



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Estudios a Distancia

Programas de Estudio a Distancia



Psicología

www.unipamplona.edu.co

Esperanza Paredes Hernández

Rectora

María Eugenia Velasco Espitia

Decana Facultad de Estudios a Distancia

Tabla de Contenido

Presentación
Recomendación
Introducción
Horizontes

UNIDAD 1: Generalidades

- Descripción Temática
- Horizontes
- Núcleos Temáticos y Problemáticos
- Síntesis de la Unidad
- Proceso de Información
- 1.1 LA LENGUA, OBJETO DE ESTUDIO DE LA LINGÜÍSTICA
- 1.2 ¿QUÉ ES PSICOLINGÜÍSTICA?
- 1.3 NACIMIENTO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA, ANTECEDENTES E HISTORIA
- 1.4 ESCUELAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA
 - 1.4.1 Psicología Gestálica
 - 1.4.2 El Conductismo
 - 1.4.3 El Experimentalismo
- 1.5 MODOS DE APROXIMACIÓN E INVESTIGACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA
- Proceso de Comprensión y Análisis
- Solución de Problemas
- Síntesis Creativa y Argumentativa
- Repaso Significativo
- Autoevaluación
- Bibliografía Sugerida

UNIDAD 2: El Lenguaje

- Descripción Temática
- Horizontes
- Núcleos Temáticos y Problemáticos
- Síntesis de la Unidad
- Proceso de Información
- 2.1 ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE
- 2.2 FASE PRELINGÜÍSTICA

2.2.1 Desarrollo Fonológico

2.2.2 Aspecto Morfológico

2.2.3 Desarrollo Sintáctico

2.2.4 Desarrollo Semántico

2.2.5 El Lenguaje

2.3 EXTRAVERSIÓN – INTROVERSIÓN

2.3.1 Métodos Psicológicos

Proceso de Comprensión y Análisis

Síntesis Creativa y Argumentativa

Solución de Problemas

Repaso Significativo

Autoevaluación

Bibliografía Sugerida

UNIDAD 3: Pensamiento y Lenguaje

Descripción Temática

Horizontes

Núcleos Temáticos y Problemáticos

Síntesis de la Unidad

Proceso de Información

3.1 PENSAMIENTO Y LENGUAJE

3.2 LA ENTRADA EN EL SIGNIFICADO

3.3 LENGUAJE INFANTIL EGOCÉNTRICO Y LENGUAJE INFANTIL
SOCIALIZADO, POLEMICA PIAGET – VIGOTSKY

3.4 PERSPECTIVA DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

3.5 PATOLOGÍA DEL LENGUAJE

3.5.1 El Discurso Histérico

3.5.2 El Discurso Obsesivo

3.5.3 Alteraciones de la Función Expresiva

3.6 ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO

Proceso de Comprensión y Análisis

Solución de Problemas

Síntesis Creativa y Argumentativa

Repaso Significativo

Autoevaluación

Bibliografía Sugerida

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Presentación

La educación superior se ha convertido hoy día en prioridad para el gobierno Nacional y para las universidades públicas, brindando oportunidades de superación y desarrollo personal y social, sin que la población tenga que abandonar su región para merecer de este servicio educativo; prueba de ello es el espíritu de las actuales políticas educativas que se refleja en el actual proyecto de decreto Estándares de Calidad en Programas Académicos de Educación Superior a Distancia de la Presidencia de la República, el cual define: "Que la Educación Superior a Distancia es aquella que se caracteriza por diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso de mediaciones pedagógicas que permiten crear una ruptura espacio temporal en las relaciones inmediatas entre la institución de Educación Superior y el estudiante, el profesor y el estudiante, el profesor y el estudiante, y los estudiantes entre sí".

La Educación Superior a Distancia ofrece esta cobertura y oportunidad educativa ya que su modelo está pensado para satisfacer las necesidades de toda nuestra población, en especial de los sectores menos favorecidos y para quienes las oportunidades se ven disminuidas por su situación económica y social con actividades flexibles acordes a las posibilidades de los estudiantes.

La Universidad de Pamplona gestora de la educación y promotora de llevar servicios con calidad a las diferentes regiones, y el Centro de Educación Virtual y a Distancia de la Universidad de Pamplona, presenta los siguientes materiales de apoyo con los contenidos esperados para cada programa y les saluda como parte integral de nuestra comunidad universitaria e invita a su participación activa para trabajar en equipo en pro del aseguramiento de la calidad de la educación superior y el fortalecimiento permanente de nuestra Universidad, para contribuir colectivamente a la construcción del país que queremos; apuntando siempre hacia el cumplimiento de nuestra visión y misión como reza en el nuevo Estatuto Orgánico:

Misión: Formar profesionales integrales que sean agentes generadores de cambios, promotores de la paz, la dignidad humana y el desarrollo nacional.

Visión: La Universidad de Pamplona al finalizar la primera década del siglo XXI, deberá ser el primer centro de Educación Superior del Oriente Colombiano.

Recomendación

Este módulo ha sido elaborado pensando en sus necesidades, en los momentos que vive y los intereses que tiene, en él se estudiará la lengua como parte de su vida: con ella se comunica con los otros, se expresa lo que se es, se aprende a conocer mejor a si mismo y se enriquece la visión del mundo al comprender los mensajes que hay no sólo en cuanto nos rodea sino en todo lo que el hombre ha construido en las diferentes épocas.

Parte de esa construcción es el legado psicolingüístico creado por los hombres para plasmar su capacidad de pensamiento y lenguaje, a través de él, el hombre muestra su facilidad para fantasear, observar, soñar, crear e imaginar.

Por lo anterior, el módulo de psicolingüística, incentivará la creatividad y dinamismo, ayudará en el proceso de aprender a aprender fundamental para la vida. Se contará para ello con la valiosa y oportuna colaboración del tutor.

Finalmente, el módulo propone una serie de actividades variadas y amenas que llevarán a descubrir y construir personalmente el conocimiento, tanto de la realidad como de los aspectos psicológicos, lingüísticos y psicolingüísticos.

Estas actividades constituyen una posibilidad abierta a sus intereses y motivaciones: se pueden enriquecer, modificar o adaptar de acuerdo con sus necesidades individuales, del curso y de la comunidad en que se vive.

Introducción

Nunca consideres el estudio como un deber, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber"

Albert Einstein

La lengua es la manifestación cultural evidente de la superioridad del hombre y a través de ella se intenta comprender la naturaleza humana.

Todo cuanto piensa el hombre se plasma en un lenguaje que se representa mediante signos, aunque el lenguaje es tan complejo como el hombre mismo.

Al iniciar el aprendizaje de la psicolingüística nos planteamos una serie de interrogantes. ¿Qué es el pensamiento?. ¿Cuándo apareció el lenguaje?. ¿Qué relación hay entre el lenguaje , las ideas y los sentimientos?. ¿El pensamiento es anterior al lenguaje?. ¿El hombre es un ser sígnico por naturaleza?, etc, ojalá pudiéramos responder todas estas preguntas, sin embargo, las señalamos para tratar de dar una respuesta.

Este módulo que afectuosamente entregamos, pretende despertar su interés en el conocimiento de sí mismo y de nuestros semejantes, porque sólo aquello que conocemos, podemos apreciarlo, admirarlo y amarlo.

Más que la información que puedan aportar estas líneas, tiene para nosotros mayor importancia la aplicación, asimilación, y adopción de unos patrones de conducta que puedan mejorar nuestra actuación como maestros, ciudadanos, padres y madres de familia, porque al final lo que verdaderamente importa, es aprender a vivir bien en comunidad, donde reine el equilibrio, la armonía, la serenidad y la paz.

El estudio de la lengua es muy complejo y se puede llevar a cabo desde diferentes puntos de vista, es irresponsable decir que algún día agotaremos el conocimiento de nuestra lengua.

La lengua es el instrumento más poderoso que existe, con él podemos seguir estimulando la vida y la felicidad en el mundo, o la destrucción y la muerte, todo depende del uso que hagamos de este maravilloso instrumento.

“

Trataremos de acercarnos al estudio de la psicolingüística, teniendo en cuenta estudios psicológicos en la adquisición del lenguaje.

En el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas de la psicología a la que debe prestarse mayor atención para que comprendamos la interconexión de pensamiento y palabra, porque de lo contrario no podemos responder cuestiones específicas de este tema.

La concepción de la identidad del pensamiento y el lenguaje a partir de la especulación de la psicología lingüística, que establece que el pensamiento es "habla sin sonido", hasta las modernas teorías de los psicólogos americanos y los reflexólogos, que lo consideran un reflejo inhibido en su parte motora, se debe anotar que en las anteriores teorías la cuestión de la relación entre pensamiento y lenguaje pierde significado. Si constituyen una y la misma cosa no puede darse ninguna relación entre ellos. Quienes lo identifican cierran simplemente la puerta al problema. En primer lugar, los que se adhieren al punto de vista opuesto parecen encontrarse en mejor posición, al considerar el lenguaje como una manifestación externa, una simple vestidura del pensamiento, y al tratar de liberar (como lo hace la escuela de Würsburgo) el pensamiento de todos los componentes sensoriales incluyendo las palabras, no solo se plantean un problema, sino que, a su manera, intentan solucionar el de la relación entre estas dos funciones.

Sin embargo, no se lo plantean de un modo que les permita una solución real; han considerado al lenguaje y al pensamiento como independientes y "puros", y los han estudiado por separado; de este modo, forzosamente, y en la relación entre ellos como algo simplemente mecánico, como una conexión externa entre dos procesos distintos.

El análisis del pensamiento verbal en dos elementos separados, básicamente diferentes, anticipaba cualquier estudio de las relaciones intrínsecas entre lenguaje y pensamiento.

De este modo el error se encuentra en los métodos de análisis adoptados por los investigadores anteriores. Para solucionar con éxito el problema de la relación entre pensamiento y lenguaje, debemos preguntarnos primero cuál de los métodos de análisis es el que mejor puede garantizar la solución. Nadie tiene la última palabra con respecto a este tema.

Horizontes

- Diferenciar lenguaje, lengua y habla.
- Ubicar en el léxico, lo que es sentido y significado.
- Distinguir entre competencia semiótica y competencia lingüística.
- Relacionar: objetos, acciones y circunstancias con sus respectivos nombres para aumentar el léxico.
- Estimular la creatividad, análisis y reflexión a través del lenguaje.
- Identificar los elementos que hacen parte de la psicolingüística.
- Valorar el aporte dado por la psicolingüística para la construcción del pensamiento y el lenguaje.

UNIDAD 1: Generalidades

Descripción Temática

Alcanzar una educación con calidad es una de las metas que nos proponemos. El fortalecimiento de la Educación debe hacerse realidad desde la consolidación de las instituciones encargadas de difundirla, permitiéndonos la formación de nuevos ciudadanos. En la presente unidad trataremos a grosso modo, algunos conceptos básicos como: lenguaje, lengua y habla para acercarnos al estudio psicolingüístico. Si aceptamos que la comunicación es el principio fundamental donde se construye lo humano, el área de español es la encargada de difundir nuestra lengua materna, esto plantea la urgente necesidad que tiene la comunidad educativa. Seamos capaces de acompañar este proceso psicolingüístico complejo, creando condiciones en las que el niño (a), el maestro (a) y el objeto del conocimiento, se involucren en una situación de aprendizaje interactivo, comunicativo, que dé cabida al análisis, la reflexión y la construcción conjunta de alternativas que permitan comprender el proceso de investigación para mejorar las metodologías empleadas hasta ahora.

Horizontes

- Identificar los elementos de la psicolingüística, tomando en cuenta el aspecto creativo de la lengua.
- Adquirir los conocimientos necesarios para el estudio lingüístico.
- Entender por qué cada lengua tiene sus particularidades.
- Conocer los diferentes métodos que la lingüística emplea en el estudio científico de la lengua.
- Acercarnos un poco a la psicología del lenguaje para entender mejor las teorías de algunos autores.

Núcleos Temáticos y Problemáticos

- La Lengua, Objeto de Estudio de la Lingüística.
- ¿Que es Psicolingüística?.
- Nacimiento de la Psicolingüística, Antecedentes e Historia
- Escuelas de la Psicolingüística
- Modos de Aproximación e Investigación Psicolingüística.

Síntesis de la Unidad

- Indagar bibliográficamente en su CREAD y/o por su cuenta, teniendo presente la bibliografía sugerida, los siguientes temas; esto le ayudará a mejorar desde el punto de vista pedagógico y profesional:

- Lenguaje	- Estructuralismo	- Componente semántico
- Lengua	- Positivismo	- Componente fonológico
- Habla	- Competencia lingüística	- Psicología
- Psicolingüística	- Teoría generativa transformacional	- Psicoanálisis
- Investigación Psicolingüística	- Componente sintáctico	- Ontogénesis
- Lengua materna		- Filogenia
- Para una mejor comprensión de los conceptos planteados anteriormente, hay que tener en cuenta los siguientes autores:

- Garvin	- Titone	- Ackham
- Postal	- Fraisse	- Sapir
- Jacobson	- Battacch	- Whorf
- Horman	- Osgood	
	- Sebeok	
- Investigar con responsabilidad los conceptos sugeridos.
- Procurar hacer retroalimentación de todo lo leído.
- Reunirse con los compañeros y compartir todo lo consultado.
- Socializar aciertos y desaciertos.

Proceso de Información

1.1 LA LENGUA, OBJETO DE ESTUDIO DE LA LINGÜÍSTICA

El propósito es adquirir los conocimientos básicos necesarios para el trabajo lingüístico. Esto nos obliga a detenernos en la delimitación de lo que es la lingüística y así dirigirnos hacia la psicolingüística en general.

En pocas palabras podemos decir que la lingüística es el estudio de la lengua, sin embargo, esta definición no es suficientemente informativa porque contiene términos que requieren a su vez una definición. Es necesario precisar qué es la lengua y qué tipo de estudio es el científico.

Entendemos por lengua el sistema abstracto formado por el conjunto de principios que observan todas las lenguas y que permitirá explicar las particularidades de las distintas lenguas que usamos. Por ejemplo, una realización particular es el español; otro el chino y otro el tepehuano.

Esto nos permite entender lo que el francés Beauzée comentó desde 1767, “el hecho de que todos los seres humanos usamos, a pesar de la enorme diversidad de lenguas, la misma LENGUA”¹.

Cuando se dice que la lingüística es el estudio científico de la LENGUA, nos referimos al tipo de métodos que esta disciplina utiliza en su trabajo; además que la lingüística es una ciencia empírica. Una de las tareas principales del lingüista es, precisamente, el desarrollo de las técnicas y métodos necesarios para realizar esta práctica.

1.2 ¿QUÉ ES PSICOLINGÜÍSTICA?

Es una ciencia en busca de su propia identidad. En efecto, en el comienzo de la década de los ochenta, cuando tenemos ante nosotros un acervo bibliográfico sobre la materia, prácticamente inabarcable para quien pretende aproximarse a ella, se discute aún sobre el objeto de la misma. En realidad, su existencia está plenamente justificada; responde a la necesidad, planteada por parte de varias disciplinas científicas, de trascenderse a sí mismas, por considerar que, con su metodología particular, no se puede llegar a esclarecer totalmente el fenómeno humano del lenguaje. De ahí que la nota más destacada de esta materia que, en

¹ GÓMEZ SILVA, Patricia y BECERRA RIAÑO, Jairo Samuel. Lingüística y Dialectología. Universidad de Pamplona,

sus últimos años, viene denominándose preferentemente "psicolingüística", sea su carácter interdisciplinar.

El acercamiento y estudio de esta disciplina se ha llevado a cabo tanto por parte de psicólogos como de lingüistas, y rara vez por especialistas en ambas materias al mismo tiempo, porque el enfoque suele resultar parcial hacia uno u otro sentido y la valoración de los problemas distinta, de acuerdo con la disposición y conocimientos iniciales del investigador. El tratamiento que, por nuestra parte, pretendemos hacer de la Psicolingüística en estas páginas, tiene como intención familiarizar al estudioso de la lingüística con problemas de índole psicológica estrechamente relacionados con ella y que, hoy sólo pueden ser estudiados desde una perspectiva conjunta.

Y no parece ociosa esta tarea porque abundan una serie de términos tales como "conciencia lingüística", "necesidad expresiva", "intuición lingüística" de los hablantes, términos utilizados a cada paso por los lingüistas, sin que nadie se haya preocupado por definir, siquiera sea operativamente, su contenido. Creemos que, para hacer de la Lingüística una ciencia rigurosa, debe buscarse la colaboración (que no significa lo mismo que apoyo) en la Psicología.

No existe aún acuerdo sobre si la denominación "Psicolingüística" sustituye a la más antigua "Psicología del Lenguaje" (tal como defienden, entre otros, Garvin y Postal², Jacobson³, Hörmann⁴ y Titone⁵, quienes, bien en teoría o en la práctica, se muestran partidarios de equiparar ambas denominaciones), o si la Psicología comporta una restricción del ámbito de la "Psicología del lenguaje", concepción ésta que caracteriza a la escuela anglosajona, en general, y a otros autores como Fraise⁶ o Battacchi, en particular, así como a los estudiosos de la lingüística generativo-transformatoria, quienes han llevado a efecto dicha restricción a los aspectos de la lengua que constituyen el centro de su interés, esto es, la sintaxis de la oración, su semántica y su fonología.

En realidad, bajo esta polémica laten, sin solucionar, los interrogantes referentes a si la Psicolingüística pertenece a la Psicología o si es, más bien, una rama de la Lingüística, o si debe ser entendida como un terreno fronterizo entre ambas.

² Cfr. R. Dallaire, W. Gage, P. Garvin, p. Postal y E. Hamp: The transformation theory. Panel, Georgetown University Monograph (Languages and linguistics). 1963. p. 10 y 38.

³ Cfr. R. Jacobson: "La linguistique", en Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines. Première partie: Sciences sociales, Paris- La Haya, Mouton, 1970. p. 504-556 y 518-521.

⁴ Cfr. H. Hörmann. Psicología del lenguaje. Madrid: Gredos, 1973.

⁵ Para R. Titone. "Psicolingüística" ha sustituido a "Psicología del Lenguaje", si bien reconoce que la primera de estas denominaciones <revela una realidad, un objeto de estudio y una metodología de investigación nuevos>, cfr. Op. cit. p. 15.

⁶ Cfr. P. Fraise: "Introducción, La psycholinguistique", en Problemes de Psycholinguistique, Paris, P.U.E., 1963. p. 3 - 5.

A nuestro entender, como hemos señalado más arriba, la nota más destacada de la Psicolingüística es su carácter interdisciplinar, lo que entraña la necesidad de buscar una conjunción de métodos y disciplinas capaz de proporcionar una comprensión adecuada del lenguaje humano. Sea cual fuere el lugar de esta Psicolingüística dentro de la ciencia, lugar no bien determinado aún, y, aunque es cierto que son algo débiles las razones para afirmar que existe realmente una ciencia psicolingüística, no es menos cierto que hay un amplio campo de actividad investigadora (y publicaciones derivadas de ella) que los lingüistas y otros estudiosos de las ciencias de la conducta concuerdan en denominar "Psicolingüística". Queremos decir con ello que existe un sector especial de la Psicología reservado a la investigación en sentido lingüístico y, convergentemente, un espacio en la lingüística dedicado a la investigación del comportamiento verbal y del lenguaje orientada en sentido psicológico.

Situándonos en una perspectiva lingüística podemos, pues, considerar la Psicolingüística como la ciencia que estudia la comunicación humana concebida como el conjunto de conductas específicas que determinan las condiciones de uso de los sistemas simbólicos y, en particular, el de la lengua. Estudia las relaciones entre los mensajes y los elementos que los constituyen, cuyas características utiliza para la elaboración de índices de comportamiento, y estudia, asimismo, la tipología de los individuos o grupos que seleccionan, construyen e interpretan tales mensajes, proponiendo, al mismo tiempo, la construcción de modelos y teorías específicas que tengan por base tanto la teoría psicológica como la descripción lingüística.

