

Temas de Psicolingüística: aprendizaje, adquisición y desarrollo del lenguaje

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

Germán Canale (comp.)

Florencia Barberán

Cecilia Bértola

Sabrina Duboué

Juan Manuel Fustes

Beatriz Gabbiani

Andrés Kaukian

Lucía Marroco



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Germán Canale
(comp.)

Autores:

Florencia Barberán • Cecilia Bértola • Germán Canale
Sabrina Duboué • Juan Manuel Fustes • Beatriz Gabbiani
Andrés Kaukian • Lucía Marroco

Temas de Psicolingüística:
aprendizaje, adquisición y desarrollo del lenguaje

Temas de psicolingüística : aprendizaje, adquisición y desarrollo del lenguaje/ Florencia Barberán, Cecilia Bértola, Germán Canale, Sabrina Duboué, Juan Manuel Fustes, Beatriz Gabbiani, Andrés Kaukian y Lucía Marroco

– Montevideo : Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2023.

192 p. -- (Manuales didácticos / Comisión sectorial de Enseñanza)

ISBN: 978-9974-0-2090-0

1. PSICOLINGÜÍSTICA 2. LENGUAJES I. Barberán, Florencia II. Bértola, Cecilia III. Duboué, Sabrina IV. Fustes, Juan Manuel V. Gabbiani, Beatriz VI. Kaukian, Andrés VII. Marroco, Lucía

CDD: 401.9

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). El manual fue escrito en 2021 y revisado en 2023



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, Florencia Barberán, Cecilia Bértola, Germán Canale, Sabrina Duboué, Juan Manuel Fustes, Beatriz Gabbiani, Andrés Kaukian, Lucía Marroco. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Comunicación y Publicaciones, CSE, Udelar
Alberto Lasplaces 1620, 11600 Montevideo, Departamento de Montevideo
Tels.: (+598) 2400 8393

www.cse.udelar.edu.uy
comunicacion@cse.udelar.edu.uy

ISBN: 1234567891000

Coordinación editorial: Vanesa Sanguinetti
Diseño de tapa: Gabriela Pérez Caviglia
Diagramación: Levy Apolinar

Índice

PRESENTACIÓN.....	7
-------------------	---

PARTE I - Introducción al lenguaje y a la psicolingüística del desarrollo/aprendizaje

CAPÍTULO 1

La psicolingüística y los estudios de adquisición del lenguaje.....	11
<i>Germán Canale</i>	

CAPÍTULO 2

Orígenes y propiedades del lenguaje humano.....	27
<i>Beatriz Gabbiani</i>	

CAPÍTULO 3

El desarrollo comunicativo y lingüístico del bebé hablante de español como lengua oral.....	37
<i>Florencia Barberán, Sabrina Duboué y Lucía Marroco</i>	

PARTE II - Lenguaje, sujeto y aprendizaje

CAPÍTULO 4

Conductismo. El lenguaje como hecho verificable.....	67
<i>Juan Manuel Fustes</i>	

CAPÍTULO 5

Lengua(je) y adquisición: el modelo innatista.....	83
<i>Cecilia Bértola y Germán Canale</i>	

CAPÍTULO 6

Enfoques interaccionistas.....	99
<i>Beatriz Gabbiani</i>	

CAPÍTULO 7

Posinteraccionismo: ¿Quién habla cuando el niño habla?.....	113
<i>Juan Manuel Fustes</i>	

PARTE III – Psicolingüística aplicada

CAPÍTULO 8

El aprendizaje de la lectura y la escritura.....129

Beatriz Gabbiani

CAPÍTULO 9

Trastornos del lenguaje oral.....143

Florencia Barberán, Sabrina Duboué y Lucía Marroco

APÉNDICE:

Glosario de términos.....185

Andrés Kaukian

Presentación

Esta es una obra colectiva que surgió de dos contextos curriculares específicos. En primer lugar, la idea inicial de escribir este manual surgió de la labor del curso de grado *Psicolingüística: Adquisición del lenguaje*, que se dicta en la Licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En segundo lugar, y por las propias temáticas y abordajes interdisciplinarios propios de la disciplina en cuestión, el manual también surgió de las articulaciones de los docentes de dicho curso con las docentes de los cursos de *Lingüística y Lenguaje* que se dictan en la *Licenciatura en Fonoaudiología* de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina, Universidad de la República. Aunque ciertamente el texto responde a las necesidades, posibilidades y limitaciones propias de ambos cursos, quienes escriben los capítulos hemos hecho nuestro mejor esfuerzo para que la obra sirva de referencia para otros contextos académicos dentro y fuera de la Universidad de la República.

Cabe señalar que la obra no tiene la finalidad de sustituir las lecturas que generalmente se ofrecen en estos cursos. Por el contrario, su objetivo es ofrecer un panorama introductorio de diversos temas de psicolingüística enfocándose en el desarrollo del lenguaje para servir de acompañamiento de las lecturas, discusiones y reflexiones que se generan en los cursos. Además, la obra contiene una doble mirada: teórica-descriptiva y analítica-clínica, intentando así responder a los perfiles e intereses estudiantiles de las carreras en cuestión.

Aunque la lectura del manual no tiene por qué realizarse de forma lineal, el mismo se estructura en cuatro grandes partes. La primera parte *Introducción al lenguaje y a la psicolingüística del desarrollo/aprendizaje* presenta un panorama introductorio al lenguaje, las lenguas y sus dimensiones de análisis y al campo de estudios de la adquisición/el desarrollo del lenguaje infantil. La segunda parte, titulada *Lenguaje, sujeto y aprendizaje* presenta enfoques y teorías centrales que se han desarrollado para el estudio de los procesos de desarrollo / adquisición / construcción del lenguaje infantil. La tercera parte, titulada *Psicolingüística Aplicada* aborda temáticas concretas de interés dentro del campo del desarrollo del lenguaje y la psicolingüística, dejando en evidencia la pertinencia de esta área de estudio para entender, por ejemplo, los procesos de desarrollo del habla y la escritura en distintos entornos y perfiles infantiles. En cuarto lugar, la obra contiene un glosario de términos que pueden resultar útiles para quienes se aproximan por primera vez a cuestiones de lenguaje, lingüística y/o psicolingüística. En lo que respecta a la estructura formal del manual, todos los capítulos comparten dos secciones fundamentales: objetivos de la lectura (al inicio) y preguntas de reflexión y autoevaluación (al final).

Quedan por fuera de este manual otras varias temáticas que son de interés para la psicolingüística y los estudios del desarrollo lingüístico y que merecerían un libro aparte: el bilingüismo, el pluri- y multilingüismo, el desarrollo lingüístico de lenguas no-maternas, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos formales, entre varias otras temáticas pertinentes. Sin embargo esperamos que esta primera aproximación al área sirva para que quienes lean el manual se interesen e indaguen, de manera más autónoma, sobre algunas de estas cuestiones para continuar así su formación en esta vasta área de investigación.

Finalmente, quisiéramos agradecer a la gran cantidad de estudiantes del curso de *Psicolingüística: Adquisición del lenguaje* que en sus diferentes ediciones nos ayudaron a pensar y repensar los capítulos de este manual. Las generaciones 2022 y 2023 nos ayudaron con el pilotaje e implementación de los capítulos en el curso; las generaciones anteriores nos alentaron a escribir el manual.

PARTE I

Introducción al lenguaje y a la psicolingüística del desarrollo/ aprendizaje

¿Qué es el lenguaje humano? ¿Qué características tiene? ¿Qué lo hace similar o diferente a la comunicación en otras especies? ¿Cómo se puede estudiar la relación entre la mente y el lenguaje? ¿Cómo se puede estudiar los procesos a través de los que se desarrolla el lenguaje infantil? En los capítulos que componen la primera parte del manual se abordan algunas de estas cuestiones de manera de introducir el campo de las ciencias del lenguaje y la descripción lingüística, con foco en la psicolingüística y la adquisición / el desarrollo del lenguaje infantil.

La psicolingüística y los estudios de adquisición del lenguaje

Germán Canale

Objetivos del capítulo:

- Introducir la psicolingüística como campo interdisciplinario de investigación.
- Caracterizar el área de investigación denominada “estudios de adquisición del lenguaje” en el marco de la psicolingüística.
- Presentar y problematizar algunos conceptos clave en los estudios de adquisición del lenguaje.

Introducción

En este capítulo se presenta una introducción a la psicolingüística, sus enfoques, técnicas y objetivos de investigación en función de uno de sus campos de estudio fundamentales y fundacionales: el desarrollo / la adquisición del lenguaje. Luego de introducir la psicolingüística como campo de investigación, se ofrecerá un somero panorama histórico que permita contextualizar su desarrollo dentro de los estudios del lenguaje, la comunicación y la mente. Más adelante, se presentarán y discutirán algunos conceptos clave del área comúnmente denominada “estudios de adquisición del lenguaje”. A través de este recorrido el capítulo contextualiza algunos fenómenos, temáticas y problemáticas que se abordan en mayor detalle en el resto de los capítulos.

