

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA:  
FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:  
LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA**

**TEMA:  
LA RELACIÓN DE COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LENGUAJE Y  
PENSAMIENTO: SU CONSECUENTE PROCESUALIDAD PEDAGÓGICA**

**AUTORES:  
DIEGO FERNANDO VELOZ PARRALES  
MIGUEL ÁNGEL ROSERO ONCE**

**DIRECTOR:  
RÓMULO IGNACIO SANMARTÍN GARCÍA**

**Quito, mayo del 2015**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>3</b>
<b>EL PENSAMIENTO, UN SISTEMA INTERNO Y EL LENGUAJE UN SISTEMA EXTERNO DE COMUNICACIÓN .....</b>	<b>3</b>
1.1 El lenguaje en la historia del pensamiento.....	3
El escepticismo sofístico y la rehabilitación de la palabra.....	3
El nominalismo.....	4
El empirismo y la reacción trascendental.....	5
Humboldt y Hegel: la filosofía idealista del lenguaje.....	7
De Hegel a Darwin.....	8
1.2 La Independencia entre lenguaje y pensamiento según Wittgenstein.....	8
1.3 El pensamiento representacional y el pensamiento formal según Piaget.....	12
Relación entre la lógica y el lenguaje .....	16
1.4 El lenguaje interior y el lenguaje exterior.....	18
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>23</b>
<b>LA COMPLEMENTARIEDAD DE LENGUAJE Y PENSAMIENTO DESDE LA FACULTAD INTELECTIVA .....</b>	<b>23</b>
2.1 Perspectiva piagetiana sobre el pensamiento y el lenguaje.....	23
2.2 El lenguaje como vehículo del pensamiento.....	33
2.3 ¿Primero es lenguaje o pensamiento? .....	37
2.3.1 La teoría de: “el lenguaje está antes que el pensamiento” .....	38
2.3.2 La teoría de: “el pensamiento está antes que el lenguaje” .....	38
2.3.3 La “teoría simultánea”.....	40
2.4 Componentes del lenguaje (lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo) .....	41
Fonología y Fonética.....	41
Sintaxis.....	42

Semántica.....	43
Pragmática.....	44
2.5 Lenguaje social .....	46
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>50</b>
<b>DESARROLLO DEL LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN EL AULA.....</b>	<b>50</b>
3.1 Trastornos y factores que pueden afectar el desarrollo del lenguaje .....	50
Déficits sensoriales.....	51
Déficit visual .....	52
Déficit motor .....	52
Características del habla y lenguaje en la parálisis cerebral espástica.....	53
Características del habla y lenguaje en la parálisis cerebral atetósica .....	54
Características del habla y lenguaje en la parálisis cerebral atáxica.....	54
Deficiencia mental .....	54
Características de la comunicación en la deficiencia mental .....	55
Autismo.....	56
Dislexia .....	58
Digráfia .....	59
3.2 Métodos alternos de comunicación.....	59
3.3 Tipos de lenguaje .....	62
3.3.1 Lenguaje oral.....	63
3.3.2 Lenguaje escrito .....	65
3.4 Articulación pedagógica del desarrollo del lenguaje y pensamiento.....	66
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>73</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	<b>75</b>

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación pretende responder al problema que existe en la relación lenguaje y desarrollo del pensamiento, vista desde el ámbito filosófico, tomando en cuenta la transversalidad de la psicología y pedagogía para complementar las respuestas encontradas desde el ámbito filosófico. Para después aplicarlo al proceso educativo desde la necesidad de fundamentar éstos desde las concepciones filosóficas y científicas que se implican en la escuela. Es así que; teniendo en cuenta que el lenguaje con el pensamiento están totalmente ligados, no podemos negar que esta relación es intrínseca en el ser humano, por lo que, va a influir en los procesos de estructuración del conocimiento y por lo tanto de gran importancia para el proceso educativo.

El problema del conocimiento ha sido uno de los problemas fundamentales de la filosofía, sobre todo a partir de la edad moderna, así como también de la psicología y la pedagogía, por lo que este trabajo parte de la hipótesis: la educación debe proporcionar un desarrollo del pensamiento, tomando en cuenta su relación con el lenguaje, esto permitirá una intervención pedagógica más eficiente y eficaz, para obtener los resultados esperados, tanto en el desarrollo del área cognitiva, como en lo procedimental, generando aprendizajes significativos en el ser humano.

Estableciendo un dialogo entre: El Racionalismo, Wittgstein, Piaget, Vygotsky y las neurociencias, de manera que structure un cuerpo teórico desde el cual se pueda proponer estrategias metodológicas y didácticas para dar fundamento al proceso educativo como generador del conocimiento.

**Palabras clave:** conocimiento, lenguaje, educación, estructura cerebral, aprendizaje.

## **ABSTRACT**

This research seeks to answer the problem in the relationship language and development of thought, the philosophical view, taking into account the mainstreaming of psychology and pedagogy to complement the answers found from the philosophical level. And then apply it to the educational process from the need to base them on the philosophical and scientific concepts that are involved in the school. It is so; given that the language and thought are fully linked, we can not deny that this relationship inherent in the human being, so, will influence the processes of structuring of knowledge and therefore of great importance to the process education.

The problem of knowledge has been one of the fundamental problems of philosophy, especially from the modern age, as well as psychology and pedagogy, so this work is based on the hypothesis: education must provide development thought, considering its relationship with language, this will allow a more efficient and effective educational intervention to achieve the expected results, both in the development of cognitive, as in procedural, generating significant learning in humans.

Establishing a dialogue between: rationalism, Wittgenstein, Piaget, Vygotsky and neuroscience, structured so that a body of theory from which it may propose methodological and didactic strategies to give substance to the educational process as a generator of knowledge.

**Keywords:** knowledge, language, education, brain structure, learning.

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo descubrir la complementariedad entre el lenguaje y pensamiento como generadores para el desarrollo de conocimientos: su epistemología y su consecuente proceso pedagógico, por lo cual pretende responder al problema que existe en la relación del lenguaje y desarrollo del pensamiento, vista desde la filosofía, tomando en cuenta la transversalidad de la psicología y pedagogía para complementar las respuestas encontradas desde el ámbito filosófico.

Es así que teniendo en cuenta que el lenguaje con el pensamiento están totalmente ligados, aunque muchas veces se corre el riesgo de caer en reduccionismos, no podemos negar que los dos van de la mano hacia la construcción del conocimiento dentro de los procesos pedagógicos.

El problema del pensamiento y el lenguaje es tan antiguo como la propia psicología; sin embargo, la relación entre el lenguaje y el pensamiento es el aspecto que resulta menos estudiado. Y como a conocer Horcas en su obra “lenguaje y pensamiento”, el análisis atomista y funcional, que dominó la psicología científica a lo largo de la última década, dio lugar a considerar las funciones psíquicas de forma aislada y a elaborar y perfeccionar métodos de investigación psicológica aplicados al estudio de esos procesos aislados y separados entre sí (Horcas , 2009, pág. 3).

De esta manera con la ayuda de la psicología y la pedagogía, queremos expresar que el lenguaje ha complementado al pensamiento porque si bien sabemos: el lenguaje sin pensamiento hay pero sin contenido y el pensamiento sin lenguaje, si hay pero no se expresa, entonces vemos que esta relación puede hacer un producto enriquecedor, que en la realidad ha hecho que se genere conocimiento.

Los que defendemos en este trabajo es que la educación debe proporcionar un desarrollo del pensamiento, tomando en cuenta su relación con el lenguaje, esto permitirá una intervención pedagógica más eficiente y eficaz, para obtener los resultados esperados, tanto en el desarrollo del área cognitiva, como en lo procedimental, generando aprendizajes significativos en el ser humano.

Ante lo que deseamos demostrar hemos estructurado por tres capítulos, en el primero se mencionara como el pensamiento es un sistema interno y el lenguaje un sistema externo que permiten la comunicación, en el segundo se analiza mediante la psicología y la pedagogía que el lenguaje es el medio que promueve el desarrollo del pensamiento, y en el último capítulo hablaremos de cómo desarrollar el lenguaje para una mejor desarrollo del pensamiento.

Finalmente la investigación realizada llevara al estudiante como al docente a reflexionar como la educación actual no hace uso de estrategias metodológicas basadas en el lenguaje para lograr un mejor desarrollo del pensamiento. Esto por el poco conocimiento que se tiene con respecto a la complementariedad del lenguaje y pensamiento.

## CAPÍTULO 1.

### EL PENSAMIENTO, UN SISTEMA INTERNO Y EL LENGUAJE UN SISTEMA EXTERNO DE COMUNICACIÓN

Para desarrollar este capítulo, se analizará como la filosofía del lenguaje ha ido desencadenando una serie de reflexiones dentro de las culturas, y como el lenguaje ha influido de cierta forma en la manera de pensar del hombre, para luego ver como Ludwig Wittgenstein presenta al lenguaje en una figura de la realidad que en sí es ayudada por el pensamiento, y finalmente se analizara el aporte de Piaget con la relación entre el pensamiento formal y pensamiento representacional que destaca como las funciones superiores del hombre en cuanto a desarrollo del pensamiento.

#### 1.1 El lenguaje en la historia del pensamiento.

Las reflexiones del lenguaje, es una de las más antiguas y constantes preocupaciones del hombre. Esta preocupación se ahondado en todos los momentos críticos de la cultura humana. Es aquí donde se ha producido un interés por la filosofía del lenguaje y se puede señalar cinco momentos que son básicamente de la cultura occidental, como lo señala Wilbur en su obra lenguaje y realidad (Wilbur, 1952, pág. 14).

**El escepticismo sofístico y la rehabilitación de la palabra.** Para los sofistas la palabra es sólo un instrumento de manipulación, ya que la persuasión no está al servicio de la verdad, sino al servicio de los intereses subjetivos de cada uno. Se trataba de ser erudito, brillante, persuasivo. Protágoras dice que hay que “convertir en fuertes los argumentos débiles”. Y Georgias dice: “La palabra es un veneno, para envenenar y embelesar”. Pese a esto dicho por los sofista, el escepticismo sofístico había ya relajado el nexo entre palabra y cosas. En tiempo de Platón, la relación entre palabra y cosa, entre nombre y objeto, se había convertido en lo habitual de una conversación (Wilbur, 1952, pág. 15). Y como menciona Lledo en su obra “filosofía y lenguaje”, la doctrina de las ideas de Platón y Aristóteles que no se interesa tanto por la búsqueda de la esencia del lenguaje, cuanto por su funcionamiento, por las posibles relaciones que se pueden establecerse en las palabras (Lledo, 1974, pág. 28). El lenguaje es, por



lo tanto un símbolo y este símbolo es, primeramente, representaciones en nosotros mismos, y sólo en segundo lugar dice referencia a las cosas.

Fueron en conjunto, una reafirmación de la confianza natural en el lenguaje, a la que el escepticismo de los sofistas sólo pudo perturbar, sin llegar a destruirla. En términos generales, esta palabra de la que se habla es la nota de la cultura medieval y una de las claves más importantes para comprenderla (Wilbur, 1952, pág. 16).

“En el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios”, esta noción de la primacía del verbo no sólo hizo inevitable el “realismo” que es la base de la cultura medieval, sino que hizo posible esa confianza en el lenguaje sobre la cual se construyó ese puente que proporciona, a través del lenguaje natural y de sus analogías, un camino de acceso a la naturaleza de la divinidad (Wilbur, 1952, pág. 16).

Con esto podemos decir que a pesar del escepticismo sofístico, el objetivismo de Aristóteles, es el que ha rehabilitado la palabra en el hecho que debe representar la realidad, con lo cual esto más adelante retomara Wittgenstein para precisar que no se puede hablar de lo que no existe.

**El nominalismo.** Este representa en la historia del pensamiento un ataque violento a la lógica aristotélica, tal y como la habían concebido, hasta ahora los escolásticos. Este ataque es significativo ya que se realizan estudios gramaticales y lingüísticos que intentan derribar a la filosofía aristotélica además se afirma que hay que volver de las palabras a las cosas (Lledó, 2012, pág. 125).

Dentro del nominalismo, Vargas en su artículo el problema del nominalismo, menciona el aporte de Hobbes, que para él el lenguaje es un artificio para fijar, detener, la secuencia de imágenes de la realidad que constituye el curso de nuestro pensamiento y por eso es sólo un medio para que el pensamiento se articule en forma inteligible y racional. Pero esta relación entre el lenguaje y el pensamiento no está muy clara en Thomas Hobbes, lo que es sorprendente en un pensador tan lógico: ¿El pensamiento crea el lenguaje o el lenguaje crea el pensamiento? (Vargas, 2004).

Aunque este pensamiento de Hobbes del lenguaje y pensamiento no este claro ya da pauta a la reflexión de como el lenguaje de cierta manera influye en el pensamiento, también explícitamente da a conocer que el lenguaje está siendo una herramienta para concretar lo que se piensa de la realidad.

En este ambiente aparece el racionalismo, el cual destaca a Descartes que puede considerarse, ciertamente, como una expresión del escepticismo del Renacimiento, pero también puede verse como una respuesta a ese escepticismo. La duda de todo no era solamente la duda, sino también una duda del lenguaje en que ese conocimiento se encarna o expresa. La unión de la duda y la rehabilitación de las ideas innatas significaban también la rehabilitación de la confianza en la palabra, con la cual está ligada la idea (Wilbur, 1952, pág. 17).

Descartes insiste en el carácter inseparable de la relación entre la razón en el lenguaje. Así entre todas las formas de conocimiento hay siempre una forma fundamental, la razón humana debe existir en todas las diferentes lenguas una forma fundamental de lenguaje universal, racional (Wilbur, 1952, pág. 17).

En el movimiento racionalista, la confianza en el lenguaje, es de donde procede el dogmatismo que Kant le atribuye. Palabras como Yo, mundo exterior Y Dios no son “palabras vacías”, sino que refieren a objetos. Encarnan una intuición intelectual que Kant sometió a crítica. La doctrina de las ideas innatas presupone, como hemos dicho, la confianza en la palabra con la cual está ligada la idea (Wilbur, 1952, pág. 17).

De esto rescatamos que la confianza en la palabra es importante, en el hecho que ayuda a fijar claramente las ideas, ya claro esta para Descartes con su análisis es quien con el uso de razón, da camino a que se obtenga el conocimiento, pero afirmando que para acceder a este conocimiento es necesario el uso y confianza en la palabra ya que este será el vehículo para acceder a ella.

**El empirismo y la reacción trascendental.** El punto crítico en la filosofía moderna, el lenguaje apareció con el empirismo del siglo XVIII. Este movimiento se enfrentó al problema con un espíritu enteramente distinto del racionalista, ya que, lejos de afirmar la validez idiomática como en un principio hicieron los racionalistas, su tarea principal consistió en discutirla (Wilbur, 1952, pág. 18).

También hay que entender que en este empirismo moderno ha sido en gran parte condicionado por dos dogmas como menciona Quine en su obra “desde un punto de vista lógico”. Uno de ellos es la creencia en cierta distinción fundamental entre verdades que son analíticas, basadas en significaciones, con independencia de consideraciones fácticas, y verdades que son sintéticas, basadas en los hechos. El otro dogma es el reduccionismo, la creencia en que todo enunciado que tenga sentido es

equivalente a alguna construcción lógica basada en términos que refieren a la experiencia inmediata (Quine, 1962, pág. 72).

Para aclarar este empirismo como es lógico, rescata que lo que se conoce a través de los sentidos, como se dio a conocer antes es importante ya que permite el conocimiento, y esto se dará en base a lo que se percibe. Por esta razón que hay una contraposición con el racionalismo porque mientras el racionalismo usa la razón para saber si una cosa es verdadera o falsa el empirismo para saber si es verdadero o falso usa la experiencia como ya lo habíamos dicho.

Frente a esto Locke fue el primero en advertir que la meditación sobre el lenguaje deber ser, sino la propedéutica, por lo menos el constante acompañamiento de la reflexión filosófica. Esto porque comenzó a meditar atentamente sobre el origen y la composición de nuestras ideas, empezó a examinar la extensión y certeza de nuestro conocimiento, encontró que tenía una conexión tan íntima con las palabras, que a menos que se entendiera bien su fuerza y modo de significación, muy poco podría decirse clara y pertinentemente acerca del conocimiento; el cual estando orientado hacia la verdad, tenía que ver constantemente con proposiciones: y aunque concluía en las cosas, ello se debía sin embargo, en tan parte a la intervención de las palabras, que parecían casi inseparables de nuestro conocimiento general (Wilbur, 1952, pág. 18).

Como todas las palabras derivan de aquellas que significan ideas sensibles, se suscita inmediatamente el problema de su referencia válida a ideas no sensibles. Esta es la base sistemática en que se apoya, directa o indirectamente, todo tratamiento de los problemas del lenguaje dentro del empirismo, desde Locke hasta positivistas lógicos (Wilbur, 1952, pág. 18).

La filosofía empírica del lenguaje pasa a ser la base de una teoría del conocimiento que elimina lo universal. En el pensamiento empirista este principio de la inseparabilidad del conocimiento y su extensión por el lenguaje llega a ser el argumento decisivos contra los principios innatos y contra la extensión del conocimiento más allá de lo empíricamente observable (Wilbur, 1952, pág. 19).

Este paso de lo sensible a lo no sensible no descarta o rechaza al empirismo como tal vez pueda parecer, sino que da un gran aporte, para entender que las ideas sensibles son de ayuda para reflexionar filosóficamente de lo que pasa a nuestro alrededor, las

ideas no sensibles de cierta manera también ayudan a entender más afondo de lo que siente el ser humano lo cual muchas veces no son perceptibles.

**Humboldt y Hegel: la filosofía idealista del lenguaje.** Algo del espíritu de toda esa época esta expresado en una carta de Humboldt a Wolf, escrita en 1805: “En el fondo todo lo que yo hago es estudio del lenguaje Creo haber descubierto el arte de utilizar el lenguaje como vehículo para recorrer lo más alto y profundo y toda la multiplicidad del universo” (Wilbur, 1952, pág. 19).

Como para Locke, también para Humboldt el lenguaje y el pensamiento son inseparables. Pero lo importante para él es que el lenguaje no sólo es el medio por el cual la verdad se expresa más o menos adecuadamente, sino más bien el medio por el cual se descubre lo no conocido. Conocimiento y expresión son la misma cosa (Wilbur, 1952, pág. 20).

En estas reflexiones ya podemos ver la complementariedad entre el lenguaje y el pensamiento, aunque todavía sigue en duda que si el lenguaje crea el pensamiento o el pensamiento crea el lenguaje, pero sin lugar a dudas queda claro que los dos son necesario para acceder al conocimiento y como dijeron los dos autores del párrafo anterior “el lenguaje ayuda a descubrir lo no conocido”.

No sería demasiado decir que la noción del lenguaje como vehículo con el cual se alcanza lo más alto y lo más profundo es afirmación tácita de toda la filosofía hegeliana, para la cual el lenguaje es la actualidad de la cultura. No cabe duda que la dialéctica hegeliana implicaba una crítica del lenguaje. El principio de la negación con la que opera la dialéctica es, desde cierto punto de vista, negar la adecuación de la palabra, pero esto es solamente un paso de la dialéctica que busca palabras más adecuadas para expresar la realidad (Wilbur, 1952, pág. 20).