1.3 NACIMIENTO DE LA PSICOLINGÜÍSTICA, ANTECEDENTES E HISTORIA

El término "Psicolingüística" fue probablemente puesto de relieve, por primera vez, en un artículo de N.H. Pronko⁷, aunque su bautismo oficial tuvo lugar en 1951, fecha en la que se celebró un seminario de verano en la Universidad de Cornell (Estados Unidos), que fue seguido por la creación de un comité de psicólogos (Ch. E. Osgood, J. B. Carroll y G. A. Miller) y de lingüistas (T. E. Sebeok y F. G. Lounsbury). En ese mismo año, G. A. Miller publicaba un volumen de síntesis entre lingüística y psicología, dando así comienzo formal al desarrollo de la Psicolingüística, que fue respaldado definitivamente por la publicación de las memorias presentadas en un célebre simposio celebrado en la Universidad de Indiana en 1953, editadas por un psicólogo y un antropólogo, Ch. E. Osgood y T.E. Sebeok respectivamente, con el título de Psycholinguistics, en el que está encerrado un amplio programa de investigación al que ya nos hemos referido.

⁷ Citado por **R. Titone**.

Buscando los antecedentes, aunque sin remontarnos excesivamente, la figura de Humboldt se nos aparece como la impulsadora de un cambio total de perspectiva dentro de los estudios del lenguaje. En efecto, antes de Humboldt se consideraba el lenguaje como un instrumento del espíritu humano, un producto estático y cerrado en sí mismo con su propia historia. El lenguaje se concebía, además, como un sistema de signos subordinado al mundo prelingüístico "dado" primariamente y que lo reproduce sin distorsión alguna (idea que, en último término, se remonta a Ockman).

Humboldt al considerar que el lenguaje, más que érgon, es enérgeia, representó una apertura hacia la teorización de los aspectos psicológicos del comportamiento lingüístico. Este giro de la lingüística, que hizo posible una Psicolingüística en el sentido moderno, fue fomentado por Durkheim y llevado a sus máximas consecuencias por Saussure. Durkheim estuvo muy cerca de considerar el lenguaje como un fenómeno social; le interesaban los hechos sociales que poseen una manifestación propia e independiente de las manifestaciones individuales y que ejercen "una contrainte extérieure" sobre el individuo. (Más tarde, el desarrollo del pensamiento de Humboldt por Sapir y Whorf mostrará que el lenguaje no sólo puede ejercer una coerción si exterior, sino también interior).

Pero la riqueza del concepto humboldtiano fue ignorada en gran parte por lingüistas y psicólogos, dado que el acercamiento entre éstos se produjo partiendo no de premisas filosóficas, sino de exigencias científicas.

Desde el comienzo de nuestro siglo, las relaciones entre psicología y lingüística han ofrecido dos direcciones opuestas:

Por una parte, no hay duda que la psicología iba en busca de la lingüística; Psicólogos como W. Wundt y G. H. Mead se mostraron interesados por los fenómenos del lenguaje considerando que, al ser éste un hecho específicamente humano, podían encontrar en él la clave para la comprensión de la psique humana. Según Wundt, la tarea de la Psicología lingüística debía consistir en descubrir los procesos psicológicos que obran en las modificaciones del lenguaje.

Su Etnopsicología tenía como tarea tratar de destacar las líneas evolutivas de las diferentes lenguas. No hay que olvidar, que ya los autores del método histórico en lingüística, entre los que cabe destacar a Hermann Paul con sus *Principien der Sprachgeschichte*, habían intentado justificar su visión del cambio lingüístico recurriendo a las teorías psicológicas de la época, en especial a la teoría asociacionista, dada la fe reinante entonces, en la Psicología como prometedora ciencia recién nacida. Esta misma posición fue mantenida por M. Lazarus y H. Steinthal y una postura similar a la de Wundt fue sostenida por J. Ivan Ginneken y

Otto Jespersen, pero fue la orientación descriptiva sincrónica, que dio comienzo con Saussure y los estructuralistas (Sapir, Bloomfield), la que hizo posible un encuentro fecundo entre Lingüística y Psicología sobre una base realmente científica. Paradójicamente, como bien señala Peterfalvi, el acercamiento entre las dos disciplinas sólo se produjo en el momento en que la lingüística se desembarazó de cierto "psicologismo", con la eclosión de la lingüística estructural y, en especial, gracias a la fonología. En realidad, las concepciones psicológicas que instauraron el diálogo con la lingüística fueron diversas y de esa diversidad proceden y perduran, hasta hoy, dos corrientes opuestas: el "mentalismo" por una parte, característico de la psicología europea y hoy del generativismo que se preocupó de explorar el pensamiento (H. Delacroix, K. Bühler, F. Kainz y A. Gamelli) y por otra, la orientación comportamental o conductista en el estudio del lenguaje, tradicionalmente favorecida por los psicólogos norteamericanos (F. H. Allport, A. P. Weiss, J. R. Cantor y B. F. Skinner).

Al mismo tiempo, puede decirse que la misma lingüística iba en busca de la psicología, empujada por una fe, común en la época, en el valor de la naciente psicología como ciencia. En Bloomfield, Sapir, Bally e, implícitamente, en la Escuela de Praga, encontramos una valoración nueva de factores expresivo-afectivos. No olvidemos que K. Bühler, introductor del principio de la Gestalt en la teoría del lenguaje, era miembro del círculo lingüístico de Praga. Por otra parte, la tradición universitaria alemana, que albergaba en una misma Facultad la Filosofía, Psicología y Lingüística, condujo a la elaboración de obras en las que la psicología se mezclaba con la lingüística; así surgieron las obras de E. Cassirer⁸, E. Husserl⁹, K. Bühler¹⁰, J. Stenzel¹¹ y F. Kainz¹². No obstante, estas relaciones eran esporádicas y debidas al azar en muchos casos.

Hubo un factor decisivo en la creación de un clima de estudio favorable a la investigación psicolingüística: la difusión, en Estados Unidos, de las primeras obras de teoría de la información.

Más recientemente, ha sido decisiva la importancia del generativismo como impulsor de los actuales estudios de Psicolingüística¹³. Se ha llegado, incluso, a afirmar que el desbancamiento del conductismo por el generativismo ha supuesto el comienzo del desarrollo de la Psicolingüística. Sin estar de acuerdo con esta

⁸ Cfr. E. Cassirer: *Filosofía de las formas simbólicas*. (edición original *Philosophie der symbolischen Formen*. I. *Die Sprache*, Berlín, 1922) México, 1971

⁹ E. Husserl: *Logische Untersuchungen*, I y II, Halle, Max Niemeyer, 1928

¹⁰ K. Bühler: *Teoría del lenguaje*, Madrid: Alianza, 1979 (edición original *Sprachtheorie, Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Hena, 1934)

¹¹ J. Stenzel: *Philosophie der Sprache*, Munich-Berlín, L. Oldenburg, 1934

¹² F. Kainz, *Psychologie der Sprache*, 5 vols., Stuttgart, Encke, 1941-1965

¹³ Cfr. J. Mehler y G. Noizet, *Textes pour une Psycholinguistique*, Paris-La Haya, Mouton, 1973, p. 3

última afirmación, que nos parece exagerada, además de inexacta (pues, si bien es cierto que la obra de Skinner tiene fallos, no lo es menos que la célebre crítica de Chomsky carece de fundamento en algunos puntos)¹⁴, creemos, no obstante, que, aunque es cierto que el número y diversidad de contenidos que encubre el término "Psicolingüística" es, después de treinta años de existencia, inabarcable, como han puesto de manifiesto las sucesivas revisiones del tema hechas por Diebold, Ervin, Tripp y Slobin, Miller y McNeil, Fillenbaum¹⁵, en el fondo de la mayoría de los problemas básicos de esta nueva rama del saber late la problemática psicológica legada por Chomsky.

Por todo lo dicho hasta aquí deducimos que no fue, pues, casualidad, que la Psicolingüística, en su forma actual, naciera hacia 1950 y que lo hiciera bajo el reflejo de la teoría de la información, de la lingüística estructural, de la psicología renovada después del Gestaltismo (pero sin olvidarlo), después de las críticas dirigidas al conductismo, tras el desarrollo de la psicología materialista (de base psicológica y experimental, de matriz pavloviana) y, en fin, beneficiándose de la floración de cierto espíritu interdisciplinar y de la aparición de disciplinas fronterizas.

Muchas grandes obras de la Psicolingüística han hecho su aparición en Estados Unidos en el período de 1954-1968. Entre ellas, destacan las obras colectivas surgidas bajo compilación de Sh. Rosenberg¹⁶, U. Bellugi y R. Brown¹⁷, F. Smith y G. Miller¹⁸, F. Dance¹⁹, L. Jakobovits y M. Miron²⁰. En medio de todo ello, la publicación, en 1957, del revolucionario libro de Chomsky Estructuras sintácticas, anunció el comienzo del desafío que la gramática generativo-transformatoria impuso a la lingüística tradicional y a la psicología. Por lo que a la Psicología se refiere, supuso el comienzo del debate de un problema, por otra parte tan antiguo, como el del innatismo. A partir de la década de los sesenta, George A. Miller y sus discípulos del Harvard's Center for Cognitive Studies comenzaron a probar la gramática transformatoria en el ámbito del laboratorio psicológico. Al mismo tiempo, el desarrollo del lenguaje en el niño se transformó en el centro de la investigación psicolingüística en los precursores estudios de R. Brown y sus colegas en Harvard, de Susan Ervin-Tripp y Wick Miller en Berkeley

¹⁴ Cfr. M. Richelle: "Analyse formelle et analyse fonctionnelle du comportement verbal", Bulletin de Psychologie, XXVI, 304, 1972-1973, 5-9, p. 253

¹⁵ Cfr. J. L. Pinillos: Principios de Psicología. Madrid: Alianza, 1978. p. 478

¹⁶ Cfr. Rosenberg (ed.). Directions in Psycholinguistics. Nueva York – Londres, MacMillan-Collier, 1965.

¹⁷ U. Bellugi y R. Brown (ed.) The acquisition of Language, Ohio, The Antioch Press, 1966.

¹⁸ F. Smith y G. A. Miller (ed.). The genesis of language. A Psycholinguistics approach, Cambridge-Londres, M.I.T. Press, 1966

¹⁹ F. Dance (ed.). Human communication theory. Nueva York, Rinehardt and Winston, 1967.

²⁰ L. A. Jakobovits y M. S. Miron (eds), Readings in the psychology of language, Nueva York, Englewood Cliffs, 1968

y de Martín Braine y Walter Reed en Maryland. Por su parte, Eric Lenneberg, también en Harvard, investigaba los fundamentos biológicos del lenguaje humano.

El fin común a todos estos esfuerzos era el desbancamiento del conductismo, al que Chomsky asestó un duro golpe con su crítica del Verbal behavior skinneriano, dando lugar a lo que se ha llamado la polémica Chomsky-Skinner²¹.

Por lo que respecta a Europa, tomando el ejemplo lanzado por la colaboración interdisciplinar norteamericana de los años cincuenta, se consagró el simposio anual de la Association de psychologie scientifique de la langue française, celebrado en Neuchâtel en 1962, a la psicología del lenguaje, pero sus trabajos se publicaron en 1963, en un volumen prolongado por P. Fraisse y titulado Problèmes de psycholinguistique²², y que, además de sus propias contribuciones, comprendía las de F. Bresson, F. Jodelet, G. Noizet, P. Oléron, J. Piaget, etc. A partir de este momento, el interés por la Psicolingüística en Europa no ha cesado²³.

En Italia, se han convertido en centros de investigación psicolingüística las Universidades de Padua, Turín, Bolonia y Roma, donde destacan los nombres de A. Massucco-Costa, R. Titone y M. Battacchi. En la Unión Soviética, donde la Psicología del lenguaje conocía una larga y rica tradición (representada por L. S. Vigotsky, A. R. Luria, V. A. Artemov, N. I. Zinkin, N. Natadze, etc.), ha sido A. A. Leontiev el lingüista que se ha situado dentro del marco de la Psicolingüística. Noruega cuenta con los valiosos trabajos de R. Rommetveit. En Inglaterra encontramos los nombres de D. J. Bruce, M. Donaldson, F. Goldman-Eisler, P. N. Jonson-Laird, R. Lovell, J. C. Marshall, R. C. Oldfield, P. Wright, R. J. Wales, etc. En Holanda, A. Cohen, W. J. M. Levelt, J. Merloo, B. Tervoot. En Alemania Federal, H. Hormann. En Rumania, T. Slama - Cazacu. En España se están traduciendo numerosas obras de Psicolingüística en los últimos años y comienza a vislumbrarse el inicio de cierta dedicación a este terreno, aunque es todavía muy escasa, debido sobre todo, creemos, a la poca permeabilidad existente entre psicología y lingüística. Cabe destacar los nombres de J. L. Pinillos y Sánchez de Zavala, entre otros.

Se puede concluir, que la psicolingüística es una ciencia en plena expansión y rendimiento, cuyos frutos no han alcanzado aún las cotas que podemos esperar para los próximos años.

²¹ Cfr. R. Bayes (comp.), ¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje. Barcelona, 1977

²² Problèmes de psycholinguistique, París, P.U.F., 1963.

²³ Así, por ejemplo, en el programa del X Congreso Internacional de Lingüistas se incluyó una sección de Psicolingüística (cfr. El volumen de Resúmenes, Bucarest, 1967, y los tres volúmenes. Actas, Bucarest, 1969-1970); se crearon cursos como el de F. Bresson sobre Problèmes de psycholinguistique (julio de 1965 y 1966) dentro del marco de los Seminarios Internacionales de Lingüística Aplicada de Francia, etc.

1.4 ESCUELAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

Las actuales escuelas de Psicolingüística han surgido como continuación o réplica de tres corrientes psicológicas encontradas en nuestro siglo, a saber:

1.4.1 La Psicología Gestáltica

Desconfía de la mecánica de asociaciones que relacionan los estados de conciencia. Esta revolución "si ha producido efectos directos sobre la Psicolingüística, pues se aplicaba en menor medida al estudio del aprendizaje (y el lenguaje es algo aprendido) que la percepción, pero ha tenido el valor indirecto de haber señalado los puntos débiles del conductismo ortodoxo, obligándole así a superarlos.

Por su parte, la Psicología profunda ha proporcionado a la Psicolingüística, como más valiosa aportación, el análisis de los actos lingüísticos fallidos de Freud.

1.4.2 El Conductismo

Fue decisivo en el desarrollo de la nueva psicología del lenguaje. Gracias a él terminó la búsqueda incansable de procesos o estados interiores correspondientes a la manifestación lingüística. Pero el conductismo ortodoxo no atendía a la dimensión pragmática del lenguaje: el signo era el estímulo para un mismo comportamiento provocado originariamente por el objeto designado y ello en virtud de un condicionamiento de tipo pavloviano. Para la psicología neoconductista actual, el significado se concibe, ante todo, como el comportamiento que sigue como respuesta al evento verbal cuyo significado hay que determinar. Se equipara, así, el significado se concibe, ante todo, como el comportamiento que sigue como respuesta al evento verbal cuyo significado hay que determinar. Se equipara, así, el significado, a una red de asociaciones verbales y se establece una cadena activa de eslabones intermedios que van desde el estímulo inicial hasta la respuesta definitiva. Tales eslabones asumen la tarea de mediación, de ahí que las teorías que sustentan estos principios se conozcan con el nombre de teorías de la mediación, hoy muy extendidas y relevantes, sobre todo, para la psicología del aprendizaje. Citaremos, dentro de esta línea, entre otras, las investigaciones de Cramer, Duncan, Houston, Martín y Dena, M. J. Peterson y otros, Runquist y Farley²⁴. También en esta línea, Osgood ha elaborado una técnica para la "medición del significado", conocida como diferencial o índice semántico, que ha sido aplicado, en nuestro país, por J. L.

²⁴ Cfr. H. Hormann, Op. Cit, p. 240-264

Pinillos²⁵. Como crítica general al método de Osgood se le ha reprochado que designa como "significado" algo que, en el mejor de los casos, representa tan sólo un aspecto parcial del significado total de una palabra, a saber, la connotación.

1.4.3 El Experimentalismo

Basado en una psicología conductista está hoy perdiendo terreno ante los crecientes ataques de nuevas concepciones "mentalistas". Este carácter "mentalista", que caracteriza cada vez más a las teorías psicolingüística, deriva, en gran parte, del fuerte influjo ejercido por Chomsky sobre la interpretación de los fenómenos lingüísticos. Y donde más se nota el influjo del modelo chomskyano es, particularmente, en las investigaciones psicolingüísticas acerca de problemas teóricos concernientes a la gramática. En concreto, cabe destacar los intentos de aplicación del concepto chomskyano "competencia lingüística", se ha derramado abundante tinta con el fin de defender o rechazar la existencia de una "competencia poética", ahora, dentro de la Psicolingüística, asistimos al nacimiento de una nueva polémica sobre la validez o inexactitud del concepto de "competencia comunicativa"²⁶.

Además de esta orientación de base chomskyana, existe hoy otra que tiende a cultivar una forma de Psicolingüística aplicada especialmente a la enseñanza de los idiomas²⁷, aunque esta rama científica, naciente aún, se limita, hoy por hoy, a extraer conclusiones basadas en la psicología del aprendizaje o en principios generales carentes, por lo general, de fundamentación experimental.

En definitiva, la polémica actual está centrada, sobre todo, en torno a la defensa de una teoría del lenguaje concebido en términos de aprendizaje verbal y los psicolingüistas orientados hacia la psicología cognitiva, de base innatista, apoyados en Chomsky. A consecuencia de la investigación en este último sentido, hoy se considera, en general, que el aprendizaje lingüístico consiste, ante todo, en la adquisición de reglas, ya que podemos aprender de memoria el vocabulario, pero no la sintaxis. Se pretende, con ello, superar el enfoque conductista caracterizado por querer demostrar que al niño se le "refuerza" en su actuación lingüística y que ésta, sobre la base del refuerzo, generaliza su pauta de conducta. En rigor, la verdadera falla de las doctrinas conductistas reside en que todas ellas inciden sobre el plano del habla, no sobre el de la lengua, cuya adquisición, función y estructura quedan sin explicar. El verdadero alcance de la ya mencionada crítica

²⁵ Cfr. Ch. E. Osgood, G. J. Suci y P. H. Tannenbaum, *The measurement of meaning*, Urbana, University of Illinois Press, 1957 y J. L. Pinillos, "El índice semántico de Osgood: Comentarios sobre el Know-how y el Know-why en la psicolingüística", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1971. p. 97-117.

²⁶ Cfr. V. M. Aguilar e Silva, *Competencia lingüística e Competencia literaria*, Losboa, Librería Almadina, 1979.

²⁷ Cfr. R. Titone, *Op cit.* p. 20-21

de Skinner consiste en que Chomsky ha puesto el dedo en la llaga al objetar que la condición espontánea creadora de las respuestas verbales a estimulaciones del medio es irreducible a la rigidez y reiteración de las respuestas condicionadas²⁸.

En efecto, la mayoría de las frases que emitimos no han sido reforzadas jamás y, por el contrario, sí lo han sido muchas que no volvemos a emitir. En este sentido, resulta válida la objeción chomskyana de que el conductismo no da cuenta del carácter generativo de la actividad lingüística, pero lo cierto es que tampoco el generativismo ha explicado la creatividad del lenguaje en términos psicológicos.

1.5 MODOS DE APROXIMACIÓN E INVESTIGACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

Los diferentes modos de aproximación que en la actualidad se están llevando a cabo en el dominio de la Psicolingüística, han sido objeto de sistematización y estudio reflexivo por parte de V. Sánchez de Zavala²⁹. Podemos señalar, en ellos, dos enfoques diferentes en primera instancia, a saber, el experimental y el informativo, y éstos, a su vez, pueden recubrir diferentes campos de estudio.

La orientación experimental de Psicolingüística puede abordar la investigación, por una parte, centrando la atención en tres aspectos distintos, pero convergentes, que tienen en común la observación del hecho del lenguaje como proceso:

En primer lugar, resulta ya habitual el estudio psicolingüístico a través del estudio de la ontogénesis del lenguaje. Recordemos el clásico trabajo de Jacobson³⁰, así como los más recientes de Sinclair-De Zwart³¹, Richelle³² y otros³³. Si trasvasamos la llamada "ley ontogenética de Haeckel" a la Psicolingüística, haciendo nuestro el postulado de que la ontogenia reproduce la filogenia, observaremos las enormes posibilidades que ofrece este campo a futuras investigaciones, hoy sólo esbozadas.