La psicolingüística: delimitación del campo

“¿Qué significa ser un psicolingüista? A un psicolingüista le interesa cómo la estructura lingüística se vincula con el uso lingüístico (...). El psicolingüista puede ser un psicólogo a quien le interesa entender y explicar las estructuras mentales y los procesos involucrados en el uso de la lengua. Pero, para ser un psicolingüista propiamente dicho, al psicólogo le debe también interesar las características universales del lenguaje, cómo las lenguas pueden variar entre sí y cómo estos aspectos estructurales tienen un efecto en cómo se procesa el lenguaje. Del mismo modo, el psicolingüista puede ser un lingüista a quien le interesan los patrones del lenguaje en sí mismos, pero le debe interesar también cómo estos patrones se hacen evidentes en la actuación lingüística concreta y debe estar abierto a conclusiones

extraídas de estudios de laboratorios que involucran tareas altamente controladas. El psicolingüista también puede tener otras áreas y disciplinas primarias de actuación –como por ejemplo la antropología (...), pero, en cualquier caso, al psicolingüista le interesa la relación entre el lenguaje y su uso” (Cutler, Klein y Levinson, 2005, pp. 1-2). *Traducción propia del original en inglés.*

En la bibliografía especializada existen varias definiciones de la psicolingüística y de la labor del psicolingüista. Para los propósitos del presente capítulo tomaremos como referencia la cita anterior, que deja en evidencia que la psicolingüística se desarrolla en un campo interdisciplinario, involucrando diversos saberes, teorías, disciplinas y técnicas de investigación. La cita también deja en evidencia que la figura y la labor del psicolingüista implican un interés por describir y entender la relación entre lenguaje, mente y comunicación, articulando saberes de la lingüística, la psicología, la educación, la antropología, el análisis conversacional, el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación, entre otros. Incluso, se puede argumentar que otras formas de comunicación no-verbal (como los gestos, las imágenes, etc.) también forman parte de los intereses de muchos psicolingüistas así como también son de interés para muchos psicolingüistas las diversas formas de comunicación intra-específica (dentro de una misma especie) e inter-específicas (entre miembros de distintas especies, como por ejemplo entre humanos y otros animales). Ciertamente, los objetos de estudio de la psicolingüística son variados y sus confines borrosos.

Sin embargo, tradicionalmente se ha definido la psicolingüística como aquella rama o área de la lingüística que estudia la relación entre el lenguaje y la mente y, más específicamente, las relaciones entre procesos psicológicos y procesos lingüísticos (Crystal 2008) *en y para* la comunicación. Inicialmente la psicolingüística se desarrolló en función de cuatro temáticas fundamentales: la adquisición o el desarrollo, la pérdida (total o parcial), el procesamiento y la producción del lenguaje. Sin embargo, en la actualidad también trata otras varias temáticas.

Si atendemos a su denominación, el propio nombre “psicolingüística” implica la intersección de dos fenómenos u objetos de estudio: uno de orden psicológico (la mente) y otro de orden lingüístico (el lenguaje). Este doble foco ya apareció en los primeros pasos de la psicolingüística como disciplina académica hacia mitad del siglo XX, en que las investigaciones eran llevadas a cabo fundamentalmente por psicólogos interesados en el lenguaje (la representación mental del lenguaje) y por lingüistas interesados en la mente (el rol de los mecanismos psicológicos y cognitivos en el desarrollo lingüístico infantil).

Cabe aclarar que aunque resulta práctico situar el nacimiento de la psicolingüística en un momento específico –generalmente se toma como referencia la década del 50 del siglo pasado–, este es un recorte artificial ya que la disciplina se fue gestando lentamente a lo largo del siglo XIX e incluso desde el siglo XVIII. La tendencia a situar el nacimiento formal de la disciplina en la segunda mitad del siglo XX se debe, principalmente, a que este período fue muy fructífero para su desarrollo y posterior consolidación. De hecho, en muchos manuales introductorios se presenta el año 1951 como un hito fundamental y fundacional en tanto ocurrieron tres eventos clave para el desarrollo de la psicolingüística (Levelt 2013).

En primer lugar, en 1951 en la Universidad de Cornell se desarrolló un seminario interuniversitario de investigación en lingüística y psicología que eventualmente dio lugar al *Summer Seminar on Psycholinguistics* (1953) en la Universidad de Indiana. Estos espacios de intercambio académico nuclearon investigadores interesados en el desarrollo

de una perspectiva científica sobre la relación mente-lenguaje con discusiones sobre el estado del arte, la delimitación del campo de estudio y la necesidad de consolidar una “ciencia psicolingüística”. Muchas de estos puntos se recogieron posteriormente en la obra *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, editada por Charles Osgood y Thomas Sebeok en 1954.

En 1951 también se publica el libro de George Miller *Language and Communication* (posteriormente publicado en español como *Lenguaje y Comunicación*) que, según advierte el propio autor, tiene una doble orientación: científica y psicológica. A diferencia del libro posterior de Osgood y Sebeok (1954), en esta obra Miller no emplea explícitamente el término “psicolingüística” pero sí discute y delimita varias cuestiones centrales a la disciplina. En cuanto a los objetivos de la obra, por su momento de publicación, de auge del conductismo, la orientación “científica” que propone Miller se debe entender fundamentalmente como la búsqueda de herramientas que permitan describir el lenguaje a través de observaciones directas (*i.e.* datos empíricos). Por otro lado, la orientación “psicológica” se debe entender como una orientación hacia las descripciones del efecto del lenguaje en el comportamiento del individuo. Apelando a estas nociones de “científico” y “psicológico”, el autor revisa varias cuestiones de la psicología del lenguaje y la comunicación de fines del siglo XIX, antecedentes ineludibles para entender el surgimiento de la psicolingüística.

En tercer lugar, en 1951 se da otro hito fundacional: la publicación del estudio del psicólogo Karl Lashley titulado *The problem of Serial Order in Behavior* que trata sobre la organización jerárquica del comportamiento humano. Esta publicación es distinta a otras descritas más arriba porque presenta un foco en el cerebro más que en la mente, lo que responde al interés de Lashley en nuclear psicólogos, psiquiatras y neurofisiólogos (Levelt 2013) para el estudio de la regulación del comportamiento humano. El estudio de Lashley representó una crítica central a la noción de “cadena de reflejos” que proponía el conductismo clásico como explicación del comportamiento (Rosebaum et al 2007), promoviendo así una discusión clave para el desarrollo de la psicolingüística posterior.

Siguiendo a Levelt (2013), realizaremos dos puntualizaciones importantes. En primer lugar, se debe destacar que en la década del 50 también ocurrieron otros varios hitos que incidieron en el desarrollo de la psicolingüística, como la invención de tecnología específica (como el *pattern playback device*, que fue un antecedente de los laboratorios informáticos en el estudio de diversas cuestiones fonéticas) y también la publicación de *Methods in Structural Linguistics* de Zellig Harris, que dio lugar al desarrollo de la lingüística distribucional y, posteriormente, de la teoría generativa de su discípulo Noam Chomsky (ver Capítulo 5). En segundo lugar, cabe recordar que las raíces de la psicolingüística se encuentran en siglos anteriores, sobre todo en la psicología del lenguaje del siglo XIX y en el creciente interés académico en el siglo XVIII por documentar y describir el desarrollo del lenguaje en la infancia.

Evidentemente, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX –y sobre todo en las dos primeras décadas del siglo XXI– se han dado muchos otros hitos sumamente importantes para el desarrollo de la disciplina. Por ejemplo, en las últimas décadas ha ocupado un lugar central el desarrollo de tecnología para documentar, procesar, e incluso disponibilizar el habla infantil así como también los patrones interactivos infantiles y adultos en grandes bases de datos internacionales e interculturales. La base de datos CHILDES (<https://childes.talkbank.org/>) es quizás el caso más paradigmático a nivel internacional.

Temáticas y técnicas de investigación

Si observamos las mallas curriculares universitarias de distintos países, notamos que en algunas universidades la psicolingüística aparece como un curso o una asignatura en sí misma, ya sea en carreras de Educación, Letras, Psicología, Lingüística, entre otras. Sin embargo, en otras universidades la psicolingüística puede aparecer como un contenido curricular dentro de asignaturas como Ciencias Cognitivas, Pedagogía o Lingüística Aplicada. De hecho, en el contexto universitario uruguayo en que se gestó este manual, la Licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), los contenidos de psicolingüística han estado asociados a cursos con diversas denominaciones: *Psicolingüística*, *Adquisición del Lenguaje*, *Psicolingüística Evolutiva*, *Lenguaje en su contexto psico-social*.

Esta heterogeneidad se debe, en parte, a que a lo largo de su trayectoria la psicolingüística ha adquirido formas, técnicas y tradiciones de investigación bien distintas según las coordenadas geográficas e institucionales. Por ejemplo, gran parte de la investigación psicolingüística se ha orientado a las ciencias experimentales. Sin embargo, también hay otras orientaciones de investigación en la disciplina, como la observación sistemática de los comportamientos de los hablantes en contextos comunicativos naturalísticos (i.e. las interacciones y conversaciones cotidianas de niños con adultos o entre niños). Del mismo modo, las temáticas que se incluyen dentro de la agenda de la psicolingüística también son diversas según el contexto que se tome como punto de referencia: mientras que generalmente se asume que las temáticas centrales de la psicolingüística son el procesamiento, la producción, la adquisición/el desarrollo y el uso de la lengua (materna), en diversas tradiciones se han incorporado otras temáticas como la adquisición y el uso de lenguas segundas y extranjeras, las alteraciones del lenguaje (ver Capítulo 9), las intervenciones terapéuticas, la pedagogía y la enseñanza de las lenguas, la simulación de los mecanismos de la mente humana, entre otras (Field 2004).

Más allá de las diferentes formas que toma la disciplina, se puede identificar en el desarrollo actual de la psicolingüística una fuerte base de investigación empírica, que se canaliza a través de diversas técnicas, como la observación, la experimentación y la simulación (Anula Rebollo 1998). De hecho, aunque generalmente tienden a responder a distintos intereses y compromisos epistemológicos, estas técnicas pueden convivir dentro de una misma investigación, es decir, no son mutuamente excluyentes.

Observación

Las técnicas de observación requieren de diversos tipos de registro del comportamiento, acciones y prácticas de los hablantes de manera de poder eventualmente describir e interpretar el funcionamiento del lenguaje en uso -tanto a nivel de producción como a nivel de interpretación lingüística- en diversos contextos y situaciones comunicativas.