Hegel designa la “idea”, a la que todos los conceptos desde su respectiva formación están orientados, como “la unidad del concepto y de la realidad”. Esta “idea” es, “el concepto en cuanto él mismo se determina a sí y a su realidad”. “Realidad” es aquí lo que, como consecuencia de la formación de un concepto determinado, individual, cae bajo este concepto.

El concepto es, con ello, “la realidad efectiva, que es así como debe ser”, bajo el punto de vista del sujeto que forma el concepto: una realidad efectiva que

“contiene su concepto en sí misma” y, con ello, también el lugar individual desde el cual él fue formado y considerado como suficientemente claro (Simon, 2007).

**De Hegel a Darwin.** Desde el punto de vista cultural, el elemento característico es la completa naturalización de la inteligencia. Esta naturalización de la inteligencia determina la naturalización del lenguaje con el cual está ligada la inteligencia (Wilbur, 1952, pág. 21).

La naturalización del lenguaje hace de él, en último análisis, sólo un medio de adaptación al medio y el control de él, y niega toda adecuación que no sea para aprehender y expresar nada que no sea físico (Wilbur, 1952, pág. 21).

El lenguaje aquí juega el papel de conocer el mundo que nos rodea, sin este no hay aprendizaje, por ende hasta habría un estancamiento en cuanto a evolución, ya que el aprendizaje nos ayuda a darnos cuenta de nosotros mismos y de nuestro entorno, sin él no lograríamos adaptarnos en este mundo y como consecuencia podríamos a desaparecer como especie.

## **1.2 La Independencia entre lenguaje y pensamiento según Wittgenstein.**

Antes de iniciar con el análisis de este tema debemos encuadrarnos en la filosofía del lenguaje de Ludwig Wittgenstein en la que presenta su postura sobre el lenguajes, de hecho es considerado como una de los máximos exponentes de la filosofía del lenguaje aunque su influencia se extiende mucho más allá de la filosofía, hasta ámbitos como la sociología, la antropología, la teoría literaria, la ética y la estética. Sin embargo, en ninguna parte es más notable la importancia de Wittgenstein que en el área de la filosofía del lenguaje. Aunque su pensamiento se divide en dos conviene analizar el primer Wittgenstein en el cual su preocupación fundamental es el lenguaje.

En su obra el *Tractatus Logico philosophicus* nos presenta un análisis exhaustivo del lenguaje donde se construye dos bases importantes: el lenguaje, como figura de la realidad en la cual es ayudada por el pensamiento y el lenguaje como un todo complejo de proposiciones que desde un proceso estructural se puede reducir lógicamente a proposiciones elementales que se presentan como hechos atómicos o estados de cosas

en el mundo. De aquí se deduce que todo su esfuerzo está orientado a explicar la naturaleza de la proposición desde un punto de vista lógico. Para presentar las cosas del mundo desde la relación mundo y lenguaje.

Parafraseando a Wittgenstein podemos ver el análisis que hace de la “proposición es una figura de la realidad” (Wittgenstein, 1997, pág. 54) por lo tanto, esta estructura se hará presente o se mostrara en un signo, en apariencia disonante y sonoro que viene a ser el lenguaje; éste se convertirá en el agente que recopila el pensamiento para mostrarlo o expresarlo sin importar hasta este momento si lo expresado es verdadero o falso y se convertirá solo en una exposición del pensamiento. De esta forma se explica lo que este autor dice: "Que la lógica de los hechos no puede representarse y de este modo, la realidad es comparada con la proposición" (Wittgenstein, 1997, pág. 59).

En la obra, “la filosofía de Ludwin Wittgenstein” de Ferrater Mora, nos dice que el lenguaje es el conjunto total de las proposiciones y estas se enmarcan en su relación con el mundo mediante la llamada “Teoría pictórica”, el “lenguaje es el instrumento por el cual se representa los hechos, acontecimientos, sucesos y fenómenos del mundo” (Ferrater Mora, 1966, pág. 14), es decir, el ser humano utiliza de cierta manera el lenguaje para describir o simplemente nombrar las cosas del mundo por medio de la proposición y desde ahí hace el análisis de su estructura mediante la teoría de la extensionalidad donde las proposiciones tienen funciones o grados de verdad en la medida en que presentan al mundo, las cuales se relacionan entre si gracias al uso adecuado de conectores lógicos los cuales permiten unir proposiciones de acuerdo al fin necesario o a la representación del objeto del mundo.

La proposición expresa el pensamiento que es una representación simbólica de lo que se percibe por los sentidos. En el Tractatus leemos: La totalidad de las proposiciones es el lenguaje, es decir, no fuera del lenguaje no existen proposiciones de ninguna clase, ya que la proposición es una figura de la realidad, que como se dijo anteriormente la proposición permite a la persona estar de acuerdo con la realidad de la mera que se convierta en un representación de la realidad en nuestro pensamiento.

En suma, la noción de “verdad” que encontramos en la teoría pictórica requiere de tres elementos:

- a) un objeto existente que vendría a ser el referente el que está en el mundo exterior y que va a servir para el acto referencial.
- b) su nombramiento mediante un acto de señalamiento con el conocimiento o la mente, que es el ejercicio subjetivo de la persona al momento de realizar el contacto.
- c) una similitud de formas entre la forma de la realidad y la forma de la pintura que la proposición conlleva el que hace que ésta sea verdad, es decir, la proposición que sirvió para nombrar la cosa referenciada debe ser verdadera.

Las ideas de Wittgenstein sobre el pensamiento y la mente están enraizadas en el concepto que el filósofo maneja sobre el lenguaje el cual va a exponer aspectos esencialmente elementales de la cotidianidad, es decir, el lenguaje usado en el ambiente cotidiano en el que nos desenvolvemos. El concepto de juego de lenguaje desarrollado por el pensador austriaco, expuesto en las Investigaciones filosóficas, sintetiza este conjunto de detalles. Es por eso que me permito citar una de sus célebres frases para complemento de lo arriba expuesto:

Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y tornillos. -Tan diversas como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras (Wittgenstein, 1988, pág. 11).

La noción wittgensteiniana de juego de lenguaje viene a presentarse dentro de una concepción práctica o pragmática del lenguaje donde “el significado de una palabra o expresión viene dado por cómo tal palabra o tal proposición es empleada en el lenguaje o en la corriente de actividad en que éste aparece inserto, respectivamente” (Garver, 1990, pág. 175).

La noción de juego de lenguaje es, en su base, una analogía entre éste y lo que en nuestro lenguaje cotidiano entendemos por ‘juegos’. A lo que revisamos anteriormente Tal analogía se revela fructífera para el análisis del lenguaje no ya sólo del lenguaje formal, sino también y principalmente del lenguaje ordinario, ya que es ahí donde más utilizamos el lenguaje, esta es la pragmática del lenguaje pues es aquí donde se instrumentaliza el mismo para relacionarnos con los demás y ello porque lenguaje y juegos comparten algunas características; entre ellas, que ambos son actividad, que esta actividad está pautada existen unas reglas del juego y una gramática

del lenguaje y que los elementos tanto del juego como del lenguaje van a recibir su significación por el cómo son usados en el lenguaje o en el juego. En general, podemos decir que es el contexto de actividad social y regulada en que se entremezclan el lenguaje y otras prácticas humanas lo que Wittgenstein denomina juego de lenguaje.

Pues bien, en esta forma de comparación relativa a “juegos de lenguaje” de la proposición con la realidad, la noción wittgensteiniana de “criterio” es esencial. Como ha señalado Newton Garver: “los criterios se emplean en conexión con cuestiones sobre el uso adecuado las interacciones o circunstancias en que resulta apropiada la emisión de una proposición” (Garver, 1990, pág. 178). Las proposiciones que establecen un criterio se emplean en conexión con cláusulas de verdad y cláusulas de conocimiento, de tal modo que para determinar el valor de verdad de una de estas cláusulas requerimos de proposiciones criteriosales que nos den una explicación gramatical del uso apropiado de las palabras implicadas y es aquí donde entra también en este juego la gramática de la cual este autor se preocupa mucho.

Digamos con Wittgenstein que nuestro lenguaje es ante todo acción, praxis. El lenguaje no es una copia, pintura, figura, dibujo o representación de la realidad, como se defendía en el *Tractatus* y como se defendía, en general, en toda la tradición anterior de este autor, sino que esta función representativa puede constituirse en una de las posibilidades. No podemos decir que las palabras de nuestro lenguaje adquieren su significado porque se refieren a los objetos del mundo ostensivamente; hemos visto que Wittgenstein justifica que tal definición ostensiva es sólo posible cuando ya está claro qué papel debe jugar en general la palabra en el lenguaje.

Consecuentemente, una Teoría del Conocimiento que tenga como base a Wittgenstein “rechazará la idea de que nuestras proposiciones reflejan como un espejo la realidad” (Rorty, 1983 , pág. 23).

La tesis wittgensteiniana de que nuestro lenguaje es actividad, puede decirse en dos sentidos. El lenguaje es utilización y es también utilidad, juego y herramienta, respectivamente. Ambos sentidos están dialécticamente relacionados y no son separables.

La teoría de las proposiciones gramaticales de Wittgenstein apunta a que nuestra gramática constituye los objetos de nuestro mundo. Las proposiciones gramaticales son los a priori de nuestro lenguaje (aquellas cuyo valor de verdad no depende de la



realidad, aquellas que son necesariamente ciertas). Estas proposiciones se adquieren en el aprendizaje de los juegos de lenguaje. El niño es confrontado con el mundo a través de juegos de lenguaje, juegos que poseen una gramática en la que se articulan aspectos extralingüísticos y lingüísticos, en la que el mundo aparece implícitamente ordenado.

Nuestros juegos de lenguaje constituyen así la visión y perspectiva que tenemos del mundo que nos rodea, dando paso así a una teoría ontológica. La gramática, manifiesta Wittgenstein, nos dice qué clase de objeto es algo, se refiere al “conjunto de recursos gramaticales que tiene una lengua para trocear la realidad de modo consistente con nuestras predisposiciones a percibir objetos y demás” (Bustos Guadaño, 1987, pág. 23). Y así se defiende que nuestra lengua lleva implícita una teoría sobre el mundo, básicamente a través de los recursos expresivos para discriminar objetos (relatividad ontológica). En suma, la gramática constituye nuestro sistema de representación.

### **1.3 El pensamiento representacional y el pensamiento formal según Piaget.**

El psicólogo ginebrino Jean Piaget, al afirmar que la inteligencia precede al lenguaje, pareciera ubicarse en este enfoque. Sin embargo, su teoría es más compleja y es un ejemplo de las relaciones entre la dimensión psicológica y la dimensión lógica durante el desarrollo de la inteligencia.

El lenguaje representativo Piaget lo coloca dentro de 2 a 7 años de edad, en donde se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de las imágenes, símbolos y conceptos. El niño ya no necesita actuar en todas las situaciones de manera externa. Las acciones se hacen internas a medida que puede representar cada vez mejor el objeto o evento por medio de su imagen mental y de una palabra (Labinowicz, 1982, pág. 67).

En la terminología de Piaget, el niño ha desarrollado estructuras más coordinadas y estables que antes. Ha adquirido ahora definitivamente el esquema de la relación medio-fin; esto es, que puede llevar a cabo una acción para obtener un fin que no es asequible inmediatamente. Asimismo posee esquemas mejor coordinados con las

cosas del medio y, en general evidencia una mejor coordinación en su orientación espacial (Furth, 1971, pág. 42).

En este nivel de desarrollo no podemos dejar de usar la palabra conocimiento, porque el niño ya conoce a su madre, conoce su propio cuerpo como se diferencia de los demás cuerpos, conoce sus juguetes, su dormitorio y la disposición general de su casa. ¿Cómo conoce estas cosas? Las conoce por sus acciones coordinadas, adaptativas y externa que dirige a ellas, no por un conocimiento teórico reflexivo. El niño no puede, como lo hacemos nosotros, separar el pensamiento de la actividad externa, piensa en actividad externa. Por consiguiente, la lógica infantil es de esa manera una lógica de acción, así como la inteligencia del niño es una inteligencia práctica sensomotriz (Piaget J. , 1983, pág. 31).

El lenguaje también surge de las estructuras senso-motoras y está relacionado con los otros procesos de representación que emergen casi a la vez. El período preoperacional (representativo) se caracteriza por el surgimiento y rápido desarrollo de la habilidad en el lenguaje (Labinowicz, 1982, pág. 69). El lenguaje no está restringido a la rapidez de las acciones físicas. Es más variable y puede representar, en un instante, una larga cadena de acciones. Mientras la acción física está limitada al espacio y tiempo inmediatos, el lenguaje libera al pensamiento de lo inmediato y le permite entenderse en el tiempo y en el espacio (Labinowicz, 1982, pág. 70).

También dentro de este periodo representativo, hay que tomar en cuenta la imitación referida, la cual utiliza varias formas simples de imitación. Inicialmente hace una representación de las acciones del modelo presente; después, las acciones simples se imitan en ausencia del modelo, cerca de los 18 meses, el niño podrá imitar un acto complicado aunque carezca de modelo. Esta imitación diferida sugiere a Piaget que el niño ha progresado de la representación en vivo a la representación en el pensamiento, que marca la transición del niño al periodo preoperacional. (Furth, 1971, pág. 109) Piaget enfatiza que estas acciones deben ser llevadas a cabo físicamente primero, antes de que puedan ser elaboradas en la mente. Esto explica la necesidad de una etapa tan larga de tiempo para la pura actividad física durante el primer período.

Con respecto a lo mencionado, esta capacidad simbólica, el pensamiento representacional puede aprehender de forma simultánea una serie completa de hechos separados; además, es un mecanismo más rápido para recordar el pasado, representar

el presente y anticipar el futuro; asimismo, permite reflexionar sobre los actos mientras estos aplican a las cosas, como expresa en la obra “lenguaje y pensamiento”:

Pero no es a través de signos verbales como se adquiere esta modalidad de pensamiento. Ciertamente, el lenguaje es una manifestación simbólica, pero la función simbólica no se agota en él. Piaget distingue “los símbolos” de “los signos”, siendo estos últimos significantes externos al individuo pero de uso colectivo y social (Borjas, 2007, pág. 26).

Para Piaget el periodo de operaciones formales, se caracteriza por la habilidad para pasar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. En la etapa anterior el niño desarrolla un número de relaciones en la interacción con materiales concretos; ahora puede pensar acerca de relaciones de relaciones y otras ideas abstractas; por ejemplo, proporciones y conceptos de segundo orden (Labinowicz, 1982, pág. 86). El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz de ahora entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre Filosofía, Religión y Moral en las que son abordados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad (Labinowicz, 1982, pág. 88).

El razonamiento operativo formal no siempre funciona a toda su capacidad y puede, bajo presión, bajar un nivel inferior de pensamiento. Los adultos a menudo regresan al pensamiento de operaciones concretas y aun al pensamiento preoperacional cuando son expuestos a nuevas áreas de aprendizaje. Se benefician con experiencias concretas en estas áreas antes de avanzar en niveles abstractos de pensamiento (Piaget J. , 1983, pág. 90).

Las estructuras construidas por el niño en un período determinado llegan a ser integradas a las nuevas estructuras del periodo siguiente. Por ejemplo, las nociones de permanencia del objeto y de identidad, formada en períodos anteriores, llegan a ser integradas a conceptos de conservación del periodo de las operaciones concretas (Piaget J. , 1983, pág. 91).

Por consiguiente, en esta etapa, el lenguaje adquiere un papel importante y podríamos afirmar que hay una vinculación entre el desarrollo del pensamiento formal y la capacidad de elaborar frases o proposiciones (Borjas, 2007, pág. 29).

Piaget demuestra que un niño de 7 años es capaz de resolver un problema expresado en operaciones concretas, pero es incapaz de hacerlo si se le presenta en términos formales o proposicionales. Sólo a los 12 años, un niño está en capacidad de resolver un problema como el siguiente: “Edith es más rubia que Susana; Edith es más morena que Lili. ¿Cuál es la más morena de las tres?” (Piaget J. , 2003, pág. 162).

En los ejemplos mostrados, que se presentan como puras hipótesis verbales, hay que concluir sin recurrir a operaciones concretas. Con este ejemplo, Piaget constata que la transmisión verbal no es suficiente para que el niño constituya mentalmente estructuras operatorias que sólo se asimilan “a los niveles en que estas estructuras se elaboran en el terreno de las acciones mismas o de las operaciones en cuanto acciones interiorizadas” (Borjas, 2007, pág. 30).

Esta mirada genética y causal sobre el desarrollo de la inteligencia lleva a Piaget a afirmar, que el lenguaje refleja el pensamiento y no lo determina en ningún sentido. Que la lógica interna del pensamiento se exprese en el lenguaje no tiene efecto en la lógica misma. La lógica de las operaciones concretas o de operaciones formales posteriores es lo que mantiene al pensamiento en sus carriles, y estos dos sistemas lógicos son estructuras de conjunto en sí, de esta manera no es afectado por el lenguaje, del cual se expresa (Bruner, 1998).

Las nociones de clase, relaciones y números no dependen del lenguaje, proceden de las acciones ejercidas sobre objetos y no tanto de la formulación verbal. Para comprender el funcionamiento real de la inteligencia es preciso situarse en la perspectiva de la acción, la operación no es más que la prolongación de la acción pero interiorizada. Por ello, para Piaget “es una acción, sin duda disminuida y todavía interior que, sin embargo, reemplaza cosas por signos y los movimientos por su evocación, y que opera aún, en pensamiento, mediante esos intérpretes” (Borjas, 2007, pág. 30).

Piaget concibe la relación entre el pensamiento formal y el pensamiento representacional como un continuum funcional entre las formas superiores del pensamiento y el conjunto de los tipos inferiores de adaptación cognoscitiva y motriz.

“Las operaciones formales representan exclusivamente la estructura del equilibrio final, hacia el cual tienden las operaciones concretas cuando se reflejan en sistemas más generales combinando entre sí las proposiciones que la expresan” (Borjas, 2007, pág. 31).

Con la vida mental los intercambios entre el sujeto y el medio dejan de ser directos, cada vez más se efectúan a mayores distancias espacio-temporales y según trayectos cada más complejos (gracias a la capacidad simbólica).

Todo el desarrollo de la vida mental, desde la percepción y el hábito, como las operaciones superiores de razonamiento y del pensamiento formal, es así función de esta distancia gradualmente creciente de los intercambios, o sea, del equilibrio entre una asimilación de realidades cada vez más alejada de la acción propia y de una acomodación de ésta a aquella (Piaget J. , 2003, pág. 17).

Para el lingüista George Mounin, las investigaciones de Piaget no conducen a apoyar la tesis del pensamiento sin lenguaje, ya que no pueden confundirse operaciones prelingüísticas con “los simbolismos lógicos y matemáticos que son sistemas de comunicación del pensamiento construidos siempre partiendo de lenguajes naturales y siempre pos-lingüísticos” (Borjas, 2007, pág. 31).

La lógica juega un papel importante dentro del desarrollo del pensamiento, por lo que es cuestionado sobre si la lógica necesita o no del lenguaje, también se ha puesto en cuestionamiento sobre qué relación tiene la lógica con el lenguaje, de esta manera se explicara en breve esta relación, sobre todo basándonos en el pensamiento de Jean Piaget.

### **Relación entre la lógica y el lenguaje**

Dentro de la etapa de las operaciones formales entra el pensamiento proposicional, el cual es la capacidad de evaluar la lógica de una proposición.