En fin de cuentas, es bien cierta la conocida observación de Bühler de que "sólo el niño nos da la oportunidad de observar el lenguaje humano in statu nascendi".

²⁸ Cfr. J. L. Pinillos, Op cit. p. 475.

²⁹ Cfr. V. Sánchez de Zavala, "Tareas actuales", art., cit, p. 3-22.

³⁰ Cfr. R. Jacobson, Lenguaje Infantil y afasia, Madrid: Ayuso, 1974 y R. Jacobson y M. Halle, Fundamentos del lenguaje, Madrid: Ciencia Nueva, 1967 (Ayuso-Pluma, 1980).

³¹ Cfr. H. Sinclair de Zwart, Acquisition du langage et Développement de la Pensée, Paris Dunod, 1967 y "Developmental Psycholinguistics", en T. Elkind y J. M. Flavell (eds). Studies in cognitive Development, Essays in Honor of Jean Piaget, Nueva York, Oxford University Press, 1969. p. 315-336.

³² Cfr. M. Richelle, La adquisición del lenguaje. Barcelona: Herder, 1975.

³³ Cfr. La suficiente bibliografía que ofrece la obra citada en la nota anterior.

Una segunda área de investigación es la constituida por la observación y experimentación con simios superiores. Este campo de investigación ha sido objeto de furiosos ataques, pero sus resultados son innegables.

Un tercero y último campo de investigación, hoy también clásico, lo constituye el estudio de las perturbaciones del lenguaje, que nos ofrecen el proceso de adquisición del lenguaje en sentido inverso, conjugado con múltiples variables.

Los trabajos de este tipo han proliferado grandemente en los últimos años. Otro enfoque en el estudio psicolingüístico experimental consiste en el examen de las contrapartidas psicológicas de los conceptos y leyes que se postulan en las diversas teorías lingüísticas actuales, mediante la creación de modelos que permitan contrastar empíricamente las predicciones psicológicas viables a partir de ellas. Esta perspectiva cuenta con el grave inconveniente de que los modelos de procesos psicológicos, realizados preferentemente en ordenadores, parten siempre de datos ya organizados lingüísticamente en proposiciones, por lo que el aspecto "creativo" del lenguaje, tan esencial, queda fuera de investigación. Pese a ello, es esta última posibilidad de estudio la que hoy se vislumbra como más prometedora.

Proceso de Comprensión y Análisis

- ¿Qué entiende por competencia lingüística?
- ¿Qué diferencia encuentra entre: lenguaje, lengua y habla?
- Enumerar y escribir los mensajes que usted recibe en un día a través de toda clase de signos y símbolos.
- De todos los mensajes escritos anteriormente escoger cinco, interpretarlos y clasificarlos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: lingüísticos, psicolingüísticos, de habla y del lenguaje.
- Recordar los conceptos de: lenguaje, lengua y habla.

Solución de Problemas

Leer con atención la siguiente situación y realizar el análisis psicolingüístico, siguiendo las etapas que se presentan en el mismo al final del módulo.

"María por cuestiones de la vida hace tres días perdió a su mamá en un trágico accidente de tránsito. Pedro, su novio llega a su casa y se acaba de enterar de la situación. María de manera grosera le hace el reclamo porque hasta ahora

aparece. Ella dice, Pedro: pensé que lo más importante en su vida era nuestra relación, pero como doy cuenta te importa más estar viajando que acompañándome en estos momentos; esto se acabó, no quiero volverte a ver; Pedro no alcanza a dar ninguna explicación y su novia le tira la puerta.

Síntesis Creativa y Argumentativa

- Hablando de la lengua, ¿qué entiende por “principio creador”, y qué por principio mecánico?, dar ejemplos.
- ¿Cómo interpreta las palabras de Beauzée “el hecho de que todos los seres humanos usamos, a pesar de la diversidad de lenguas, la misma lengua?”.
- Con base en el contenido de la unidad, diseñar historietas, gráficos o caricaturas que ilustren los aportes de los autores mencionados sobre lenguaje, lengua y habla.

Repaso Significativo

Durante mucho tiempo se pensó que la historia podía dar una explicación de la lengua y se buscó con afán el origen de los idiomas. En todas partes se consideró la comunicación humana.

Realizada la compilación de miles de lenguas se procedió a compararlas y mediante sistemas reestructivos se llegó a los protolenguajes, origen de las diversas lenguas que pueblan el mundo.

Establecido el origen de las lenguas, la inquietante pregunta: ¿qué es la lengua?, seguía en pie. Saber el origen de las cosas no es conocer la esencia misma de ellas; por eso se ensayó una nueva forma de estudiar la lengua. Más adelante, se analizarían los elementos constitutivos del habla hasta encontrar las partes más pequeñas; así se descubrieron los fenómenos y rasgos diferenciadores, también los monemas o las mínimas unidades significativas.

La taxonomía basada en el estructuralismo y el positivismo tampoco daba respuesta a la pregunta: ¿qué es la lengua? y si bien se sabía de donde provenía y de qué estaba constituida, nada se sabía de cómo actuaba el hombre para producir su habla. El empirismo ni dio una explicación satisfactoria del fenómeno lingüístico y se recurrió como en otros tiempos al racionalismo.

Chomsky quiso explicar la competencia lingüística o la capacidad del hombre para enunciar infinidad de oraciones, valiéndose de unos pocos elementos y formuló su teoría generativa transformacional que la fundamentó en el componente sintáctico con dos componentes interpretativos: el semántico y el fonológico.

La teoría de Chomsky más que para explicar la lengua sirvió para despertar interés y encontrar la razón misma del lenguaje. El esquema sintáctico de Chomsky olvidaba algo esencial: el significado y pronto se consideró al semanticismo preconizado por Schaff. En el fondo de estas teorías subyacía el estructuralismo, la misma idea que las unidades significativas lo explicaban todo. Algunos estudiosos de la lengua creyeron encontrar una explicación en la psicología y así nació la psicolingüística, otros en la sociedad y así surgió la sociolingüística; y otros en los signos mismos y así se creó la semiología.

Autoevaluación

Seleccionar la respuesta correcta:

- Podemos decir que la lingüística es el estudio de:
 - Identidad del lenguaje
 - La lengua
 - Las reglas gramaticales
 - La psicología del lenguaje

- Para un estudio psicolingüístico se debe tener en cuenta:
 - El idioma
 - Origen del español
 - El lenguaje, la lengua, el habla, el aprendizaje del niño y la psicología
 - Los problemas de afasia

- Responder los siguientes interrogantes:
 - ¿Qué es competencia lingüística?
 - ¿Cuál es la diferencia entre: lenguaje, lengua y habla?
 - ¿Todos usamos la misma lengua?
 - ¿Qué es la psicolingüística?

- Argumentar lo siguiente:
 - ¿Por qué la lengua es importante para hacer un análisis psicológico?.
 - ¿Qué pasaría si el lenguaje no tuviera aspecto creativo?.
 - ¿Cuál es la importancia del aspecto diacrónico y sincrónico de la lengua?
- ¿Cuáles serían las mínimas unidades significativas en los elementos constitutivos del habla?
- Establecer semejanzas y diferencias entre psicolingüística y lingüística en general.
- ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con lo planteado en la unidad?, procurar tomar una postura crítica para que el proceso sea constructivo.

Bibliografía Sugerida

ECHENIQUE ELIZANDO, María Teresa. Psicolingüística. Material fotocopiado.

ECO, Humberto. La estructura ausente. Introducción a la Semiótica. Barcelona: Lumen, 1975.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Gilberto. Pragmática Lingüística. Universidad de Pamplona, 2002.

ROMERO MONTENEGRO, José Ricardo. Psicolingüística. Universidad de Pamplona, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada, 1945.

UNIDAD 2: El Lenguaje

Descripción Temática

En la presente unidad trataremos de estudiar el lenguaje, su adquisición y desarrollo, también como el desarrollo fonético, fonológico, morfológico y semántico que hacen parte del mismo.

En la conformación del sujeto, el lenguaje adquiere una importancia vital, porque el individuo se convierte en parte de la cultura debido al proceso de significación colectiva del mundo que nace con éste. Desde esta óptica, el lenguaje no sólo se asume como medio de expresión, sino como constituyente esencial del conocimiento, en cuanto espacio donde ocurre la significación.

Según los planteamientos de Luis Angel Baena, la asimilación de la lengua es un proceso de integración progresiva del niño en la comunidad verbal. Durante dicho proceso, él toma conciencia de sí mismo, de la realidad social y cultural a la que pertenece y a la cual promueve con su existencia. El proceso humano de elaboración de la realidad objetiva, natural y social (proceso de significación) se asume en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y socioculturales; en consecuencia, precisamente por esta característica fundamental, el lenguaje puede considerarse tanto instrumento de interacción como configurador de conocimiento.

Horizontes

- Estudiar el lenguaje desde los puntos de vista: fonético, fonológico, morfológico y semántico.
- Mejorar la atención en los alumnos indagando sobre el proceso de significación colectiva.
- Apropiarse de las funciones del lenguaje en la práctica cotidiana.
- Investigar sobre los diferentes aspectos que se deben abordar cuando nos referimos al lenguaje articulado.

Núcleos Temáticos y Problemáticos

- Adquisición del Lenguaje.
- Fase Prelingüística.
- Extraversión – Introversión.

Síntesis de la Unidad

Según el mismo Baena, la significación es un proceso de elaboración humana sobre la realidad objetiva, natural y social, en términos de categorías conceptuales (empíricas y teóricas), pragmáticas (de la interacción), socioculturales (ideológicas), expresivas (estéticas) y psicoanalíticas (de la conciencia humana).

El lenguaje cumple las funciones de: ser instrumento de referencia y de predicación en relación con la realidad, ser instrumento de interacción social; ser factor organizativo de significados como sistemas de conocimiento y valoración de la realidad; ser instrumento del proceso de recreación del sentido de la realidad, estéticamente; y ser factor determinante del proceso de construcción de lo humano.

El proceso de construcción de la significación tanto en la historia de las lenguas como en la adquisición del lenguaje por el niño incluye aproximadamente los siguientes aspectos y niveles:

Punto de partida: la realidad humana natural y social, que como puede pensarse es infinita en formas y potenciales significativos.

Sobre la realidad, el hombre adelanta una práctica empírica inteligente, es decir, por medio de los sentidos se une con su entorno físico y social. El cerebro, por su parte elabora imágenes o impresiones sonoras, acústicas, olfativas, y la mente convierte estas imágenes o impresiones en esquemas estructurales primarios de relaciones universales (existenciales). En otros términos, la realidad se va organizando comprensivamente.

En las lenguas, por la práctica empírica, se va construyendo el llamado nivel referencial; es decir, se van incorporando contenidos de realidad en ellas. Por su parte, el hombre desarrolla con el tiempo una competencia referencial en la lengua que le permite apropiarse del entorno físico y social.

El resultado de este primer trabajo humano sobre la realidad es una representación conceptual de la realidad, que no es otra cosa que la apropiación

de la manera cómo los objetos se identifican (números, condición, calidad, clase) y participan en eventos, es decir, actividades dinámicas. Esto conduce a la interpretación de la realidad en términos de clases de objetos (animados, humanos, concretos) de categorías de eventos (acciones, procesos), categorías de comportamiento (agente, paciente).

Sobre la representación conceptual el ser humano adelanta una práctica teórica; es decir, operaciones consistentes en agregar categorías intelectuales más avanzadas al dato empírico conceptualizado. El sujeto de conocimiento, entonces, deduce, distingue, clasifica, ordena, numera. Puede introducir las leyes de la lógica (identidad, contradicción, excluir, razón), determina causas y consecuencias.

La práctica teórica configura el nivel lógico del lenguaje y la significación, el cual tiene su concreción básica en el denominado contenido proposicional de los enunciados u oraciones.

La práctica comunicativa es el paso siguiente en la construcción de la significación. Por dicha práctica se dice que el lenguaje tiene un nivel sociocultural, que no es otra cosa que la incorporación de contenidos socioculturales en los enunciados de las lenguas, gracias a la previsión social y a la capacidad simbolizadora del hombre.

Proceso de Información

- Consultar en la bibliografía sugerida los conceptos que tienen relevancia en el estudio del lenguaje y su adquisición. Si en su CREAD no se encuentra nada sobre el tema, consultarlo por su cuenta para que se enriquezca como persona y como futuro docente del área. Los siguientes temas le ayudarán a comprender mejor la unidad.
- Adquisición del lenguaje.
- Aspectos: fonético, fonológico, semántico, sintáctico, morfológico, pragmática.
- Realidad objetiva.
- Nivel referencial.

- Práctica comunicativa.
- Capacidad receptiva.
- Capacidad mediacional.
- Capacidad asociativa y de integración.

- Habilidades del lenguaje.
- El lenguaje: sistema de señales de segundo grado.
- Tener en cuenta los siguientes autores: Brown, Brain, Samuel Gily y Gaya, Kats y Fodor, Pavlov, M. Koltsova, Irwin, Skinner, Jacobson, C. G. Jung.
- Decodificar todo lo leído.
- Procurar dar su propio aporte a las diferentes temáticas estudiadas.
- Hacer sinopsis, ensayos, cuadros sinópticos, preguntas y otras actividades, para que se comprendan mejor las diferentes conceptualizaciones.

2.1 ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La adquisición del Lenguaje es uno de los procesos más significativos que realiza el hombre. Para alcanzar esta estructura necesita tres capacidades específicas: receptiva, mediacional-asociativa y de integración y la capacidad de expresión.

La capacidad receptiva está constituida por las vías auditivas, visuales y cenestésico-motoras del sistema nervioso central que permitirán al niño oír, ver y entrar en contacto con el medio ambiente en condiciones óptimas.

La capacidad mediacional-asociativa y de integración se refiere al almacenamiento de la memoria, la comprensión, la asociación, la codificación, la clasificación, la discriminación, el análisis y la síntesis llamadas con frecuencia habilidades del pensamiento.

El lenguaje mediacional implica sostener una conversación interna con uno mismo, relacionando así los sonidos externos, los objetos y las representaciones simbólicas de la mente.

La capacidad expresiva incluye todos los medios para comunicar pensamientos, ideas y sentimientos, mediante el lenguaje verbal y corporal.

Todas las habilidades que intervienen en el lenguaje están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente, por eso la enseñanza de la lengua debe ser integral: observar, escuchar, hablar, leer, escribir, etc.

2.2 FASE PRELINGÜÍSTICA

La vocalización de los niños empieza con el llanto. En el primer año de vida puede identificarse tres etapas. Un período de sonidos orgánicos o exploración sensomotora. Otro de juego vocal o balbuceo y un último de conducta imitativa.

Los primeros sonidos del infante son gritos, llantos y gorgoros de carácter orgánico relacionados con las necesidades físicas y la satisfacción de dichas necesidades, el niño en esta etapa explora, atiende y actúa sobre el ambiente.

Transcurridos más o menos tres meses empieza la etapa del balbuceo o vocalización de sonidos más semejantes al habla adulta, algunos psicólogos y fonetistas creen encontrar verdaderos fonemas y opinan que en esta etapa se produce una gran cantidad de sonidos, aún algunos que no aparecen en la lengua que escuchan; por esta razón se cree que también el balbuceo tiene una base orgánica, argumento reforzado con el hecho de que en los seis primeros meses los niños sordos balbucean tanto como los normales. Freud insinuó que el balbuceo cumple dos funciones importantes:

- El niño desarrolla un conocimiento y un control de los efectos del sistema motor implicado en el habla.
- Establece circuitos de retroalimentación que enlazan la retroalimentación cinestésica de los sistemas musculares con las sensaciones auditivas oídas y producidos por él. El fracaso en esta función diferencia los niños sordos de los normales.

Muchos psicólogos dan poca importancia a esta etapa prelingüística y algunos afirman que los niños se silencian por un tiempo antes de empezar la etapa lingüística.

El período de imitación empieza (a los 12 meses) cuando el niño pone atención al adulto mientras satisface sus necesidades y el adulto le habla. Entonces el niño en su balbuceo se ve reforzado por el habla adulta y empieza a abandonar el balbuceo para producir sonidos parecidos a los de los adultos.

2.2.1 Desarrollo Fonológico

Teoría de Irwin, de acuerdo con unos estudios realizados por Irwin, durante los diez primeros meses de vida, los niños emiten vocales como la /æ/, /i/, /E/, /^/, luego van aumentando las vocales hasta alcanzar todas a la edad de treinta meses. Lo mismo sucede con las consonantes, que empiezan con las que se pronuncian en la parte de atrás y terminan en las frontales. Las vocales, cree

Irwin, empiezan con las palatales y terminan con las velares; empiezan al mes o dos meses de edad.

La crítica que se ha hecho a Irwin es que no establece diferencias entre la etapa del balbuceo y la etapa de adquisición lingüística. Teoría de Jakobson basada en los rasgos distintivos: este sistema pone énfasis en las características acústicas de los sonidos, estos constituyen un haz de rasgos binarios, inherentes y prosódicos.

Los rasgos inherentes definen un fonema independientemente de las secuencias en que ocurra. Los prosódicos se refieren a las cualidades del sonido lingüístico, intensidad, tono, timbre, cantidad.

Los principales rasgos inherentes son: vocálico, no vocálico, consonántico, no consonántico, difuso-compacto, tenso-laxo, sonoro-sordo, nasal-oral, continuo-interrumpido, estridente-suave, constreñido, libre, grave-agudo, plano-llano. Las primeras enunciaciones fónicas, orientadas hacia la significación, necesitan oposiciones fónicas simples, claras y estables aptas para ser retenidas y reproducidas según las necesidades.

En lugar de la abundancia fonética del balbuceo se instala la austeridad fonemática de las manifestaciones del lenguaje.

El orden de adquisición de los sonidos del lenguaje infantil parece ser universal; hay niños que adquieren todo el sistema fonético a mitad del segundo año, en cambio hay otros que no lo consiguen, sino a la edad escolar.

Los sonidos según Jakobson aparecen en el siguiente orden:

- El vocalismo empieza con la letra más abierta a y una consonante labial oclusiva o nasal p o m. Así la primera oposición es: consonante + vocal: papá, mamá.
- La primera oposición consonántica es + labial + nasal + dental dando origen a papá – tata – mamá – nana.

- A las oposiciones consonánticas sigue la primera oposición vocálica, a la abierta **a**, se opone la cerrada **i**, papá, pipi. En el transcurso de esta oposición aparece a veces una vocal intermedia E, dando origen a papá – pepe o tata – tete, lo común es que haya una a detrás de las labiales y una E detrás de las dentales.
 - La etapa siguiente del vocabolismo infantil establece la oposición anterior-posterior o palatal-velar como papá – pipi – pupu.
-
- Así el niño ha conseguido el vocalismo mínimo de algunas lenguas del mundo a-i-u. Luego adquiere en español la e y la o.
 - Después de las oclusivas p – t aparece la k porque las oclusivas preceden a las fricativas: f – s – x.
 - A continuación aparece la oposición sorda-sonora dando lugar a la b – d – g luego a la v – z – y.
 - La adquisición de las consonantes posteriores implica la existencia de consonantes anteriores. La k y la q no aparecen mientras no se hayan consolidado, las bilabiales, las dentales y las palatales.
 - Las africadas aparecen después de las oclusivas y fricativas o sea ch y dz.
 - Un niño no adquiere una vocal compuesta si antes no ha adquirido los elementos constitutivos de dicha vocal. Así la o, solo la adquiere después de pronunciar la i la u; la Ø sólo se adquiere después de pronunciar la e y la o.
 - Las vocales nasales se adquieren sólo después de haber logrado las orales.
 - El número de lenguas con una sola líquida es numeroso por eso el niño se contenta con una sola líquida durante largo tiempo, la adquisición de la otra remata el aprendizaje fonemático, esto es generalmente la r.