Estas técnicas implican diversos medios de registro, que pueden ser, por ejemplo, audio, video, diarios y notas de investigación, entre otros. Todos ellos son instrumentos de mediación entre el evento comunicativo mismo (los datos “crudos”) y el proceso de análisis. Ya sea que se realice una transcripción (de los audios y videos) o que se tomen notas en un diario de investigación (en donde el analista registra con sus propias palabras la descripción/interpretación de eventos específicos en las prácticas comunicativas de los

hablantes), en ninguno de estos casos se analiza directamente el dato en “crudo” sino que más bien se realiza una representación mediada (regulada, sistematizada) que organiza y guía el material para el análisis.

Ejemplo de transcripción

A continuación se presenta un extracto de una transcripción semi-ortográfica que forma parte de una investigación que buscaba consignar la sustitución de sonidos como proceso fonológico en el desarrollo del habla infantil en un hablante montevideano (ver **Capítulo 3**) ¿Qué elementos de la transcripción le dan la pauta de que los datos crudos están reorganizados en función de los intereses del investigador?

Pautas de transcripción:

?: entonación de pregunta

MAYÚSCULA: énfasis

: alargamiento del sonido

:: alargamiento mayor del sonido

(.) pausa breve

(..) pausa larga

Negrita: consignación de proceso de sustitución

N: niño

A: adulto

I: Investigador

Edad de N al momento de la grabación: 3; 0

(En este caso, el I es, además, familiar directo y tiene contacto cotidiano con A y con N)

Escenario: Patio de la casa, A y N están jugando con unos muñecos y cantando algunas canciones que N aprendió recientemente.

A: ta, ya jugamos con la pelota (.) vamos a cantar ahora? (..) vamos a cantar?

N: **ti:**

A: qué vamos a cantar?

N: epatao:

A: cuál?

N: tin (..) tin tin.

A: ah, el payaso (.) cómo se llama el payaso?

N: pinpin. EAYASO PINPIN

Las observaciones se pueden realizar en distintas situaciones sociocomunicativas, considerando distintos participantes (interacciones entre niños, entre niños y adultos, etc.), diversos grados de in/formalidad y estilos comunicativos (conversación cotidiana, rutina de juego, conversación en el aula, etc.). En todos estos casos, a través de la observación quien investiga consigna los comportamientos lingüísticos de los individuos en situaciones cotidianas o cuasi-cotidianas. Por ello, los datos que resultan de las técnicas de observación generalmente se denominan “naturales” (Anula Rebollo 1998). Sin embargo, se debe precisar que “natural” es un término un tanto engañoso y se emplea con distintas acepciones. Por ejemplo, a veces la noción de datos naturales aparece ligada a comunicación “espontánea” (no-planificada o sin un alto grado de conciencia sobre los usos lingüísticos) mientras que otras veces se emplea el término como sinónimo de comunicación “no-guiada” (que

ocurren sin influencia externa de quien investiga). Además, para muchos, hablar de datos “naturales” borra el hecho de que la comunicación implica una labor lingüística, cognitiva y comunicativa por parte de los participantes, por lo que a veces se prefiere hablar de datos “naturalísticos”.

Las prácticas comunicativas que generalmente se observan se pueden dividir en dos grandes grupos, según el rol que desempeñe la figura de quien investiga. En varios casos, quien investiga participa activamente (como interactuante en la comunicación), ya sea porque tiene una filiación previa (*madre, padre, familiar, etc.*) o porque a lo largo del tiempo de observación comienza a formar parte de las rutinas y las prácticas comunicativas del ambiente. En otros casos, quien observa tiene un rol más pasivo o periférico, registrando y documentando las interacciones sin participar activamente en ellas. En cualquier caso, es evidente que su propia presencia necesariamente incide en el ambiente comunicativo, por lo que a lo largo del proceso de observación siempre se debe reflexionar críticamente sobre el rol de quien investiga en el desarrollo de estas prácticas comunicativas.

Finalmente, cabe destacar que, por el tipo de labor que implican, las técnicas de observación requieren del diálogo interdisciplinario de la psicolingüística con enfoques y abordajes como el análisis conversacional, la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y otras áreas en que se estudien los comportamientos interactivos, comunicativos y culturales de hablantes/usuarios en diversos contextos de la vida social.

Cuestiones éticas

Mientras en el pasado la grabación encubierta (sin aviso o consentimiento de los participantes) o incluso el engaño (mentir deliberadamente en los objetivos y fines de la investigación para obtener ciertos datos) eran prácticas comunes, en las últimas décadas se ha regulado con mucha más fuerza —a nivel internacional y local— los protocolos y condiciones en que se pueden/deben extraer datos de los participantes de un estudio de investigación, delimitando así cuáles son las prácticas éticamente válidas y aceptadas. También se han venido regulando otras cuestiones éticas en torno al anonimato de los datos de los participantes (sus nombres, su imagen u otros aspectos que puedan revelar su identidad). Estas regulaciones aplican tanto a la observación como a otras técnicas —como la experimentación— que impliquen humanos u otras especies.

Reflexión: ¿Conoces las condiciones y los requisitos éticos de investigación en tu país/contexto institucional? ¿Qué organismos las regulan? ¿Qué implicancias pueden tener estos requisitos para la investigación sobre el desarrollo lingüístico infantil?

Experimentación

La experimentación —que se da en diferentes formas y condiciones— se puede pensar como un conjunto de técnicas de diseño y procedimientos en los que se crean situaciones y condiciones controladas o semi-controladas para aplicar deliberadamente una tarea, un test, un ejercicio, etc. a uno o varios participantes de manera de observar y/o medir sus efectos en el comportamiento, ya sea en un momento dado o a lo largo del tiempo (Vellutino y Schatschneider 2003). Para los fines de este capítulo, se pueden definir los experimentos como “estudios específicos diseñados para contrastar el valor empírico de las hipótesis teóricas. Se definen como situaciones artificiales (no naturales) de observación en la que se controlan las distintas variables que causan el evento estudiado (variables independientes) y aquellas otras que participan en el mismo aunque no lo provoquen (variables dependientes)” (Anula Rebollo 1998, p. 14).

Aquí la noción de “artificial” debe entenderse en el sentido de una técnica que elicit comportamientos o prácticas que no ocurrirían –en las condiciones requeridas– sin la incidencia, el diseño y la intervención de la investigación. Dicha artificialidad de la situación permite que quien investiga controle diversas variables (del hablante/usuario, del contexto, o del fenómeno cognitivo o lingüístico a investigar) de manera de lograr las condiciones de experimentación requeridas para testear una hipótesis fina de trabajo. Este tipo de técnica sirve, por ejemplo, para poner a prueba en contextos controlados habilidades de producción, percepción, etc. de los hablantes (Fernández Jaén 2007) que posiblemente no serían rastreables en contextos naturalísticos a través de la observación.

En la experimentación, la intervención y el diseño por parte de quien investiga permiten justamente diseñar hipótesis finas de trabajo que se pueden testear a través de las técnicas y el diseño metodológico particular con el que se recaban datos. A pesar de lo que se puede asociar en el lenguaje cotidiano con el término “experimentación” (grandes y complejos laboratorios tecnológicos), este tipo de técnica puede implicar ejercicios y tareas lingüístico-cognitivas relativamente sencillas, que no son siempre realizadas en un laboratorio *stricto sensu* y que, de hecho, son sumamente “seguras” para el hablante en tanto se le puede pedir, por ejemplo, que lea una lista de palabras o un texto corto, que reaccione frente a estímulos verbales, que cree asociaciones de palabras, entre varias otras.

En la investigación psicolingüística la experimentación implica un diseño de investigación que controla el tipo y el modo del estímulo que se ofrece a los participantes (estímulos escritos, orales, visuales, mixtos), el tipo de conducta que se espera de los participantes (respuesta escrita, respuesta oral, reacción voluntaria o involuntaria de algún tipo, etc.), así como también implica tomar en cuenta ciertos aspectos del estímulo que se ofrece a los participantes y de sus respuestas (la velocidad de respuesta, la adecuación de respuesta, etc.) (Vega y Cuetos 1999).

Generalmente este tipo de técnicas se apoyan en las ciencias cognitivas y en la psicología experimental así como en la estadística para obtener distintas mediciones de los comportamientos y asegurar cierta confiabilidad y validez estadísticas de los datos obtenidos.

Simulación

A grandes rasgos, la simulación permite explorar operaciones que se pueden realizar artificialmente en, por ejemplo, computadoras o compararlas con el funcionamiento del lenguaje humano en la mente.

Este tipo de trabajo requiere del diseño cuidadoso de modelos de procesamiento y/o producción de la información antes de poder simular una actividad lingüística o cognitiva humana. Sin embargo, como advierte Field (2004), es cierto que la simulación en psicolingüística puede perseguir otros objetivos y no necesariamente querer simular los mecanismos mentales humanos. Mientras que en algunos casos se busca “imitar” o comparar con formas de procesamiento humano, en muchos otros se busca ofrecer acercamientos al procesamiento humano (sin necesariamente simularlo) y en otros casos se busca construir modelos de inteligencia en sí mismos (no necesariamente similares a los humanos). Estos modelos también pueden diferir en la actividad que buscan simular o crear: el procesamiento del lenguaje, las inferencias lingüísticas, el aprendizaje, el reconocimiento de unidades o incluso la toma de decisiones o la resolución de problemas.

La simulación se apoya en áreas como las ciencias cognitivas, las ciencias de la computación y la tecnología y la inteligencia artificial, entre otras.