Es claro que en esta edad de los 12 en adelante el adolescente conquista un nuevo modo de razonar, a esto se refiere la lógica de proposiciones, en donde el lenguaje aparece para examinar lo que es verdadero o es falso a través de operaciones llamadas proposicionales, en vez de operaciones concretas: implicaciones (si.... Entonces ....), disyunciones(o.....o....), incompatibilidades, conjunciones, etc. Estas nuevas

operaciones lógicas dentro del lenguaje presentan dos nuevas características fundamentales (Piaget J. , Psicología y Pedagogía , 1972, pág. 43).

En primer lugar implica una combinatoria, lo que no es lo mismo que los grupos de clase y relaciones de nivel precedente; combinatoria que se aplica de entrada tanto a los objetos o a los factores físicos como a las ideas y a las proposiciones. En segundo lugar, cada operación proposicional corresponde a una inversa o a una recíproca, de tal manera que estas dos formas de reversibilidad hasta ahora disociadas (la inversión para las clases y la reciprocidad para las relaciones) se reúnen en un sistema conjunto que presenta la forma de un grupo de cuatro transformaciones (identidad, inversión, reciprocidad y correlatividad) (Piaget J. , Psicología y Pedagogía , 1972, pág. 44).

Como esta lógica proposicional tiene la capacidad para extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas, en el lenguaje cotidiano se podría representar de una serie de proposiciones hipotéticas. Pero es en esta condición donde el pensamiento verbal ofrece estas capacidades lógicas (Piaget J. , 1971, pág. 137).

Entonces como ya se ha mencionado antes, el lenguaje es necesario pero no suficiente para la construcción de operaciones lógicas. Pues bien es necesario en el sentido que sin la simbología, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias (Piaget J. , 1971, pág. 142).

Sin el lenguaje por otra parte, las operaciones no podrían de ser individuales e ignorarían, por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. Es decir la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento (Piaget J. , 1971, pág. 142).

Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él (Piaget J. , 1971, pág. 142).

En este tema se ha mencionado explícitamente que en la persona existe un lenguaje interno, tomando el caso de los bebés, que en su principio al no poder compartir lo que

piensan pues hablan para sí mismo, pero posterior a esto y teniendo en cuenta el desarrollo para hablar del niño, pues el lenguaje egocéntrico que tenía, pasa a ser lenguaje social, lo que quiere decir un lenguaje exterior, que es precisamente lo que se tratara en el siguiente tema.

#### **1.4 El lenguaje interior y el lenguaje exterior.**

Para el desarrollo de esta tesis es importante analizar los conceptos y procesos del lenguaje interior; el que se origina dentro del sujeto, es decir, el dialogo subjetivo que el individuo tiene dentro de su psicología, es transferirse a la esfera del funcionamiento psicológico del individuo. Tanto Vygotsky (1977) como Bajtin (1980) entendieron el “lenguaje interior como instrumento interno y subjetivo de relación con uno mismo, pero al ser introyección del habla comunicativa oral, mantiene las características estructurales y funcionales de ésta” (Vygotsky L. , Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, 1995, pág. 23), imprimiendo así toda su sociabilidad a la actividad mental subjetiva.

Por esta razón, para Vygotsky, si la psique es originariamente social, no lo es en su resultado: la conciencia. “El énfasis es puesto por este hecho en la capacidad humana para revivir, crear y cambiar su organización originaria; llegando así, en su desarrollo, a estilos individuales de conciencia” (Alonso, 1994, pág. 19), estados a los cuales se llega por medio del dialogo que se lleva a cabo en el interior del individuo, generando así un proceso comunicativo interno donde confluyen las ideas y como estas van a ser exteriorizadas.

Este lenguaje empieza a desarrollarse en la niñez a lo que se le llama en efecto, el lenguaje egocéntrico que en la infancia es un compañero del niño, el cual con el paso de los años se va a convertir en un medio por el cual se va a planificar tareas cognitivas, afectivas y emocionales así como también un análisis propio de nuestra conducta y el manejo de las ideas para la toma de decisiones. Este no desaparece en la medida que el individuo crece sino que ya no se manifiesta como en el niño, el cual hace un monologo fonético sino que pasa de social externo a privado interno; guardando sin embargo, como decíamos al comienzo, los requisitos del habla en forma de diálogo, de este modo es este lenguaje el que nos ayuda a regular nuestro comportamiento de manera que podamos adaptarnos socialmente y sopesar lo que debemos hacer y lo que no.

Es importante también entender que este lenguaje permite establecer una coherencia en lo que vamos a manifestar exteriormente, ya que dentro del individuo se establece un código, el cual puede ser expresado o no.

Para Vygotsky el lenguaje interior tiene una sintaxis particular que es representada, por analogía, como el diálogo entre interlocutores que comparten sentimientos:

“Una sintaxis simplificada, la condensación y un número de palabras ampliamente reducido, caracterizan la tendencia a la predicación que aparece en el lenguaje externo cuando las partes saben lo que está pasando” (Vygotsky, 1977, pág. 183).

Es decir en este lenguaje el individuo tiene conocimiento de los que está pasando, es decir, las partes que dialogan conocen lo que sucede en el exterior lo cual permite el dialogo y la predicación, ya que este se presenta una tendencia hacia una forma especial de abreviación, es decir, omisión del sujeto de una oración y de todas las palabras conectadas y relacionadas con él, en tanto se conserva el predicado de la realidad. Este dialogo interno es el que permite la realización de un plan de acción del individuo, por ejemplo, cuando conoce un nuevo lugar es el lenguaje interior el que permite armar un borrador de su actividad un plan de acción de los actos que va a realizar.

Por último, Vygotsky comprobó que el lenguaje interior “se maneja con la semántica, reducidos el sonido y la sintaxis al mínimo, aparece en primer plano el sentido” (Vygotsky, 1977, pág. 188), siendo así que el lenguaje interior retiene para sí significación contextualizada, privada y móvil en el plano de lo psíquico, por ello una sola palabra en nuestro lenguaje interior está cargada de sentido que tendremos que hacer uso de muchísimas más para exteriorizarlas tratando de dar a entender la significación que esta tienen en nuestro interior. Este lenguaje permite hacer una distinción entre sentido y significado, “distinción que tiene grandes potencialidades para la comprensión de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, así mismo entre lenguaje oral y escrito” (Valery, 1999, pág. 12).

Siguiendo con el análisis anterior el significado representa un significado concreto que permite la generalización, igual para todas las personas que hablan un mismo idioma, es decir, todas las personas que hablamos el idioma español entendemos lo que tal o



cual palabra significa mientras que el sentido, muestra el significado individual de la palabra, es decir, la carga subjetiva que esa palabra trae para el individuo, de manera que se hace un análisis individual para esa palabra de acuerdo a la interioridad de la persona, tomando en cuenta el momento y la situación dada, “pero más allá del análisis situacional, en el sentido se muestra la esfera de lo afectivo: guarda las experiencias vividas, las tendencias y los deseos” (Alonso, 1994, pág. 27). Y es así que este lenguaje abreviado, abundan los sobreentendidos y las omisiones, en su carácter de diálogo interiorizado tiene un papel fundamental en la reflexión sobre la propia acción, sobre el pensamiento, sobre la identidad propia, es decir, el lenguaje interior es la esencia misma de lo que hacemos o decimos donde el individuo se presenta tal cual es.

Ahora bien desde este análisis conviene comprender que es en el lenguaje interior que muy bien nos describe Vygotsky donde nace el lenguaje externo ya que este es la raíz no del pensamiento pero si de la relación de ideas que van a ser presentadas en el intercambio social, como se dijo anteriormente, el lenguaje externo está saturado de palabras que permiten expresar lo identificado, analizado en el lenguaje interior. Convirtiéndose el lenguaje externo en una especie de puente entre la subjetividad del individuo con el mundo social exterior al cual nos vamos a lanzar después del dialogo subjetivo en la persona.

El lenguaje exterior es un lenguaje con el cual nos podemos relacionar en el mundo, una relación con el otro, este lenguaje debe ser lo más simple posible de tal manera que el otro pueda entendernos mientras que como vimos anteriormente el lenguaje interior está cargado de significados y sentidos que se desarrollan en el interior del ser humano. Por eso que para muchos el lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación de acuerdo no solo con lo que pensamos o sentimos sino con la realidad circundante es decir que nuestras ideas son lanzadas al exterior gracias a este lenguaje.

El lenguaje interiorizado comparado con el lenguaje externo se diferencia en una sintaxis particular la cual ya analizamos anterior mente, en donde al desarrollarse el lenguaje egocéntrico omite al sujeto de la oración, pero conserva el predicado, haciendo presumir que esta ausencia de sujeto es la forma sintética básica del lenguaje interiorizado.

Estas diferencias sintácticas son particulares en el lenguaje oral, interiorizado y en el escrito. Cuando se escribe, se hace necesario hacer uso de todos los vocablos, adjetivos, verbos que permiten expresar las ideas, de manera que al momento de leer lo que nosotros escribamos todas las personas que entienden ese idioma las entendamos de manera que aunque no conozcamos el tema del escritor conozcamos y entendamos lo escrito. Sucede lo contrario cuando ese mismo mensaje se hace de forma oral y con personas que dominan el mismo tema, pues además está acompañada de gestos, miradas y entonación que intervienen en los contextos. El lenguaje escrito está desprovisto de estos acompañantes y lo hace más exigente “El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje”. (Vygotsky, 1977, pág. 86)

Es importante analizar las diferencias de la abreviación sintética entre monólogos y diálogos; las investigaciones psicológicas dejan claramente establecido que el monólogo es una forma más elevada y de un desarrollo histórico más reciente. En el diálogo se observan expresiones inmediatas y sin premeditación; es una cadena de intervenciones, mientras el monólogo “es una forma compleja, la elaboración lingüística se puede llevar a cabo con tranquilidad y conscientemente” (Vygotsky, 1977, pág. 87).

Gracias al lenguaje interior como se dijo anteriormente podemos hacer una especie de borrador mental el cual va a ser expresado luego por medio de las palabras orales o escritas pero siempre con el proceso de abreviación y predicación que siempre va a tener el lenguaje interior, pero que para salir al exterior ya no se proveerá solo de predicados sino de todo el bagaje lingüístico para que el individuo se dé a entender en el contexto social.

Desde aquí podemos analizar que en el lenguaje siempre tendrá pensamiento oculto detrás, es decir, se hace totalmente imposible el tránsito del pensamiento en palabras, el pensamiento recobra primero el significado y luego hace uso de las palabras para salir al exterior. Es ahí donde tenemos el pensamiento verbal. Para comprender el pensamiento de otros, no es sólo recurrir a las palabras que lo expresan; es necesario recurrir a las motivaciones. Desde aquí retomamos nuevamente la explicación anterior de significado y sentido para enriquecer la comprensión de los demás.

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente e histórico “el pensamiento nace a través de la palabra. Una palabra sin pensamiento es una cosa

muerta, y un pensamiento desprovisto de palabras, permanece en la sombra” (Vygotsky, 1977, pág. 196) Vygotsky plantea que la palabra encierra un universo entero de la conciencia humana en toda su complejidad lo cual va a permitir a un buen oyente entender más de lo que la palabra carga en su significado tomando en cuenta la relación entre lenguaje interno y externo aunque por mas experto que sea el oyente jamás va a poder descubrir lo que la caja de pandora de nuestro pensamiento dialoga en su interior solo podrá partir del análisis del lenguaje exterior mas no podrá ir más allá de la descripción fenomenológica que acompaña a esta palabra.

## CAPÍTULO 2

### LA COMPLEMENTARIEDAD DE LENGUAJE Y PENSAMIENTO DESDE LA FACULTAD INTELECTIVA

El análisis del presente capítulo pretende establecer una relación entre el lenguaje y pensamiento desde distintas perspectivas para proyectarnos a un tercer capítulo donde se establecerá un análisis cualificado en la praxis pedagógica. Ahora bien este análisis se fundamentara en las obras principales de Piaget y Vigotsky quienes esquematizan los procesos cognitivos y mentales en las personas, para luego construir un marco teórico que profundice el problema de la relación entre lenguaje y pensamiento.

#### **2.1 Perspectiva piagetiana sobre el pensamiento y el lenguaje.**

En el anterior capítulo se trató ciertos rasgos del tema, pero a continuación se analizara el lenguaje y pensamiento de manera más general, puesto que en lo anterior solo se recalca el pensamiento representacional y el pensamiento formal.

Sin duda el papel que ha desempeñado el lenguaje en nuestro desarrollo cognitivo ha sido y continúa siendo un tema polémico. Para Luria, Vygotsky y la escuela rusa es un agente principal en dicho desarrollo; Piaget y la escuela de Ginebra sostienen en cambio que el lenguaje depende del aprendizaje de otros medios para su desarrollo, mientras que para Bruner y la escuela de Harvard “no es ni más ni menos que el amplificador de mucha relevancia de las facultades humanas considerándolo un trasmisor cultural de dichas facultades” (Hernández, 1980, pág. 69). Como podemos ver se establece un análisis diferenciado en cada uno de estos autores de manera que cada uno de ellos se va a posicionar en cada una de las aristas del conocimiento.

Para realizar la investigación que establece esta teoría el psicólogo Piaget utiliza un método fenomenológico; este método es por naturaleza subjetiva y demanda de una interpretación por parte del investigador. La exploración del desarrollo cognitivo era para Piaget el camino más provechoso para efectuar aportaciones a la epistemología por lo que señala que el lenguaje cumple un papel fundamental en el proceso de la formación de la función simbólica, puesto que a diferencia de las otras de sus manifestaciones que son construidas por el individuo de acuerdo a sus necesidades,

“el lenguaje ya está completamente elaborado socialmente y le provee, por ello, un conjunto de herramientas cognitivas (relaciones, clasificaciones, etc.) al pensamiento” (Piaget & Inhelder, 1968). Estableciéndose la importancia que el autor pone de manifiesto en el desarrollo del lenguaje como una construcción social que se encamina a la formación del conocimiento.

Frente a lo dicho, Piaget al hablar de lenguaje y pensamiento, no significa que el lenguaje gire en torno al pensamiento, sino que el pensamiento es quien gira alrededor del lenguaje, por lo que la fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje, “puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas sensorio-motores encargados de organizar la experiencia”. (Hernández, 1980, pág. 45). De manera que no se sobrepone la una dimensión sobre la otra, sino que se establece una complementareidad entre las mismas.

En la etapa sensorio-motora, el niño elabora un sistema de esquemas que prefiguran ciertos aspectos de la estructura de clases y relaciones, además de formas elementales de conservación y reversibilidad operativa, como podemos ver desde lo dicho por Piaget en sus “Seis estudios de psicología”:

Cuando se compara a un niño de dos a tres años en posesión de expresiones verbales elementales con un bebé de ocho o diez meses cuyas únicas formas de inteligencia son aún de naturaleza sensorio-motriz, o sea, sin otros instrumentos que las percepciones y los movimientos, parece, a primera vista evidente que el lenguaje ha modificado profundamente esta inteligencia en actos iniciales y le ha añadido el pensamiento (Piaget J. , 1991, pág. 112).

Las operaciones intelectuales son acciones internalizadas y reversibles, pero acciones al fin. La coordinación y descentraciones de la actividad sensorio-motriz no están limitadas al primer período de la vida del niño, sino que se encuentran, de forma diferente, en la constitución de la inteligencia operativa, así como en los actos lingüísticos. “Esto podría explicar el isomorfismo parcial entre el lenguaje y la lógica. Los pensamientos tienen su raíz en la acción”. (Hernández, 1980, pág. 71). Fundamentando lo dicho anteriormente, no se trata de establecer una supremacía entre el uno y el otro, sino que se evidencia la complementariedad de la misma.

En efecto, que el lactante aprende poco a poco a imitar sin que exista una técnica hereditaria de la imitación: al principio, simple excitación, por los gestos análogos de los demás, de los movimientos visibles del cuerpo (y, sobre todo, de las manos), que el niño sabe ejecutar espontáneamente; luego, la imitación sensorio-motriz se convierte en una copia cada vez más fiel de movimientos que recuerdan otros movimientos ya conocidos; finalmente, el niño reproduce los movimientos nuevos más complejos (los modelos más difíciles son los que interesan a las partes no visibles del propio cuerpo, tales como la cara y la cabeza). La imitación de los sonidos sigue un camino parecido, y cuando están asociados a determinadas acciones, este camino se prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente dicho (palabras-frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y, por último, frases completas) (Piaget J. , 1991, pág. 30). Como veremos más adelante, este apareamiento no surge inmediatamente y de manera instantánea, sino que el proceso se va dando por medio de etapas, como nos explica Piaget en sus Seis estudios de Psicología:

Mientras el lenguaje no se ha adquirido de forma definida, las relaciones interindividuales se limitan por consiguiente a la imitación de gestos corporales y exteriores, así como a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. Con la palabra, en cambio, se comparte la vida interior como tal y, además, se construye conscientemente en la misma medida en que comienza a poder comunicarse (Piaget J. , 1991, pág. 30).

Con este aporte podemos entender que la aparición del lenguaje ya ha permitir un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. Esas relaciones interindividuales sin duda existen ya en germen desde la segunda mitad del primer año merced a la imitación, cuyos progresos están en estrecha conexión con el desarrollo sensorio-motriz. Piaget explica claramente las etapas en el desarrollo cronológico del ser humano a continuación para dar fundamento a este acápite, se estructura una explicación de cada una de estas etapas desde el pensamiento de Piaget:

**Estadio senso – motriz:** Esta etapa comprende desde el nacimiento del niño hasta los dos años, a su vez esta etapa se subdivide en seis estadios:

1. Reflejos: de 0 a 1 mes
2. Reacciones circulares primarias: de 1 a 4 meses

3. Reacciones circulares secundarias: de 4 a 9 meses
4. Coordinación de los esquemas secundarios: de 9 meses a 1 año
5. Reacciones circulares terciarias: de 1 a 1 año y medio
6. Invención: de 1 año y medio a 2 años

Esta etapa se constituye como su nombre lo dice en una etapa motriz y sensitiva, donde el bebé actúa en base a reflejos: de succión y prensión básicamente pues es la única estructura biológica y orgánica que tiene él bebe como sostén. Es una base neurológica que le permite frente a determinados estímulos reaccionar de determinada manera. Es por eso que el mismo Piaget afirma en sus “Seis estudios de psicología”:

El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estos primeros estadios constituyen el período del lactante (hasta aproximadamente un año y medio a dos años, es decir, antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho) (Piaget J., 1997, pág. 15).

Se centra en el proceso de lactancia del bebe, es allí donde se centra toda la atención ya que él explorará el mundo por medio de la succión de ahí que después de succionar el seno de la madre lo hará después con cualquier objeto que se le ponga en frente, este es un medio que le permite conocer el mundo, y esto se va mejorando con el paso del tiempo, “los reflejos de succión se afinan con el ejercicio: un recién nacido mama mejor al cabo de una o dos semanas que al principio” (Piaget J., 1997 , pág. 17). Es importante tomar en cuenta que un gran paso es cuando el bebé logra coordinar mano – boca para llevarse el objeto a la succión. Después se da paso a esquemas de acción que son movimientos resultantes de un lenguaje interiorizado, de ahí que este autor afirma que la inteligencia es anterior al lenguaje. De ahí que para sintetizar esta etapa hacer eco de lo que el mismo Piaget afirma en su obra:

Cuatro procesos fundamentales caracterizan esta revolución intelectual que se realiza durante los dos primeros años de la existencia: se trata de las construcciones de las categorías del objeto y del espacio, de la causalidad y

del tiempo, todas ellas, naturalmente, como categorías prácticas o de acción pura, y no todavía como nociones del pensamiento (Piaget J., 1997, pág. 19).