Aunque en términos generales las experiencias de varios psicolingüísticos concuerdan con la teoría de Jacobson; también hay incongruencia, no puede decirse que sea un proceso sin excepciones. Según Jacobson, el tiempo de fonematización va desde el primer año de vida, hasta los primeros años de escuela; sin embargo, conviene recordar que el niño entiende más de lo que es capaz de producir.

2.2.2 Aspecto Morfológico

Primeras palabras. Más o menos a los doce meses el niño pronuncia su primera palabra, hay razones para creer que antes de los diez u once meses el niño entiende palabras simples y órdenes. Luego viene un período de más o menos seis meses en que el niño adquiere un vocabulario de lo que podríamos llamar sustantivos. Estos nombres únicos parecen expresar algo más de lo que significan,

pues mamá puede ser donde estás mamá, mamá ven, mamá viene, mamá dame comida, etc., las palabras más usadas constantemente son mamá, dada, papá, bebé, titi, pupu, etc. Entre los dieciocho y los veinticuatro meses llegan a doscientas o trescientas palabras, pero de acuerdo con los estudios de Smith, el crecimiento del vocabulario es el siguiente:

MESES	NÚMERO DE PALABRAS
8	0
10	1
12	3
15	19
18	22
21	118
24	272
30	446
36	896
42	1222
348	1540
54	1870
60	2072
66	2289
72	2562

Este admirable crecimiento de vocabulario según Carroll, se debe a que el niño ha descubierto el proceso de codificación o sea que las cosas tienen nombre: aquí el pensamiento influye en la adquisición del lenguaje.

Según Skinner, estas primeras palabras se adquieren mediante el condicionamiento operante o instrumental. Así la tendencia de los niños a imitar a sus padres, puede ser el resultado del reforzamiento social proporcionado por los progenitores (sonrisas, aplausos, cariños, etc.) siempre que el niño imite de una manera aceptable al padre. Skinner llamó a estas imitaciones, respuestas ecoicas.

Si en presencia de un perro el niño trata de nombrarlo, el padre le manifestará su aprobación (reforzamiento) o que aumenta la probabilidad que el niño repita la palabra perro cuando aparezca este animal. Probablemente, el niño aprende las

primeras palabras mediante el condicionamiento clásico o instrumental; pero una vez que el niño aprende el concepto es dudoso el papel de los factores del condicionamiento.

2.2.3 Desarrollo Sintáctico

A los dieciocho meses el niño empieza a pronunciar dos palabras. Según algunos psicolingüistas, el niño está en el verdadero comienzo de la adquisición del lenguaje o abstracción de las propiedades estructurales de la lengua. Se cree que estas dos palabras se parecen a oraciones o sea ya hay un inicio de una gramática.

Psicólogos como Brown llaman a este modo de hablar, habla telegráfica, pues parece que el niño omite todas las palabras menos las más importantes, así dice mamá, tete, papá, cudo.

Otros psicólogos como Brain creen que en esta etapa el niño utiliza dos clases de palabras, palabras que se repiten con más frecuencia llamadas pivote y otras más variadas; pero menos frecuentes llamadas de clase abierta, en la sería mi mamá – mi papá, mi perro, la palabra pivote (eje). Sería mi y las otras pertenecen a la clase (c) abierta. En esta etapa la sintaxis como hemos dicho, se reduce a dos palabras o sea que:



Ejemplos de esta gramática:

Esto cama	papá va
Esto tete	mamá va
Esto papo	miau va
Esto silla	guau va

Aquí nené	veo nené
Aquí mamá	veo cuna
Aquí papá	veo tete
Aquí tete	veo papá

Algunas investigaciones en esta etapa han demostrado:

- Que las expresiones se alargan a medida que el niño crece.

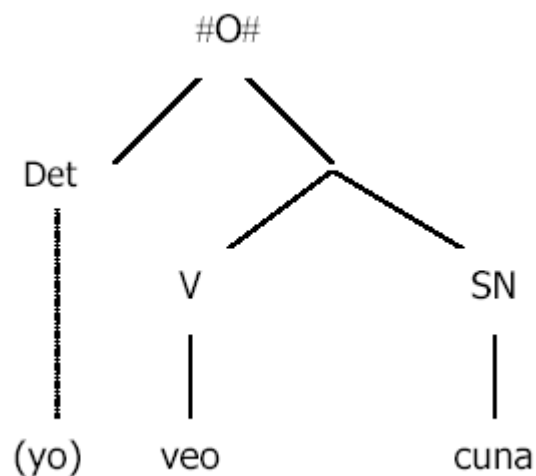
- Que en las primeras etapas de desarrollo sintáctico son más frecuentes los sustantivos y otras de contenido sintáctico que los elementos funtivos.
- Que los niños hablan con mayor rapidez que los adultos.
- Que las niñas hablan antes que los niños.
- Que los niños de familias de estratos altos hablan más rápido que los niños de estratos bajos.
- Que los hijos únicos hablan también más rápido y los gemelos más tarde.
- Que la estimulación del hogar y la escuela acrecienta el desarrollo del lenguaje.

Cuando el niño responde al adulto, tiende a implicar en dos palabras todo lo que aquel le ha dicho. En las expresiones del niño no hay reglas morfo-fonémicas, el niño no conjuga los verbos; no determina los plurales, ni el género.

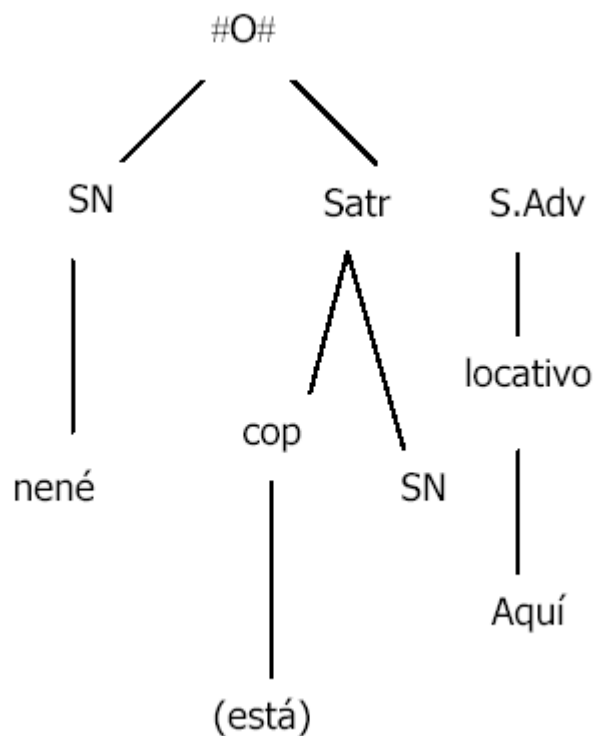
La estructura de dos palabras es muy significativa en la codificación pues según nuestro modo de pensar estos son verdaderos juicios lógicos o construcciones atributivas cuyos paradigmas poco a poco irán dando paso a estructuras más complejas. Así, esto-cama equivaldría a esto es una cama o sea #0# SN + SV, donde desde el comienzo mismo de la estructuración de la lengua ya se está construyendo una oración con sus dos elementos esenciales.

En los casos de papá va o guau va, también encontramos el esquema #0# SN + SV, osea, el fundamento esencial de la sintaxis ya está dado, faltan los modificadores, los determinantes, las construcciones preposicionales, etc.

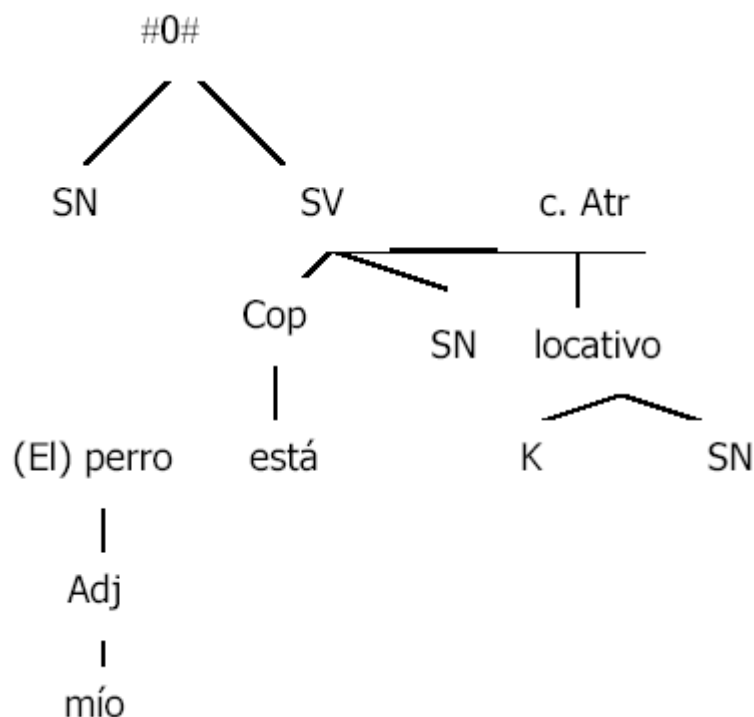
En la construcción veo cuna, hay un sintagma nominal que según muchos lingüistas hace parte del esquema esencial, se trata de un paciente, un objeto afectado por la acción del verbo, el esquema arbóreo sería:



En estas primeras etapas del desarrollo lingüístico son muy usados los déicticos o demostrativos que son el principio de las construcciones adverbiales. Cuando el niño dice: aquí nene, probablemente está diciendo, aquí está el nene, lo que en el sistema arbóreo podría ser representado por:

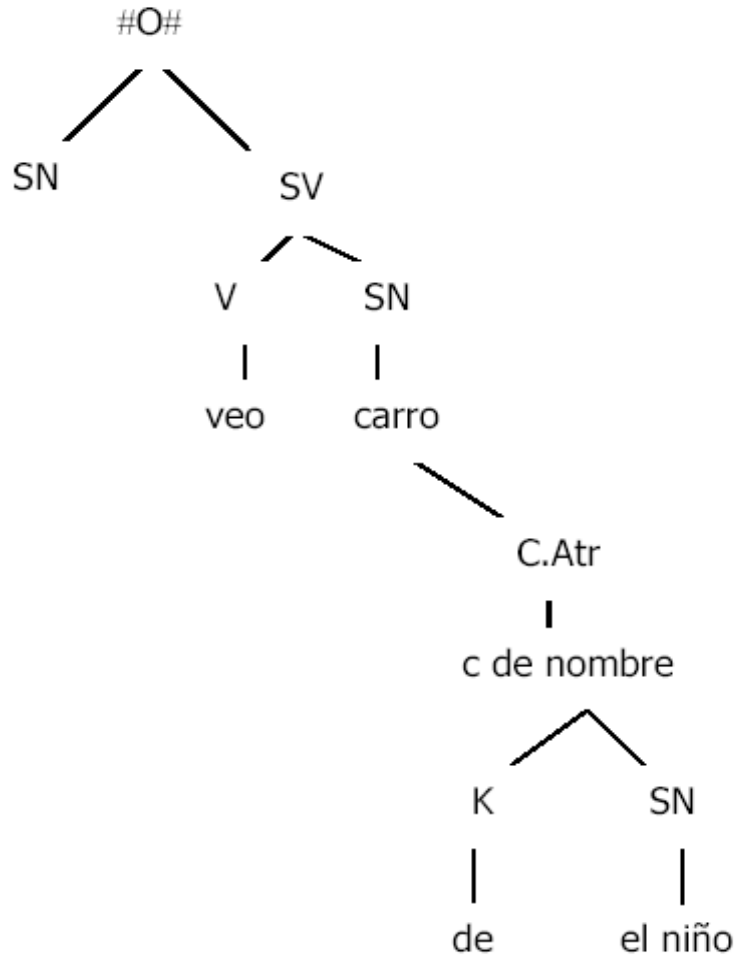


Cuando el niño dice “ahí guau mío” probablemente está diciendo ahí está el perro que es mío, cuyo esquema arbóreo sería:



carro del niño. Este concepto de pertenencia es muy común en la etapa egocéntrica cuando con frecuencia se le oye decir esto mío, carro mío, etc.

En la explicación de estos casos de atribución se han ensayado varias fórmulas, como carro que es del niño, para no complicar tanto introduciendo para cada caso atributivo ya complemento de nombre, ya adjetivo una nueva oración en el esquema fundamental, consideramos que basta enunciar la atribución y desprenderla de la categoría a la cual se refiere así:



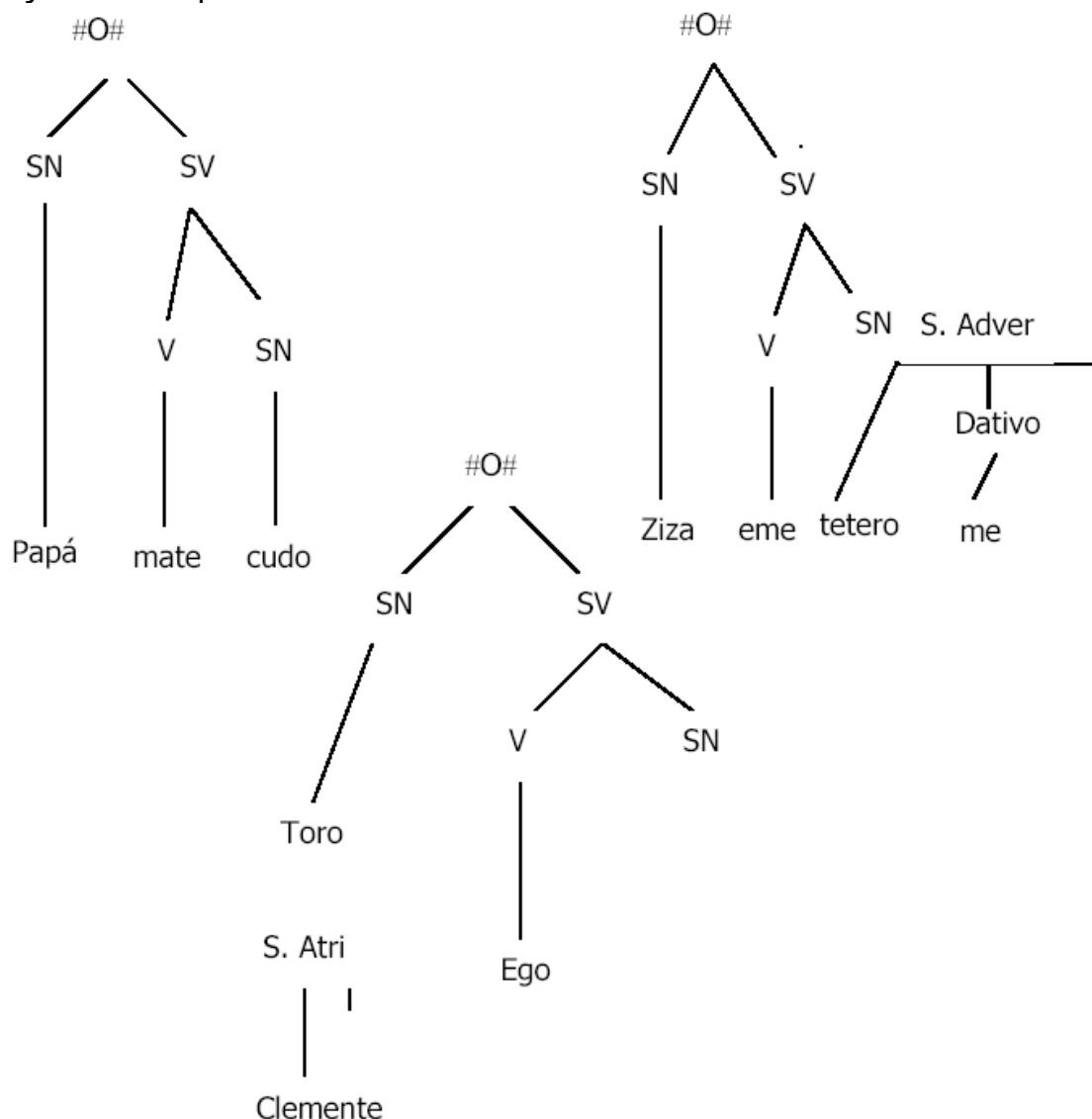
El niño cada vez va complicando su gramática y hemos querido explicarla con estos esquemas de la teoría Chomskyana porque creemos que es la manera más lógica de demostrar la adquisición inteligente y racional de la gramática ya que no resiste la aplicación de una teoría basada únicamente en el estímulo respuesta. Es imposible pensar que el niño deba aprender todos y cada una de las frases que va a utilizar en su vida, es más razonable creer que el niño va adquiriendo paradigmas o patrones de conducta lingüística que pueden reproducirse al infinito.

El hecho, que el niño aprende paradigmas lo prueba el evento de la conjugación de los verbos irregulares así: sabo, cabo, etc.

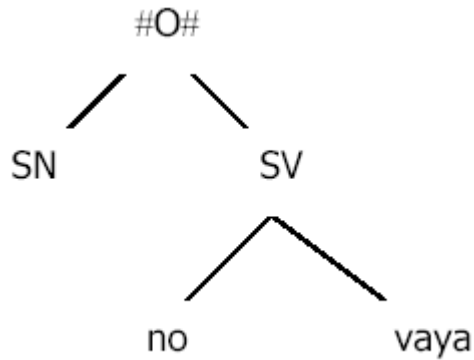
El hecho de aprender la categoría de sujeto o agente no es simple linealidad, requiere una serie de condicionamientos tanto del verbo como del sujeto. Quizá podríamos aplicar la teoría de Piaget y decir que las categorías se asimilan y acomodan de acuerdo con sus rasgos significativos.

Así el verbo pensar requiere un ser animado racional, comer un ser animado, existir o ser, cualquier ser; como puede anotarse se trata de una verdadera lógica

que no sólo toma en cuenta el orden de las palabras sino sobre todo el significado, por eso es tan difícil hablar de sintaxis sin acudir a la semántica. Analicemos otras expresiones de tres elementos esenciales. Mi hijo Ricardo habló muy pronto, decía: "papá, ate cudo", "ziza eme tete", "egó toro mente", que significaban papá maté el zancudo, Ligia deme tetero. Llegó el Doctor Clemente, verdaderas oraciones que se ajustan al esquema transformacionalista.



La niña en vez de decir [ziza] decía [zaza] y repetía lo mismo: zaza eme tete (zaza no vaya). En esta segunda frase encontramos la negación en forma preverbal que podría representarse:



Ricardo en cuanto a la negación también la utilizó en forma preverbal: "mamá ya no caté" y luego "mamá ya no cate muñeco querido".

De manera superficial hemos mencionado la forma como se inicia el lenguaje que de acuerdo con algunos lingüistas a la edad de cuatro años ya está conformada, sin embargo, con Samuel Gily y Gaya y sus estudios en Puerto Rico, anotamos las principales características del lenguaje infantil en su edad preescolar, para tener un patrón más o menos general y detectar las deficiencias en el lenguaje infantil y poder proporcionarles una terapia adecuada.

A niños entre cuatro y siete años se les presentó una serie de láminas con diferentes acontecimientos para que ellos las describieran o narraran los hechos que veían en dichas láminas; de sus respuestas se dedujo lo siguiente:

- **Afectividad:** los niños al ver las láminas se mostraban contentos o tristes o reían, palmoteaban o contestaban con timidez. Toda esta gama de sentimientos los manifestaban con gestos, con la entonación de la voz, con interjecciones como ioh!, iah!, iay!, o con formas imperativas como imira!, ioye!.
- **Diminutivos:** el uso de los diminutivos es bastante frecuente en sustantivos y adjetivos. La forma diminutiva más usada es ito, no es de extrañar que en nuestro medio sea ico.
- **Adjetivación:** el uso de adjetivos es poco frecuente y su número es muy reducido, para los adjetivos valorativos de carácter estético usan lindo, bonito, feo, (chévere). Los adjetivos de apreciación moral no son sino bueno y malo.

Adjetivos de tamaño: grande, chiquito, gordo, bajito, alto, largo.

Adjetivos de color: blanco, negro, colorado, rojo, azul, verde, amarillo.

Otros adjetivos calificativos: sucio, cojo, solo, bravo, contento, alegre, serio, triste, dulce.