Práctica:

Busque en la *web* –por ejemplo en sitios de revistas académicas– publicaciones de estudios psicolingüísticos. Lea algunos de los resúmenes (*abstracts*), intentando identificar qué tipo de técnicas emplean ¿Qué técnicas logra identificar? ¿Qué elementos del texto le ayudaron a identificarlas?

Psicolingüística y los estudios de adquisición del lenguaje: algunos términos clave

En este apartado se discuten algunos conceptos clave en los estudios psicolingüísticos de la adquisición/ el desarrollo del lenguaje. Varios de ellos serán abordados en mayor profundidad en los próximos capítulos del manual.

Lengua y hablante

La denominación de las lenguas en función del repertorio lingüístico del individuo es una cuestión sumamente compleja ya que diversas denominaciones conllevan implicancias teóricas particulares.

A modo de ejemplo, gran parte de la tradición lingüística y psicolingüística se ha apoyado en la noción de lengua nativa (y, concomitantemente, hablante nativo). Esta denominación trae consigo implicancias psicolingüísticas sobre el estatus de la lengua en la estructura mental del hablante y en sus prácticas sociocomunicativas. La noción de lengua nativa implica que dicha variedad lingüística se ha adquirido en un contexto natural o no-guiado (comunitario) sin necesariamente tener una instrucción formal (para el caso de la oralidad, no necesariamente así para la escritura). La noción de lengua nativa también otorga cierto estatus al hablante, ya que ser “hablante nativo” generalmente se asocia a un hablante con intuiciones “más confiables” sobre el funcionamiento de la lengua (Crystal 2008). En esta misma dirección, la noción de “hablante nativo” se ha vuelto en muchos casos el canon para la medición de las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras, en las que se mide el comportamiento de los estudiantes en función de la norma lingüística nativa. Mientras muchas investigaciones se han preocupado por delimitar la condición de hablante nativo, otras han puesto en evidencia que la propia etiqueta “nativo” tiende a reproducir una mirada de “déficit” en que la actividad lingüística del estudiante o del extranjero se miden en función de la actividad lingüística que se toma como ideal de lengua.

Davies (2003) presenta varios descriptores psico- y sociolingüísticos que generalmente se toman en cuenta para definir el hablante nativo y la lengua nativa: *adquisición temprana de la lengua, acceso al conocimiento lingüístico (intrínseco), juicios e intuición gramatical, rango de habilidades de producción y percepción*, entre otras. Según cuáles de estos descriptores se empleen, un mismo hablante puede incluso ser clasificado como nativo o no por distintos factores que pueden presentarse en grados diversos en individuos de una misma comunidad lingüística.

Por su parte, las denominaciones “lengua materna” o incluso “lengua primera” tampoco ofrecen interpretaciones menos problemáticas. El término “lengua primera” generalmente alude al orden cronológico de adquisición (*L1, L2, L3...Lx*), pero de hecho la lengua primera puede no coincidir con la lengua que luego el hablante/usuario desarrollará y que empleará en sus prácticas sociocomunicativas en la comunidad, es decir, la lengua primera puede no necesariamente ser la lengua de uso cotidiano a nivel comunitario. Además, en los casos de niños bilingües y multilingües –es decir, la mayoría de los niños en el mundo– resulta sumamente compleja la definición de la lengua primera en tanto existen varios parámetros que se pueden considerar para su definición (*lengua del entorno, lengua de los padres, lengua que se emplea más frecuentemente en la sociedad, lengua que más emplea el niño, lengua en que realiza mayor número de prácticas sociocomunicativas, lengua en que demuestra una mayor intuición y capacidad de juicios de gramaticalidad y aceptabilidad de una locución*, etc.). Por su parte, “lengua materna” se emplea habitualmente para hacer referencia a aquella variedad lingüística vinculada a la socialización primaria del niño, es decir, aquella variedad lingüística presente en el seno del hogar (aunque, como hemos señalado más arriba, las lenguas presentes en la socialización primaria pueden ser varias).

La cuestión de la denominación de las lenguas tampoco es sencilla para las lenguas no-maternas. En la bibliografía especializada “lengua segunda” se emplea generalmente con distintos sentidos. A veces la denominación se usa para hacer referencia a cualquier lengua que se adquiere después de la primera. Es decir, en este sentido “lengua segunda” sería definida por el orden cronológico de adquisición (entre la *L1* y una potencial *L3*). En otro sentido, “lengua segunda” puede referir a aquella lengua que cumple roles sociales, jurídicos, administrativos o educativos en la comunidad y que el individuo adquiere en su seno, pero sin necesariamente asumir un orden cronológico específico (es decir sin necesariamente asumir que *L2* viene después de la *L1*). En tercer lugar, el término “lengua segunda” aparece en un sentido lato para designar cualquier lengua que el individuo adquiere luego de la materna, incluyendo así tanto la adquisición en contexto comunitario como la adquisición en contexto de instrucción formal (Ellis 1997).

En contraposición a lo anterior, varios autores reservan la designación “lengua segunda” para aquellas lenguas que se adquieren en la comunidad (luego o paralelamente a la lengua materna) y la distinguen de “lengua extranjera” como aquella lengua que se aprende a través de la instrucción formal en una sociedad en que generalmente esa lengua no desempeña funciones políticas, legislativas, administrativas, etc. (Crystal 2008, Richards y Schmidt 2002), como podría ser, por ejemplo, el caso del inglés o el francés en el Uruguay. Sin embargo, la distinción entre la adquisición de una lengua extranjera (en contexto de instrucción formal) y una lengua segunda (en contexto comunitario) tiende a sobresimplificar una dinámica que es mucho más compleja ya que dentro del mismo contexto (comunitario o de instrucción formal) pueden darse situaciones muy diferentes (Pallotti 1998). Aunque la distinción entre ambos contextos resulta útil como punto de partida para caracterizar patrones de adquisición, esta debe ser luego adecuada al entorno sociolingüístico particular.

A esta discusión deben agregarse los diversos estatus que puede tener la lengua en el repertorio del individuo, por ejemplo “lengua de herencia” (generalmente asociada a la lengua de los antepasados familiares que puede ser distinta de la lengua que se habla en la comunidad en que está inserto el individuo) o “lengua migratoria” como lengua de origen del individuo distinta de la lengua de la comunidad receptora.

Por la gran variedad de denominaciones y posibilidades, en los últimos años ha ganado mayor terreno la designación “lengua adicional” que sirve para denominar cualquier lengua que se adquiere/aprende independientemente de la lengua materna del individuo. Este término busca deslindar la noción de lengua no- materna de cualquier calificación particular que remita al orden (*L2, L3, L4*), al modo (adquisición no-guiada o guiada a través de la instrucción formal, Lleó 1997) y al estatus político o simbólico (valor de la lengua en el núcleo familiar o en la comunidad, etc.).

Para concluir esta sección, cabe mencionar que a lo largo del capítulo hemos empleado el término “hablante” que también puede ser un término complejo. Esto se debe fundamentalmente a que muchas veces el empleo de “hablante” se emplea de manera tal que excluye a los usuarios de lenguas de señas así como también excluye a personas que por diversas alteraciones o patologías pueden procesar lenguaje, comunicarse no-verbalmente pero no pueden (temporal o permanentemente) producir mensajes estrictamente lingüísticos; del mismo modo que, en un sentido más sutil, el término “hablante” puede dejar de lado el rol de “receptor” o “intérprete” de la comunicación que todo individuo recíprocamente asume en una interacción. Por ello, algunos autores emplean el término “usuario” o la expresión “hablante/usuario”. Sin embargo, “usuario” no debe interpretarse como un individuo que meramente “usa” una lengua mecánicamente sino que se entiende que ser usuario de una lengua implica también un involucramiento activo que resulta de la agencia que los individuos ejercen en cualquier acto comunicativo.

Adquisición, aprendizaje y desarrollo

El área de investigación que estudia el desarrollo lingüístico infantil generalmente se denomina “adquisición del lenguaje” (de la expresión inglesa *language acquisition*) o, más recientemente, “estudios de adquisición del lenguaje” (*language acquisition studies*). Sin embargo, existen cuatro términos que se emplean frecuentemente en el área: adquisición, aprendizaje, desarrollo y construcción. Como se observará a lo largo del manual, muchas veces el empleo de uno de estos términos por parte de una teoría o enfoque responde a cómo caracteriza la relación niño-lenguaje-desarrollo.

La noción de adquisición está muy ligada a la teoría innatista (ver Capítulo 5) y refiere al proceso de desarrollo de la competencia lingüística en la lengua materna durante la infancia, es decir, el conocimiento gramatical intrínseco (Chomsky 1970). Esta noción se centra en estudiar los procesos mentales por medio de los cuales el hablante desarrolla un sistema de conocimiento representado en lo que Chomsky denomina la “mente-cerebro” del hablante. El tipo de conocimiento lingüístico resultante no es necesariamente explícito o de acceso directo a la conciencia del hablante sino que es más bien un conocimiento implícito. Es de hecho la capacidad (genética) de la especie humana para adquirir cualquier lengua natural la que habilita la existencia de este proceso de adquisición, cuyo resultado es la competencia lingüística (estable) en la lengua materna. En esta línea, para el innatismo la adquisición de una lengua resulta del diseño y la capacidad de la especie: del mismo modo que no nos “enseñan” formalmente a caminar, tampoco nos “enseñan” formalmente la lengua. Las implicancias de pensar el desarrollo lingüístico infantil en estos términos se presentan en mayor detalle en el Capítulo 5.