**Estadio preoperatorio:** Una vez superado todos los procesos del nivel anterior o de la etapa anterior se pasa a esta etapa, la transición se da más o menos a la edad de dos años, el logro de ésta etapa o lo que se espera lograr en ella es, el desarrollo de la **función semiótica o simbólica**.

Simbólico en la medida que se manejan ciertos códigos simbólicos y signos, es decir, representar algo que ya no este físicamente, es decir, representar lo ausente lo cual en la etapa anterior no se iba a lograr, representar un significado, un objeto, a través de un significante. Por lo que De Ajuriaguerra, en su obra “Estadios del desarrollo según Jean Piaget en: Manual de Psiquiatría Infantil” nos explica que “Ese significante puede ser un gesto, una palabra, un símbolo creado por el propio sujeto de acuerdo a su experiencia y motivación” (De Ajuriaguerra, 1993, pág. 42), por eso es siempre individual; tiene que ver con aquello que el sujeto le adjudica a la cosa que quiere simbolizar. Tomando en cuenta que el símbolo es individual y subjetivo.

Esta es una etapa meramente egocéntrica ésta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella. También creen que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que ellos, y pueden ver, sentir, escuchar, etc. “el análisis de cómo el niño pequeño hace las preguntas demuestra ya claramente el carácter todavía egocéntrico de su pensamiento” (Piaget J., 1997 , pág. 19).

Es por eso que el mismo Piaget identifica en su obra “seis estudios de psicología”, una serie de circunstancias consecuentes a este proceso de desarrollo:

Un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y, por último, una interiorización de la acción como tal, la cual, de puramente perceptiva y motriz que era hasta ese momento,



puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las "experiencias mentales" (Piaget J. , 1997 , pág. 20).

Aparece en este período dentro de la función simbólica, conductas que identifican, como por ejemplo:

- ✓ Imitación diferida, imitación demorada
- ✓ Juego simbólico
- ✓ Imagen mental
- ✓ Dibujo
- ✓ Lenguaje

Procesos que deben ser desarrollados de manera que se potencialice un avance definido en el crecimiento del niño, para obtener como resultado un desarrollo integral del pensamiento en la etapa adulta.

**Estadio de operaciones concretas:** Esta etapa tiene lugar entre los siete y doce años aproximadamente, es decir cuando el niño/a empieza la etapa escolar, éste período de tiempo está marcado por la disminución del egocentrismo, es decir el niño busca abrirse a las relaciones sociales, ya no juega solo sino que busca compartir con demás personas, de ahí que el factor de socialización en la escuela es muy importante es por eso que Piaget afirma “Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño, después de los siete años adquiere, en efecto, cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos” (Piaget J., 1997 , pág. 23). Es aquí en la escuela donde también va a aprender a desarrollar sus esquemas cognoscitivos, en especial su pensamiento lógico y sus habilidades de solución de problemas, se organizan en operaciones concretas representaciones mentales de acciones en potencia, por lo que las actividades escolares deben centrarse en potencializar estas capacidades. Hay un aumento limitado del razonamiento lógico, limitado a las cosas experimentadas.

Los niños pueden realizar diversas operaciones mentales: arreglar objetos en clasificaciones jerárquicas, comprender las relaciones de inclusión de clase, de serialización (agrupar los objetos por tamaño y orden alfabético) y los principios de

simetría y reciprocidad (por entre sí). Comprenden el principio de conservación, es decir, que es posible pasar un líquido de un envase alto a uno aplanado sin alterar la cantidad total del líquido.

Durante la etapa de las operaciones concretas, los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque todavía a un nivel muy concreto. El pensamiento del niño sigue vinculado a la realidad empírica. Es por eso que al final de esta etapa el niño está en capacidad de realizar las siguientes operaciones: Combinatoria, Reversibilidad, Asociatividad, Identidad y Negación.

Es importante recalcar que los niños ven en el juego un conjunto de reglas, lo cual les permite asimilar la normatividad o reglas de manera que se convierten en juegos sociales, es decir, normar el grupo en el juego, estableciendo normas claras y precisas para llevar a cabo el juego. A diferencia del juego simbólico, en estos juegos siempre hay alguien que gana y alguien que pierde, y todos los jugadores vigilan el adecuado cumplimiento de las normas.

**Estadio de operaciones abstractas:** Esta etapa aparece a los 12 años en adelante, se constituye en uno de los cúlmenes del desarrollo de la inteligencia en la persona, y para llegar a esta se debe superar exitosamente las anteriores, es aquí, donde el niño hace posesión de la lógica, utilizando las palabras para manifestar el pensamiento, este se remite solo a la abstracción, es decir, ya no es necesaria la presencia del objeto. Y puede formular juicios a partir de premisas abstractas, es decir, formular juicios y remitirse a conclusiones de manera que ya no necesita experimentar con el objeto presente. Se aplica sobre el pensamiento, independiente de la acción sobre esos objetos. Es un sistema de relaciones que permite coordinar distintos puntos de vista entre sí.

A partir de este momento el niño se va a volver mucho más analítico, más crítico y aparece por primera vez un cierto sentimiento de imposibilidad o de contradicción, tomando en cuenta que podrá diferenciar claramente el mundo imaginario (mítico) del mundo real de manera que ahora si pensara más parecido a un adulto, pues ya no necesita de mitos o explicaciones imaginarias para entender el mundo.

Como el niño ya tiene una percepción lógica de la realidad, libre de su egocentrismo se dará cuenta rápidamente que las demás personas pueden tener su punto de vista, independientemente del que él tiene y no solo eso sino también intereses y necesidades diversas:

Comienza a aparecer la capacidad de colaborar en su casa, con sus cosas. Aparece la autonomía, incluso dentro del grupo, los niños son más independientes del adulto.

El egocentrismo toma un carácter especial, cree que el pensamiento lógico es omnipotente, de tal modo que el mundo debe someterse a los esquemas de la lógica y no a la estructura de la realidad.

Ahora bien este análisis de las etapas del pensamiento según Piaget van a permitir entender el análisis filosófico de la relación pensamiento y lenguaje pues a cada etapa le corresponderá una manera específica de comunicación. Las etapas no solo se manifiestan en las formas de pensamiento, o en el crecimiento cronológico del niño sino que estas van a incidir y tomar características propias en la forma de comunicación del niño. El lenguaje se convertirá en una especie de termómetro al momento de establecer el grado de maduración del niño.

Una vez concluido el análisis sobre las etapas esquematizadas por Piaget, es importante realizar un análisis sobre el lenguaje en cada una de estas etapas, por lo que se parte del análisis del lenguaje egocéntrico, al que Piaget lo dividió en tres categorías: la repetición o ecolalia, que se refiere a la repetición de sílabas y palabras; el monólogo, en el niño habla únicamente para sí mismo, como si pensara en voz alta; y, el monólogo en pareja o colectivo, en el cual se señala que en las “conversaciones” infantiles ocurre que el punto de vista del otro no es principal, ni tomado en cuenta, y tampoco se preocupan por ser oídos o comprendidos.

En cuanto al lenguaje socializado, lo que lo diferencia del lenguaje egocéntrico es que el niño busca generar estados mentales e influir en la conducta de su interlocutor, en ese sentido este toma importancia y esto se refleja en el habla, “ahora el niño usará información que sea relevante y que pueda compartir con su interlocutor, que pueda generar una acción o una respuesta del otro frente a sus preguntas y las propias

respuestas que da el niño frente a las preguntas y órdenes de otros” (Piaget J., (1968/1976)).

Después de ver el lenguaje socializado y el lenguaje egocéntrico pasamos a un pensamiento representativo que se desarrolla al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje. Esto pertenece a un proceso más amplio como es el de la constitución de la función simbólica en general. Esta función simbólica tiene varios aspectos, e indican sus comienzos diferentes tipos de comportamientos que aparecen en el desarrollo más o menos al mismo tiempo. “Las primeras emisiones verbales están íntimamente ligadas, siendo simultáneas con el juego simbólico, la imitación diferida y las imágenes mentales de imitaciones que han sido internalizadas” (Hernández, 1980, pág. 71). El juego simbólico del que estamos hablando, no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino, por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo. Por otra parte, incluso cuando interviene el lenguaje en esta especie de pensamiento imaginativo, son ante todo la imagen y el símbolo los que constituyen su instrumento:

Ahora bien, el símbolo es también un signo, lo mismo que la palabra o signo verbal, pero es un signo individual, elaborado por el individuo sin ayuda de los demás y a menudo sólo por él comprendido, ya que la imagen se refiere a recuerdos y estados vividos, muchas veces íntimos y personales. En ese doble sentido, pues, el juego simbólico constituye el polo egocéntrico del pensamiento: puede decirse incluso que es el pensamiento egocéntrico casi en estado puro, sobrepasado todo lo más por el ensueño y por los sueños (Piaget J., 1991, pág. 113).

Para Piaget, lo característico de la función simbólica es la diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos esquemáticos o conceptualizados). El único significante de la conducta sensorio-motriz es el índice (por oposición a los signos y símbolos) o la señal (conductas condicionadas). “Estos significantes (índice y señal) están relativamente particulares de sus significados, es decir, no son más que parte o aspectos del significado y no de las representaciones que permiten la evocación” (Hernández, 1980, pág. 73). Tomando

en cuenta que la significación parte del ser humano para estructurar un concepto o “significado” del símbolo.

La constitución de la función simbólica consiste en diferenciar los significados de los significantes, de tal modo que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos. Preguntarse si es la función simbólica la que engendra el pensamiento o el pensamiento el que engendra la formación de la función simbólica es un problema inútil, por lo que aporta que:

Con lo que el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, nos vemos obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que éste se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil (Piaget J., 1991, pág. 115).

Así pues, el lenguaje está condicionado por la inteligencia, pero al mismo tiempo es necesaria toda la inteligencia para que el lenguaje sea posible. Es decir, el lenguaje debe verse dentro del contexto del desarrollo cognitivo como un todo. Las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras pre-condiciones psicológicas están ya listas. Esto quiere decir que el lenguaje es una segunda rama del desarrollo que ocurre paralela a las etapas que ya hemos descrito anteriormente. Estas dos ramas, la del lenguaje y la del desarrollo de las etapas conforme el niño va creciendo, se van entretrejiendo cada vez más.

El lenguaje es importante en el desarrollo cognitivo, ya que marca el progreso de las etapas que las determina, de ahí que no sea crucial; por eso nos previene contra la valoración de los niveles de desarrollo sólo en términos de: desarrollo del lenguaje, sobre todo en las primeras etapas. Según él, el desarrollo ocurre no a través del lenguaje, sino a través de la acción y los resultados de esta acción (Hernández, 1980, pág. 73). Lo cual nos advierte que no surge el desarrollo de la nada o de manera automática en la estructura interna del individuo sino que ésta es una serie de estructuras que se activan con los procesos que el ser humano va desarrollando.

Para que pueda quedar claro, Piaget considera al lenguaje como condición suficiente para la constitución de las operaciones mentales (véanse sus artículos publicados en los años 1954, 1961, 1962, 1963, 1965; Piaget y Inhelder, 1966; etc.). A la pregunta de si el lenguaje es una condición necesaria para la constitución de tales operaciones, deja la cuestión pendiente en lo que a operaciones de la lógica formal se refiere; en cuanto a las operaciones concretas, no cree que el lenguaje sea una condición necesaria para la constitución. El lenguaje es así el elemento plenamente periférico en el desarrollo cognitivo.

## **2.2 El lenguaje como vehículo del pensamiento**

Al principio de la vida humana, si comparáramos al hombre con el animal se podía dar cuenta que no existía tanta diferencia. Pero la construcción de herramientas físicas y mentales (como es el caso del lenguaje), entre otras, determinaron posteriormente su desarrollo y la creación de nuevos mundos de actuación humana. De tal forma que la comunicación humana se ha visto conmocionada por cuatro revoluciones: “la primera, a consecuencia de la aparición del lenguaje oral, la segunda a consecuencia de la aparición del lenguaje escrito, la tercera a consecuencia de la invención de la imprenta y la cuarta, que apenas inicia, a consecuencia de la aparición del lenguaje multimedia” (Castorena & Camacho, 2003, pág. 2).

Además la reflexión en torno a la dualidad pensamiento-lenguaje ha sido una constante en el devenir filosófico desde Grecia hasta nuestros días, cobrando en la actualidad una importancia fundamental para la filosofía y la ciencia. Si bien el lenguaje ha sido, como decimos, una constante en el pensamiento humano, la consideración del mismo ha variado sustancialmente, como Águila en la obra *Importancia del lenguaje en el conocimiento y la ciencia*, nos explica que:

Podemos considerar el siglo XX como el punto de inflexión en la concepción del lenguaje que se conoce con la denominación de giro lingüístico, pues la filosofía y toda su problemática se orienta hacia él de manera que todo problema filosófico se convierte en un problema del lenguaje (Águila, 2007, pág. 3).

Pero más allá de la problemática que se ha dado en torno al lenguaje, lo importante es analizar desde que punto el lenguaje se considera un vehículo para el pensamiento, es aquí donde citaremos al lingüista Georges Mounin, el cual, nos dice que hay una dificultad para separar el pensamiento y el lenguaje. “El lenguaje contiene y expresa el pensamiento. El pensamiento necesita del lenguaje porque toda estructura cognoscitiva es una situación simbólica que puede ser manifestada por signos” (Borjas, 2007, pág. 36). Teniendo en cuenta que no podemos quedarnos solo en un idealismo conceptual del lenguaje y de los signos, sino que estos deben encontrar su fundamento en su realidad para fundamentar su simbolismo y significación.

Con Piaget tratamos acerca de los signos, para quien en esta parte a estos signos se los denominara “palabra”, y serán un pilar fundamental porque nos sirve para comprender esta relación intrínseca de pensamiento y lenguaje. “La palabra es un gesto y ella contiene su sentido como el gesto contiene el suyo, el sentido habita la palabra” (Borjas, 2007, pág. 37). Uno de los componentes principales del lenguaje es la palabra (símbolo del concepto). Es la unidad básica del lenguaje, toda palabra lleva a un cierto objeto, lo señala, evoca su imagen, lo particulariza. Pero a la vez designa siempre no un objeto único, sino a toda una categoría de objetos o clase (significado de la palabra). La palabra permite fijar un símbolo a los objetos y fenómenos para su mejor manipulación abstracta, como podemos analizar la obra de Castorena, J. en “El Lenguaje: Vehículo y Herramienta del Pensamiento”:

En este sentido la palabra permite “duplicar el mundo” y dirigirse a él en ausencia de los objetos que lo componen, permite representarlo. Por tanto, al significar objetos, relaciones u operaciones, la palabra permite mentalmente realizar manipulaciones abstractas y anticipar resultados posibles, convirtiéndose en un medio de abstracción y síntesis (Castorena & Camacho, 2003, pág. 4).

En términos de la fenomenología, la palabra es la presencia del pensamiento en el mundo sensible; no existe fuera de las palabras ni fuera del mundo. El conjunto de las palabras o significaciones constituye, entre los sujetos que las hablan y las comprenden, un mundo común. Y esto nos lleva a reflexionar sobre el dominio de una lengua extranjera cuando Merleau-Ponty en la “Fenomenología de la Percepción”

afirma que “para asimilar completamente una lengua es necesario asumir el mundo que ella expresa” (Merleau-Ponty, 1945, pág. 212). Tomando en cuenta que el lenguaje no es solo una mera repetición vacía de conceptos y definiciones sino que se constituye en un esquema estructurado que produce el lenguaje como tal.

Por tanto, hablar se convierte en la actividad racional por excelencia porque dominar un lenguaje supone saber lo que ese lenguaje dice, sus sentidos. “No sólo conocemos las palabras de una lengua sino la realidad acerca de la cual esas palabras se refieren. Ya en la expresión de una palabra hay implícito un conocimiento intelectual o conceptual” (Borjas, 2007, pág. 36). Pero también hay que tener en cuenta que al emitirse una palabra no sólo se evoca cierta imagen directa, sino también se despierta a la vida todo un sistema de conexiones que rebasan en mucho los marcos de la situación directa y físicamente perceptible y se encuadra un sistema lógico de significados. Por ejemplo, ¿qué significa cuadrado? ¿Podemos responder sin establecer necesariamente nexos con otros conceptos, sin evocar otras imágenes distintas al cuadrado? El cuadrado es un paralelogramo con lados iguales y ángulos iguales, dice un diccionario. Lo cual es cierto (Castorena & Camacho, 2003, pág. 4).

Pero a pesar de lo mencionado, puede observarse que también éste es un trapecio especial, un paralelogramo especial, un rectángulo especial y un rombo especial. Pues el cuadrado no deja de ser también rombo, rectángulo, paralelogramo y trapecio; él, es un ejemplar especial de cada una de esas familias de figuras. Sin perder rigor podríamos definir también al cuadrado como un trapecio con lados iguales y ángulos iguales, como un rombo con todos sus ángulos iguales o bien como un rectángulo con todos sus lados iguales como nos explica Castorena & Camacho:

Saber el significado de cuadrado implica no sólo saber responder de alguna manera a la pregunta de qué es un cuadrado (nivel con el que generalmente se conforma la enseñanza escolar para decidir si un estudiante sabe o no lo que es un cuadrado), sino además, conocer todas las posibles respuestas correctas a esa pregunta (Castorena & Camacho, 2003, pág. 4).

La palabra que expresa al concepto, permite que el pensamiento avance en múltiples direcciones definidas por la anchura y profundidad del sistema de conexiones



semánticas que la ha incorporado. El concepto es aquello por medio de lo cual las palabras significan los objetos pero nunca son ellos mismos objetos significados. Las palabras inmediatamente significan los conceptos y, mediante ellas, las cosas (Borjas, 2007). Por eso la palabra puede considerarse justamente como el elemento esencial que sirve de base a la dinámica del pensamiento. La palabra al extraer un objeto de la esfera de las imágenes sensoriales, e insertarlo en el sistema de categorías lógicas, permite al pensamiento realizar un entramado que puede reflejar al mundo mucho más profundamente que como lo hace la percepción (Castorena & Camacho, 2003, pág. 4).

Además la palabra no sólo designa al objeto, sino que lo inserta en un sistema de nexos y relaciones que lo significan y que a la vez sirve para significar a otros objetos. He aquí por qué el lenguaje constituye la base para independizar al pensamiento de las percepciones directas y del mundo de las sensaciones; porque la palabra, codificadora del pensamiento, es de valor decisivo no solo para transmitir información a otra persona, sino para precisar y desarrollar el pensamiento propio; porque constituye una herramienta invaluable del pensamiento. “Con el lenguaje nace la objetividad y solamente esta objetividad permite pasar del asombro ingenuo al estado de conocimiento” (Castorena & Camacho, 2003, pág. 4). Donde el desarrollo del lenguaje nos permite estructurar el conocimiento en el compartir social del mismo.