La adjetivación valorativa avanza lentamente en los niños pues requieren su propio punto de vista y el de los demás o sea pasar del egoísmo a la socialización.

La enumeración es la forma más común de explicar las láminas, el niño nombra las cosas y los seres que ve y conoce. No hay frases propiamente dichas, sino una sucesión de sustantivos aislados sin nexo gramatical.

Con frecuencia los sustantivos son determinados por este, esta, esto, estos, estas; eso casi no se usa y aquel no aparece.

A la edad de cuatro años puede decirse que el género y el número ya están definidos. Las frases en la enumeración se ligan inicialmente por la contigüidad, como cuando dicen "una paloma, un nido, huevitos". Luego aparece la conjunción y que se repite con mucha frecuencia, ejemplo: "dos señoras y una nena y dos señores".

En las palabras mostrativas, el niño al enumerar los objetos que ve en las láminas las muestra con los dedos, con las manos, con los brazos, con la cabeza, todos estos ademanes van acompañados de palabras deícticas o mostrativas.

El más general es el deíctico este. Los demostrativos a veces se usan como distributivos, como cuando dicen estos zapatos blancos y estos negros.

Para la localización emplean una gran cantidad de adverbios, especialmente ahí y luego en orden de frecuencia aquí, allá, allí, acá, arriba, abajo, adentro, afuera, atrás, debajo, encima, fuera, lejos.

- Oraciones de predicado nominal: las oraciones atributivas sin cópula son frecuentes en el lenguaje adulto, pero lo es más frecuente entre los niños, sin que se altere la relación lógica entre el sujeto y el atributo. Puede afirmarse que los niños a los cuatro años ya saben construir con el verbo ser o estar expresos. Sin embargo, en el experimento se encontró frases como éstas:

Aquí (está) escondida la nena.

El perrito (está) adentro en el baño.

La nena (está) en una casa.

Eso (es) una maleta y eso una cartera.

Eran niños de cuatro años que alternaban estas frases con otras con cópula expresa. Puede afirmarse que a los cuatro años las oraciones atributivas se consolidan, siendo muy raras las atributivas sin cópula a los seis o siete años.

- Imperativo: los niños desde el balbuceo, llaman, prohíben, piden, mandan, son unos pequeños tiranos, que recurren a diferentes formas para expresar sus deseos. Primero nombran las cosas con entonación volitiva; agua, tete, ziza; también utilizan los vocativos, imamá!.

Llama la atención que las primeras formas imperativas más frecuentes sean las más cortas; di, ven, ve, da; posteriormente cualquier presente puede, tomar el papel de imperativo, tu juegas, saltas, te vas, etc., estas formas imperativas a la edad de cuatro años ya han sido consolidadas; con excepción del infinitivo como imperativo.

- Presente de indicativo: es natural que en la descripción de unas láminas la forma verbal presente de indicativo sea la más frecuente. Casi no se presenta el presente histórico, pero si aparece el presente con significado de futuro, mañana voy a la escuela, mañana me traen el juguete. También es muy frecuente el uso del presente en la apódosis de las oraciones condicionales: si viene me voy, si se cae este nene se mata.
- Imperfecto de indicativo: a la edad de cuatro años el niño lo usa con seguridad, lo que nos indica que antes de esta edad ya lo ha usado para aprenderlo y confirmarlo. Ejemplo: el perrito estaba ahí, era el niño Jesús.
- Pretérito Indefinido: es otro tiempo consolidado a la edad de cuatro años, por eso sus raíces hay que buscarlas antes de esta edad. Esta forma es la más abundante después del presente.
- Pretérito Perfecto: también se presenta con relativa frecuencia en pretérito perfecto (he cantado). El pretérito pluscuamperfecto aparece muy rara vez, "esa también yo la había visto".
- Futuro imperfecto y potencial: el futuro para indicar la acción venden es muy raro, en cambio es frecuente el uso del presente por el futuro. La forma más común para indicar la acción venidera es ir a + infinitivo. Esta nena se va a caer, papá va a venir.

El potencial también es muy raro y no se presenta ni el futuro ni el potencial compuesto.

- Subjuntivo: de los tiempos del subjuntivo los más usados son el presente y el imperfecto. La fórmula más común del subjuntivo es la final expresada para que + subjuntivo con los verbos de duda, posibilidad, deseo, temor. La fórmula mencionada ya se encuentra a los cuatro años en frases como "va al zapatero a que le arregle los zapatos". "Empujándole pa que camine", "ven pa que lo veas", esta forma de enunciar el subjuntivo va decreciendo a medida que avanzan en edad.

Otras oraciones que suelen presentarse son: este no quiere que le haga fuerza. Si yo tuviera un carrito así. Que no se carga.

- Gerundio y frases verbales: el gerundio es muy usado por los niños para describir y expresar el presente durativo. Ejemplo: estos niños nadando, comiendo manzanas. También es frecuente el uso del gerundio con el auxiliar estar; está llorando, está molestando. Menos frecuente es el uso de la locución ir + gerundio; el niño iba corriendo, la niña iba resbalándose.
- Preposiciones y complementos: las preposiciones que los niños de cuatro años usan frecuentemente son: a, con, de, en, para, por, utilizan con menos frecuencia; entre, hasta y sin.

A los cuatro años usan también los pronombres: a excepción de os y vosotros. La forma pasiva de las oraciones no es usada, en cambio sí aparece a esta edad la pasiva impersonal con se. Ejemplo: esto se hace así, no sé como se llama. Las formas impersonales con el verbo hacer son muy frecuentes desde los cuatro años. Ejemplo: en casa hay gallinas, hay una canasta.

Oraciones con Enlace Gramatical

- Pronombres relativos: el más usado de los pronombres, es que tanto en la enunciación como en la interrogación y en la admiración; cuál y quien son muy escasos.
- Conjunciones: la conjunción copulativa y, aparece muy temprano, lo mismo que, pero, sin embargo, no se encuentra en esta edad la disyuntiva O.

La conjunción subordinante: que también es de uso frecuente a la edad de cuatro años, o sea que empieza a ser usada antes. Ejemplo: le dice que juegue. Dice que venga. Las conjunciones finales a que y para que, también son de uso muy frecuente aún antes de los cuatro años, lo mismo podemos

asegurar de los por qué tanto finales como causales. Ejemplo: Está llorando porque se cayó. ¿Por qué muerde?.

A los cuatro años aparece también el SI condicional. Ejemplo: si siguen cantando me voy.

Toda esta muestra del habla infantil en edad preescolar es apenas un punto de referencia para realizar estudios en nuestro medio y definir con precisión el proceso de desarrollo del lenguaje. Estas investigaciones tienen gran valor para definir los parámetros normales y así determinar las deficiencias lingüísticas y realizar terapias adecuadas en los casos patológicos.

2.2.4 Desarrollo Semántico

Es poco lo que se sabe en torno a la manera cómo los niños adquieren los significados, lo único cierto es que la medida en que usan palabras y frases, las emplean con una intención y un significado. Muchos psicólogos creen que también el significado se adquiere por el principio de estímulo-respuesta, pero caeríamos en el mismo problema de aprender tantos significados como palabras tiene una lengua, y tantos significados como oraciones pueden producirse en una lengua.

Ante esta posibilidad física Kats y Fodor, basándose en la teoría de Chomsky propusieron su teoría semejante a la de la adquisición de la sintaxis o sea una persona es capaz de entender un número infinito de oraciones que nunca ha oído y generar un número infinito de oraciones que serán entendidas por los demás.

Para que se cumpla este postulado, es necesario que la persona que habla, posea un diccionario de las palabras del idioma y el segundo lugar conozca algunas reglas llamadas de proyección para derivar el significado de una oración o partir del significado de los elementos constitutivos.

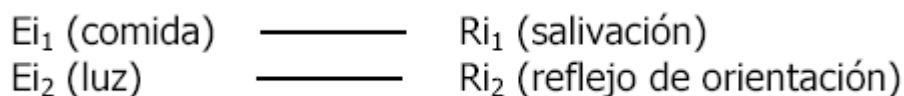
El proceso de aprendizaje de conceptos, consiste en el aprendizaje de atributos pertinentes y de las reglas para combinarlas. Por tanto el rótulo que se aprende para un concepto sirve como un signo para estos atributos y reglas.

El niño como hemos visto, paulatinamente, pero en forma segura va conformando su lengua. En el caso de los significados podemos asegurar lo siguiente: al principio una sola palabra tiene múltiples aplicaciones o representa muchas otras palabras, o es el compendio de toda una oración, a medida que crece adquiere el significado denotativo que más tarde se convierte en connotativo por los diferentes contextos en que puede ser utilizada.

2.2.5 El Lenguaje

Sistema de señales de segundo grado. Desde Pavlov sabemos que el lenguaje constituye un sistema de señales de segundo grado. ¿Quiere ello decir que el esquema de Pavlov es válido para explicar el hecho del lenguaje?

Pavlov elaboró su teoría de los reflejos condicionados mediante una serie de investigaciones llevadas a cabo en unas condiciones experimentales muy rigurosas. Sus conclusiones pueden resumirse de la siguiente manera: un estímulo condicionado cualquiera (la comida, por ejemplo), al que podemos llamar E_1 , produce, en un perro, una respuesta incondicionada (salivación, en este caso), que podemos llamar R_1 . Pues bien, si tomamos otro estímulo incondicionado E_2 (una luz, por ejemplo), al que el perro responde de una manera natural con un "reflejo de orientación" y asociamos este E_2 al estímulo incondicionado E_1 (las técnicas para conseguir esta asociación son muy variadas), llega un momento en que el E_2 produce, no exactamente la R_1 , pero sí una respuesta muy parecida, a la que podemos llamar R_2 . Gráficamente, el esquema es el siguiente:



E_2 R_1 , esto es, E R_c (el estímulo condicionado produce una respuesta condicionada). Tenemos aquí un reflejo condicionado de "primer orden", ya que se ha producido la asociación de un estímulo condicionado (la luz) a otro incondicionado (la comida). Pero, a su vez, se puede asociar el estímulo condicionado (la luz) a otro estímulo condicionado (un timbre, por ejemplo), hasta obtener un reflejo condicionado de "segundo grado", es decir, hasta conseguir que la luz (reflejo ya condicionado anteriormente) transfiera al timbre las cualidades que había adquirido de la comida, de modo que el timbre, por sí solo, produzca la R_1 (salivación). Es preciso tener en cuenta que a medida que el estímulo incondicionado va quedando atrás, la respuesta condicionada es cada vez más débil. Es decir, pueden obtenerse respuestas condicionadas de tercero, cuarto orden e incluso más, pero son respuestas enormemente debilitadas a medida que se alejan del estímulo incondicionado.

Pues bien, Pavlov dejó bien sentado que el lenguaje constituye un sistema de señales de segundo grado, principio que ha sido desarrollado posteriormente, entre otros, por M. M. Koltsova³⁴. Esta parte de la premisa que la palabra, tanto

³⁴ Cfr. M. M. Koltsova, "Estudio fisiológico de los fenómenos de abstracción y generalización", en Lenguaje y Pensamiento, Academia de Ciencias de la U.R.S.S., Uruguay, Pueblos Unidos, 1970

desde un punto de vista filosófico como psicológico, lingüístico o fisiológico, se caracteriza por tener en su base la generalización, esto es, un reflejo generalizado.

Desde todos estos puntos de vista se acepta el supuesto teórico de que la generalización y la abstracción constituyen un resultado de la actividad del cerebro; ahora bien, según análisis de filósofos y psicólogos, primero se abstraen las propiedades esenciales de los objetos y después, esas propiedades, abstraídas, se generalizan. Koltzova toma un ejemplo de Gorski para ilustrar esta tesis: para la formación del concepto "polígono", primeramente se pone de relieve la propiedad fundamental de las figuras geométricas, es decir, que tiene ángulos, haciendo abstracción de las propiedades secundarias, como son el número de ángulos, su magnitud, la forma de la figura geométrica, etc.; después partiendo de la propiedad fundamental destacada (la existencia de ángulos), tiene lugar la generalización de una serie de figuras geométricas mediante el concepto "polígono". ¿Cómo se delimitan las propiedades esenciales?

Las observaciones de Koltsova ponen de relieve que las propiedades destacadas en un objeto son, desde un principio, de distinto valor en sentido fisiológico; unas provocan una reacción orientadora más fuerte, por lo que resultan más fuertes del estímulo es el color, así como también la sensación táctil. En las primeras etapas de desarrollo de la actividad cerebral, estos componentes fisiológicamente más fuertes son, precisamente los que sirven de base para el proceso de generalización³⁵. Veamos en que consiste el mecanismo de generalización. Sabemos que los resultados del análisis de los estímulos que actúan sobre el sistema nervioso son desiguales por su significación fisiológica. Como quiera que el proceso de excitación se propaga hacia el foco fuerte, de acuerdo con el principio de dominancia, la acción del estímulo fuerte se generaliza con facilidad.

Por otra parte, dado que la propiedad del estímulo que se refuerza (por ejemplo, la forma, en tanto que otras propiedades como tamaño, color, etc., reciben un número menor de refuerzos, quedando relegados como estímulos más débiles), nos encontramos ante una segunda forma de generalización. Así pues, la distinción de la propiedad esencial del objeto es, en el fondo, la distinción de la propiedad que actúa con más fuerza fisiológicamente: en las primeras etapas de desarrollo de la actividad cerebral, se trata de propiedades que provocan un fuerte reflejo de orientación; en etapas posteriores, se trata de propiedades que se refuerzan con más frecuencia³⁶. Una vez que se ha enseñado al niño a destacar

³⁵ Por lo que se refiere al lenguaje, la categorización de estímulos sonoros, en relación con su mayor o menor fuerza fisiológica, sería un interesante campo de experimentación, tanto para el campo referente a estudios de adquisición del lenguaje como para la discrinia fonológica

³⁶ Hay que observar, como hecho de enorme importancia a la hora de calibrar toda labor educativa, que la generalización de los objetos puede hacerse mediante un rasgo no esencial; el niño elabora la propiedad esencial en la experiencia y tal proceso se lleva a cabo bajo la dirección del adulto. Si a un niño no se le enseña a distinguir una determinada propiedad como esencial, dicha propiedad no se destaca.

alguna propiedad con carácter esencial, la palabra se convierte en equivalente de dicha propiedad, y, cuando esa misma palabra se aplica a muchos objetos, resulta equivalente a esa misma propiedad, pero destacada en varios objetos. El mecanismo mediante el cual se desenvuelve esta forma de generalización consiste en que, en el nivel funcional superior, cuando se generalizan muchas señales inmediatas por mediación de la palabra, nos encontramos ante el "proceso de reducción del complejo de estímulos a uno sólo". Es decir, en un principio se forman conjuntos de estímulos complejos, en los que cada uno de los elementos cumplen una determinada función señalizadora.

Luego, gradualmente, esta función se transfiere a la palabra. En un principio, la palabra y las diferentes propiedades del objeto se corresponden como componentes de un estímulo complejo. Por ejemplo, la palabra "gato", juntamente con las sensaciones visuales, táctiles, auditivas y otras que la presencia del gato proporciona, actúan como un complejo único. Si designamos con a, b, c, etc., los componentes directos de dicho complejo y con la letra "d" el componente verbal, en un momento dado, la palabra empieza a reemplazar a todos los componentes directos del complejo: $d = (a + b + c)$. Finalmente, la palabra reemplaza, generalizando, a todos esos componentes directos y constituye su "expresión abreviada". Pero, después, la palabra "gato" empieza a denotar, no sólo a un gato concreto, sino a cualquier gato. Si designamos con las letras a1, b1, c1, etc., al complejo de estímulos directos obtenidos de un segundo gato y con a2, b2, c2, obtenido de un tercer gato, tendremos que la palabra "gato" (representada por la letra d) adquiere un significado aún más amplio. Incluirá ya muchos complejos: $d = (a + b + c) (a1 + b1 + c1) (a2 + b2 + c2)$. De este modo, la palabra "gato" se convierte en "señal de señales" y reemplaza a toda una serie de complejos de sensaciones inmediatas. El conjunto sistematizado de estas "señales de señales" es el lenguaje: lo que Pavlov llamó "sistema de señales de segundo grado".

2.3 EXTRAVERSIÓN – INTROVERSIÓN

Otra medición que se han propuesto realizar desde hace tiempo los constructores de tests es la extraversión-introversión, características que ha hecho famosas Carl Jung, pero ya antes de que Jung forjara estos términos, William James había llamado la atención sobre la diferencia que existía entre los individuos de "mente resistente" y los de "mente sensible" entre los que miran afuera y los que miran adentro. En el extravertido, dice Jung domina la realidad exterior y social; el introvertido se dirige al mundo subjetivamente, en cuanto le afecta a él. En la tipología elaborada por Jung se incluyen las siguientes características:

EXTRAVERTIDO	INTROVERTIDO
Directamente orientado a la realidad objetiva	Es decisivo el mundo subjetivo.
Regido por lo práctico y lo necesario.	Regido por principios absolutos.
Se adapta fácilmente a situaciones nuevas.	Rígido e inflexible.
La vida afectiva no es tan finamente moldeada.	Delicadeza en los sentimientos.
De débil autocrítica.	Inclinado al análisis de sí mismo y a la autocrítica.
Acción directa, compensación real.	Compensación en la huída y la fantasía.
La psiconeurosis típica es histérica.	La psiconeurosis típica es de ansiedad obsesiva.

Jung, subdivide cada uno de estos dos tipos según la función subsidiaria que predomine, establece cuatro funciones subsidiarias: pensamiento, sentimiento, sensación, intuición.

El primer test de una sola característica (Freyd-Herdbreder) se propuso reunir en una escala muchas de las variadas expresiones de extraversión-introversión. El sujeto se calificaba a sí mismo o respecto a ítems como los siguientes:

- Prefiere saber una cosa por lectura a experimentarla.
- Es callado y retraído; no habla espontáneamente.
- En sociedad prefiere mantenerse en un segundo plano.
- Se ruboriza con frecuencia; es susceptible.
- Lleva un diario personal.
- Limita su relación a un reducido número de personas.
- La puntuación total es la suma algebraica de las puntuaciones positivas y negativas. Cuanto más predominan las positivas, más introvertido es el sujeto; efectivamente, se da cuenta del sentido general de la escala y tiende a responder sistemáticamente de modo positivo o negativo en lugar de considerar cada pregunta sin partido previo³⁷.

El test de asociación de palabras fue elaborado originalmente por Jung, pero ha sido modificado después en años recientes, se invita al sujeto a responder a la palabra pronunciada por el examinador con la primera palabra que se le ocurra.

³⁷ CERDA, Enrique. Una psicología de hoy. p. 502.

Son típicos estímulos verbales palabras como mesa, obscuro, enfermedad, muchacho, asustado, coñac. Aunque las respuestas corrientes no son muy reveladoras (como por ejemplo, para las palabras citadas: silla, luz, salud, etc.), puede descubrirse con frecuencia un conflicto profundo cuando el sujeto de respuestas extrañas o sin sentido o si el tiempo que tarda en responder es excepcionalmente largo o breve o si está tan afectado por una palabra que repite varias veces la misma respuesta, estos “indicadores complejos” son numerosos.

Más elaborado es el método de completamiento de frases inacabadas, en el que se invita al sujeto a completar frases de las que solamente se dan las primeras palabras. Ejemplo: Mi madre, lo que más deseo es...

Como el uso de la primera persona puede poner en guardia al sujeto, se ha pensado que podría obtenerse mayor éxito empleando la tercera persona: una madre, lo que más desea Frank es

Puede entenderse este método como completamiento de historietas³⁸. La teoría de Jung sobre el papel del inconsciente es análoga, un introvertido, a pesar de su incesante pensar en sí mismo y referido todo a él, puede comprender muy bien la estructura extravertida de la mente negligente para el propio yo, aunque no la posea él mismo. Se dice frecuentemente que “los opuestos se atraen”.

Si esto es cierto, debe explicarse por nuestro inconsciente simpatía a lo que está suprimido, pero se encuentra en estado latente en nosotros, para una buena comprensión es importante la semejanza. La oposición es una especie de semejanza, es el lado oscuro de la semejanza. Por otra parte debemos admitir que una práctica prolongada y continuada, una especial experiencia y cualidades particulares apropiadas pueden favorecer la capacidad de comprender una personalidad muy distinta de uno mismo³⁹.