La teoría innatista contrasta la noción de adquisición con la de aprendizaje (Chomsky 1980), entendiendo a la última como el proceso y el resultado de operaciones mentales de formalización. Es decir, a diferencia de la adquisición, el aprendizaje implica mecanismos

mentales accesibles a la conciencia. Sin embargo, en otras teorías se asume que la diferencia entre adquisición y aprendizaje –si la hubiera– es mucho más compleja y que en la práctica para el analista resultaría difícil poder asociar ciertos comportamientos y prácticas comunicativas del niño con uno de estos dos procesos (adquisición, aprendizaje) exclusivamente.

El término “desarrollo” se emplea generalmente para referir al proceso por medio del cual se amplía el repertorio lingüístico infantil. Este proceso también se caracteriza muchas veces como “natural”, pero se debe entender aquí “natural” solamente en la oposición con “instrucción formal”, en tanto el desarrollo lingüístico del niño comienza mucho antes de su socialización escolar. Para Halliday (1980), dentro de los enfoques funcionales del lenguaje, el desarrollo lingüístico implica tres grandes procesos que se dan de manera concomitante: el aprendizaje *de* la lengua, el aprendizaje *a través de* la lengua y el aprendizaje *sobre* la lengua. El primer proceso remite a la construcción (mental) de la lengua en el niño (es decir, el proceso por medio del cual el niño comienza a construir y ampliar su repertorio lingüístico-comunicativo); el segundo proceso remite al rol que tiene la lengua en la construcción de la realidad, es decir, la lengua como instrumento para interpretar y organizar la experiencia humana; el tercer proceso remite al conocimiento sobre la lengua, en términos de su forma y funcionamiento.

Finalmente, “construcción” es otro de los términos frecuentes en la literatura especializada. Generalmente este término implica una visión bien distinta a la de “adquisición”. La idea de que los niños construyen el lenguaje implica pensar que hacen uso de recursos lingüísticos disponibles en el ambiente para ir construyendo o “armando” así la gramática de su lengua *en* y *para* la comunicación. Dicho de otro modo, mientras el innatismo chomskiano plantea que los niños adquieren –o incorporan– a su estructura mental una gramática pre-existente, estabilizada, fija y externa, propia del mundo adulto, una visión construccionista ofrece un rol más agentivo al niño asumiendo que éste, al involucrarse en eventos sociocomunicativos, progresivamente construye la gramática de su lengua, empleando diversos recursos (sonidos, palabras, estructuras sintácticas, etc.) que se van sofisticando y especializando. Incluso, en una visión socio-constructivista, se entiende que el niño construye esa gramática con “el otro” (por ejemplo, los adultos) a través de los eventos comunicativos en los que participa cotidianamente.

Describir, explicar y evaluar el desarrollo lingüístico infantil

El desarrollo lingüístico se puede describir tanto para la lengua escrita como para la lengua oral, a la vez que puede tomar en cuenta diversos componentes (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico, ver [Capítulo 3](#) y [Capítulo 9](#)). A su vez, la descripción puede servir para dos grandes propósitos: explicar el desarrollo lingüístico en un niño o un grupo de niños o evaluar su desarrollo lingüístico con fines pedagógico-terapéuticos.

La explicación del desarrollo consiste en teorizar sobre las estrategias y los procesos que se consignan en los niños. Generalmente a estas explicaciones subyace la idea de que el comportamiento lingüístico infantil está caracterizado por estadios de “competencia transitoria”, es decir, un sistema de operaciones y tendencias que regulan el comportamiento lingüístico pero que, por el momento de desarrollo lingüístico, cognitivo y psicosocial, son muy permeables a la reestructuración. De este modo, se asume que el resultado de dicha reestructuración de la competencia infantil es el eventual desarrollo del habla o la “competencia adulta”. Por ello, muchas veces las explicaciones de los procesos de

desarrollo infantil toman el habla adulta como modelo o “forma target”, es decir, como forma ideal. Dicho de otro modo, si se consigna en la producción lingüística infantil un ítem lingüístico X (un sonido, un *morfema*, una palabra, una regla gramatical, etc.), pero este ítem se consigna en la producción adulta como Y, entonces se entiende que X puede ser un proceso o estrategia que emplea el niño en su competencia transitoria y que eventualmente se desarrollará Y, lo que hará desaparecer la forma X de su repertorio. Por ejemplo, si un niño produce la forma “tata”[tá:ta] por “tarta” [tárta] se puede argumentar que se trata de una elisión de [r], asumiendo que hay una forma target ideal (de la norma adulta) la cual se contrasta con la producción infantil. Sin embargo, este tipo de abordaje es polémico. Varios investigadores cuestionan las motivaciones de comparar el habla infantil con el habla adulta ya que se corre el riesgo de interpretar las reglas y el funcionamiento de la lengua infantil a través de la lengua adulta cuando, en realidad, se puede postular que la lengua infantil tiene sus propias reglas y operaciones que la caracterizan (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014).

Por su parte, la evaluación del desarrollo lingüístico persigue fines terapéuticos, clínicos o pedagógicos. Se trata de un conjunto de estrategias y técnicas que permiten identificar, evaluar y eventualmente tratar posibles alteraciones en el desarrollo lingüístico. Los motivos y necesidades de la evaluación pueden ser variadas y requieren de una identificación previa de posibles fenómenos involucrados (afectivos, cognitivos, sociales, lingüísticos). Pero, a diferencia del investigador que busca explicar los procesos de desarrollo consignados en el niño, el evaluador o terapeuta no solo busca describir y explicar los procesos del desarrollo lingüístico sino que persigue fundamentalmente objetivos de intervención sobre el desarrollo, que son relativos al trabajo clínico, la terapia o la rehabilitación (ver Capítulo 9).

Las intervenciones que se realizan con estos fines son diseñadas en base a la evidencia del desarrollo lingüístico del niño pero también en función de las historias clínicas, historias familiares, datos escolares, salud, comportamiento socio-afectivo y lingüístico-comunicativo, entre otros (Aparici Aznar y Noguera Llopart 2015). Por el tipo de labor que la evaluación implica, generalmente se trabaja en grupos interdisciplinarios de diversos profesionales: psicopedagogos, fonoaudiólogos, lingüistas, psicólogos evolutivos.

Describir el habla infantil: formas ausentes, formas emergentes y formas adquiridas

La descripción del desarrollo del habla infantil se basa en la observación del comportamiento lingüístico-comunicativo de los niños (en diversos contextos y situaciones) así como el comportamiento de adultos y pares que interactúan con ellos.

Para quien investiga, esto implica realizar inferencias analíticas en función de lo que se consigna en los datos recabados y de lo que, por el contrario, no se consigna en los datos. Dicho de otro modo, caracterizar el desarrollo lingüístico implica reflexionar tanto sobre las formas lingüísticas que aparecen como sobre aquellas que no aparecen. Esto trae consigo la necesidad de tomar decisiones teóricas y analíticas al momento de interpretar los datos. Por ejemplo, si en las grabaciones que obtengo de una niña no consigno una forma lingüística en particular (un sonido, una pieza léxica, un tipo de morfema o una forma gramatical), ¿cómo debo interpretar esto? ¿Significa que es una forma “no-adquirida” todavía? ¿Cómo saber si tengo suficientes datos como para aseverar esto? ¿Cuántos datos son suficientes para aseverar esto? El mismo tipo de problemática se puede plantear para las formas que

sí se consignan: ¿Cuántas veces debe aparecer una forma para poder argumentar que ya fue incorporada? ¿Debe aparecer en un solo tipo de contexto o evento comunicativo o debo consignarla a través de varios? ¿Cómo interpreto aquellos casos en que la niña parece emplear tanto la forma target como otras formas propias del desarrollo infantil en un mismo evento comunicativo?

No hay una única respuesta a estas interrogantes, ya que deben ser consideradas y evaluadas de forma situada en función de los datos, los objetivos, las técnicas y el diseño de investigación. Sin embargo, la noción de “emergencia” sirve conceptualmente a este propósito. Si situamos en un extremo del comportamiento lingüístico-comunicativo del niño la “ausencia” de una forma lingüística (un fonema, un morfema, una estructura gramatical, etc.) y del otro lado su adquisición completa, podemos pensar que en el medio nos encontramos con un proceso de formas emergentes, es decir, el proceso en que la forma en cuestión comienza a aparecer en el desarrollo lingüístico, pero todavía no con gran recurrencia ni de forma sistemática. Dicho de otro modo, en sus primeras ocurrencias, una forma lingüística se puede caracterizar como *forma emergente en proceso de adquisición* (Aitchinson 1992). Mientras evidentemente no hay una regla fija sobre cómo y en qué condiciones una forma emergente se convierte en una forma adquirida, algunos autores optan por criterios cuantitativos, por ejemplo asegurando un umbral del 90% de ocurrencia (en los contextos lingüísticos target) para aseverar que la forma ha sido efectivamente adquirida (Brown 1972; Aitchinson 1992). Sin embargo, este tipo de criterio es muy debatido por dos motivos. En primer lugar, porque asume una noción lineal del desarrollo mientras que hay evidencia contundente de que el desarrollo lingüístico no se comporta linealmente (Pallotti 1998) sino que tiende a seguir patrones en espiral o incluso rizomáticos. En segundo lugar, este criterio es criticado porque no logra captar las diversas causas de la no-aparición de la forma en el 10% restante (Field 2004).

Gramaticalidad, aceptabilidad y comunicabilidad

Como se discutió más arriba, describir el habla infantil en función del habla adulta puede llevar a comparaciones peligrosas en que errónea o injustamente se posiciona al niño en un lugar de déficit frente al modelo lingüístico adulto. Las primeras impresiones del analista luego de comparar las producciones infantiles y aquellas de los adultos pueden conducir rápidamente a conclusiones obvias: el habla infantil es distinta del habla adulta, las formas lingüísticas infantiles son notoriamente distintas y las reglas u operaciones que subyacen a los usos infantiles y los adultos también son distintas.