De esta manera y para reiterar lo mencionado, el pensamiento se hace tangible a través del lenguaje, pero también el pensamiento se hace más abstracto a través del uso del lenguaje. Por ello, a la vez que vehículo del pensamiento, constituye una herramienta para su desarrollo:

El lenguaje, externo inicialmente, es incorporado por el individuo y convertido paulatinamente en lenguaje interno, mental, a través de significaciones obtenidas en la interacción social. Su función primaria es social: comunicarse con los demás. Un medio de comunicación. Luego es utilizado en otras formas, el niño por ejemplo, empieza a utilizarlo solicitando ayuda para hacerse de algún objeto que él no puede obtener por sí mismo, como recurso mediador entre dos estados: “no tener lo deseado” y “tener lo deseado” (Águila, 2007, pág. 5).

Aquí forma parte ya de un plan a ejecutar y es un eslabón entre lo imaginado y una realidad transformada. Se crea un plan o esquema y se establece una estrategia para llevarlo a la práctica, lo que demanda métodos resolutivos y operaciones que puedan dar cumplimiento a esa tarea. Pero además, esto requiere de mecanismos de control que permitan cotejar el efecto de las acciones que se realizan, observar posibles discordancias y, en su caso, realizar correcciones. En este tipo de actividades el lenguaje ya no tiene la función primaria de comunicar, ser vehículo del pensamiento, sino que más bien es utilizado como instrumento o herramienta del pensamiento (Águila, 2007, pág. 5).

En todo lo que hemos abarcado, hay que tener en cuenta que en el momento en que nacemos estamos insertos en una realidad lingüística que crea un mundo común entre los sujetos que hablan una misma lengua, que homogeneiza la vida cotidiana. Y que todas nuestras experiencias ya están marcadas por el lenguaje. No podemos imaginarnos una relación con el mundo que no pase por el lenguaje, aun cuando Piaget nos enseñe que la función simbólica se desarrolla a cierta edad. Como vamos a ver a continuación el lenguaje no es único, una unidad indivisible sino que éste tiene ciertos componentes como veremos a continuación.

### **2.3 ¿Primero es lenguaje o pensamiento?**

Después del análisis entre pensamiento y lenguaje que se realizó a lo largo de los puntos anteriores, es conveniente ahora tratar de encontrar una respuesta a esta pregunta que se ha planteado a lo largo de la última década, una respuesta desde la filosofía y demás ciencias auxiliares, pregunta que a simple vista podríamos lanzarnos a responder con cualquier cosa, pero desafortunadamente no es así ya que la relación entre pensamiento y lenguaje tiene intrincados senderos que aún están por recorrer.

Para ser entendida esta pregunta, es importante analizar, la relación entre pensamiento y lenguaje como se ha venido haciendo, de manera que podamos responder a la pregunta con bases racionales, así como también con bases científicas, esto permitirá encontrar varias respuestas como lo han hecho algunos filósofos, lingüistas y psicólogos. Debido a la magnitud de la pregunta no se puede encontrar una sola

respuesta, es por eso que a continuación se presentan tres teorías sobre ésta pregunta acerca, teorías tan significativas como significativos son sus autores:

### **2.3.1 La teoría de: “el lenguaje está antes que el pensamiento”**

Plantea que el idioma influye o determina la capacidad mental (pensamiento). Es decir los procesos idiomáticos que están en el individuo hacen suponer que el pensamiento se desarrolla como consecuencia del desarrollo idiomático, es decir, el idioma y sus códigos permiten desarrollar la capacidad mental del conocimiento. “Por lo tanto, se considera que el lenguaje es un estado interior del cerebro del hablante, independiente de otros elementos adquiridos del entorno social” (Chomsky, 1988, pág. 23), desde aquí podemos comprender entonces que primero está el lenguaje y después el pensamiento.

Es por esto que para este autor los niños deben, o están en la necesidad de someterse a un proceso de aprendizaje de la lengua madre, ya que esta se desarrolla en base a un mecanismo universal en todos los seres humanos, ya que no hay distinción de este proceso a pesar de la distinción de lenguas. “Este desarrollo ya viene pre programado en todos los seres humanos y se activa o programa una vez que es expuesto a su lengua nativa” (Chomsky, 1988, pág. 26), es decir, el momento mismo del nacimiento y desde allí se va a desarrollar también la actividad pensante del individuo. Es por eso que el pensamiento se desarrolla independientemente del idioma del individuo de manera que la lengua no es universal pero si el pensamiento.

Entonces con esto reforzamos también el criterio de que el lenguaje activa nuestra actividad teórica, abstracta, intelectual y las funciones psíquica superiores que son percepción, memoria, pensamiento, etc. Ya que desde el uso del lenguaje estos procesos van encaminándose a la perfección de manera que no solo se queda en un lenguaje interno sino que va a buscar desarrollar estas capacidades superiores; de ahí potencializarlas y expresarlas al mundo externo.

### **2.3.2 La teoría de: “el pensamiento está antes que el lenguaje”**

Para explicar esta teoría es importante partir de la clásica frase del racionalista Rene Descartes “primero pienso, luego existo”, el cogito ergo sum. Desde aquí podemos ver que al pensar estamos dando base a toda nuestra existencia, el pensamiento es el fundamento de todo lo que somos para este autor, de manera que el pensar es primero a toda expresión del ser humano.

Muchas veces en el día a día nosotros nos manifestamos con dificultades para expresar lo que pensamos, como vimos en el acápite sobre lenguaje interior y exterior no podemos exteriorizar nuestras ideas y es por eso que algunos psicolingüistas sostienen que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento, por cuanto no es casual que se diga: “Una psiquis debidamente desarrollada da un idioma efectivo”. En esta corriente lingüística esta la llamada hipótesis cognitiva, cuyos postulados se resumen en al afirmar que el pensamiento es anterior y fundante del lenguaje, de manera que es desde el pensamiento de donde nace nuestra capacidad comunicativa.

Pero quizás uno de sus mayores representantes sea Jean Piaget, para quien el pensamiento se produce de la acción, y que el lenguaje es una más de las formas de liberar el pensamiento de la acción:

Piaget indica que el grado de asimilación del lenguaje por parte del niño, y también el grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende de que el niño piense con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales (G Richmond, 1981, pág. 139).

El trabajo conceptual que hace el individuo es interno, de ahí que las operaciones abstractas y formales estarán en el pensamiento del individuo, y de manera que se desarrollen estos procesos en el interior del niño se irá desarrollando también el lenguaje, y en base al desarrollo o superación de las fases, el niño expresara y adquirirá cada vez mejores capacidades comunicativas.

Pero el trabajo es recíproco ya que Piaget señala que el lenguaje cumple un papel fundamental en el proceso de la formación de la función simbólica, puesto que a diferencia de las otras de sus manifestaciones que son construidas por el individuo de acuerdo a sus necesidad es, “el lenguaje ya está completamente elaborado socialmente y le provee, por ello, un conjunto de herramientas cognitivas, relaciones, clasificaciones, etc. al pensamiento” (Piaget & Inhelder, 1968, pág. 23). Desde aquí

podemos evidenciar que el lenguaje va en un desarrollo simultáneo al del niño durante sus fases, pero siempre el sustento del lenguaje va a ser el pensamiento. De ahí se sustentan varias ideas psicológicas en las que se toma el lenguaje como un medio para conocer el pensamiento y el mundo interior de la persona, de manera que escuchando a la persona se conoce lo que siente y su interioridad.

### **2.3.3 La “teoría simultánea”**

Esta teoría no separa, ni prioriza a ninguno de los dos elementos sino que los pone mano a mano, ya que lenguaje y pensamiento están ligados entre sí, al decir del psicólogo ruso L.S. Vigotsky, “quien explicaba que el pensamiento y el lenguaje se desarrollaban en una interrelación dialéctica, aunque las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento” (Vigotsky, 1934, pág. 54), lo cual se convertía en el lenguaje interior que analizamos anteriormente, el cual se convierte en un monólogo interno que se va desarrollando a lo largo de la vida. Siendo este monólogo meramente lingüístico así como también lo es nuestra conciencia.

Debido al significado que tiene el lenguaje, o la actividad lingüística en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre. Asimismo en la Psicología General de Petrovski:

El lenguaje está particularmente ligado al pensamiento. Sin embargo, entre ellos no hay una relación de paralelismo, como frecuentemente consideran los lógicos y lingüistas tratando de encontrar en el pensamiento equivalentes exactos a las unidades lingüísticas y viceversa; al contrario, el pensamiento es lingüístico por su naturaleza, el lenguaje es el instrumento del pensamiento. Lazos no menos fuertes ligan al lenguaje con la memoria. La verdadera memoria humana (intermediadora) más frecuentemente se apoya en el lenguaje que en otras formas de intermediación. En igual medida se realiza la percepción con la ayuda de la actividad lingüística (Petrovski, 1980, pág. 54).

Vemos que aquí no se hace una distinción de superioridad entre el uno o el otro elemento de estudio, sino que se presentan a estos dos como auxiliares mutuos lo cual va a permitir expresar nuestro mundo interno. Además vemos que el pensamiento se manifiesta en unidades lingüísticas o códigos lingüísticos, pero, si careciera de estos no podría manifestarse y expresarse, y los códigos lingüísticos no tendrían

fundamento al carecer del pensamiento de manera que serían códigos vacíos que de cierto modo no podrían existir. Pero no solo es el pensamiento, sino otras facultades superiores del ser humano las que dan sustento a los códigos lingüísticos así como también estas capacidades se manifiestan lingüísticamente.

Así pues, entre las diversas teorías que pretenden explicar el origen del lenguaje, las funciones del pensamiento y sus operaciones concretas, habrá siempre una serie de controversias ya sea entre los distintos analistas, lingüistas, filósofos, neurocientíficos, y demás estudiosos del conocimiento humano. Empero, cualquier esfuerzo por echar nuevas luces sobre este tema, tan fascinante, como explicarse los misterios del universo, es siempre un buen pretexto para volver a estudiar las ciencias que conciernen al lenguaje y el pensamiento de todo ser dotado de capacidad racional y sentido lógico. No se encontrara una sola respuesta a esta fascinante pregunta, pero sí con las especulaciones y adelantos de la ciencia nos acercaremos cada vez más a develar el misterio detrás de la misma.

#### **2.4 Componentes del lenguaje (lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo)**

El lenguaje se constituye en una de las dimensiones más importantes del ser humano, ya que en éste interactúan una serie de realidades tanto internas como externas para que el lenguaje se desarrolle de manera que cumpla con su objetivo, por lo que en este apartado vamos a analizar los componentes del lenguaje que interactúan entre sí, y que permiten que éste se desarrolle adecuadamente.

Para realizar el análisis de los distintos elementos que componen el lenguaje vamos a distinguir entre las siguientes dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso, que nos van a permitir describir los componentes del lenguaje:

Atendiendo a la forma del lenguaje, podemos distinguir los siguientes componentes:

**Fonología y Fonética.** La definición de Fonología parte de la oposición entre lengua-habla, así como del concepto de signo lingüístico de Saussure (1973). Mientras que el habla es una realización física, la lengua son realizaciones abstractas de valor supraindividual. La ciencia que estudia los sonidos (realizaciones físicas) es la Fonética; mientras que la ciencia que estudia la forma y organización del significante

es la Fonología. En cualquier caso, la fonética es una especialidad que abarca un ámbito mayor que la fonología. “En la primera hay una base meramente acústica, mientras que en la segunda se tiende a considerar la imagen mental de lo que percibimos” (Gallardo & Gallego, 1995). Estableciendo una diversificación en la fuente de cada uno de ellos.

Así podemos decir que la fonología nos ayuda a entender el siguiente proceso: Cada vez que se emite una palabra, no se realiza de la misma manera, porque cada emisión depende de los otros sonidos que la rodean. “Los sonidos adquieren valores distintos según la función que ocupen en un contexto dado, sin embargo existen unos rasgos que no varían y que permiten reconocerlos sin confusiones en cualquier posición” (Gallardo & Gallego, 1995). Por otro lado, los sonidos que componen una palabra son las unidades mínimas que la hacen diferente de otra.

Una prueba sencilla que lo demuestra es la comparación de lo que se llama “segmentos portadores de significado de los llamados pares mínimos”: los sonidos que forman la palabra más pueden ser sustituidos por otros y al hacerlo se forman palabras diferentes: vas, mes, y mar. Por este procedimiento se pueden aislar las unidades mínimas que distinguen los significados, es decir, los fonemas.

**Sintaxis.** Según varios autores “la función principal de la sintaxis consiste en combinar las piezas léxicas de una lengua con el fin de formar oraciones” (Palacios, Marchesi, & Coll, 1992, 23). Cada lengua desarrolla sus propias normas sintácticas, permitiendo a sus usuarios el intercambio en la comunicación a través del lenguaje. Según el filólogo y lingüista de origen norteamericano Leonard Bloomfield (1887-1949), la sintaxis se caracteriza por estudiar formas libres conformadas por completo de formas libres. Esta noción se describe como estructuralista. Como una subdisciplina enmarcada en el campo de la lingüística, la sintaxis hace foco en el estudio de los preceptos que rigen la combinación de constituyentes y el surgimiento de unidades superiores a éstos, como sucede con los sintagmas y las oraciones.

En concreto los especialistas en esta materia establecen de forma clara que la principal función que tiene la sintaxis es la de estudiar dicha combinación de las palabras así como la posición en la que estas se ubican dentro de una oración determinada. Es decir,

ella nos informa del orden concreto que deben tener aquellas en una frase para que esté correctamente realizada.

Vamos a tomar un ejemplo de la obra “Psicología del Pensamiento y del Lenguaje” por ejemplo, “una de las reglas más importantes que establece esta disciplina lingüística que nos ocupa dentro del castellano es que cualquier preposición debe ir siempre delante de un complemento, independientemente del tipo que sea” (Mayor, 1984).

En cuanto a lo que respecta a la combinación de palabras, una de las reglas de oro que en esta materia establece dicha sintaxis en el castellano es que éstas deben coincidir tanto en género como en número. Eso supone que tengamos que decir, por ejemplo, los perros o las gatas y no lo perros o la gatas.

Los modos más pequeños en los que una estructura más amplia se puede analizar son sus constituyentes sintácticos, un vocablo o una secuencia de términos que funciona en conjunto como una unidad integrada a la estructura jerárquica de la oración.

**Semántica.** Estudio del significado de los signos lingüísticos, esto es, palabras, expresiones y oraciones. Quienes estudian la semántica tratan de responder a preguntas del tipo “¿Cuál es el significado de la palabra?”. Para ello tienen que estudiar qué signos existen y cuáles son los que poseen significación esto es, qué significan para los hablantes, cómo los designan (es decir, de qué forma se refieren a ideas y cosas), y por último, cómo los interpretan los oyentes. La finalidad de la semántica es establecer el significado de los signos, lo que significan dentro del proceso que asigna tales significados.

“La semántica se estudia desde una perspectiva filosófica (semántica pura), lingüística (semántica teórica y descriptiva) así como desde un enfoque que se conoce por semántica general” (Dale, 1980. Pág. 54). El aspecto filosófico está asentado en el conductismo y se centra en el proceso que establece la significación. El lingüístico estudia los elementos o los rasgos del significado y cómo se relacionan dentro del sistema lingüístico. La semántica general se interesa por el significado, por cómo influye en lo que la gente hace y dice.



Cada uno de estos enfoques tiene aplicaciones específicas. En función de la semántica descriptiva, la antropología estudia lo que entiende un pueblo por importante desde el punto de vista cultural. La psicología, sustentada por la semántica teórica, estudia qué proceso mental supone la comprensión y cómo identifica la gente la adquisición de un significado (así como un fonema y una estructura sintáctica). El conductismo aplicado a la psicología animal estudia qué especies animales son capaces de emitir mensajes y cómo lo hacen.

Quienes se apoyan en la semántica general examinan los distintos valores (o connotaciones) de los signos que supuestamente significan lo mismo, (del tipo 'el manco de Lepanto' y 'el autor del Quijote', para referirse los dos a Cervantes). La crítica literaria, influida por los estudios que distinguen la lengua literaria de la popular, describe cómo las metáforas evocan sentimientos y actitudes, entroncándose también en la semántica general.

A finales del siglo XIX, el lingüista francés Jules Alfred Bréal, propuso la "ciencia de las significaciones", avanzando un paso más en los planteamientos del suizo Ferdinand de Saussure, que había investigado de qué forma se vincula el sentido a las expresiones y a los demás signos. En 1910 los filósofos británicos Alfred North Whitehead y Bertrand Russell publicaron los Principia Mathematica, (Principios matemáticos) que ejercieron una gran influencia en el Círculo de Viena, un grupo de filósofos que desarrollaron un estudio filosófico de gran rigor conocido por positivismo lógico.

**Pragmática.** Es el estudio del modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. El contexto debe entenderse como situación, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico. La Pragmática tiene un carácter interdisciplinario: la filosofía, la lingüística, la sociología, la antropología y la psicología hablan de ella. Pero para los lingüistas, el término Pragmática entra como uno de los componentes de la Semiótica, junto con la Sintaxis y la Semántica, triple clasificación que se remonta a Peirce. El término Semiótica, sin embargo, lo divulgó Morris, asumiéndolo más tarde el filósofo y lógico Carnap.

A pesar de que algunos niegan la existencia de un campo propio y coherente de la Pragmática, sin embargo, autores tan destacados como Herbert E. Brekle, János S. Petöfi o Teun A. Van Dijk en "La Ciencia del Texto", "hablan de ella como una

disciplina que debe investigar las relaciones que se establecen entre las expresiones de lengua y sus condiciones de uso para producir actos de habla” (Van Dijk, 1983). Por su parte, Eugenio Coseriu, en un artículo publicado en el número VII de *Romanistisches Jahrbuch* se refería “a la necesidad de inaugurar una nueva teoría que contemplara la lengua como actividad, es decir, reivindicando así una Lingüística del hablar” (Coseriu, 1977).

Según estudios realizados, la Pragmática, actualmente ya establecida y reconocida como una disciplina crecientemente empírica, incluye en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determina la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. En ésta se relacionan la semántica y la sintaxis: la semántica hace abstracción de los usuarios y la sintaxis expresa la relación entre los signos sin tener en cuenta a los usuarios; sintetizando todo el proceso en el estudio del qué se dice y lo que literalmente se quiere decir.

La interacción lingüística que se produce entre emisor y receptor resulta de una serie de actos de habla de diferentes interlocutores, según las reglas convencionales, respetando el Principio de Cooperación, lo que implica (implicaturas) y presupone (presuposiciones) toda una serie de informaciones no expresas, pero que se generan con las inferencias pragmáticas. “Entre emisor y receptor se dan toda una serie de procesos que explican cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen los enunciados o, mejor dicho, los textos” (Van Dijk, 1983). Es fundamental analizar también las huellas que emisor y receptor dejan en el texto. Así, por ejemplo, la presencia de un YO que se dirige a un TÚ puede imprimir una cierta fuerza persuasoria al mensaje, al introducirse, consciente o inconscientemente, el autor en el texto en un intento de modificar la conducta de la persona que recibe el mensaje.

Muchas disciplinas, además de la Lingüística, han aportado importantes ayudas para la descripción de las estructuras del texto. Éste, entendido como la unidad de comunicación eficaz, debe contar con una gramática que explique el sistema de reglas, en sus diferentes niveles, que son la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua natural.