C. J. Jung (1878 – 1961) se separó también de Freud, pero divergiendo de éste en otros aspectos diametralmente opuestos a los de Adler, Jung ahonda aún más que Freud en los arcanos del inconsciente, distinguiendo entre inconsciente individual “como depositario de todas las experiencias personales del sujeto e inconsciente colectivo” como depositario de las experiencias ancestrales de la humanidad -luego Jung se va apartando más y más de la clínica y dedica un especial interés al estudio de cuestiones religiosas, a la interpretación de mitos y de problemas derivados de la alquimia⁴⁰.

³⁸ GORDON W. Allport. La personalidad. P. 515.

³⁹ JUNG, C. G. Teoría del Psicoanálisis. P. 603.

⁴⁰ CERDA, Enrique. Una psicología hoy. P. 53.

2.3.1 Métodos Psicológicos

El método de asociar palabras de C. G. Jung. El procedimiento en síntesis consiste en lo siguiente: se presenta al sujeto una serie de cien palabras que actúan a modo de estímulos. El sujeto debe asociarlas tan rápidamente como le sea posible. Las palabras seleccionadas se refieren a numerosas situaciones entre las cuales se para el sujeto. Cuando ante las palabras estímulo el sujeto no da respuestas siguiendo las leyes generales de asociación o bien se alarga el tiempo de su respuesta, o no comprende la palabra estímulo, es porque estas palabras el sujeto las ha conexas con situaciones o "complejos" emocionales; es decir, con constelaciones de ideas centradas alrededor de algún episodio particular o cuestión que tiene una significación emocional para él. Este método ha sufrido después, numerosas modificaciones y se ha utilizado combinándolo con el reflejo psicogalvánico, pudiendo ser empleado en los aparatos llamados detectores de mentiras⁴¹.

Proceso de Comprensión y Análisis

- ¿Qué funciones cumple el lenguaje en la actividad humana?
- ¿Qué orientaciones han tenido los estudios del lenguaje?
- ¿Cuáles son las tareas y campos de la prelingüística?
- ¿Cómo se entiende la idea de articulación del lenguaje?
- ¿Qué es lo primario en el lenguaje, su carácter vocal o escrito?, ¿por qué?

Síntesis Creativa y Argumentativa

- Tratar de comparar entre niños y niñas de la edad seleccionada, qué palabras conocen más los niños que las niñas y viceversa, expresarlo mediante un ensayo.
- ¿Por qué los signos del lenguaje son arbitrarios?, dar ejemplos que lo sustenten.

⁴¹ En la unidad que se terminó de estudiar, se tuvo en cuenta, el desarrollo de algunos temas tratados en el módulo de Psicolingüística de autoría del Magíster José Ricardo Romero Montenegro.

Solución de Problemas

- Observar un grupo de niños de edades de 0 a 7 años e identificar cuál es el campo semántico de algunas ideas que utilizan frecuentemente y los sentidos que le dan a los mismos.

Repaso Significativo

- Procurar hacer seguimiento a un infante al menos durante seis meses y señalar los avances lingüísticos en los aspectos: fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- De acuerdo con el seguimiento que le hicieron a los niños y según sus propias evidencias, qué puede concluir acerca de los postulados hechos por los diferentes autores mencionados en la unidad, ¿está en acuerdo o en desacuerdo con las diferentes teorías planteadas?.

Autoevaluación

Responder las siguientes preguntas:

- ¿Por qué la adquisición del lenguaje es importante para el hombre?.
- ¿Qué papel juega la memoria en el desarrollo del lenguaje?.
- ¿Cuáles son las habilidades comunicativas?.
- ¿Cuál es la diferencia entre la etapa de balbuceo y la etapa de adquisición lingüística?.

Seleccionar la respuesta correcta:

- Entre las características acústicas de los sonidos encontramos unos rasgos prosódicos, ¿cuáles son?:
 - Curva melódica
 - Voz pasiva y voz activa.
 - Intensidad, tono, timbre y cantidad.
 - Grave y aguda.

- En el condicionamiento operante o instrumental, la tendencia de los niños a imitar a sus padres, se debe según Skinner al reforzamiento social dado por los progenitores, ¿qué tipo de reforzamiento sería?
 - Sonrisas, aplausos, cariños, besos.
 - Desarrollo psicomotriz.
 - Patología del lenguaje.
 - Hablarles con mayor rapidez.
- Elaborar su propia teoría sobre los reflejos condicionados y plasmarla como quiera (ensayo, síntesis, cuadro semántico, mapa conceptual, etc.).
- ¿Según Jung, que características incluye la tipología elaborada para la extraversión?
- Con sus propias palabras explicar el método de asociar palabras de C. G. Jung.

Bibliografía Sugerida

GÓMEZ SILVA, Sonia Patricia y BECERRA RIAÑO, Jairo Samuel. Lingüística y Dialectología. Universidad de Pamplona, 2001.

JUNG C. G. Teoría del Psicoanálisis. Plaza & Janes, 1976.

PSICOLOGÍA INFANTIL Y JUVENIL. Tomo II. La Adolescencia. Barcelona: Océano Multimedia.

ROMERO MONTENEGRO, José Ricardo y RAMÓN SUÁREZ, Josué Norberto. Fundamento de la Lingüística General. Universidad de Pamplona, 2002.

UNIDAD 3: Pensamiento y Lenguaje

Descripción Temática

Mediante el lenguaje se evidencia el desarrollo del pensamiento, el tema a tratar es “pensamiento y lenguaje”; la línea histórica de evolución del hombre muestra cómo los progresos cognitivos se ven reflejados cuando el lenguaje se hace complejo: la manera de apreciar, evaluar, expresar y transformar el mundo. Aún más, es de vital importancia la división de la historia antes y después de la escritura no sólo porque permitió eternizar lo fugaz de la oralidad, sino porque los procesos de lectura y escritura enriquecen los procesos de pensamiento.

La enseñanza en el área de Lengua Castellana debe constituir un entramado de significaciones, en el que el estudiante realmente comprenda lo complejo del mundo que está simbolizando mediante su expresión, a fin de que se sienta parte de la evolución y transformación del planeta que habita. Pretender que el lenguaje se constituya en un estudio aislado que se debe mirar a sí mismo como objeto de análisis y descontextualizado no tiene sentido, porque no permitiría el avance en el pensamiento ni la posibilidad de ser mediador de los demás, como modo de aprehender el mundo.

Horizontes

- Aprender a ser equilibrados, diferenciando los desórdenes mentales y lingüísticos ocasionados por el pensamiento y el lenguaje.
- Realizar operaciones mentales para comprender por qué el lenguaje se hace complejo.
- Comprender la importancia de la relación pensamiento y lenguaje en el entrecruzamiento de significados que formamos en las diferentes actividades humanas.
- Inducir al estudiante a que forme una idea de la realidad, la cual se expresa a través del lenguaje.

Núcleos Temáticos y Problemáticos

- Pensamiento y Lenguaje
- La Entrada en el Significado
- Lenguaje Infantil Egocéntrico y Lenguaje Infantil Socializado, Polémica Piaget – Vigotsky
- Perspectiva de la Psicolingüística
- Patología del Lenguaje
- Análisis Psicolingüístico

Síntesis de la Unidad

El pensamiento ayuda a que el individuo forme una idea de la realidad, la cual es expresada a través del lenguaje, por lo tanto son indisolubles, esto desde el punto de vista del materialismo, lo contrario ocurre con el idealismo que considera que el pensamiento es puro.

Tanto Gorsky, Panfilov y Boguslavski están de acuerdo, que existen ciertas premisas sin las cuales no se desarrolla el lenguaje y son todas aquellas las que tienen que ver con el entorno (experiencias). También están de acuerdo que, la lengua es un sistema de reglas gramaticales que forman parte de la semántica gramatical, dicen que la lengua es una identidad aparte del pensamiento, el pensamiento funciona cuando el lenguaje le sirve de medio para transmitirlo y por lo tanto es una abstracción de la realidad, en el pensamiento se elaboran conceptos (formación de lo abstracto) existen unos parámetros bien marcados que son los rasgos diferenciales, hay un pensamiento lineal en la organización de las ideas. Por ejemplo de la idea silla, que se relaciona con: persona, sentarse, etc., que son unidades independientes, Luria, dice que se debe integrar un sentido de proporción de sujeto y de predicado, porque siempre se habla de algo o de alguien.

Pavlov, habla de los reflejos condicionados que no son más que el enlace nervioso, biológico y cultural. Los impulsos se convierten en impulsos sensaciones que se vuelven nerviosos, biológicos (estímulo respuesta) dándose la tipificación de los sentimientos, todo lo que tiene que ver con esas emociones internas (el amor) pero es más fácil categorizar la realidad que lo que tiene que ver con los sentimientos (lo abstracto).

El conocimiento es de gran importancia porque es la función que el lenguaje cumple dentro de la mediatización de conocimiento y comunicación. El lenguaje aprendido descifra unas maneras de aprender, ejemplo cuando se quiere aprender una sola lengua, el aprendizaje es más lento, porque tiene que ver con nuevas formas de aprendizaje (memoria) son procesos pedagógicos. El conocimiento se da a través de la experiencia histórica, se hereda y se plasma mediante la escritura.

También se observó en los cuatro autores unas pequeñas diferencias, pero esto se debe al proceso de conceptualización y aprendizaje de cada uno de ellos. Todos tienen razón dentro de su campo de trabajo y de sus postulados científicos y filosóficos.

Me permito citar a cada autor con respecto a lo que piensa del concepto en general:

Gorsky, toma parte de Aristóteles para aproximar el concepto a la forma, o aspecto de las cosas potenciándolo a la esencia del ser, el concepto es todo lo que puede pensarse de un objeto, (Aristóteles, p. 79 citado por Gorsky).

Panfilov cita a Reznikov y a Bunak, trata de acercar el concepto al pensamiento, junto con la capacidad de formar conceptos tan pronto se empieza a conocer la realidad y por eso van cambiando a medida que progresa la civilización, pero no se puede estar de acuerdo cuando afirma que el concepto de un objeto no existe fuera del objeto, porque si esto es así como se hace para enseñarle a un niño los conceptos matemáticos (sería posible).

Boguslasvki, se aproxima a la definición de concepto como imagen del objeto y se parece a la definición de idea, sin desligarla de su base material. Cita a Hegel, dice que los conceptos son inexpressables mediante palabras, pero tampoco se puede estar de acuerdo porque el profesor le enseña al niño muchos conceptos mediante palabras (p. 99).

Es indiscutible que:

“El lenguaje es un medio, gracias al cual los individuos se comunican entre sí, intercambian sus pensamientos y se comprenden mutuamente, relacionado en forma inmediata con el pensamiento, el lenguaje registra y fija en palabras, y mediante combinaciones de las mismas en frases y oraciones, los resultados de trabajo, pensamiento y la labor cognoscitiva del hombre hace posible el intercambio de pensamientos en la sociedad” (Stalin, p. 70).

Los positivistas, “sostienen que los idiomas nacionales de nuestros días han de ser reforzados según modelo de las “lenguas” de las ciencias exactas en las cuales, cada signo posee un significado único y las concatenaciones existentes entre los signos, son exponentes del vínculo lógico que se da entre los objetos designados”, dicho en otras palabras según ellos, en dichas lenguas se alcanza una correspondencia absoluta entre las categorías lógicas y las gramaticales (p, 78 – positivistas).

En la experiencia, el hombre no observa más que acciones de las personas, percibe su habla, clasifica y estudia estos hechos y luego, al hablar del pensamiento del hombre no se refiere a otra cosa que a tales hechos, por consiguiente, la lengua de las personas se ha de estructurar de tal manera que ofrezca la posibilidad de penetrar en seguida en la lógica de aquello sobre lo cual el individuo razone. ¿Será que el hombre es un ser sano para comunicar?.

Proceso de Información

Enriquecer el material que tiene de consulta, observando la bibliografía sugerida, o en su CREAD, y/o por su cuenta, consultando los siguientes conceptos y temas para que aborde la temática de pensamiento y lenguaje desde otra óptica, mejorando sus conocimientos académicos y pedagógicos.

- Lenguaje infantil egocéntrico.
- Lenguaje infantil señalizado.
- Pensamiento y lenguaje.
- Rasgos referenciales.
- Estructura profunda.
- Estructura superficial.
- Lenguaje interior.
- Sistema de signos.
- Significante – significado.
- Signo lingüístico.
- Discurso histérico.
- Discurso obsesivo.
- Afasia motora eferente.
- Afasia dinámica.

Los siguientes autores le ayudarán a aclarar dudas sobre los diferentes temas expuestos anteriormente:

- Gorsky.
- Panfilov.
- Bugoslavski.
- Pavlov.
- Reznikov.
- Bunak.
- Luria.

- Hegel.
- Bruner, Jerome.
- Chomsky.
- Vigotsky.
- Piaget.
- Estanislao Zuleta.

Debemos valorar el lenguaje como instrumento de la comunicación y como la máxima expresión del pensamiento.

Con su grupo de trabajo elaborar una sinopsis acerca de la relación pensamiento-lenguaje.

Con sus compañeros del CIPA elaborar una lluvia de ideas con base en el tema "pensamiento y lenguaje" posteriormente, diseñar un mapa semántico partiendo de esas ideas. Presentar el trabajo al grupo para su respectivo análisis, comentario y complementación.

Recordar que: detrás de un cerro de palabras hay una montaña de oportunidades;

la falta de entusiasmo, es señal de mediocridad; hay que hablar como a usted le gustaría que le hablen.

3.1 PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Chomsky toma de Descartes la distinción "entre principio creador" de la mente humana y "principio mecánico", con esta diferenciación Descartes quiso demostrar que los animales no hablan, ni piensan.

La escuela de Port Royal distinguió entre aspecto interno o lógico del lenguaje y aspecto externo o fonético. El primero corresponde a la interpretación semántica.

Chomsky siguiendo esta tradición habló de estructura profunda y estructura superficial. La estructura profunda refleja el pensamiento que tiene que ver con la lógica, el juicio y las proposiciones. La estructura superficial es la manifestación externa.

Luria, médico y lingüista ruso, discípulo de Vigotsky, considera que "el pensamiento y el lenguaje son la clave de la naturaleza de la conciencia".

Para Luria, el pensamiento nace a través de las palabras. No está de acuerdo en que haya pensamientos sin palabras ya que aquel se genera de éstas.

Para explicar la relación entre el pensamiento y el lenguaje, Luria entrevió un lenguaje interior que servía de puente. Chomsky llamó mecanismos de adquisición del lenguaje, y en el proceso creador se llamaría logo interior.

Una evidencia del lenguaje interior es el hecho que cuando queremos decir algo y no podemos, decimos: lo tengo en la punta de la lengua pero nos falta la palabra precisa.

“Lo tengo en la punta de la lengua”, parece decidir la controversia entre si el lenguaje es primero que el pensamiento.

El lenguaje interior tiene como materia prima el mundo interno y el universo imaginario, tiene según Vigotsky una estructura amorfa, no tiene sintaxis, ni tiempos verbales; es el mecanismo de relación entre el pensamiento y la expresión verbal.

Piaget considera que las diferentes etapas del lenguaje son: lenguaje egocéntrico: espacio en que el niño no habla sino de sí mismo y para sí mismo, no le interesa el interlocutor y habla por el placer de asociar una palabra a la acción inmediata y lenguaje socializado: el niño confronta con sus semejantes sus experiencias.

Vigotsky plantea la tesis contraria. El lenguaje es inicialmente comunicación con los otros y luego se convierte en comunicación consigo mismo. Para Vigotsky el pensamiento surge de la actividad verbal que pasa al interior mediante el lenguaje interno. Sin esta estructura no podría entenderse el aspecto creador del lenguaje.

Es importante la distinción que hace Vigotsky entre sentido y significado para entender mejor el lenguaje interior. Predominio del sentido sobre el significado: el sentido es la suma de todos los procesos psicológicos en los que interviene la palabra.

El significado es el concepto preciso que se actualiza en el discurso de conformidad con el contexto. Podría pensarse que sentido tiene la palabra en todos sus usos y significados, y significado es el concepto en un contexto definido.

Madre velaste al pie de mi cuna. Significado. Madre, como principio, como fuente de ternura, como fecundidad entre otros.

“La relación entre palabra y sentido es mucho más independiente que la relación entre palabras y significado. Las palabras pueden cambiar de sentido como las ideas de nombre. El significado es estable porque se establece una relación estrecha entre realidad y nombre” (Rojas, 1989).

- Los sentidos de las palabras se influyen mutuamente y permiten la enunciación del discurso.
- La comunicación entre pensamientos es imposible, por eso es necesario aceptar la mediación de la palabra. El pensamiento pasa por los significados del lenguaje interior y después por las palabras.

“El lenguaje interior es un pensamiento relacionado con palabras y el lenguaje externo es un pensamiento realizado en palabras” (Rojas, 1989). El pensamiento aglutina, el lenguaje es predicativo.

3.2 LA ENTRADA EN EL SIGNIFICADO

En la última unidad, me ocupé especialmente de describir lo que he llamado “psicología popular”, o quizá habría sido más adecuado el término de “ciencias humanas populares”. He querido mostrar cómo los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario, que se constituye en telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de los estados “normales” en la condición humana. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de enmarcar lo idiosincrático en un molde “vital” o cotidiano que favorece la negociación y evita las interrupciones y divisiones de la confrontación. Por último, planteé una concepción de la creación cultural del significado, según la cual se trataría de un sistema que se ocupa no sólo del sentido y de la referencia sino también de las “condiciones de felicidad”, es decir, las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la “realidad”.

Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético de esa expresión, culturalmente, el desarrollo se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente preciosos que suponen las técnicas interpretativas: los mitos, las tipologías de los dramas humanos y, también, sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes. Filogenéticamente, como veremos enseguida, este desarrollo se ve apoyado en el curso de la evolución por la aparición en los primates superiores (incluso antes de la existencia del Homo) de una capacidad cognitiva primordial para reconocer y explotar las creencias y deseos de sus congéneres. David Premack fue el primero en calificar esta capacidad cognitiva con el término de “teoría de la mente”.

En la presente unidad, me propongo examinar algunos de los caminos, que conducen a los jóvenes seres humanos a lograr (o a hacer realidad) su poder narrativo, su capacidad no sólo para marcar lo que es culturalmente canónico sino también para poder dar cuenta de las desviaciones incorporándolas a una narración. Espero poder demostrar que el logro de tal habilidad no es sólo mental sino también social, un logro de práctica social que proporciona estabilidad en la vida social del niño. Porque, junto al conocido sistema de intercambios que nos señalan Levi-Strauss, una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura.

Pero debemos recorrer un amplio camino antes de llegar a ocuparnos de estas grandes generalidades. Ya que lo que quiero hacer es analizar cómo entran en el significado los niños desde muy pequeños. Cómo aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. Decimos de los recién nacidos no pueden captar los "significados". Y, sin embargo, en un período de tiempo muy corto (como veremos, en nuestra opinión, desde el momento en que comienzan a utilizar el lenguaje) llegarán a ser capaces de entender esos significados. Por ello quiero empezar esta sección con una necesaria digresión en torno a lo que, a falta de un término más adecuado, tendré que llamar "la biología del significado".

Esta expresión puede parecer a primera vista un oximoron, puesto que el significado es ya un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos. Por eso, ¿cómo podría hablarse de una "biología" del significado?. Desde C. S. Peirce, reconocemos que el significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente. Recordemos que Peirce distinguía entre iconos, indicios y símbolos. Para él, el icono tenía una relación de "parecido" con su referente, como en el caso de un dibujo o una fotografía; el índice tenía una relación de contingencia, como la del humo con el fuego; y el símbolo dependía de un sistema de signos en el que la relación de éstos con sus referentes es arbitraria y está gobernada únicamente por el lugar que aquellos ocupan en el sistema, de acuerdo con el cual se define qué es lo que "representan". En este sentido, los símbolos dependen de la existencia de un "lenguaje" que contiene un sistema de signos ordenado o gobernado por reglas.