Sin embargo, esto es solamente una mirada superficial a la complejidad de la comunicación humana (infantil y adulta). Los niños no persiguen fines exclusivamente lingüísticos en sus interacciones sino también fines sociales, afectivos y comunicativos (Brown 1977). Al igual que los adultos, los niños tampoco emplean todos los recursos que tienen disponibles al momento de comunicarse, sino más bien aquellos que “necesitan” en función de los planes y objetivos comunicativos que persiguen.

En vista de lo anterior, resulta esencial describir el habla infantil en función de tres ejes: gramaticalidad, aceptabilidad y comunicabilidad. Mientras tradicionalmente los dos primeros (y sobre todo la gramaticalidad) son los que más se han desarrollado en los estudios de adquisición del lenguaje, el eje de la comunicabilidad resulta central para caracterizar adecuadamente el involucramiento y la agencia infantil en la interacción y comunicación.

Para los propósitos de este capítulo, se puede definir la gramaticalidad como el grado en que una locución se corresponde con las reglas gramaticales de la lengua. Nótese que esta definición deja abierta dos grandes interpretaciones de “reglas gramaticales de la lengua”. La primera (normativa) remite a las reglas prescriptivas, por ejemplo, aquellas que generalmente se codifican en los manuales y las gramáticas. La segunda (descriptiva) remite a las reglas gramaticales propias del uso en la comunidad, que no coinciden del todo con las reglas codificadas en las gramáticas o en los manuales prescriptivos.

Por su parte, la aceptabilidad refiere al grado de naturalidad de una locución para un hablante competente en la lengua. En este sentido, la aceptabilidad no está marcada únicamente por cuestiones gramaticales sino más bien por cuestiones de frecuencias de aparición, estilos comunicativos, preferencias estructurales, entre otros. Las nociones de gramaticalidad y aceptabilidad son desarrolladas en mayor detalle en el [Capítulo 5](#).

Finalmente, la comunicabilidad remite a la capacidad comunicativa de una locución, un texto, una intervención, etc. Se trata del grado en que el hablante logra cumplir sus planes u objetivos comunicativos a través del empleo de recursos lingüísticos y no-lingüísticos. Incluso cuando una locución infantil específica pueda no ser del todo gramatical (en ninguno de los dos sentidos esbozados más arriba) y no ser del todo aceptable, esta puede igualmente gozar de un alto grado de comunicabilidad, dejando en evidencia que el niño logra interactuar efectivamente y cumplir sus objetivos comunicativos con el repertorio lingüístico con el que cuenta en un momento dado. Es decir, la noción de comunicabilidad permite centrarnos en los recursos y en las variadas formas en que estos son empleados agentivamente por los niños. Esto último resulta imprescindible para lograr captar la complejidad de la comunicación (infantil y adulta) y para focalizar la descripción del desarrollo infantil en las capacidades y habilidades que el niño logra demostrar en comunicación en vez de centrarnos exclusivamente en lo que no se consigna en el habla infantil, que nos conduciría a una noción de déficit.

En los capítulos siguientes, varios de los términos y de nominaciones específicas aquí esbozadas serán presentados en función de distintas teorías y acercamientos al desarrollo/la adquisición del lenguaje.

Preguntas de reflexión y autoevaluación

1. Dentro del vasto campo de la psicolingüística aplicada al desarrollo del lenguaje infantil, ¿qué áreas, temas o tópicos le interesan más? ¿Por qué? ¿Cuál es su conocimiento o intuiciones previas al respecto?
2. ¿Conoce ejemplos concretos de estudios o investigaciones en el área de la psicolingüística y el desarrollo del lenguaje infantil en su contexto local? ¿Cuáles? ¿Identifica en estos ejemplos el tipo de técnicas empleadas (observación, experimentación) y el tipo de orientación al lenguaje infantil (adquisición, desarrollo, construcción, aprendizaje)?
3. En sus propias palabras, ¿qué diferencias teóricas implica hablar de “adquisición”, “aprendizaje”, “desarrollo” o “construcción” del lenguaje?
4. ¿Por qué cree que a la psicolingüística le puede interesar tanto la gramaticabilidad como la aceptabilidad y la comunicabilidad?

Bibliografía

- Aitchison, J. (1992). *El mamífero articulado. Introducción a la Psicolingüística*. Madrid: Alianza.
- Anula Rebollo, A. (1998). *El ABC de la Psicolingüística*. Madrid: Arco.
- Aparici Aznar, M. y Noguera Llopart, E. (2015). *Adquisición y evaluación del lenguaje*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Brown, R. (1973). *A First Language*. Londres: Allen & Unwin.
- Brown, R. (1977). Introduction. En C. Snow y Ch. A Ferguson (eds.), *Talking to Children. Language Input and Acquisition* (pp. 1-27). Londres: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1980). *Reglas y representaciones*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1989) [1985]. *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden: Blackwell.
- Cutler, A; Klein, W. y Levinson, S.C. (2005). The Cornerstones of Twenty-First Century Psycholinguistics. En A. Cutler (ed.), *Twenty-First Century Psycholinguistics. Four Cornerstones* (pp. 1-22). Londres y Nueva York: Routledge.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matter
- De vega, N. y Cuetos, F. (1999). Introducción: Los desafíos de la psicolingüística. En De Vega, N. y Cuetos, F. (eds.), *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Jaén, J. (2007). Lenguaje, Cuerpo y Mente. Claves de la Psicolingüística. *Per Abbat*, 3,(1), 39-71.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics. The Key Concepts*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Harris, Z. S. (1963) [1951]. *Structural Linguistics*. Chicago y Londres: Phoenix Books.
- Halliday, M.A.K. (2003) [1980]. Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. En J. Webster (ed.), *The Language of Early Childhood*. (pp. 308-352). Londres y Nueva York: Continuum.
- Lashley, K. S. (1951). The problem of serial order in behavior. En L.A. Jeffress (ed.), *Cerebral mechanisms in behavior* (pp. 112-131). Nueva York: Wiley.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor
- Mariscal Altares, S. y Gallo Valdivieso, M.P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Osgood, Ch. y Sebeok, T.A. (1954). (eds.). *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*. Baltimore: MD.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milán: Strumenti Bompiani.
- Richards, J. C. y R. Schmidt. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres y Nueva York: Longman.
- Rosebaum, D.A; Cohen, R.G; Jax, S.A; Weiss, D.J y van der Wel, R. (2007). The problem of serial order in behavior: Lashley's legacy. *Human Movement Science*, 26,(1) 525-554.
- Vellutino, Duke, N. K., y Mallette Vellutino, F. (2003). Experimental and Quasi-Experimental Design in Literacy Research. En N. Duke y M. Mallette (eds.), *Literacy Research Methods*. (pp. 114-148). Nueva York: Guilford Press

Orígenes y propiedades del lenguaje humano

Beatriz Gabbiani

Objetivos:

- Discutir los orígenes del lenguaje humano.
- Reflexionar sobre sus características específicas.
- Presentar los fundamentos biológicos del lenguaje en la especie.

Introducción

¿Acaso nuestra especie es única de alguna manera? Podemos pensar en varias características que nos diferencian de otras especies animales, pero se podría decir, con Escandell (2014, p. 3) que “la etiqueta que mejor nos define, la que nos singulariza frente a otras especies es la de *Homo Loquens* (“que habla”): la posesión del lenguaje es la capacidad que nos hace humanos.”

En este capítulo discutiremos cómo surge el lenguaje en la especie y cuáles son sus características principales. Si bien el manual tiene una orientación fundamentalmente ontogenética (es decir, trata de explicar el desarrollo del lenguaje en los individuos), este capítulo se orienta al estudio de la filogénesis del lenguaje (sus orígenes, su aparición en la especie). A su vez, presentaremos una serie de rasgos propios del lenguaje humano que, en conjunto, lo identificarían como diferente a los sistemas de comunicación de otras especies.

Orígenes del lenguaje

Si bien hay cierto consenso sobre el hecho de que el lenguaje humano es único (veremos más adelante las propiedades específicas no compartidas con otras especies en su totalidad), la investigación sobre sus orígenes enfrenta obstáculos obvios. Es por ello que se pueden manejar varias hipótesis. Lo que está claro, para Kolb y Wishaw (2006), es que no puede haber surgido repentinamente en el *Homo Sapiens*, sino que seguramente hubo antecedentes.

Entre las hipótesis sobre los orígenes del lenguaje humano, Yule (1998) enumera algunas no científicas y otras científicas. Entre las no científicas, se encuentra la hipótesis del origen divino del lenguaje, según la cual, y en diferentes religiones, una fuente divina otorga el lenguaje a los humanos.

Otra hipótesis (Miller 1985; Yule 1998; Kolb y Wishaw 2006) indicaría que el lenguaje surge a partir de una lenta evolución de sonidos animales, fueran estos sonidos relacionados

con emociones intensas, o con el intento de imitación de ruidos y sonidos de la naturaleza, o a partir de vocalizaciones espontáneas realizadas al jugar o bailar. Esta hipótesis tiene a su favor que muchos primates no humanos efectivamente producen una gran variedad de sonidos. Los chimpancés de Gombe, por ejemplo, producen más de 30 vocalizaciones relacionadas con distintas circunstancias: la alimentación, los saludos, los juegos, el sexo, el peligro o la excitación¹. El otro elemento que podría respaldar esta hipótesis es el hecho de que en todas las lenguas hay onomatopeyas², entre las que en Yule (1998) se señalan como ejemplos del español: *chapotear*, *bomba*, *mugir*, *zumbar*, *sisear* y formas como *guau-guau*. Sin embargo, Miller (1985, p. 46) sostiene:

Para que pudiera producirse la evolución de un sistema precursor del lenguaje humano susceptible de ser reconocido como tal, era necesario que nuestros antepasados adquiriesen antes la capacidad de combinar las señales vocales en un número infinito de secuencias con distinto significado.