La pragmática confronta a las significaciones elaboradas fuera de las realidades de las que surgen con esas mismas realidades que pretenden configurar, es decir, a las cuales

dan sentido. Se expresa en forma de reglas o de hábitos interpretativos admitidos como verdaderos en el seno de una comunidad, en un período históricamente dado. Constituye entonces el momento del análisis semiótico en el que sintáctica y semántica se unen.

Por lo que se recomienda a todo estudioso de la Lingüística del texto que profundice en la Pragmática como principal objetivo de estudio ya que en ella descubriremos elementos que a simple vista resultaría imposible dificultando un mejor entendimiento del mensaje que nos quiere transmitir el emisor, y con esta los demás componentes del lenguaje del ser humano se constituyen en mecanismos productores de la lengua, lo cual permite la relación con uno mismo y con los demás estableciendo formas de relaciones sociales y personales.

## **2.5 Lenguaje social**

En el siguiente tema, se abordara lo referente al lenguaje social, a partir de estudios que hace Vygotsky, ya que este autor hace sus estudios tomando en cuenta a Piaget, de este modo se entiende de mejor manera la relación que hay entre lenguaje y pensamiento.

En primer lugar Vygotsky “introdujo la noción de la zona de desarrollo próximo en un intento por resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción”. (Wertsch, 1988, pág. 83). Con respecto a las primeras, Vygotsky creía que las técnicas existentes basadas en los test psicológicos se centraban exclusivamente en los logros intrapsicológicos, olvidando el aspecto de la predicción del desarrollo posterior, una preocupación importante de la psicología soviética. (Wertsch, 1988, pág. 83). Esto quiere decir que para este autor lo importante es lo que el niño podía desarrollar, más que centrarse en lo que el niño es, por lo que necesariamente necesita de un guía para que observe que nivel tienen el niño y que potencial tiene para avanzar con su aprendizaje.

De esta manera lo que el niño puede hacer es gracias al adulto, ya que señala la zona de desarrollo potencial del niño. Con este método, “se puede examinar no solamente el proceso de desarrollo completado hasta el momento, los ciclos que han realizado,

los procesos de maduración ya terminados; también podemos examinar los procesos que en estos momentos se hallan en fase de aparición, que se hallan madurando o en desarrollo” (Wertsch, 1988, pág. 85).

De acuerdo con Vigotsky, la instrucción en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente en propiedades internas del niño (Wertsch, 1988, pág. 87).

Como se habla del niño en un nivel social, aquí la lengua desempeña una función importante ya que la lengua es el canal principal por el que se trasmite los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad dentro y a través de los diversos grupos sociales. (Halliday M. A., pág. 3). Aunque Vygotsky habla de esta situación dentro de la instrucción escolar, el mayor desarrollo que puede tener el niño es el grupo social que se encuentre, ya que si su conducta es bien guiada en este caso por los padres el niño lograra tener relaciones personales de todo tipo que en sí beneficiara en su desarrollo cognitivo.

En la filosofía del lenguaje igualmente es importante lo sociabilidad, en el aspecto de alteridad del sujeto, por el hecho de que el sujeto creador de la lengua presupone otros sujetos y, por lo tanto que la consciencia creadora del lenguaje es más abierta (Rubio, 1977, pág. 13). Por las razones mencionadas Vygotsky sugería que la actividad socialmente significativa puede desempeñar este papel de servir como generadora de conciencia. El primer paso hacia la concreción de este principio fue la sugerencia de que la consciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás como nos dicen Lev Vygotsky:

Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y del mismo modo que conocemos a los demás; y esto es así porque en relación a nosotros mismos estamos en la misma posición que los demás respecto a nosotros (Vygotsky L., 1995, pág. 18).

Se ha dicho a este respecto que la lengua es un hecho social y que la lengua individual no deja de imponérsele al hablante. En realidad, el lenguaje es más bien base y a la vez expresión primaria de lo social, del “estar con” (mit-sein) del hombre, y la lengua individual no es obligatoria como coacción, sino como obligación libremente aceptada (éste es, además el sentido etimológico del obligatio latino). La lengua, por tanto, es expresión de intersubjetividad, y lo es en el sentido de lo comunitario-contemporáneo, que es también social (Rubio, 1977, pág. 13). En esta relación con los demás juega un papel importante el lenguaje, ya que este implica la existencia de un hombre social, puesto que el lenguaje es el medio por el cual interactúa la gente; por un momento pensemos en el ser humano individual, considerado solo como organismo; siendo humano, también está articulado, puede hablar y entender la lengua, y acaso también leer escribir; ahora bien la capacidad de hablar surge, y tiene sentido, solo porque hay otros organismos semejantes alrededor (Halliday M. A., pág. 19).

Como el lenguaje ha sido el punto clave para Vygotsky dedica especial atención al surgimiento del lenguaje interior y al estudio de sus inicios, y crítica la hipótesis de Piaget acerca del lenguaje egocéntrico, de acuerdo a la cual el niño hablaría fundamentalmente para sí. De acuerdo a Vygotsky, en cambio, el llamado lenguaje egocéntrico que se observa cuando un niño habla sin tener aparentemente destinatario para sus palabras, esta situación también cumple una función social de comunicación y es precisamente este tipo de lenguaje, el que al ser incorporado, interiorizado, da lugar al nacimiento del lenguaje interior. En efecto, se observa que en el período en el cual el niño cesa de manifestar exteriormente dicho lenguaje egocéntrico, puede ponerse de relieve también, con toda claridad, la existencia del diálogo interior, consigo mismo. Éste es un ejemplo, como señalamos antes, “del concepto de interiorización de las relaciones de orden social, en el proceso de plasmarse las funciones psíquicas superiores”. (Vygotsky L., 1995, pág. 16).

Un estudio más preciso del desarrollo de la comprensión y la comunicación en la infancia, sin embargo, ha llevado a la conclusión de que la verdadera comunicación requiere significado, o sea, tanto generalización como signos. De acuerdo a la penetrante descripción de Eduardo Sapir, el mundo de la experiencia puede ser ampliamente simplificado y generalizado antes de traducirse en símbolos. Sólo de esta forma se hace posible la comunicación, puesto que la experiencia individual reside

únicamente en su propia conciencia, y es, estrictamente hablando, no comunicable. Para convertirse en transmisible debe ser incluida en una determinada categoría, que por convención tácita, la sociedad humana considera como una unidad.

Estas categorías dan una distinción lingüística por ejemplo entre verde y marrón, es cuando hay para nosotros dos colores distintos, que no serán confundidos por el individuo en un límite fácilmente variable. Cuando la lengua nos ofrece nombres abstractos tales como “lengua y sociedad”, nos son dados a nosotros y tienen ya una existencia independiente, que nos hace olvidar casi a los hombres en que la hablan y conviven (Rubio, 1977, pág. 17). Ahora bien, es ya un problema muy discutido el de hasta qué punto ésta determinación de la captación social de la realidad viene determinada por estructuras lingüísticas. Atendiendo a las lenguas de diferentes pueblos, Humboldt fue el primero en formular la hipótesis de la “visión del mundo” que proporcionan los idiomas. “En la debatida hipótesis se define agudamente la tesis de que la aprehensión de la realidad está completamente determinada por la lengua” (Rubio, 1977, pág. 18). Estableciéndose así una comprensión de la realidad y transmisión de la misma desde la estructura del lenguaje.

De este modo, la comunicación verdadera presupone una actitud generalizadora, que es una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. Las formas superiores del intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada, y ésta es “la razón por la cual ciertos pensamientos no pueden ser comunicados a los niños, aunque estén familiarizados con las palabras necesarias, pues puede faltar el concepto adecuadamente generalizado que asegure la comprensión total” (Vygotsky L., 1995, pág. 18). La zona de desarrollo nos ofrece una manera de analizar las relaciones del individuo con el mundo. Podemos identificar el contexto cultural de la vida mental de manera más precisa que afirmando simplemente que las mentes se encuentran situadas contextualmente. “Algunas partes del lenguaje identifican las metas y los motivos de los individuos; de hecho, ofrecen a los sujetos formas de objetivación, y por tanto de comprensión, de sus metas y motivos” (William, 1997, págs. 130-131).

## **CAPÍTULO 3**

### **DESARROLLO DEL LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN EL AULA**

Para que se dé un buen desarrollo del pensamiento en el aula, es necesario que se conozca al estudiante, biológicamente como psicológicamente, por esta razón en este capítulo se mencionara una serie de trastornos y factores que de cierta manera no permiten un adecuado desarrollo del lenguaje y por ende un buen desarrollo del pensamiento. Luego de esto, y conociendo la diversidad de estudiantes que se encuentran en un aula, se analizara sobre los medios alternos que pueden usar los docentes en caso de que algún estudiante, ya sea que por un problema de aprendizaje lo necesite. Y por último se mencionara el papel de la educación para fomentar un mayor aprendizaje y que sea de aporte para la comunidad.

#### **3.1 Trastornos y factores que pueden afectar el desarrollo del lenguaje**

En este tema se analizara algunas de las patologías que no permiten un buen desarrollo del lenguaje, ya que en el medio, uno se puede encontrar con una diversidad de trastornos que pueden ser tanto internos como externos y que principalmente afectan a los niños y por ende a toda la comunidad educativa.

En el capítulo anterior se habló de la adquisición del lenguaje, resaltando a Piaget, y con esta visión global de la evolución que se da en el niño se puede decir que el lenguaje no transcurre siempre de una manera uniforme. Como en la evolución del niño, también en la del lenguaje hay fases en la que el desarrollo parece estancado. Pero luego, la mayoría de veces, produce un salto hacia adelante (Stengel, 1982, pág. 25).

Si comparamos la evolución de lenguaje en los niños y niñas, veremos que las últimas llevan la ventaja. La madurez de las vías nerviosas se realizan con mayor rapidez en las chicas que en los chicos. Esto explica que aparezca ante en ellas la facultad de soltura en el habla (Stengel, 1982, pág. 26).

De acuerdo a que el niño en su evolución puede tener ciertas complicaciones para un buen desarrollo normal del lenguaje, aquí presentamos una descripción breve de ciertas patologías que producen alteración en el lenguaje:

- Déficits sensoriales
- Déficits motores
- Deficiencia mental
- Trastornos psicopatológicos

### **Déficits sensoriales**

El grado de incidencia que una pérdida auditiva tendrá en el desarrollo del lenguaje va a depender de tres factores:

Si se presenta sola o asociada a otras patologías

El grado y el tipo de pérdida auditiva

El momento de la aparición de la misma

Además la disminución de la audición o “Hipoacusia”, se agravan otras alteraciones, como deficiencia mental, parálisis cerebral, ceguera etc. Las posibilidades de lograr una adecuada comunicación oral disminuyen notablemente (Alessandri, 2009, pág. 111)

Por estas razones un oído es uno de los supuestos más importantes para aprender hablar, y si el niño no es tratado correctamente puede quedar mudo. Este punto pone de manifiesto la importancia que tiene el aprendizaje de la Lengua de Signos por parte del niño con deficiencia auditiva desde los primeros años, ya que, además de ser la lengua natural de la comunidad sorda y de ser considerada como un auténtico lenguaje, el acceso al lenguaje oral no es posible hasta aproximadamente los seis ó siete años, e incluso resultará imposible para algunos grados de sordera. (Stengel, 1982, pág. 31)



Las personas con hipoacusia presentan una inteligencia semejante a la de las personas oyentes, puesto que las diferencias encontradas en este aspecto son debidas a deficiencias en el conjunto de las experiencias vividas por las primeras, que normalmente reciben una estimulación menor y poco efectiva. En consecuencia, mientras mayor riqueza de experiencias de enseñanza-aprendizaje podamos ofrecer al alumno con deficiencia auditiva y cuanto más normalizado sea su desarrollo, menos limitada se verá su capacidad intelectual. (Stengel, 1982, pág. 32)

En definitiva, las dificultades de comunicación e interacción que puede encontrar el niño sordo en su relación con el medio que le rodea determinarán en mayor o menor medida una serie de implicaciones para su desarrollo cognitivo, las cuales influirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Stengel, 1982, pág. 32)

### **Déficit visual**

Además de oír, el niño necesita también ver, si quiere aprender el lenguaje de quienes le rodean por medio de la imitación. Como principal está la interacción con la madre, ya que es la base comunicacional del niño. La voz y la palabra deben convertirse en un medio para establecer el contacto con el niño con daño visual. Aunque el niño no nos vea, se debe buscar su mirada para realizar la comunicación cara a cara. Cuando lo miramos le estamos comunicando con nuestra voz, nuestra respiración, nuestras sensaciones propioceptivas. (Alessandri, 2009, pág. 15)

No es ninguna casualidad que entre las primeras palabras del niño se encuentren papá y mamá. La “m” y la “p” son sonidos labiales; precisamente los más fáciles de observar e imitar. Pero el niño no solo imita los movimientos del habla, sino también la mímica y los gestos que forman parte del lenguaje. El niño ciego carece de esta posibilidad. Por eso no es extraño que del 35 al 40 % de los ciegos tengan perturbaciones del lenguaje. (Stengel, 1982, pág. 37)

### **Déficit motor**

Dentro de este déficit, la más común que afecta al lenguaje es la parálisis cerebral.

Se denomina así a un grupo de patologías en las que se produce una disfunción del sistema motor, como consecuencia de un daño encefálico difuso, en un cerebro inmaduro, instalado una encefalopatía, no progresiva. (Alessandri, 2009, pág. 121)

Las parálisis cerebrales pueden clasificarse:

Por trastorno Clínico Motor:

- Parálisis Cerebral Espática
- Parálisis Cerebral Atetoide
- Parálisis cerebral Atáxica

Por ubicación de la lesión en:

- Sistema Piramidal
- Sistema Extrapiramidal
- Sistema Cerebeloso

Por la topología de miembros afectados

- Hemiplejías – Hemiparesia
- Paraplejias
- Diplejías
- Cuadriplejías – Cuadriparesia

Aproximadamente el 80% de los casos de Parálisis Cerebral están acompañados de alteraciones evidentes en el habla y el lenguaje. (Alessandri, 2009, pág. 122)

### **Características del habla y lenguaje en la parálisis cerebral espástica**

Estos niños presentan alteraciones en la deglución (disfagia), que puede ocasionar una serie de dificultades para la alimentación, esto se acompaña con imposibilidad de masticación y control de alimento en la boca. Trastornos en la articulación producidos por movimientos en el bloque de la mandíbula y lengua, dificultades en los movimientos orales y faciales o imposibilidad de producción de los mismos. Aquí generalmente emiten sílabas separadas unidas en la formación de palabras y hablan sólo lo necesario, con oraciones cortas y pausas tensas (Alessandri, 2009, pág. 122).

### **Características del habla y lenguaje en la parálisis cerebral atetósica**

Se caracteriza por alteraciones del tono muscular con fluctuaciones y cambios bruscos del mismo, aparición de movimientos involuntarios y persistencia muy manifiesta de reflejos arcaicos. Estos movimientos anormales afectan las manos, los pies, los brazos ó las piernas y, en algunos casos, los músculos de la cara y la lengua, causando el hacer muecas ó babeo (Varios, 2003, pág. 1).

Interfiere en la fluidez del habla la incoordinación fonorrespiratoria provocada por los movimientos involuntarios del aparato fonador y respiratorio, ocasionando paros de la voz, respiración jadeante, inspiraciones audibles, etc. (Alessandri, 2009, pág. 123)

### **Características del habla y lenguaje en la parálisis cerebral atáxica**

Esta forma rara afecta el equilibrio y la coordinación. Las personas afectadas caminan inestablemente con un modo de caminar muy amplio, poniendo los pies muy separados uno del otro y experimentan dificultades cuando intentan movimientos rápidos y precisos como el escribir ó abotonar una camisa. (Varios, 2003, pág. 1)

La articulación tanto de sonidos vocálicos como de consonantes es muy imprecisa. Como resultado su habla será muy lenta, con alteraciones prosódicas y de acentuación de las palabras, con variaciones notables de volumen. (Alessandri, 2009, pág. 123)

### **Deficiencia mental**

La nueva definición del Retraso Mental, establecida por la AAMR (Asociación Americana para el Retardo Mental) en el último manual del 2002, habla de limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente de un individuo, teniendo muy en cuenta para el diagnóstico de la discapacidad el entorno cultural y social al que pertenece el individuo. (Alessandri, 2009, pág. 129)

Hay niños con una inteligencia notablemente disminuida y que, sin embargo, aprenden a hablar bastante bien, hay casos con deficiencia intelectual muy ligera y con una perturbación muy considerable del habla. (Stengel, 1982, págs. 35-36)

Para la realización de un diagnóstico de Deficiencia Mental debe realizarse un análisis Transdisciplinario que valore al individuo en cinco aspectos fundamentales: (Alessandri, 2009, pág. 129)

- a) Habilidades intelectuales
- b) Conducta adaptativa
- c) Participación, Interacción y Roles Sociales
- d) Salud física y mental. Etiología
- e) Contexto ambiental y cultural

En los niños con deficiencia mental, la activación del desarrollo del lenguaje, no es más que una parte del programa total. Y aquí se puede aplicar la regla:

Cuanto antes se pueda atender a estos niños y, por tanto, antes se pueda iniciar la instrucción de los padres, tanto son mejores las perspectivas de una ulterior evolución favorable. (Stengel, 1982, pág. 36)

### **Características de la comunicación en la deficiencia mental**

La utilización de apoyos adaptados a cada caso serán el elemento más importante en el desarrollo posterior del sistema lingüístico, porque permitirá establecer un modelo de comunicación temprano que sustituya al lenguaje oral en los casos que no aparezcan espontáneamente.

En los niños con retraso en su maduración el desarrollo del lenguaje se produce más lentamente y en otros casos en forma menos espontánea. En este caso hay que intervenir para favorecer la evolución que conocemos en los niños normales y acelerarla, respetando las formas comunicativas que utilice el niño, enriqueciéndolas con estrategias que nos sirvan. (Stengel, 1982, pág. 135)

El nivel de desarrollo lingüístico que lograra un niño con deficiencia mental será muy variable, sujeto a las características propias del individuo, generalmente existirá una correlación entre el nivel del pensamiento y el de lenguaje, como así también con el

desarrollo psicomotor, la capacidad atencional y la actitud social de cada niño. (Stengel, 1982, pág. 136)

## **Autismo**

El autismo se refiere a un síndrome de disfunción neurológica que se manifiesta en el área de la conducta. Actualmente estudios neuroanatómicos realizados han comprobado anomalías anatómicas situadas en circuitos cerebelosos y en el sistema límbico que podrían ser responsables de muchos de los síntomas clínicos del autismo y demostrar la base orgánica de la patología. (Alessandri, 2009, pág. 141)

Si el comienzo es muy temprano, es probable que el niño muestre un desarrollo anormal desde el inicio y también que permanezca autista. Se han postulado mecanismos similares en algunos casos de disfasia del desarrollo en los que anomalías causan daños en las áreas de lenguaje y esto es lo que ocasiona un déficit de ello. (Fejerman, 1992, pág. 100)

### Características del niño autista

Teniendo en cuenta el diagnóstico del DSM IV, vemos que el niño autista presentará impedimentos de tipo social, conductual y de lenguaje. En cuanto a lo social los niños autistas pueden evitar todo tipo de contacto físico, eludiendo hasta el contacto visual. Desde lo conductual se hará evidente un desajuste en cuanto a la intensidad con que querrá cumplir sus deseos, sin importarle la opinión de los otros. El lenguaje en los niños autistas siempre está alterado y sus características son muy particulares. Un tercio de ellos no logran lenguaje verbal, y adoptan algunos gestos, pero siempre referido a la satisfacción de sus necesidades y no como medio de comunicación (Alessandri, 2009, pág. 143).