El significado simbólico, por tanto, depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje y usar su sistema de signos como interpretante de estas relaciones de "representación". La única forma en que podríamos concebir

una biología del significado sería por referencia a algún tipo de sistema precursor que prepara al organismo prelingüístico para entrar en tratos con el lenguaje, algún tipo de sistema protolingüístico. Entenderlo así sería equivalente a invocar lo innato, a decir que tenemos una capacidad innata para el lenguaje.

Estas apelaciones a lo innato no son nuevas y pueden adoptar diversas formas; hace una generación, por ejemplo, Noam Chomsky propuso un "mecanismo de adquisición del lenguaje innato", que operaba aceptando sólo aquellas entradas de información lingüísticas procedentes del medio infantil que se ajustaran a las características de una supuesta estructura profunda subyacente a todas las lenguas humanas. Su noción de estructura profunda era completamente sintáctica y no tenía nada que ver con el "significado" ni con el uso concreto que se hiciera del lenguaje. Su tesis se basaba en la supuesta capacidad del niño para captar las reglas de formación y transformación de las emisiones lingüísticas mediante su exposición a una experiencia puramente lingüística, experiencia que era incluso insuficiente para deducir tales reglas por constar de datos "degenerados" o "semigramaticales". El significado de las emisiones o la manera en que se utilizaban no tenían ninguna influencia.

En los años que han transcurrido desde entonces han corrido ríos de tinta sobre esta disposición sintáctica innata que postulaba Chomsky. No es necesario pasar revista a la historia de esta controversia, puesto que sólo nos afecta aquí de un modo indirecto. Pero, al menos, logró despertarnos del sueño empirista que, desde San Agustín, había dominado todas las especulaciones sobre la adquisición del lenguaje. Y, además provocó un torrente de investigaciones empíricas sobre las condiciones en que se produce la adquisición infantil de la lengua materna. De esta enorme cantidad de literatura científica surgieron tres ideas sobre la adquisición del lenguaje que pueden guiarnos en nuestra búsqueda de una biología del significado.

La primera se refiere al hecho de que, para adquirir el lenguaje, el niño requiere mucha más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan de lo que había supuesto Chomsky (y muchos otros). El lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador. Estar "expuesto" al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se "hace" algo. Aprender una lengua es equivalente a aprender "cómo hacer cosas con palabras", por usar la célebre expresión de John Austin. El niño aprende no sólo qué hay que decir sino también cómo, dónde, a quién, y bajo qué circunstancias. Sin duda, es una ocupación, legítima de las lingüísticas examinar exclusivamente qué reglas caracterizan lo que un niño dice de una semana a otra, pero el estudio de estas reglas no puede proporcionarnos en modo alguno una explicación de las condiciones de las que depende la adquisición del lenguaje.

La segunda conclusión de los estudios sobre la adquisición del lenguaje es muy importante y se puede expresar de forma muy sencilla. Determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente. Entre ellas habría que incluir, al menos, las de indicar, etiquetar, pedir y despistar.

Desde una perspectiva naturalista, parece como si el niño estuviese parcialmente motivado para aprender el lenguaje con el fin de poder realizar mejor estas funciones en vivo. De hecho, hay algunas habilidades comunicativas generales que parecen estar bien asentadas antes de que aparezca el lenguaje propiamente dicho y que se incorporan al habla infantil una vez que ésta se establece. Entre las más importantes están la atención conjunta a un referente putativo, la adopción de turnos y el intercambio mutuo.

La tercera conclusión es, en realidad, un apretado resumen de las dos primeras: la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Dándose cuenta del contexto, el niño parece más capaz de captar no sólo el léxico sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje. Esto nos devuelve directamente a la pregunta original de cómo “capta el niño el significado” de las situaciones (o de los contextos) de tal manera que le sirva de ayuda para llegar a dominar el léxico y la gramática correspondientes a esas situaciones. ¿Qué tipo de interpretante, en el sentido de Peirce, puede estar actuando para que se produzca esa captación del significado?. Me voy a permitir retrasar la respuesta a esta pregunta para intentar aclarar antes qué es lo que me propongo hacer.

Para abordar la cuestión de la predisposición humana para el lenguaje, a la luz de las investigaciones de las dos últimas décadas (y especialmente en relación con las tres conclusiones a las que tales investigaciones nos han conducido), voy a proponer un enfoque muy distinto del de Chomsky. Sin pretender menospreciar la importancia de la forma sintáctica en el lenguaje, me concentraré casi exclusivamente en la función y en lo que he llamado la “captación del contexto”.

La sutileza y complejidad de las reglas sintácticas me inclinan a creer que sólo pueden aprenderse instrumentalmente, es decir, como instrumentos con los que llevar a cabo ciertos objetivos y funciones operativas. En el reino de los animales superiores no hay ninguna habilidad sumamente específica y relativa a actos susceptibles de combinaciones muy diversas que puede ser aprendida

“automáticamente”, o de memoria, ni siquiera cuando existe fuertes predisposiciones biológicas para su adquisición. No sucede así con la conducta sexual, ni con la alimentación, ni con las conductas agresivas o agonísticas, ni con la distribución especial. Para desarrollarse por completo. Todas estas conductas necesitan ser practicadas y moldeadas por el uso.

Por ello, pienso que no es sorprendente que el modo como “entramos en el lenguaje” descansa en “disposición prelingüística para el significado” de naturaleza selectiva. Esto quiere decir que habría ciertas clases de significados para los que los seres humanos estaríamos innatamente orientados o sintonizados y que buscaríamos de un modo activo. Con anterioridad a la aparición del lenguaje, estos significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje. Dejemos bien claro que esto no supone, en absoluto, negar la existencia de los que Derek Bickerton ha llamado siguiendo a Chomsky, un “bioprograma”, que nos alerta sobre determinadas estructuras sintácticas. Si existe ese bioprograma, su puesta en funcionamiento no puede depender únicamente de la presencia en el medio infantil de ejemplares lingüísticos apropiados, sino también de la “sensibilidad del niño al contexto”, la cual sólo puede surgir a partir de esas predisposiciones a los significados culturalmente relevantes que estoy proponiendo. Es necesario haber adquirido ya el lenguaje para que no pueda adquirir más lenguaje adoptando el papel de mero “espectador”. La primera vez, el lenguaje sólo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación.

¿En qué consiste entonces esa disposición prelingüística para determinadas clases de significado?. La hemos caracterizado como una forma de representación mental. Pero ¿qué es lo que representa?. Creo que se trata de una representación muy maleable, pero innata que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos en los que interactuamos. En otras palabras no venimos al mundo equipados con una “teoría” de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción. Esto equivale a afirmar que llegamos al mundo equipados con una forma primitiva de psicología popular. Volveremos a ocuparnos enseguida de la naturaleza de las predisposiciones que la constituyen. No soy el primero en sugerir que esta “disposición para el significado” social es producto de nuestro pasado evolutivo. Nicholas Humphrey ha propuesto que la disposición del hombre hacia la cultura puede depender de algún tipo de “sintonización” diferencial hacia los otros. Y Roger Lewin, después de pasar revista a la literatura científica sobre los primates publicada en las últimas décadas,

“automáticamente”, o de memoria, ni siquiera cuando existe fuertes predisposiciones biológicas para su adquisición. No sucede así con la conducta sexual, ni con la alimentación, ni con las conductas agresivas o agonísticas, ni con la distribución especial. Para desarrollarse por completo. Todas estas conductas necesitan ser practicadas y moldeadas por el uso.

Por ello, pienso que no es sorprendente que el modo como “entramos en el lenguaje” descansa en “disposición prelingüística para el significado” de naturaleza selectiva. Esto quiere decir que habría ciertas clases de significados para los que los seres humanos estaríamos innatamente orientados o sintonizados y que buscaríamos de un modo activo. Con anterioridad a la aparición del lenguaje, estos significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje. Dejemos bien claro que esto no supone, en absoluto, negar la existencia de los que Derek Bickerton ha llamado siguiendo a Chomsky, un “bioprograma”, que nos alerta sobre determinadas estructuras sintácticas. Si existe ese bioprograma, su puesta en funcionamiento no puede depender únicamente de la presencia en el medio infantil de ejemplares lingüísticos apropiados, sino también de la “sensibilidad del niño al contexto”, la cual sólo puede surgir a partir de esas predisposiciones a los significados culturalmente relevantes que estoy proponiendo. Es necesario haber adquirido ya el lenguaje para que no pueda adquirir más lenguaje adoptando el papel de mero “espectador”. La primera vez, el lenguaje sólo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación.

¿En qué consiste entonces esa disposición prelingüística para determinadas clases de significado?. La hemos caracterizado como una forma de representación mental. Pero ¿qué es lo que representa?. Creo que se trata de una representación muy maleable, pero innata que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos en los que interactuamos. En otras palabras no venimos al mundo equipados con una “teoría” de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción. Esto equivale a afirmar que llegamos al mundo equipados con una forma primitiva de psicología popular. Volveremos a ocuparnos enseguida de la naturaleza de las predisposiciones que la constituyen.

No soy el primero en sugerir que esta “disposición para el significado” social es producto de nuestro pasado evolutivo. Nicholas Humphrey ha propuesto que la disposición del hombre hacia la cultura puede depender de algún tipo de “sintonización” diferencial hacia los otros. Y Roger Lewin, después de pasar revista a la literatura científica sobre los primates publicada en las últimas décadas,

llega a la conclusión que el criterio selectivo para la evolución de los primates superiores ha sido probablemente la sensibilidad a los requisitos que plantea la vida en grupo. Ciertamente, los estudios sobre el carácter cambiante y oportunista de las coaliciones sociales en los primates, sobre la utilización que hacen del "engaño" y la "desinformación" para mantener y fomentar esas coaliciones, hablan a favor del origen prehumano del tipo de representaciones de psicología popular que estoy proponiendo.

Pero primero quisiera ilustrar qué es lo que quiero decir cuando afirmo que existente en la praxis una captación protolingüística de la psicología popular, antes de que el niño pueda expresar o comprender estas mismas cuestiones mediante el lenguaje. La comprensión práctica se manifiesta inicialmente en la regulación infantil de las interacciones sociales. El material del ejemplo con que voy a ilustrar esta idea procede fundamentalmente de una demostración experimental muy bien argumentada, publicada recientemente por Michael Chandler y sus colaboradores.

"Poseer una teoría de la mente es", según ellos, "adoptar un determinado marco explicativo, común a la psicología intuitiva de la mayor parte de los adultos de acuerdo con el cual se entiende que ciertas clases de conducta están predicadas a partir de deseos y creencias particulares adoptados por aquellos cuyas acciones se trata". Ha habido una controversia muy viva en la literatura que versa sobre "el desarrollo de las teorías de la mente" acerca de si los niños tienen tales teorías antes de la edad de 4 años y como suele suceder en los estudios sobre el desarrollo infantil, buena parte del debate se ha centrado en "cómo puede medirse" esa capacidad. Si se utiliza un procedimiento que requiera que el niño "explique" que alguien ha hecho algo porque creía erróneamente que había sucedido una cosa, el niño menor de 4 años no consigue hacerlo, especialmente si él no está directamente involucrado en la acción. Parece que, antes de esa edad, los niños son incapaces de predecir las acciones apropiadas que realizará una persona en función de sus falsas creencias.

Sin embargo, los datos aportados recientemente por Chandler y sus colaboradores demuestran que, si ponemos a los niños en una situación en la que deben ser ellos mismos quienes impidan a otros descubrir algo que han escondido, entre los dos y tres años de edad son ya capaces de ocultar la información relevante, e incluso de crear y proporcionar información falsa, como, por ejemplo, poner huellas de pisadas en dirección errónea, para confundir a quienes buscan el tesoro escondido.

Los autores señalan que ésta tarea del escondite "afectaba claramente a los intereses del propio sujeto, contraponiéndolos a los de otra persona real" y "les permitía poner de manifiesto directamente en la acción las falsas creencias de los otros en lugar de tener que hablar sobre ellas". Nadie duda de que los niños de

cuatro o seis años posean teorías de la mente más maduras que les permiten abordar lo que piensan o sienten otros sujetos con quienes no están interactuando. Sin embargo, la cuestión crítica es que no es posible interactuar humanamente con los demás, ni siquiera antes de que el lenguaje se convierta en el instrumento de esa interacción, sin poseer alguna forma protolingüística de "teoría de la mente". Esta es inherente a la conducta social humana y se expresa en consonancia con el nivel de madurez del sujeto en cuestión; como, por ejemplo, cuando el niño de 9 meses sigue ocularmente la trayectoria señalada por la mano del adulto y no encontrando nada, vuelve para comprobar no sólo la dirección en la que el adulto señala con el dedo sino, también la dirección de su mirada.

De estos antecedentes de psicología popular surgirán en su momento logros lingüísticos como los demostrativos, los etiquetados y otros parecidos: una vez que el niño haya dominado mediante la interacción las formas prelingüísticas apropiadas para manejar la referencia ostensiva, avanzará hasta operar dentro de los límites del lenguaje propiamente dicho.

Esto no quiere decir que las formas lingüísticas "crezcan" de las prácticas prelingüísticas. Creo que, en principio, es imposible establecer ningún tipo de continuidad formal entre una forma "preverbal" y una forma lingüística posterior funcionalmente "equivalente". ¿En qué sentido, por ejemplo, podría decirse que la forma sintáctica de petición con inversión del sujeto en inglés (como en "Can I have the apple?", literalmente, "puedo yo coger la manzana?") es una continuación del gesto de petición con la mano extendida que le precede?. Lo más que podemos decir es que ambos, el gesto y la estructura sintáctica invertida, cumplen una misma función de "petición". Las reglas sintácticas tienen una relación arbitraria con las funciones que cumplen. Y hay muchas reglas sintéticas distintas que desempeñan la misma función en lenguas diferentes.

Pero esto no es todo. De hecho, es sólo la mitad de la historia. Aún admitiendo que las reglas gramaticales sean arbitrarias respecto a cómo cumplen sus funciones, podría ocurrir que el orden de adquisición de las formas gramaticales reflejará una cierta prioridad, por así decir, de las necesidades comunicativas, prioridad que, a su vez, reflejaría una necesidad de comunicación de orden superior. La mejor analogía es la adquisición de la fonología del lenguaje.

Los fonemas se adquieren no por ellos mismos sino porque constituyen los elementos con los que se construyen los lexemas, y se llegan a dominar los primeros en el proceso de adquisición de los segundos. Lo que me gustaría argumentar es que, de un modo análogo, las formas y las distinciones gramaticales, no se adquieren ni por ellas mismas ni meramente en interés de "una comunicación más eficaz". Las oraciones, en tanto que entidades

gramaticales, son el fetiche de los gramáticos formales, pero no constituyen las unidades "naturales" de la comunicación. Las formas naturales son las unidades del discurso que cumplen funciones "pragmáticas" o "matéticas", por utilizar la terminología de Halliday. Las funciones pragmáticas implican típicamente hacer que los otros actúen en nuestro nombre. Las matéticas tienen que ver con dejar claros nuestros pensamientos acerca del mundo, por usar la antigua definición de Jhon Dewey. Ambas usan oraciones, pero ninguna de las dos funciones están confinadas en ningún sentido dentro de los límites de la oración. Sin embargo, las funciones del discurso, para su realización, requieren que sean accesibles determinadas formas gramaticales, por arbitrarias que sean, del mismo modo que las "palabras" del léxico, para ser utilizadas, depende de que se establezcan ciertas distinciones fonológicas arbitrarias.

Me he esforzado denodadamente por demostrar (y lo seguiré haciendo más adelante en este capítulo) que una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de una interacción social antes de adquirir su expresión lingüística. Quisiera defender ahora un punto de vista aún más radical, de acuerdo con el cual lo que determina el orden de prioridad con que el niño domina las formas gramaticales es el "impulso" de construir narraciones.

Para que las narraciones puedan realizarse de forma eficaz, son necesarios, como señalábamos en la unidad anterior, cuatro constituyentes gramaticales fundamentales. En primer lugar, se necesita un medio que enfatice la acción humana o la "agentividad", es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. En segundo lugar, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren "alineados" de un modo típico. En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador. En la jerga de la narratología, una narración no puede carecer de una voz que la cuente.

Si existiese un impulso narrativo que operase en el nivel del discurso, estos cuatro requisitos deberían reflejarse en el orden de adquisición de las formas gramaticales. ¿Hasta qué punto sucede así?. Afortunadamente para nuestra investigación, buena parte de los trabajos sobre la adquisición del lenguaje efectúan sus descripciones utilizando las categorías de la gramática de caos cargada de significado y basado en relaciones semánticas. Esto nos permite saber a qué categoría de significado es más sensible el niño pequeño al principio.

Una vez que los niños captan la idea básica de la referencia, necesaria para usar, cualquier lenguaje “es decir, una vez que pueda nombrar, señalar la recurrencia y registrar el exceso de la existencia de algo” su principal interés lingüístico se centra en la acción humana y sus consecuencias, especialmente la interacción humana. Agente y acción, acción y objeto, agente y objeto, acción y localización, poseedor y posesión constituyen la mayor parte de las relaciones semánticas que aparecen en la primera etapa del lenguaje. Estas formas aparecen no sólo en los actos de referencia sino también en los de petición, en los intercambios de posesión, en los actos de, dar o al hacer comentarios sobre las interacciones de los demás. Además, el niño pequeño, es desde muy temprano, profundamente sensible a las “metas” y a su consecución. Por eso, también lo es a variantes de expresiones como “ya está” o “se fue” para referirse a acciones completas, o como “huy” para referirse a acciones incompletas. Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño. Este es el primer requisito de la narración.

Un segundo requisito consiste en la existencia de una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual, para fijar la atención y el procesamiento de la información en lo insólito. De hecho, los niños pequeños se sienten tan cautivados por lo inusual que quienes trabajamos con bebés nos hemos aprovechado de esta característica. El procedimiento experimental de la “habitación” se basa en esta poderosa tendencia de los niños. Ante lo que es inusual el bebé abre los ojos, mira más fijamente, deja de succionar, muestra una desaceleración del ritmo cardíaco, etc. Por ello no es sorprendente que, al comenzar a adquirir el lenguaje, los niños dediquen sus esfuerzos lingüísticos a lo que es inusual en su mundo. Ante lo infrecuente, no sólo abren los ojos sino que gesticulan, vocalizan y, finalmente, hablan de ello. Como nos decía Roman Jakobson hace años, el acto mismo de hablar es un modo de marcar lo inusual frente a lo habitual. Patricia Greenfield y Joshua Smith; se encuentran entre los primeros investigadores que lograron demostrar empíricamente esta cuestión tan importante.

Respecto al tercer requisito, la “linealidad” y el mantenimiento de una secuencia típica, se trata de una característica inherente a la estructura de todas las gramáticas conocidas. Con todo, hay que señalar que la mayor parte de las gramáticas naturales conocidas facilitan esta tarea de alinear utilizando el orden SVO (sujeto-verbo-objeto: alguien hace algo) en las emisiones indicativas, que preserva el orden fenomenológico. Además, en la mayoría de los casos, estas formas SVO son las primeras que se dominan en una lengua. Los niños empiezan pronto a dominar las formas gramaticales y léxicas para “ligar” las frases que dicen, utilizando adverbios temporales como “entonces” y “después”, hasta que terminan por utilizar las partículas causales, tema sobre el que volveremos luego.

En cuanto al cuarto requisito de las narraciones, la voz que narra o la perspectiva de la que luego “encontraremos ejemplos interesantes” sospecho que funciona más mediante el llanto y otras expresiones afectivas, mediante el nivel de entonación y otros rasgos prosódicos del habla temprana, que mediante procedimientos léxicos o gramaticales. Pero de lo que no cabe duda es de que se utiliza desde muy temprano, como ha demostrado abundantemente Daniel Stern en sus trabajos sobre las “primeras relaciones”.

Estos cuatro rasgos gramaticales/léxicos/prosódicos, que son de los primeros en aparecer, proporcionan al niño un equipamiento abundante y temprano de instrumentos narrativos. Mi tesis, cuya radicalidad he de admitir, sostiene sencillamente que es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje. Vale la pena señalar, aunque sea casi demasiado evidente, que como resultado de ello, los niños comprenden y producen historias y se tranquilizan o asustan al escucharlas, mucho antes de que sean capaces de manejar las proposiciones lógicas más elementales de Piaget, susceptibles de ser expresadas lingüísticamente.