Otra hipótesis que se ha manejado es la idea de que el lenguaje tal como lo usamos hoy se originó en la comunicación gestual (Miller 1985; Yule 1998). Según esta postura, los gestos físicos usados como medio de comunicación habrían dejado lugar a gestos orales, realizados con la boca. Miller (1985, p. 43) sostiene que el problema principal de esta hipótesis es “explicar cómo, por qué y cuándo los gestos dieron paso a la comunicación vocal.” Frente a esto, Kolb y Whishaw (2006, p. 488) señalan que tanto el lenguaje gestual como el verbal dependen de sistemas neurológicos similares. Los autores explican que los movimientos de la boca y de la mano se originan en regiones corticales adyacentes. Asimismo, los primates no humanos ayudan a sostener esta hipótesis, ya que usan también gestos para comunicarse. Varios experimentos citados por los autores mostrarían cómo algunos de los sistemas que controlan el habla también controlan las señas en las lenguas de señas usadas por comunidades sordas³. A pesar de estas evidencias, ellos también se preguntan por qué se pasó al uso de vocalizaciones, y proponen dos posibilidades para explicar esto: la necesidad de usar las manos para realizar tareas y el hecho de que la comunicación por gestos requiere contacto visual, y esto no es posible para quienes recogen frutos subidos a árboles o buscan alimentos en matorrales.

Precisamente los cambios fisiológicos y las bases biológicas para el lenguaje son el sustento de teorías científicas sobre el origen del lenguaje. El pasaje a la postura erecta y la locomoción bípeda, con la consecuente liberación de los miembros superiores, fueron fundamentales para los cambios fisiológicos, entre ellos el desarrollo del cráneo y la reconstrucción del tracto vocal.

1 Se puede consultar la página del Instituto Jane Goodall: <https://janegoodall.es/es/>

2 Según la RAE, onomatopeya se define como:

1. f. Formación de una palabra por imitación del sonido de aquello que designa. Muchas palabras como quiquiriquí han sido formadas por onomatopeya.
2. f. Palabra cuya forma fónica imita el sonido de aquello que designa; p. ej., *runrún*.

3 En este manual no profundizamos en la lengua de señas, se puede ver una breve introducción en <https://www.youtube.com/watch?v=J3AXay9yAbQ>, por parte de alumnos de la Escuela 197 de Montevideo. Existe una serie en lengua de señas del Uruguay (LSU) que se puede ver en *YouTube* Identidades https://www.youtube.com/watch?v=63_94DPuQvA

Los cambios en los dientes humanos, que son rectos a diferencia de los de los monos, no se deben a necesidades de alimentación pero facilitan la articulación de algunas consonantes. Por otra parte, la boca humana es pequeña, puede realizar movimientos rápidos para abrirse y cerrarse gracias a que los labios están conectados por un músculo mucho más complejo que el de otros primates. Esto le permite una flexibilidad que habilita la producción de otras consonantes (bilabiales, por ejemplo). La lengua también es muy flexible y facilita la producción de muchos sonidos.

Estos cambios se ven complementados con el desarrollo de una laringe humana (donde se encuentran las cuerdas vocales) con una posición muy diferente a la de los monos. La postura erecta hizo que la cabeza se adelantara y que la laringe quedara más baja. Esto originó una amplia cavidad (la faringe) encima de las cuerdas vocales, que funciona como caja de resonancia para los sonidos producidos por la laringe. En relación a esto, Yule (1998, p. 15) señala que tiene como consecuencia la posibilidad de atorarse al comer. Los monos no tienen este problema, pero tampoco pueden usar su laringe para producir sonidos lingüísticos. El autor indica que “Sin duda, el tener este poder vocal extra (esto es, la posibilidad de hacer más distinciones acústicas) debe de haber supuesto una enorme ventaja para sobrevivir, pues de lo contrario no hubiera compensado el inconveniente potencial de este riesgo añadido” (Yule 1998, p. 15).

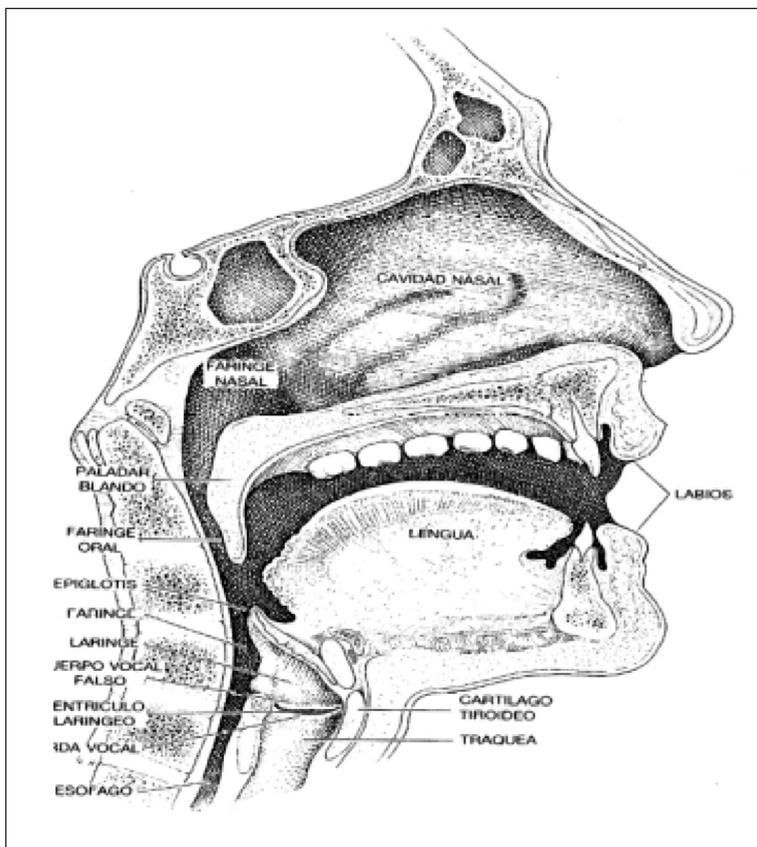


Figura 2.1. El aparato fonatorio. Tomado de Miller, 1985, p. 61

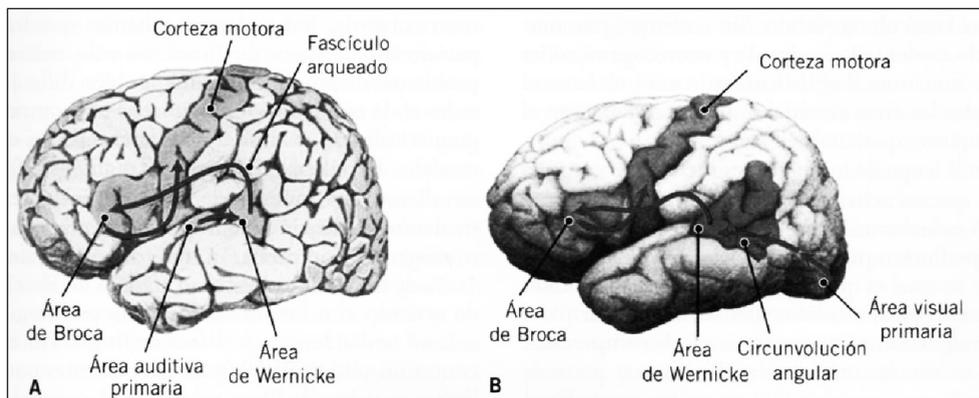
Pero la adaptación anatómica más importante es, sin dudas, la del cerebro. La lateralización del cerebro y la localización de áreas específicas para el lenguaje forman parte de estas adaptaciones. Desde el siglo XIX se vienen realizando muchos descubrimientos en relación a las áreas del cerebro específicas para el lenguaje (Miller 1985; Yule 1998; Kolb y Wishaw 2006). El cerebro está conformado por dos hemisferios, el izquierdo que controla la parte derecha del cuerpo, y el derecho que controla la parte izquierda. Ambos hemisferios están conectados por haces de fibras nerviosas llamadas comisuras. El cuerpo calloso es la mayor de las comisuras y cumple un rol fundamental. El lenguaje depende fundamentalmente del hemisferio izquierdo del cerebro, por lo tanto la información que llega al hemisferio derecho debe llegar al izquierdo para poder ser verbalizada, y esto se hace a través del cuerpo calloso.

Kolb y Whishaw (2006, p. 494) señalan que ha habido cuatro líneas básicas de investigación que permitieron desarrollar las ideas actuales sobre la localización del lenguaje. Estos desarrollos fueron posibles gracias a estudios anatómicos del lenguaje, estudios de lesiones del lenguaje, estudios basados en la estimulación cerebral de pacientes y estudios que se basan en imágenes del cerebro.

En el siglo XIX se ubicaron dos zonas fundamentales para el lenguaje, el área de Broca y el área de Wernicke. El área de Broca contendría una representación para la articulación de las palabras. El significado de las palabras debe llegar a esta área en donde se combinan los morfemas. Luego, desde allí se envían las instrucciones para el área motora y de allí a los músculos faciales. Los significados, por su parte, se representan en el área de Wernicke. Los sonidos de las palabras se envían a través de la vía auditiva a la corteza auditiva primaria y desde allí se transmiten al área de Wernicke.