Los niños que no utilizaron lenguaje verbal hasta los cinco años es muy poco probable que lo adopten luego. En cuanto a los que utilizan lenguaje oral, presentan generalmente: (Alessandri, 2009, pág. 144)

- Ecolalias: repetir compulsivamente las palabras

- Ecolalias diferidas: repetir una frase que escucharon con anterioridad
- Jerga: lenguaje ininteligible quizás matizado por alguna palabra que se reconozca, generalmente acompaña otras actividades.
- Disprosodia: la entonación de sus emisiones está alterada, pueden tener una voz monótona o mecánica, puede ser similar a la de los dibujos animados de la televisión.
- Hiperverbalismo: niños que hablan todo el tiempo con alteraciones en la recepción de mensajes.
- Dificultades en la utilización de la primera persona: hablan utilizando tercera persona, incluso llamándose por su propio nombre. Ejemplo: “Lucas quiere agua” en lugar de decir “Tengo sed, quiero agua”
- Dificultades pragmáticas: Uso inadecuado de las funciones del lenguaje como instrumento para adaptarse al entorno y comprenderlo.

Además, dentro de este trastorno tenemos la agnosia auditiva verbal que fue descrita por Rapin et al en 1977. En estos casos existe una incapacidad para descodificar el lenguaje recibido por vía auditiva. En los niños autistas con este nivel de afectación, no se observan, a diferencia del niño puramente disfásico, esfuerzos para comunicarse mediante medios no verbales (dibujos y gestos). Por el contrario, el niño utiliza al adulto como un objeto, manipulado para satisfacer sus deseos. Es típico constatar cómo el niño coge de la mano a su madre, dirigiéndola a su objetivo, sin mediar ninguna mirada, ni cualquier otra interrelación comunicativa. Los autistas con esta disfunción lingüística suelen ser los más gravemente afectados. Se añade habitualmente un retraso mental, que acentúa el trastorno (Artigas, 1999, pág. 120).

Dentro de los centros educativos es importante detectar estos trastornos, ya que el no detectar a tiempo sería perjudicial para el estudiante que posee algún trastorno y tanto como el ambiente que lo rodeas, en el hecho que retrasa los procesos de aprendizaje que se estén dando en el aula. Algunos de los trastornos mencionados en su mayoría serían fáciles de detectar, sobre todo porque estos inciden en la conducta, pero otros son necesarios tratar conjuntamente con maestros, psicólogos, pedagogos y los padres de familia.

Aquí mencionamos otros trastornos que son comunes en el aula:

Dislalia funcional: Trastorno en la articulación de los fonemas por alteraciones funcionales de los órganos periféricos del habla (labios, lengua, velo del paladar). Se trata de un sonido o fonema que no se produce de forma correcta (Rodríguez , 2004, pág. 8).

Generalmente este trastorno se debe a una incoordinación psicomotora de los órganos articulatorios o a un problema de representación mental de dicha articulación. Un ejemplo frecuente: la sustitución del fonema /r/ por el fonema /g/. Pero hay múltiples dislalias que pueden afectar a la mayoría de fonemas (Rodríguez , 2004, pág. 8).

### **Dislexia**

Conjunto de trastornos que se manifiestan a lo largo del aprendizaje de la lectoescritura. Las actividades mentales que se ponen en juego son la discriminación visual de los signos que componen las palabras es decir, las letras, la distinción del orden de la sucesión espacial (de los caracteres escritos) y temporal (serie de sonidos emitidos), la comprensión de la realidad evocada por los sonidos durante la lectura. (Navarete , 2003, pág. 20).

Clasificaremos a la dislexia en dos tipos:

- En términos neurológicos, hablamos de dislexia adquirida cuando la dificultad se debe a una lesión cerebral, lesión que normalmente sólo afecta a determinados componentes del lenguaje, en función de la zona de la corteza cerebral afectada (Rodríguez , 2004, pág. 23).
- En términos psicolingüísticos, hablamos de dislexia evolutiva como una inhabilidad o dificultad específica para la lectura y escritura, que no aparece asociada a ningún trastorno cognitivo, sensorial, motor, ni afectivo-emocional aparente en un niño que, habiendo estado sometido a una instrucción lecto-escritora, lleva un retraso en la misma de 2 ó 3 años (Rodríguez , 2004, pág. 23).

## **Digráfia**

Escritura defectuosa sin que un importante trastorno neurológico o intelectual lo justifique. Este trastorno suele situarse entre los 7 u 8 años de edad, después o durante el aprendizaje de la escritura (Navarete , 2003, pág. 32).

Se caracteriza por una letra irreconocible, por grafismos que permiten la confusión de letras, letras sobreimpresionadas (en varios trazos) abiertas, retocadas, tamaño excesivamente grande o pequeño, grafismo tembloroso, líneas fluctuantes, espacio irregular entre los renglones, ausencia de márgenes y, en general, por la falta de limpieza y organización (Rodríguez , 2004, pág. 22).

### **3.2 Métodos alternos de comunicación**

El aula de clases no es un sistema homogéneo de personas con las mismas estructuras mentales y con los mismos ritmos de aprendizaje, sino que se encontraran seres únicos e irrepetibles que vienen trayendo consigo una serie de necesidades, posibilidades y destrezas. A las cuales muchas veces el docente debe saber cómo responder desde la individualidad de cada uno de los estudiantes.

Ahora bien como hemos venido viendo en el apartado anterior, existen muchos desordenes o alteraciones del lenguaje que muchas veces están presentes en los estudiantes y los docentes ni siquiera se han percatado de la existencia de estos trastornos en los alumnos. Pues bien, no conviene solo hacer una revisión de la literatura científica sobre estos trastornos sino que es importante evidenciar métodos alternativos de comunicación que permita que el docente logre llegar a los estudiantes no solo que hayan sido diagnosticados con estos desordenes sino para aquellos que el lenguaje verbal o escrito no es suficiente.

En el marco de esta investigación conviene revisar que son estos métodos alternativos y porque deben estar presentes en el aula de clases, ya que el docente muchas veces no hace uso de estos no porque no tenga acceso a ellos sino porque no los conoce. Ahora



bien: Javier Tamarit define los Sistemas Alternativos de Comunicación (SSAAC) como:

Instrumentos de intervención logopédico/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado, de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos o en conjunción de códigos vocales o como apoyo parcial a los mismo, o en conjunción a otros códigos no vocales (Tamarit, 1989).

Como podemos ver estos sistemas alternativos surgen ante la necesidad de establecer una comunicación con personas que padecen un Trastorno de Espectro Autista que tienen sus niveles de lenguaje alterados, es decir, estos métodos están para dar un soporte al proceso y trabajo con estas personas. Pero no podemos limitar el uso de estos métodos al trabajo directo solo con personas diagnosticadas con TEA sino que el docente debe primero conocerlos para después poder proponer a estos en los diferentes momentos del proceso educativo.

Es por eso importante recalcar la definición del Grupo de Estudio de los TEA del Instituto de Salud Carlos III, señala que los sistemas alternativos/aumentativos son:

Sistemas no verbales de comunicación que se emplean para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral. Estos sistemas utilizan objetos, fotografías, dibujos, signos o símbolos (incluidas letras o palabras) apoyándose en sistemas simples o aparatos reproductores de sonidos (Instituto de Salud Carlos III, 2006).

Como hemos logrado ver a lo largo de esta investigación el lenguaje es uno de los fundamentos esenciales del proceso educativo y la educación no puede excluir a nadie; por lo que la ciencia ha buscado establecer caminos con los cuales responder a aquellas personas con necesidades educativas especiales. Ahora bien desde la estructuración de la persona vemos que al no poder comunicarse verbalmente, el ser humano no está aislado del mundo, sino que se deben buscar mecanismo para poder ingresar en el estudiante sustituyendo la oralidad para poder ayudarlo a generar conocimientos.

Es importante tomar en cuenta que el símbolo juega un papel muy importante en el desarrollo de estos procesos de comunicación pues exigen al estudiante un ejercicio mental para descifrar y relacionar el símbolo con lo que representa, por lo que el docente no puede presentar los signos y símbolos de manera aislada sino que deben caminar hacia la asociación de los mismos con la realidad a la que representan para estructurar una decodificación común en el grupo y establecer el canal de comunicación.

Ahora bien muchos estudiosos de estos sistemas alternos han logrado establecer una diferenciación sobre todo en los símbolos que se transmiten de forma visual los cuales según Carmen Basil (1988), pueden ser:

- Pictográficos: basados en dibujos o gráficos que son muy representativos de la realidad que pertenece u objeto al que hacen referencia.
- No pictográficos: basados en dibujos o gráficos que no guardan un alto parecido con la realidad a la que representan.
- Ideográficas: cuando la realidad a la que representa puede ser comprendida después de alguna explicación, puesto que el símbolo tiene un cierto grado de parecido con la realidad representada.
- Abstractos: no guardan ningún parecido ni relación con la realidad. Suelen hacer referencia a un contenido difícil de representar

Conviene recalcar, que las facultades de las personas permiten desarrollar estos medio de comunicación alterno ya que pueden existir personas con un escaso nivel de memoria auditiva pero si con un alto nivel de memoria visual lo cual permite establecer conexiones mentales entre el símbolo – la realidad - mensaje.

Ahora bien es importante recalcar que estos métodos alternos de comunicación tiene una gran estructuración epistemológica y científica lo cual permite hacer una clasificación para estructurar un método de acuerdo a la necesidad específica como lo vamos a ver continuación, tomando la clasificación de Lloyd y Karlan (1984) en:

- a. Sistemas no asistidos: sin ayuda ni soporte físico. No requieren ningún instrumento o ayuda técnica para la comunicación.
  - Gestos de uso común.
  - Códigos gestuales no lingüísticos.
  - Lengua de signos.
  - Sistemas de signos.
  - Lenguajes codificados gestuales.
  
- b. Sistemas asistidos: Necesitan de una ayuda o soporte físico para que se dé la comunicación.
  - Sistemas basados en elementos muy representativos (Fotografías, miniaturas)
  - Sistemas basados en dibujos muy lineales (SPC, PIC).
  - Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y abstractos (BLISS).
  - Sistemas basados en experiencias antropoides (NON-SLIP).
  - Sistemas basados en la ortografía tradicional (DMS).
  - Lenguajes codificados con ayuda (BRAILLE).

Como podemos ver estos sistemas alternos de comunicación son una herramienta fundamental para lograr un desarrollo del aprendizaje en personas con alteraciones del lenguaje, estableciendo canales de comunicación entre el docente y estudiante para lograr abrir las puertas al conocimiento en el estudiante. Es importante tomar en cuenta que esos sistemas no son acabado o que pretenden serlos sino que día a día van desarrollando mayores adelantos a sus estructuras o procesos de manera que se logren establecer mecanismo más efectivos para desarrollar nuevos canales de comunicación y dejar atrás el aislamiento de las persona y lograr que ellas puedan acceder a la comunicación y con esto, a las relaciones sociales, educativas, familiares. Logrando que puedan relacionarse con el mundo, que sepan caminar en el pero ante todo que puedan desenvolverse autónomamente.

### **3.3 Tipos de lenguaje**

En este tema se abordara los diferentes tipos de lenguaje, pero de la perspectiva de los usos más frecuentes dentro del ámbito educativo, ya que si hablamos de tipos de lenguaje encontraremos una serie de categorías, que en sí son necesarias o inevitables para la comunicación en el medio que nos encontramos. Pero lo que abarcaremos son el lenguaje oral y escrito, como medio fundamentales dentro del ámbito educativo.

### **3.3.1 Lenguaje oral**

Para este tipo de lenguaje es necesario saber qué órganos intervienen para que se produzca el habla, pues el lenguaje oral se ve afectado cuando se da un funcionamiento anormal. Por ejemplo, alteraciones respiratorias pueden producir tartamudez; las alteraciones laríngeas pueden ser causa de voz ronca, voz falsa, etc. (Pascual, 1981, pág. 17) El conjunto de órganos que intervienen en la articulación del lenguaje pueden dividirse en tres grupos:

- a) Órganos de la respiración.
- b) Órganos de la fonación
- c) Órganos de la articulación.

- a) Órganos de la respiración.

Los órganos propios de la respiración son los pulmones, los bronquios y la tráquea. La respiración tienen una doble función: Por una parte, la de aportar el oxígeno necesario a la sangre, expulsando el anhídrido carbónico que se origina en la combustión en el interior de los tejidos o respiración vital, y por otra, proporcionar la cantidad de aire suficiente para poder realizar el acto de la fonación y vencer los órganos articuladores. (Pascual, 1981, pág. 18)

- b) Órganos de la fonación.

La laringe es el órgano esencial de la fonación. Está situada en la zona media anterior del cuello. Su función es emitir la voz y aquí tenemos unos elementos constitutivos del sonido, que son: la intensidad, el tono, el timbre y la duración (Pascual, 1981, pág. 20).

- c) Órganos de la articulación

Los órganos que intervienen en la articulación pueden dividirse en dos grupos, según la movilidad que presenten en su papel de modificadores del sonido laríngeo. Así se pueden clasificar en órganos activos y órganos pasivos (Pascual, 1981, pág. 21).

a. Órganos activos de articulación

- Labios
- Lengua

b. Órganos pasivos de la articulación

- Paladar
- Alvéolos
- Dientes
- Fosas nasales

Teniendo en cuenta lo básico o lo que nos permite que tengamos comunicación oral, en sí, el lenguaje oral constituye el modo natural de manifestación verbal. Es decir que se define como medio de comunicación humana a través de signos verbales, que se producen por los diferentes órganos que ya mencionamos y que percibe el oído. La lengua oral es, pues, fono-auditiva (Avenidaño & Miretti, 2006, pág. 35).

La comunicación oral, es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de intercambios se vehiculizan por esta vía. Por lo tanto, se constituye como un comportamiento generalizado e insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social. La oralidad conforma una actividad permanente que oscila en las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados. (Avenidaño & Miretti, 2006, pág. 35)

Un hablante maneja habitualmente una variedad histórica (la variedad contemporánea), una o dos variedades dialectales (su propio dialecto como el dialecto “materno”, y tras la escolarización, el dialecto “estándar” ), una variedad propia de su estrato social o cultural ( dependiente de su grado de cultura o de su emplazamiento social) y varios registros (al menos los registros familiares, coloquial y formal). La situación comunicativa en sí, más todos los conocimientos de los hablantes constituidos por lo que saben, a los que se agregan el interlocutor y los propios enunciados que componen la comunicación, constituyen el contexto del habla. (Avenidaño & Miretti, 2006, pág. 36)

La comunicación oral está fuertemente contextualizada, muy condicionada tanto por la situación comunicativa como por el contexto. La adecuación a éste es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en su intercambio comunicativo. El que habla selecciona el estilo que va a emplear, es decir, la variedad de registro adecuada a la situación, y regula su conducta a lo largo del intercambio comunicativo. A partir del contexto se permite emitir hipótesis sobre los mensajes del interlocutor; sobre sus intenciones y sobre los significados. Igualmente, a partir del contexto se permite emitir hipótesis sobre los mensajes del interlocutor; sobre sus intenciones y sobre los significados. Igualmente, a partir del contexto planifica sus mensajes, negocia y coopera con el interlocutor (Avendaño & Miretti, 2006, págs. 36-37).

### **3.3.2 Lenguaje escrito**

Este tipo de lenguaje es más complejo, según Vygotsky, el lenguaje escrito con el oral, ya al expresar ideas requiere de muchas palabras que el lenguaje oral. La abstracción del lenguaje escrito define la particular demanda de trabajo intelectual, la cual requiere lo que representa, según Vygotsky, la mayor dificultad en su adquisición (Baquero, 1997, pág. 119). De esta forma los procesos de escritura se presentan como una compleja operación intelectual y como una compleja práctica cultural. Por lo tanto, la revelación de su sentido cultural y su profundo significado es el objeto de la práctica de la enseñanza de la escritura. No existe un desarrollo previo de la necesidad de su adquisición, sino que es de algún modo inherente a la manera en que se organiza la práctica pedagógica (Barreto, 2010, pág. 20).

Y continuando con el pensamiento de Vygotsky, desde su perspectiva socio cultural menciona: que el niño debe acercarse a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera. Esto no significa la ausencia de la intervención pedagógica, de especial relevancia para este autor, sino que se refiere a la importancia de que la escritura atienda a las necesidades genuinas del niño. Por lo tanto ese tipo de actividades no son más satisfactorias en el contexto escolar, como por ejemplo en envío de mensajes sin verdadera utilidad o interés entre los miembros de la escuela o las ejercitaciones motoras o visomotoras. El mejor método para

aprender a leer y escribir es integrar estas actividades a situaciones de juego. Lo anterior apunta a que la enseñanza de la lengua escrita produzca aprendizajes que se conecten con los procesos de desarrollo del niño en vinculación con su situación vital, como por ejemplo el juego (Baquero, 1997, pág. 119).

Además considera Vygotsky que los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño. Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos. Evidentemente es preciso llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y disponer que esta se dé dentro de un desarrollo organizado más que un aprendizaje (Barreto, 2010, pág. 21).

La comprensión de estas ideas debe hacerse en relación con sus conceptos de desarrollo y Zona de desarrollo próximo. Se trata de distinguir entre los procesos de aprendizaje que no colaboran significativamente con el desarrollo y aquellos buenos aprendizajes que permiten el dominio de la lengua y aquellos buenos aprendizajes que permite el dominio de la lengua escrita, de acuerdo con su sentido interno profundo y favorable (Barreto, 2010, pág. 21).

Por otra parte, el inicio de la enseñanza se desplaza sin duda a mucho antes de la entrada a la educación formal, teniendo en cuenta que los niños y niñas al llegar a esta ya escriben y leen a su manera, a través de los sistemas no convencionales. Por eso es que la lengua escrita se acepta como contenido, pues se sabe que los niños aprenden más allá del permiso de los adultos. Sin embargo, los límites del poder o estar listos para aprender reaparecen y nuevamente son objetos de graduación institucional (Barreto, 2010, pág. 22).

### **3.4 Articulación pedagógica del desarrollo del lenguaje y pensamiento**

La literatura pedagógica y los discursos educativos están centrados cada vez más en un llamado de atención al desarrollo del pensamiento en los estudiantes, a la orden del día se encuentran discursos en los cuales los objetivos de la educación deben ser: “enseñar a pensar”, “construir el conocimiento”, “ordenar el pensamiento”, pero al momento de la práctica educativa como tal sigue mirando al estudiante desde las perspectivas tradicionales como ese ser inferior que viene a ser llenado de conocimiento.

Ante esto siempre conviene entender que los métodos para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje no son fáciles de aplicar o exigen mayor esfuerzo que una clase tradicional, el docente debe estar realizando malabares científicos para poder dar respuesta a lo que va a aparecer en el proceso, cuando se aplican estas técnicas y métodos. Pero, esta no es solo tarea del docente sino que debe constituirse en una agenda macro-meso y micro en el sistema educativo, donde se pase de discursos a desarrollo de técnicas y procesos en los cuales el docente pueda sostener su praxis pedagógica y contribuir al desarrollo del conocimiento en los estudiantes.