Sabemos, de hecho, gracias a los innovadores trabajos de A. R. Luria o de Margaret Donaldson que los niños entienden más fácilmente las proposiciones lógicas si forman parte del curso de una historia. El gran morfólogo del folclore ruso, Vladimir Propp, fue uno de los primeros en señalar que las “partes” de una historia son “funciones”, como él las denomina, de esta historia y no “temas” o “elementos” autónomos. Por ello, basándose en trabajos como los de Luria o Donaldson, le tienta a uno la idea de que las narraciones podían quizá servir como los primeros “interpretantes” de las proposiciones “lógicas”, antes de que el niño disponga del equipamiento mental necesario para manipularlas mediante los cálculos lógicos que llegan a utilizar los adultos más adelante en el desarrollo.

Sin embargo, al sostener que una disposición “protolingüística” para la organización y el discurso narrativo, establece la prioridad del orden de adquisición gramatical, no estoy afirmando que las formas narrativas de la cultura en la que crece el niño no tengan un efecto potenciador sobre el discurso narrativo del niño, por el contrario, mi razonamiento es que, aunque tengamos una predisposición primitiva e “innata” para la organización narrativa que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto. Espero tener ocasión de demostrar este razonamiento reiteradamente en lo que queda de esta unidad.

3.3 LENGUAJE INFANTIL EGOCÉNTRICO Y LENGUAJE INFANTIL SOCIALIZADO, POLÉMICA PIAGET - VYGOTSKY

En el niño se pueden apreciar dos tipos de lenguaje: el lenguaje socializado, mediante el cual el niño intenta un intercambio con los demás (ruega, ordena, amenaza, etc.) y un lenguaje egocéntrico, en el cual el niño habla para sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni espera respuesta y, a menudo, ni siquiera le interesa que los demás le presten atención: es similar a un monólogo.

Este tipo de lenguaje llega hasta la edad de los siete años aproximadamente. Pues bien, Piaget, partiendo de la premisa psicoanalítica que el pensamiento del niño es originariamente autista y evoluciona hacia un pensamiento realista (dirigido) sólo bajo una prolongada y sostenida presión social, piensa que el lenguaje egocéntrico del niño es una expresión directa del egocentrismo y, como consecuencia, desaparece. Es decir, el habla egocéntrica no cumple ninguna función en el pensamiento o actividad del niño: simplemente los acompaña.

Para Vigotsky, en cambio, la función del lenguaje egocéntrico es similar a la del lenguaje interiorizado; no constituye un mero acompañamiento de la actividad del niño sino que sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente: es el lenguaje para uno mismo. El lenguaje egocéntrico se desarrolla a través de una curva que va elevándose hasta convertirse, finalmente, en lenguaje interiorizado. Las investigaciones de Vigotsky pusieron de manifiesto que el lenguaje egocéntrico es de más fácil comprensión a los tres años que a los siete; ello se debe a que, en el aislamiento progresivo del lenguaje para uno mismo, la vocalización se torna innecesaria y carece de significado, al tiempo que esta vocalización decreciente denota el desarrollo de una abstracción del sonido, que se concreta en una nueva facultad del niño para "pensar en palabras". Vigotsky llega, incluso, a establecer algunas peculiaridades del lenguaje interiorizado. Su rasgo distintivo sería una sintaxis peculiar: tendencia a la predicación. El lenguaje interiorizado está compuesto psicológicamente tan sólo de predicado.

La predicación pura está posibilitada, en este tipo de lenguaje, por el hecho de que el sujeto sabe acerca de qué está pensando, conoce el tema y la situación. Con la sintaxis y el sonido reducidos a un mínimo, el significado está, más que nunca, en primer plano. El lenguaje interiorizado se maneja con la semántica y no con la fonética. De todo ello, Vigotsky concluye que el habla interiorizada es una función autónoma del lenguaje. El lenguaje interior es, en gran parte, un pensamiento de significados puros.

3.4 PERSPECTIVA DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

Tras este breve repaso de los principales problemas que psicólogos, y lingüistas tienen hoy planteados, llegamos a la conclusión de que la Psicolingüística, ciencia que posee un estatus innegable dentro del actual panorama de investigación, se nos aparece como una prometedora rama del saber lingüístico, producto de la confianza metodológica de múltiples disciplinas tales como la Sociología, el Psicoanálisis, la Filosofía, la Antropología, la Psicopatología, la Biología de la Comunicación, la Psicología Evolutiva, la Neurología (y, más concretamente, la Neuropsicología y Neuropsiquiatría), además de la propia Lingüística. Creemos que de ella puede venir la respuesta a una serie de interrogantes de la Lingüística actual necesitan de una solución, a saber, establecer si existen o no determinantes biológicos innatos en la adquisición del lenguaje (genéticamente programados), si el lenguaje gramatical es o no resultado de un programa de refuerzos asociados y generalizados, así como la explicación del proceso mediante el cual se llega a adquirir la competencia lingüística adulta. La solución a tales problemas sólo puede llegar, creemos, de una labor de encuentro de las disciplinas citadas, labor que, hoy por hoy, está sólo esbozada. No olvidemos que la complejidad del lenguaje es la complejidad misma del hombre.

3.5 PATOLOGÍA DEL LENGUAJE

El profesor Estanislao Zuleta (colombiano) considera que un hombre es normal cuando alcanza un equilibrio entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. "Lo simbólico: es el orden de las relaciones de las estructuras, de los contextos" (Rojas, 1959) en que se desenvuelve el individuo. "Lo imaginario: es el orden de las experiencias privadas", "lo real: es el efecto de un combinatorio entre lo simbólico y lo imaginario".

En el psicótico sea paranoico o esquizofrénico se presenta un dominio radical de los extremos: lo simbólico o lo imaginario, deformando la realidad. El neurótico obsesivo o histérico sufre una perturbación interna en que un polo tiende a regir su actuación.

La realidad no debe entenderse como algo extremo, expuesto a los sentidos para ser captado; sino como algo que se construye todos los días, así como se construye el yo. Tampoco es la historia del sujeto, sino más bien, como la forma en que el pasado actúa en el presente. Como se construye la realidad, se construye el pensamiento, que se inscribe en el lenguaje que con la sociedad y la cultura es una parte de lo simbólico y se inscribe en las vivencias particulares y la afectividad como esencia de lo imaginario.

La realidad, lo imaginario y lo simbólico se fundamentan en la organización, en las relaciones y no en los elementos. Cuando se rompe esta organización, y hay predominio de unas relaciones sobre otras se presenta una psicosis.

Al acentuarse el orden de lo imaginario, el sujeto borra los contextos, las relaciones con una significación privada y pierde el contexto actual, la realidad. No hay para dicho sujeto sino fantasmas: deseos, temores, repugnancias. Al perderse la capacidad de relacionar, se evade la facultad de discernir.

La negación de afecto, el vacío afectivo es la acentuación de lo simbólico con debilitamiento de lo imaginario. Este paciente tiene la impresión que oye voces pero lo que escucha son los deseos secretos. No adecúa el orden léxico, el orden de lo vivido. Pierde la realidad en el yo y el ello como lo insinúa Freud. Este paciente asegura que al perder el lenguaje pierde también la realidad.

El síntoma neurótico según algunos psicoanalistas tiene su origen, casi siempre en un deseo sexual de la temprana infancia, incompatible con las normas morales de la sociedad, representados por los padres. Freud dice que el histérico es un hombre atrapado en la fantasía.

3.5.1 El Discurso Histérico

El histérico necesita la aprobación del interlocutor, por eso, a veces tiende a la seducción o el homosexualismo.

Cada vez que cambia de interlocutor, su discurso también. El móvil es la necesidad de aprobación que nunca satisface.

Se trata de un discurso siempre abierto, tiene la forma de una promesa, nunca concluye.

Le duele mucho la crítica aunque sea justa.

Cree que siempre lo miran y aún encerrado en su alcoba cada movimiento de su cuerpo lo convierte en un mensaje.

3.5.2 El Discurso Obsesivo

El obsesivo procura que cada cosa esté en su lugar y todo en su debido momento.

El obsesivo teme el cambio, cuenta en detalle, separa y destaca el espacio, da la impresión que no le importa si le prestan cuidado.

El discurso es rígido y nada polisémico. Tiende a ser unívoco. Utiliza a veces términos impersonales que escuden su agresividad.

- Los obsesivos se ceden el turno para hablar. Se soportan sus monólogos interminables.

El histérico es un hombre con un lenguaje expresivo, tiende a la confesión intimista, a expresar líricamente sus efectos emocionales sobre los acontecimientos y las personas. El discurso se centra en él mismo más que en el tema; siente una necesidad inmensa de aprobación, por no haber sido amado suficientemente". (Rojas, 197).

El obsesivo es un hombre condenado al lenguaje referencial: su discurso se centra en el tema de lo que había, en su verosimilitud más que en el deseo del otro porque su objetividad está garantizado por un fantasma antiguo: es el objeto de amor de la madre.

La patología del lenguaje refleja dos condiciones fundamentales que generalmente se combinan. Una de ellas es la desorganización de la elocución del lenguaje con conservación de la comprensión y la otra la correspondiente desorganización de la comprensión con permanencia de la elocución que conserva las características fonológicas y sintácticas, pero que se da en un discurso ininteligible, semánticamente vacío.

En el primer caso la desorganización de la elocución produce fenómenos de sustitución en la estructura de la palabra, parafasias fonemáticas, morfémicas y verbales sintagmáticas.

En la desorganización semántica se producen satisfacciones del significado de las palabras: parafasias verbales paradigmáticas, parafasias, monémicas, neologismos.

El proceso semántico incluye codificación y decodificación y la desorganización de una es paralela a la desorganización de la otra. La codificación semántica es la que sustenta el lenguaje interior.

La información semántica funciona como neurosemas, que por consiguiente no son estructuras materiales, sino trayectorios recorridos por la información semántica y que esa información puede ser subdividida hasta unidades mínimas. El lenguaje interior se produce gracias a la interconexión de neurosomas.

3.5.3 Alteraciones de la Función Expresiva

Afasia motora eferente: presenta desautomatización del discurso, pérdida de elementos gramaticales como conjunciones y preposiciones. Hay agramatismo

y en los casos graves mutismo total, el comportamiento más afectado es la sintaxis.

- Afasia Dinámica: no hay lenguaje espontáneo por alteración del lenguaje interior. El nivel más afectado es el semántico. No puede manifestar ideas.
- Afasia acústico agnóstica: el paciente no es capaz de reconocer la cadena hablada, por trastorno del oído fonemático que es el que transforma los sonidos en unidades significativas. El comportamiento más alterado es el fonológico en la decodificación.
- Afasia Acústico - amnésica: el paciente presenta dificultades en la retención de la información y en la identificación del referente de la palabra. Esta alteración de la memoria verbal incapacita al paciente para la denominación del objeto, aunque se conserve la función expresiva.
- Afasia Motora eferente: el paciente es incapaz de repetir sonidos, palabras, frases en medio de una expresión verbal.
- Afasia Amnésica o anomia: el paciente es incapaz de encontrar la palabra precisa, adecuada al significante y el significado.
- Afasia Dinámica: el paciente no es capaz de iniciar ni proseguir una conversación. El paciente parece que no tuviera nada que decir, ni nada que escuchar y su actitud es distraída.

Junto a las afasias que son incapacidad total de poner en práctica la capacidad discursiva están las dislalias, que son dificultades en la enunciación y comprensión del discurso:

- Dislalia es la dificultad para hablar.
- Disgrafía es la dificultad para escribir.
- Disartria es la dificultad para articular sonidos.

3.6 ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO

Aspectos que se deben tener en cuenta en un análisis psicológico:

- Analizar el autor, los personajes de la obra y las expresiones que revelen la personalidad de los actantes.

Al reconstruir la estructura psíquica del autor a través del psicoanálisis se puede entrever la complejidad interior del artista mediante el empleo de la obra como un síntoma neurótico.

- Puede llegarse a la conciencia del autor a través de las expresiones aberrantes, los trazos estilísticos sobresalientes y singulares, y descubrir la raíz psicológica; el procedimiento que debe seguirse es de la superficie al interior de la obra.

Estos viajes deben repetirse una y otra vez hasta dar con el tema o principio concreto de organización. Las imágenes temáticas deben ser estudiadas en su sistema, es decir, en sus variaciones y oposiciones, en el sistema los temas se combinan según las leyes del isomorfismo y en la búsqueda del equilibrio se asocian en parejas de oposiciones y en sistemas múltiples compensados.

- El estudio cuidadoso del elemento biográfico psicológico puede definir varias pistas en el comportamiento del escritor, así la falta de la madre puede marcarlo para toda la vida y en un poeta determinar ciertos isomorfismos constantes.

La elaboración de contextos semánticos en toda la obra de un autor puede definir su personalidad, sus creencias, su ideología, etc. Desde un punto de vista psicológico los estilos pueden ser de características frágiles, delicados, equilibrados, positivos, fuertes, híbridos, sutiles, defectuosos.

La biografía del autor sirve como un auxilio interpretativo o para cotejos paralelísticos u opositivos. Es una corroboración auxiliar, no solo apoya la interpretación, en casos determinados, sino que da respiro a la obra, la sitúa en un espacio psicológico.

Freud utilizó la literatura como un documento más de la personalidad del escritor; Freud instrumentaba el objeto artístico. Según Lacan, se habla de la presencia del inconsciente en el lenguaje manifiesto. El inconsciente se aferra como puede a la lengua.

Algunos psicólogos creen que un estudio psicológico sirve solo para detectar la motivación y el significado erótico oculto en la obra de arte. La ayuda que el conocimiento de la psicología presta al análisis de la obra literaria puede reducirse a los siguientes beneficios:

- La Psicología ayuda a descubrir con más precisión el proceso creativo y a entender la belleza como un equilibrio sinestésico; más aún a detectar las relaciones inconscientes entre escritor y lector.
- A través de la biografía del autor se puede entender su arte, se puede comprender, si la vida se proyecta en la obra o es una acción, más aún desde un punto psicoanalítico si el autor vertió su enfermedad en sus libros, en ese

caso el arte es un síntoma a través de cuya interpretación se pueden descubrir las represiones o los impulsos inconscientes del artista.

- La psicología puede explicar los personajes de ficción, explicando los esquemas inconscientes que determinan el personaje.

Con la interpretación del inconsciente colectivo, raza o cultura, se pueden entender mejor las ideologías que se entretajan en las novelas.

Proceso de Comprensión y Análisis

- ¿Considera que el lenguaje juega un papel importante en la identificación de enfermedades mentales?, ¿por qué?. Discernir con sus compañeros.
- Conceptuar con sus propias palabras lo expuesto por Piaget y Vigotsky en su polémica.
- Alguna vez ha dicho, “lo tengo en la punta de la lengua”, ¿por qué y cuándo lo ha dicho?.

Solución de Problemas

- Identificar entre los alumnos que usted dirige o compañeros; algunos problemas del lenguaje, conceptuar sobre ellos y plantear estrategias para superarlos.

Síntesis Creativa y Argumentativa

- En la síntesis de la unidad aparece un ensayo que habla del pensamiento y el lenguaje, leerlo, interpretarlo y resumirlo en un cuadro sinóptico.
- Mediante una sinopsis tratar de explicar qué es sentido y qué es significado.
- Elaborar su propia teoría de pensamiento y lenguaje de acuerdo con su experiencia familiar, educativa y social. Hacer un ensayo mínimo de tres páginas.

Repaso Significativo

Aplicar el análisis psicolingüístico expuesto en la unidad a un cuento que conozca de su región.

Autoevaluación

Responder los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el aspecto más necesario en la relación pensamiento - lenguaje?.
- ¿Qué es el lenguaje interior?.
- ¿Por qué la primera etapa del lenguaje en el niño es egocéntrica?.
- ¿Cuál es la importancia del sentido y significado para comprender el lenguaje interior?.

Seleccionar la respuesta correcta:

- El significado es:
 - Palabra en todos sus usos y dimensiones.
 - Es el concepto en un contexto definido.
 - Es el signo.
 - Los matices de la voz.
- El discurso histérico se caracteriza por:
 - Se trata de un discurso abierto, tiene la forma de una promesa, nunca concluye.
 - El móvil es la no necesidad de aprobación.
 - No le presta atención a la crítica.
 - Es fluido y sencillo.
- El discurso obsesivo presenta la siguiente característica:
 - No es radical, tiene en cuenta el cambio.
 - El discurso es rígido y nada polisémico, tiende a ser unívoco.
 - Nunca es referencial el lenguaje.
 - No tiene en cuenta los detalles.

- Hacer la selección del tema que más le guste (texto) para su análisis psicolingüístico. Tener en cuenta:
 - Las expresiones en las diversas circunstancias que revelan la personalidad de los actantes.
 - Tratar de reconstruir la estructura psíquica del autor, teniendo en cuenta la teoría del psicoanálisis.
 - Hacer lectura de las estructuras profunda y superficialmente.
 - Tener presente el elemento biográfico, psicológico del autor para que su trabajo sea más preciso y fácil de comprender.
 - ¿Qué contextos semánticos puede percibir en el estudio del texto que está trabajando?.

Bibliografía Sugerida

BRUNER, Jerome. Actos de Significado. Madrid: Alianza, 1995.

CHOMSKY, Noam y PUTNAM, Hilary. Teorías del Lenguajes, Teorías del Aprendizaje. Barcelona: Crítica, 1983.

GORSKY, D.P. Pensamiento y Lenguaje.

JAKOBSON, Roman. Lenguaje Infantil y Afasia. Madrid: Aguso, 1980.

PIAGET, Jean. Psicología del Niño. Madrid: Morata, 1978.

VIGOSTKY, Lev. S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BAUTISTA, Mauricio; BOCK, María Lucía; CORRALES, María Cristina, LEÓN, María Victoria; NÚÑEZ, Vladimir; OLAYA, Alexandra; PERALTA, Blanca María; PEÑA, Yadira, RECAMÁN SANTOS, Bernardo y RODRÍGUEZ, Rita Astrid. Estándares para la excelencia en la Educación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2002.

BRAUNER, Jerome. Actos de Significado. Madrid: Alianza, 1995.

CERDÁ, Enrique. Una Psicología de Hoy. Barcelona: Herde, 1978.

CHOMSKY, Noam y PUTNAM, Hilary. Teorías del Lenguajes, Teorías del Aprendizaje. Barcelona: Crítica, 1983.

DOCUMENTO FOTOCOPIADO. Tomado de: Bruner, Jerome. Actos de Significación. Madrid: Alianza, 1995.

ECHENIQUE ELIZANDO, María Teresa. Psicolingüística. Material fotocopiado.

ECO, Humberto. La estructura ausente. Introducción a la Semiótica. Barcelona: Lumen, 1975.

GÓMEZ SILVA, Sonia Patricia y BECERRA RIAÑO, Jairo Samuel. Lingüística y Dialectología. Universidad de Pamplona, 2001.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Gilberto. Pragmática Lingüística. Universidad de Pamplona, 2002.

GORDON W, Allpoh. La personalidad. Barcelona: Herder, 1970.

GORSKY, D.P. Pensamiento y Lenguaje.

JAKOBSON, Roman. Lenguaje Infantil y Afasia. Madrid: Aguso, 1980.

PIAGET, Jean. Psicología del Niño. Madrid: Morata, 1978.

PSICOLOGÍA INFANTIL Y JUVENIL. Tomo II. La Adolescencia. Barcelona: Océano Multimedia.

RAMÓN SUÁREZ, Josué Norberto. Fundamento de la Lingüística General. Universidad de Pamplona, 2002.

ROJAS ORTIZ, Jaime. La Psicolingüística. Medellín, 1989.

ROMERO MONTENEGRO, José Ricardo. Psicolingüística. Universidad de Pamplona, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Lozad, 1945.

SCHAFF, Adam. Lenguaje y Conocimiento.

VIGOTSKY, Lev. S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto.