicke, responsable de la captación verbal o sonora, puede provocar serios trastornos en la comprensión de la palabra; el acaecido en la zona motora o de Broca, puede provocar a su vez dificultades en la expresión del lenguaje y trastornos severos en su emisión.

Pero, además de las conexiones que se dan entre los elementos de la lengua, aparecen conexiones entre las palabras y los objetos y fenómenos correspondientes que las mismas designan, por lo que, el niño no va solo dominando el aspecto formal de la lengua, las relaciones entre las palabras, sino a su vez, su aspecto semántico, es decir, las relaciones entre las palabras y los objetos. Desde este punto de vista los

componentes fonético-fonológico y léxico-semántico de la lengua materna se dan simultáneamente desde los primeros momentos, aunque obviamente la captación de los sonidos de la lengua precede en algo a su significación.

La lengua oral es la forma básica de todas las formas del lenguaje, y sobre su base se estructuran las demás, el lenguaje escrito, entre otros.

En el proceso de asimilación de la lengua materna, en relación con su base fisiológica, es preciso recordar que, aunque hay zonas corticales con una estructura funcional diferenciada, la percepción de los sonidos y su consecuente respuesta no se concreta a dichas zonas, sino que existen zonas corticales intermedias funcionales que ponen en comunicación las más diversas partes de la corteza cerebral, que aseguran un carácter funcional único de respuesta del cerebro, mediante estructuras dinámicas de estas funciones. De acuerdo con Luria, la asimilación de la lengua materna implica un sistema funcional complejo, en el que intervienen varios analizadores –motor, auditivo, visual– que en su conjunto garantizan la recepción sonora y su procesamiento. De estos analizadores, el visual, aunque menos importante, no deja de tener una cierta implicación, y así los niños ciegos, que asimilan la lengua materna, tienen dificultades por lo general en su vocabulario, por la pobre relación que pueden establecer entre las palabras y sus significados, es decir, la relación entre los objetos y la palabra.

En el niño lactante, la concepción de la palabra como una señal especial, pasa por un prolongado proceso, en el que en sus inicios la comprensión del lenguaje se da dentro de una situación conocida, y donde el niño reacciona más a la *entonación* que al *contenido* de la palabra. Esto no significa, el reaccionar ante el tono sonoro de la palabra que escucha, que en esta etapa ya entienda el lenguaje, sino que solamente reacciona ante una situación que ya le es familiar. La variación de las condiciones posibilita la generalización, en la cual la palabra va adquiriendo su significado de señal en un segundo plano, en un segundo sistema de señales, que previamente estaba solo relacionado con el objeto, o primer sistema de señales de la realidad.

Esta generalización, al principio se da atendiendo a diversas cualidades:

- Por la significación funcional.
- Por el lugar de ubicación.
- Por el parecido externo.
- Por la imitación de los sonidos.

La generalización sobre la base de una cualidad ocasional se convierte en no esencial, y solo se relaciona con una situación determinada en la que, si varían las condiciones, se pierde dicha generalización.

En este proceso de asimilación de la lengua materna se dan interrelaciones entre lo que constituye la comunicación oral, la comprensión y el vocabulario activo, que no obstante, no coinciden evolutivamente, desarrollándose de manera paulatina. Estos a su vez guardan una estrecha dependencia con la comunicación emocional.

**La comunicación emocional** comprende dos aspectos principales: la transmisión de los estados afectivos provenientes de la interrelación entre las personas, y de aquellas que surgen en la realización de las acciones con los objetos, dentro de la actividad conjunta del niño con los adultos que le rodean.

El establecimiento de la comunicación oral entre el niño y los adultos comienza con la comunicación emocional, que es la médula, el contenido principal, de las relaciones mutuas entre los adultos y el niño en el período preparatorio de desarrollo del lenguaje, en el primer año de vida. El niño responde con una sonrisa a la sonrisa del adulto, pronuncia sonidos como respuesta a la conversación cariñosa con él, a los sonidos emitidos por los adultos, como si se contagiara con el estado emocional de éstos, con su risa y con el tono afectivo de la voz. Esta es precisamente la comunicación emocional y no la oral, pero en ella se sientan las bases para el futuro lenguaje, para la futura comunicación mediante palabras pronunciadas de forma consciente y comprensible.

En la comunicación emocional con el adulto, el niño reacciona ante las particularidades de la voz y la entonación con la cual se pronuncian las palabras. El lenguaje toma parte de esta comunicación solo como forma fónica, como entonación que acompaña las acciones del adulto. Sin embargo, el lenguaje, la palabra, significan siempre una acción determinada (levántate, siéntate); un objeto concreto (la taza, la pelota); determinada acción con objetos (toma la pelota, dame la muñeca); la acción de un objeto (el carrito rueda), etc. Sin esta diferenciación exacta de los objetos, de las acciones, de sus cualidades y propiedades, el adulto no puede dirigir la conducta del niño, ni sus acciones y movimientos.

El adulto y el niño manifiestan en la comunicación emocional las relaciones más generales entre sí, su satisfacción o insatisfacción, o sea, sentimientos, pero no ideas. Esto no resulta suficiente; a partir del sexto mes de vida cuando se amplía el mundo del niño, se enriquecen sus relaciones con el adulto (así como también con otros niños), se hacen más complejos los movimientos y acciones y aumentan las posibilidades de conocimientos. Ahora es necesario hablar de muchas cosas interesantes e importantes. En el lenguaje de las emociones a veces es muy difícil hacerlo y, frecuentemente, hasta imposible. Es necesario el lenguaje de las palabras, la **comunicación oral** con el adulto.

En una situación de comunicación emocional, el niño centra su atención primeramente en el adulto. Pero cuando el adulto trata de desviar la atención del niño hacia cualquier otra cosa, aleja de sí una parte de ese interés, y lo traslada a un objeto, a una acción, o a otra persona. La comunicación no pierde el carácter emocional, pero ya no es la comunicación emocional propiamente dicha, ya no es el intercambio de emociones como tal, es **la comunicación con respecto al objeto**.

La palabra pronunciada por el adulto y escuchada por el niño, lleva el sello de la emoción (en estos casos se pronuncia con expresividad), comienza ya a apartarse de la comunicación emocional y a convertirse para el niño, poco a poco, en el símbolo del objeto, de la acción. Sobre esta base, a partir del sexto mes de vida, en el niño se desarrolla la comprensión de la palabra, del lenguaje. Se pone de manifiesto una comunicación oral elemental e incompleta porque habla el adulto, mientras que el niño responde solo con la mímica, el gesto, el movimiento y la acción. El nivel de esta comprensión es suficiente para que el niño pueda reaccionar conscientemente ante las

observaciones, peticiones y exigencias en las situaciones comunes, bien conocidas por él. Al mismo tiempo, se desarrolla también la iniciativa del niño con respecto al adulto: atrae la atención sobre sí mismo, sobre un objeto cualquiera, o pide algo mediante la mímica, los gestos, los sonidos. La pronunciación de los sonidos, cuando se manifiesta iniciativa en el trato, tiene una importancia muy especial para el desarrollo de la comunicación oral, surge la intención de reaccionar articulando, de dirigir los sonidos hacia otras personas. Son también muy importantes la imitación de los sonidos y las combinaciones de estos que pronuncia el adulto. Esto contribuye a la formación del oído fonemático, a la formación de la capacidad de pronunciación, sin lo cual es imposible imitar palabras completas, que más adelante el niño tomará del lenguaje de los adultos que lo rodean.

Las primeras palabras comprendidas se ponen de manifiesto en el lenguaje del niño a finales del primer año de edad; ellas, sin embargo, son poco útiles para la comunicación oral con el adulto; en primer lugar, no son suficientes; en segundo lugar, el pequeño rara vez las utiliza por iniciativa propia. Aproximadamente a mediados del segundo año de vida, en el desarrollo del lenguaje del niño se opera un marcado progreso: al dirigirse al adulto aparecen las primeras oraciones simples, comienza a utilizar el léxico acumulado hasta ese momento.

Este lenguaje imperfecto en cuanto a su forma y estructura gramatical, de inmediato amplía considerablemente las posibilidades para que se establezca la comunicación oral entre el adulto y el niño. El pequeño comprende también el lenguaje que va dirigido a él, y puede, por sí mismo, dirigirse a un adulto, expresar sus ideas, deseos y necesidades. Esto, a su vez, hace que se enriquezca considerablemente el léxico. El niño ya imita bien el lenguaje del adulto, las palabras escuchadas, comprende bien el lenguaje dirigido a él, y puede combinar en la oración las nuevas palabras asimiladas con las ya incorporadas anteriormente.

Lo principal en el desarrollo del lenguaje en este período (al final del segundo año de vida) estriba no en el aumento cuantitativo del léxico, sino en que las palabras que el pequeño utiliza en sus oraciones (ahora son más frecuentes las de tres y cuatro elementos), toman la forma gramatical correspondiente.

A partir de este momento, una de las etapas más importantes del dominio de la lengua materna es el inicio del dominio de la estructura gramatical de la lengua. La asimilación de la gramática se hace muy intensiva, y el niño asimila las principales leyes gramaticales alrededor de los tres o los tres años y medio.

A esta fase de comunicación oral con un relativo dominio de la estructura gramatical, y que permite al pequeño establecer una comunicación más amplia y en la que empiezan a intervenir de manera más directa los elementos no situacionales, sigue otra de comunicación oral con dominio del lenguaje coherente, que ha de posibilitar la plena posibilidad de expresión del pensamiento mediante un lenguaje lógico, con ideas relacionadas, con palabras y oraciones exactas y bien estructuradas.

En la formación del lenguaje coherente se pone de manifiesto de forma destacada la estrecha relación entre el desarrollo oral y el desarrollo mental de los niños, el desarrollo de su pensamiento, de la percepción y la observación. Para hacer una narración coherente acerca de algo, es necesario representarse con claridad el objeto de

esta (objeto o acontecimiento), saber analizar, seleccionar las propiedades y cualidades principales (para cada situación) y establecer las relaciones de causa-efecto, de tiempo, etc., entre los objetos y fenómenos.

No obstante, el lenguaje coherente es lenguaje y no un proceso de pensamiento, de reflexión. No es sencillamente, una reflexión en voz alta.

Por eso, para lograr la coherencia en el lenguaje es necesario no solo el contenido que debe ser transmitido, sino también, utilizar los medios lingüísticos que hacen falta para ello. Es necesario saber utilizar correctamente la entonación, el acento lógico; saber resaltar las palabras clave de mayor importancia; seleccionar las palabras más exactas para expresar las ideas; saber estructurar oraciones complejas y utilizar diferentes medios lingüísticos para unirlos y pasar de una oración a otra.

De esta manera, a partir de la simple comunicación emocional ha de irse estructurando la comunicación oral, que pasa por un período evolutivo de formas elementales hasta una comunicación plena sustentada por la coherencia del lenguaje.

Esto puede resumirse en el siguiente esquema:

### **Comunicación emocional**

- ✓ De emociones y sentimientos
- ✓ Respecto al objeto (sin pérdida de su carácter emocional)

### **Comunicación oral**

- ✓ Elemental (en fase de comprensión del lenguaje)
- ✓ Por primeras palabras (aún insuficientes, sin iniciativa del niño)
- ✓ Imperfecta en la estructura gramatical
- ✓ Con dominio de la estructura gramatical
- ✓ Con dominio del lenguaje coherente.