Pero bien, conviene hacer énfasis en la adquisición de la pragmática (uso del lenguaje): según (Halliday M. , 1975), el progreso hacia el sistema adulto atraviesa por tres fases:

La fase I, en la que se incluyen seis funciones:

- función instrumental, por la que el niño consigue los objetos que satisfacen sus necesidades.
- función reguladora, le permite que alguien haga algo.
- función interaccional, en la que el lenguaje es utilizado para la interacción social.
- función personal, que se utiliza como medio de expresión personal y para introducir al hablante en el acto del habla.
- función heurística, en la que el lenguaje permite explorar su contorno y aprender.
- función imaginativa, por la que se utiliza el lenguaje para crear un entorno (juegos, narraciones, etc.).

La fase II posee un carácter transicional y tiene las siguientes funciones:

- pragmática (se refiere al lenguaje en cuanto acción, y procede de la función instrumental y de la reguladora).
- matética (es el lenguaje en cuanto aprendizaje y procede de la personal y heurística); y, por último, la función.
- ideacional, que contribuye ha ambas.



La fase III constituye el comienzo del sistema adulto. Destacan tres funciones:

- la ideacional.
- la interpersonal.
- y la textual.

Como podemos ver, desde el nacimiento el ser humano va desarrollando mecanismos con los cuales va a generar una capacidad autónoma y madura del lenguaje. Entonces la familia y el ambiente en el que el niño se desarrolla es crucial para la generación del lenguaje ya que cuando la persona ingresa al sistema educativo no llega a partir de cero en su aprendizaje, sino que este ya tiene destrezas previas en el lenguaje, sobre todo de las funciones sociales del lenguaje, como se ha recalcado a lo largo de la investigación el lenguaje no surge del aislamiento, sino que se estructura a partir de unas relaciones sociales en las cuales nos desenvolvemos y nos manejamos. Pero no se puede quedar en el manejo social del lenguaje sino que la persona al ingresar al sistema educativo de dar un paso más allá en el desarrollo del lenguaje: “Para transformar las funciones sociales a académicas, estas se ven modificadas y formalizadas. Así mismo, cuando el infante empieza a desarrollar su lenguaje académico, el lenguaje social se ve formalizado” (Fradd, 1999, pág. 55).

El acto educativo como tal, exige de parte de la comunidad educativa una visión multidimensional en la que el hecho sea visto como una serie de realidad que confluyen en el acto de educar, es decir, que no se aislé la base neuronal, el sujeto, contexto, etc. Sino que al ver al acto educativo como una multidimensionalidad se estructure una base en la cual fundamentar estas actividades, ya que:

Actualmente las palabras en uso son aprendizaje significativo, cambio conceptual y constructivismo. Una buena enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo. Es probable que la práctica docente aún tenga mucho de conductismo pero el discurso es cognitivista/constructivista/significativo (Moreira, 2000, pág. 14).

Entonces vemos que es de vital importancia estructurar un saber en torno a la práctica educativa donde se ponga como eje del proceso al individuo desde su relacionalidad como fundamento del proceso de adquisición del lenguaje, no se trata solo de establecer técnicas individuales o estudios de casos sino que el lenguaje debe convertirse en un que abarque a toda la comunidad educativa, pero ante todo la planificación de este hecho.

Y continuación vemos que es necesario añadir un ejercicio para el uso del docente, este ejercicio pone en práctica, la capacidad de lectura crítica de los estudiantes que tendrían un promedio de 12 años. En esto desarrollaríamos en el estudiante una mejor adquisición del lenguaje por medio de una lectura crítica, y al dar sus puntos de vista como opiniones o dar posibles soluciones de acuerdo al problema presentado, estaríamos dándole una herramienta para su desarrollo del pensamiento.

El ejercicio es sacado de una Guía práctica que se titula “como desarrollar la lectura crítica”, este ejercicio tiene como objetivo, reconocer y comprender hechos opiniones y teorías, esta actividad es una herramienta para el docente, que ayudará al estudiante a comprender mejor un mensaje para luego poder debatir y sacar conclusiones significativas y claras.

Este ejercicio tiene como título: Sopesar de los hechos (Sarnaam, 1983, págs. 82 - 84).

#### Materiales:

Textos de estudios científicos, históricos o sociales adecuados a las edades y antecedentes de los estudiantes; artículos relacionados con temas actuales. Cartulina fina cortada en rectángulos de 15 x 5cm, cartulina más gruesa para pegar ahí los recortes: ilustraciones de revistas relacionadas con los temas elegidos.

#### Preparación:

Seleccionar y marcar pasajes de algunos artículos donde se encuentren: (1) una simple exposición de hechos, (2) una exposición de la teoría del autor o de otra persona, o (3) una combinación de ambas cosas. Si los alumnos no están familiarizados con el concepto de teorías y opinión, preparar un poster mostrando en una mitad algunos hechos y en otra una o más teorías basadas en estos hechos. Esta demostración se

podría realizar con viejas teorías, tales como que el mundo es plano o que hubo un continente que se llamó Atlántida.

#### Participación de los estudiantes:

Pedirles que seleccionen algunos de los paisajes marcados y que enumeren los hechos y/o teorías presentados. Advertirles que habrá muchos más hechos que teorías, es decir que una teoría se basa sobre una serie de hechos. Si fuera posible, hacer que comprueben los hechos sobre los que fundamenta una determinada teoría. (Suponemos, considerando la reputación de las publicaciones citadas y de la mayoría de editoriales que se dedican a temas de enseñanza, que los hechos serán válidos). Ahora pedir a cada uno que anote los hechos base de una teoría en ladrillos de cartulina y busque una ilustración o una colección de ilustraciones que representen la teoría que esos hechos apoyan. Por ejemplo una ilustración de un lobo en actitud amistosa (en contraposición de lo clásico “lobo feroz”) o un collage de tigres y leones con aire soñoliento, podrían servir para acompañar los hechos en apoyo de la teoría del papel de los predadores como mantenedores del equilibrio del ecosistema. Hacer que cada estudiante monte los ladrillos de hechos y una ilustración con un rótulo exponiendo la teoría, disponiéndolo de manera que transmita la idea de equilibrio o apoyo, por ejemplo, un móvil, una balanza con los hechos en un lado y la teoría en el otro, una pirámide de hechos coronada por la teoría unas escaleras o un camino hecho de ladrillos que conducen a la teoría.

#### Aplicación y evaluación:

A medida que los estudiantes van aprendiendo a aislar los hechos de la teoría, comentar las implicaciones que la introducción de uno o más hechos inexactos o incompletos pueden tener sobre un teoría y viceversa es decir, la teoría equivocada por fallos de lógica o razonamientos en la aplicación de hechos sólidos. Por ejemplo si bien era cierto que la línea del horizonte aparecía a un nivel en toda la extensión que podía abarcar la vista, el problema era que el observador no podía ver un sector suficientemente amplio de horizonte terrestre como para apreciar la curvatura. Naturalmente muchas de las teorías que los estudiantes descubran serán difíciles de evaluar, pero el concepto de que las teorías deben construirse sobre una interpretación sólida y lógica de los hechos, ya que de lo contrario podrían resultar equívocas, es un aspecto muy importante cuando se trata de interpretar mensajes persuasivos. Como

ampliación de esta actividad, los estudiantes tal vez deseen especular sobre el problema de la invalidación de una teoría construida con algún hecho, cuya falsedad se demostrase. La práctica de detectar hechos (o teorías) no válidos es muy importante para poder reconocer los estereotipos y las estratagemas de la propaganda.

Otros recursos que como docentes se puede ofrecer también es el juego, ya que además de ser entretenido para los estudiantes es una herramienta muy usada para el aprendizaje tanto cognitivo como social. De esta forma presentamos dos actividades lúdicas que nos ayudan a entender la función del lenguaje en nuestras vidas. Estas actividades las realiza, Sara Gómez en la página web de que tiene como nombre, “juegos educativos para adolescentes” (Gómez, 2012).

a) Malentendidos: esta actividad es perfecta para fomentar la creatividad y repasar los conocimientos adquiridos en lengua pero de una forma entretenida. Este juego educativo para adolescentes consiste en elaborar un guión, en grupos de cuatro alumnos, donde se detecten problemas en la comunicación. Por ejemplo, podemos hacer una conversación entre dos políticos extranjeros y que adopte un tono gracioso. El guión debe ser leído delante de la clase por dos miembros de cada grupo y, a continuación, toda la clase debe debatir cuales han sido los problemas de comunicación.

b) Juego de roles: mediante este juego didáctico para adolescentes trabajamos aspectos de la comunicación y el ingenio personal de una forma divertida. Para llevar a cabo este juego debemos seleccionar 8-10 alumnos; fuera del aula, les asignamos uno de los siguientes roles (pueden repetirse algunos). El resto de los alumnos deberá observarles interactuar, incluso puede hablar con ellos si el profesor así lo determina. Gana el primer alumno que acierte los roles adoptados de cada uno de sus compañeros.

- Líder: El éxito de la reunión depende de tu dirección.
- Colaborador: Deberás prestarte a colaborar en todo lo que se proponga.
- Genio: El grupo espera tus aportaciones geniales y tus ideas brillantes.
- Charlatán: Hablarás de todo, excepto del tema de la reunión; deberás intervenir un mínimo de 5 veces.
- Mudo: No dirás nada excepto que alguien se dirija a ti directamente.

- Secretario: resumirás y tomarás nota de los acuerdos que se alcancen; ayudarás a centrar el tema.
- Contreras: Te mostrarás contrario a todo lo que se diga aportando argumentos de todo tipo.
- Repelente: Lo sabes todo de cualquier tema del que se hable; menosprecias a los demás porque son muy ignorantes.

## CONCLUSIONES

Como conclusión tenemos que el lenguaje sirve para la comprobación de hechos: las palabras forman parte de reflexiones objetivas, informan y permanecen ligadas al conocimiento: “el tiempo empeora”, “los cuerpos caen”, etc. además el lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por un sistema de signos. Pero los niños mayores de siete u ocho años, y más aún en los adultos necesitan otro sistema de significantes, más individuales y más motivados: estos son los símbolos, cuyas formas más corrientes el niño los encuentra en el juego simbólico o en el juego de la imaginación, esto es lo que menciona Piaget en su obra seis estudios de psicología (Piaget J. , 1975, pág. 129).

En este trabajo analizamos como el lenguaje y el pensamiento, visto por los filósofos antiguos en el caso de Aristóteles, y filósofos contemporáneos como Wittgenstein, han servido para comprender que en la actualidad, la complementariedad de estos dos elementos han logrado dar grandes aportes, para que la pedagogía y la psicología lo estudien más detenidamente, y ayudar en el campo educativo

Es importante comprender que este desarrollo no se da solo en el interior del individuo sino que va en sintonía con el ambiente, es decir, el exterior va a dar su aporte para que se desarrolle de manera adecuada el lenguaje, o viceversa, de ahí la integralidad del ser humano.

Los niños son seres sociales desde su nacimiento. Es importante comprender que al desarrollarnos dentro de un contexto social debemos comunicarnos con los “otros”, que conviven y comparten un determinado espacio. Esto quiere decir que el proceso de transformación en ser humano no es posible fuera del contexto social en el que nos desarrollamos, y en el cual nos apropiamos de toda la experiencia histórico – cultural.

El lenguaje, representa un salto de calidad en las funciones superiores; siendo también un indicativo de la madurez, manifestándose sobre todo en el comportamiento del ser humano así como también en el condicionamiento del mismo, es decir, el lenguaje junto con el pensamiento servirán no solo para relacionarse con los demás sino para establecer parámetros de comportamiento, generar nuevos procesos de pensamiento y generar nuevas conexiones lingüísticas.

Lo más importante en el campo educativo, es que se ayude a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica más adecuada al pensamiento, de lo contrario el resultado es la memorización sin sentido y sin establecer relaciones.

El estudiante no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que también aprende a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y la acción de un modo combinatorio. El desarrollo del pensamiento puede que esté, en buena medida, determinado por las oportunidades de diálogo, de modo que dicho diálogo puede llegar a interiorizarse y a continuar funcionando por sí mismo en la cabeza de cada individuo.

Y del mismo modo a lo largo de la historia se hablado mucho sobre este tema, y aun no está dicho todo, es importante por esto tomar en cuenta y analizar el constructivismo como enfoque pedagógico desde las ideas de Vygotsky en su obra “Problemas teóricos y metodológicos de la psicología”, quien se empeñó en crear una nueva teoría que abarcara “una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado a éste como instrumento del pensamiento” (Vygotsky L. , 1991, pág. 5).

## LISTA DE REFERENCIAS

- Águila, G. (2007). Importancia del lenguaje en el conocimiento y la ciencia. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 1 - 16.
- Alessandri, M. (2009). *Trastornos del Lenguaje*. Barcelona: Landeira Ediciones S.A.
- Alonso, L. (1994). *Lev Vygotsky: el lenguaje interior*. Madrid: Memorias del IV Congreso Nacional de Filosofía, Tomo I. .
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28, 118-123.
- Avendaño, F., & Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula* . Santa Fe : Homo Sapiens.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires : Aique.
- Barreto, F. (2010). *Lengua Escrita en el Aula* . Bogotá : Ecoe.
- Borjas, B. (marzo de 2007). Lenguaje y Pensamiento. Caracas: IESALC UNESCO.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona : Gedisa.
- Bustos Guadaño, E. (1987). *Filosofía Contemporánea del Lenguaje. Vol. 1: Semántica Filosófica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Castorena, J., & Camacho, G. C. (2003). *El Lenguaje: Vehículo Y Herramienta Del Pensamiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Chomsky, N. (1988). El lenguaje y los problemas del pensamiento. Madrid: Visor.
- Coseriu, E. (1977). El hombre y su lenguaje. En *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Dale, P. S. (1980). Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico . En P. S. Dale, *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico* (pág. 142). México: Trillas.



- De Ajuriaguerra, J. (1993). Estadios del desarrollo según Jean Piaget en: Manual de Psiquiatría Infantil. En J. De Ajuriaguerra, *Estadios del desarrollo según Jean Piaget en: Manual de Psiquiatría Infantil* (págs. 24-29). Barcelona-México.
- Fejerman, N. (1992). *Utismo infantil y otros trastornos del desarrollo*. Barcelona : Paidós .
- Ferrater Mora, J. (1966). *Las Filosofías de Ludwin Wittgenstein*. Barcelona: Oikos Tau.
- Flavel, J. (1977). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Fradd, S. (1999). *El aprendizaje de los idiomas*. Miami: Departamento de Educación de La Florida.
- Furth, H. (1971). *Las Ideas de Piaget*. Buenos Aires : Kapelusz.
- G Richmond, P. (1981). *Introducción a Piaget*. Buenos Aires: Grijalvo.
- Gallardo, J. R., & Gallego, J. L. (1995). Manual de logopedia escola. En J. R. Gallardo, & J. L. Gallego, *Manual de logopedia escola* (págs. 32-34). Málaga: Málaga Ediciones 2ª ed.
- Garver, N. (1990). *Wittgenstein's* . vol. 44, nº 1-2: Dialectica.
- Gómez, S. (12 de Marzo de 2012). *Repositori* . Obtenido de <http://www.buscarempleo.es/formacion/juegos-educativos-para-adolescentes.html>
- Halliday, M. (1975). *Aprender a hablar: Exploraciones en el desarrollo del lenguaje* . Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. (s.f.). *El lenguaje como semiótica social* . Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, F. (1980). La Relación entre el lenguaje y pensamiento. *Fuentes*, 69-90.
- Horcas , M. (2009). *El lenguaje y el pensamiento*. Madrid : Umed.
- Instituto de Salud Carlos III. (2006). *Trastornos del Espectro Autista*. Madrid: Instituto de Salud Carlos III.

- Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget; Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza* . Mexico : Fondo Educativo Interamericano .
- Linares, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky. Universitat Autònoma de Barcelona, 62.*
- Lledó, E. (1974). *Filosofía y Lenguaje* . Barcelona : Ariel.
- Lledó, E. (2012). *La filosofía hoy* . Barcelona : RBA.
- Mayor, J. (1984). *Psicología del pensamiento y del lenguaje* . En J. Mayor, *Psicología del pensamiento y del lenguaje* (pág. 57). Madrid: U.N.E.D. Tomo V.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Miguel, G. (2004). *Adquisición del Lenguaje, problemas, investigación y perspectivas* . Madrid : Pirámide.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo*. Madrid: Visor.
- Navarete , M. (2003). *Trastornos Escolares* . Colombia: D`VINNI LTDA.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1992). *Psicología Evolutiva*. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll, *Psicología Evolutiva: Desarrollo psicológico y educación* (pág. 20). Madrid: Alianza Editorial Vol. I.
- Pascual, P. (1981). *La Dislalia*. Madrid: Torroba.
- Petrovski, A. (1980). *Psicología genera*. Madrid: El búho.
- Piaget , J. (1971). *Seis Estudios de Psicología* . Barcelona : Seix Barral.
- Piaget , J. (1975). *Seis Estudios de Psicología*. Mexico : Seix Barral.
- Piaget, J. ((1968/1976)). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires : Guadalupe.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Pedagogía* . Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño* . Buenos Aires : Guadalupe
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* . Barcelona : Labor .

- Piaget, J. (1997). Seis estudios de psicología. En J. Piaget, *Seis estudios de psicología* (pág. 15). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2003). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona : Editorial Crítica .
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Quine, W. V. (1962). *Desde un punto de vista lógico*. Barcelona: Arie.
- Rodríguez , R. (2004). *Guía para la atención educativa del alumnado con trastornos en el lenguaje oral y escrito*. Mérida: Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad.
- Rorty, R. (1983 ). *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Rubio, J. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid : Gredos .
- Sarnaam, J. (1983). *Como desarrollar la lectura crítica*. Barcelona: Ceac.
- Simon, J. (2007). *PENSAR A TRAVÉS DE LOS NOMBRES, Lenguaje y Concepto en Hege*. Mexico : Tópico .
- Stengel, I. (1982). *Los problemas del lenguaje en el niño*. Barcelona : Fontanella.
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los Sistemas Alternativos de Comunicación. *Lenguaje y Comunicación I*, 81-94.
- UNID. (2005). Los cuatro períodos de desarrollo de Piaget. *Maestría en línea, Maestría en Educación* , 14.
- Valery, O. (1999). El proceso de escribir: modelos teóricos. En O. Valery, *El proceso de escribir: modelos teóricos* (pág. 12). Mérida: Tesis de Magister en Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación,ULA.
- Van Dijk, T. A. (1983). La ciencia del texto. En T. A. Van Dijk, *La ciencia del texto*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós-Comunicación.
- Vargas, J. A. (2004). El Problema del nominalismo . *Revista Límite* , 96-115.
- Varios. (2003). Tipos de Parálisis Cerebral . *Instituto Nuevo Amanecer*, 5.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

- Vygotsky. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (pág. 23). Madrid: Obras escogidas. Tomo III. Visor.
- Vygotsky, L. (1995). *Lenguaje y Pensamiento*. (M. Rotger, Trad.) Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje* (Alex Kozulin ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wilbur, M. (1952). *Lenguaje y Realidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- William, F. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM-Crítica.
- Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Universidad.