Los estudios de imagenología comprobaron las funciones de estas áreas pero también mostraron que hay otras regiones involucradas. Según Kolb y Whishaw (2006, p. 501), “el lenguaje, posiblemente, se halla organizado en redes que conectan las representaciones sensitivas y motoras de las palabras. Pulvermüller propuso que el lenguaje está estructurado en redes neurológicas relacionadas con las palabras y que éstas son flexibles y pueden cambiar si se modifica el uso o el significado.” Como ejemplo señalan que si una palabra tiene contenido visual, entonces la red abarcará áreas visuales del cerebro, en tanto que si tiene contenido motor, involucrará áreas motoras.

Como sostiene Miller (1985) son tantas las adaptaciones especiales que requiere el lenguaje que no tienen relación anatómica entre sí, que parece improbable que se hayan dado todas al mismo tiempo. Por otra parte, las adaptaciones fisiológicas o anatómicas tomadas en sí mismas no son exclusivas de los humanos. Sin embargo, sí parece exclusivo de la especie que todas hayan coincidido “en un mismo organismo en un momento en que una serie de variaciones a largo plazo en la temperatura (los ciclos de glaciaciones y períodos interglaciares) crearon las presiones ecológicas necesarias para favorecer el desarrollo de la cooperación social y fomentar la actuación de la selección natural. Esta confluencia era un accidente evolutivo extremadamente improbable” (Miller 1985, p. 51).



Modelo de Geschwind sobre el procesamiento del lenguaje en el cerebro. A) Pronunciación de las palabras oídas. B) Pronunciación de las palabras escritas.

Figura 2.2. El cerebro y el lenguaje.
Tomado de Cuetos et al. (2016, p. 24)

Como complemento se pueden ver los siguientes videos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=QqJ2gq8T7bs>
- <https://www.youtube.com/watch?v=NtkHzPEV32A>

Propiedades del lenguaje humano

En el inicio de este capítulo, hacíamos referencia a ciertas propiedades del lenguaje que serían específicas de la especie humana. Hablar de este tema nos remite al texto clásico de Hockett (1960) *The origins of speech*. En este texto, Hockett presenta un conjunto de rasgos presentes en todas las lenguas del mundo y también presentes individualmente, pero no en su totalidad, en otros sistemas de comunicación animal. Es necesario resaltar que todas las especies utilizan sistemas de comunicación, algunos sumamente complejos. Nos detendremos aquí en el lenguaje humano como sistema de comunicación único en relación a sus propiedades. Al tratar este tema, Yule (1998) hace referencia a la distinción entre señales comunicativas y señales informativas, ya que las segundas no son intencionales. Un aspecto fundamental es, precisamente, “el potencial para ser un medio de comunicación intencionada” (Yule 1998, p. 32).

Puede resultar de interés ver el siguiente video antes de seguir adelante:

<https://www.youtube.com/watch?v=H6iKBKI-5v8>

Escandell (2014, p. 8) organiza las propiedades propuestas por Hockett de acuerdo al siguiente cuadro:

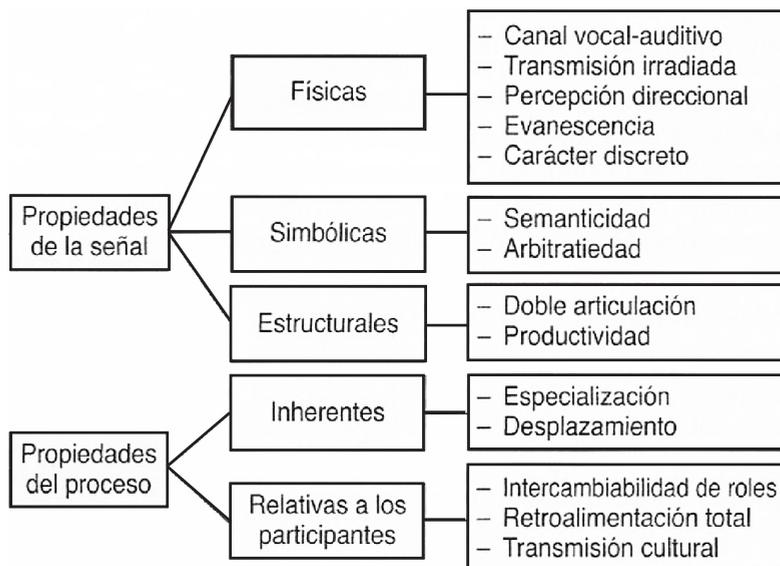


Figura 2.3. Propiedades del lenguaje humano. Tomado de Escandell (2014, p. 8).

Canal vocal-auditivo

Una característica propia del habla humana es el uso de una vía vocal auditiva. Como vimos antes, las adaptaciones anatómicas de la especie permiten que la comunicación lingüística humana se genere en los órganos vocales y se perciba a través del oído. Esta visión deja de lado las lenguas de señas usadas por los sordos, sistemas que a principios de la década de los 60 recién se empezaban a estudiar como lenguas. Conviene destacar que el capítulo de Hockett es sobre el “habla” (*speech*) y no el lenguaje, aunque en general las referencias a su texto usen el término lenguaje. Precisamente por esta razón, las siguientes cuatro propiedades físicas se relacionan con el uso del canal vocal-auditivo.

Transmisión irradiada y recepción direccional

Las señales lingüísticas no pueden dirigirse, se transmiten en todas direcciones, ya que el sonido se dispersa en forma de onda a partir de su origen. En consecuencia, son recibidas por cualquiera que esté en condiciones de escuchar porque se encuentra a una distancia adecuada. Las características de los oídos permiten que el que escucha pueda localizar el punto de origen.

Evanescencia

Las señales vocales propias del lenguaje humano no perduran sino que desaparecen con gran rapidez. El desarrollo tecnológico habilita a grabar y, por lo tanto, resguardar registros del habla, pero debemos recordar que se trata de una tecnología muy reciente en el desarrollo de la especie, y que se utiliza para fines determinados, aunque actualmente se usa de forma cotidiana con diversos objetivos de registro y comunicación. Este rasgo, por lo tanto, se mantiene si imaginamos una situación sin las tecnologías actuales, algo que difícilmente ocurre en la vida diaria.

Carácter discreto

Hay una amplia gama de sonidos que el ser humano puede producir. Los sonidos utilizados en una lengua son significativamente distintos. Esto significa que de los muchos sonidos posibles cada lengua selecciona un grupo, pero a su vez, cada producción de un sonido es diferente, pero los hablantes de una lengua podemos identificar algunas variantes como “lo mismo”. Aunque los sonidos de *p* y *b* se parezcan, hacen una diferencia en una secuencia mayor como *peso/beso*.

Cada sonido en una lengua es claramente discriminable, cada lengua establece contrastes y diferencias en las secuencias sonoras (representadas por un continuo sonoro, una cadena sonora) y esas diferencias son significativas. En esto radica el carácter discreto, no se trata de diferencias graduales sino de unidades identificables. La distinción entre *p* y *b* que se da en español, no se da, por ejemplo, en árabe, lengua en la que *p* y *b* pueden ser realizaciones de una misma unidad.

Semanticidad

Existe un vínculo entre la materialidad de un signo y lo que este representa, una asociación que se mantiene y se comparte, de manera que cuando se escucha una secuencia (por ejemplo, *perro*) se evoque una imagen o representación que se le asocia (el significado).

Arbitrariedad

Una característica fundamental del lenguaje humano es que el vínculo al que hicimos referencia en la propiedad anterior entre materialidad y significado no es natural. Se trata de una relación convencional, arbitraria, no motivada. No hay nada en los objetos que determine cómo deben ser llamados, y, por supuesto, tampoco en los conceptos abstractos o en los seres ficticios o de fantasía.

Se puede alegar que todas las lenguas tienen palabras con cierta iconicidad, por ejemplo aquellas que representan sonidos, como el ladrido de un perro, el canto del gallo o tantas otras. Estas palabras son las onomatopeyas a las que hicimos referencia antes en este capítulo. Si bien tienen una base icónica, la manera en que se materializan en cada lengua es diferente porque precisamente se convencionalizan a través de las combinaciones adecuadas en cada caso, por ejemplo, el canto del gallo en español es *quiquiriquí*, en inglés *cock-a-doodle-doo*, *cocorico* en francés, etc.⁴

Dualidad (o doble articulación)

La doble articulación hace referencia a la propiedad del lenguaje de estar organizado en dos niveles simultáneamente. Por un lado tenemos los sonidos que podemos aislar *m-r-a-o*, por ejemplo. En sí mismos, producidos de forma aislada, estos sonidos no se relacionan con ningún significado, pero al combinarlos nos encontramos con el nivel del significado, que puede variar según la combinación de esos mismos sonidos: *amor*, *armo*, *Roma*, por ejemplo. De esta manera, el lenguaje permite la producción de muchas combinaciones con significados diferentes a partir de un número limitado de unidades diferentes.

4 Ir al siguiente link sobre onomatopeyas <https://www.youtube.com/watch?v=IBFLh5labz8>

Productividad

Otro rasgo del lenguaje humano es que en todas las lenguas se pueden producir e interpretar mensajes nuevos, que no se han producido o interpretado antes. No hay límite para el repertorio de mensajes que se pueden producir e interpretar, por lo tanto se puede decir que el número potencial de emisiones en cualquier lengua es infinito.

Ante nuevas circunstancias se crean nuevas palabras, y las combinaciones de las palabras de una lengua, si bien siguen los patrones de cada lengua, son potencialmente infinitas. A esta propiedad también se le llama “creatividad”.

Los sistemas de comunicación animal no parecen tener esta propiedad. Estos sistemas habilitan a transmitir un número limitado de señales. Yule ejemplifica con los saltamontes, que tienen cuatro señales para usar, y los chimpancés, que tienen alrededor de 36 llamadas vocales. Las diferencias entre estos sistemas son notorias, pero también es claro que tienen una limitación en relación al lenguaje humano. Por eso Yule habla de la referencia fija, en el caso de la comunicación animal.

Cada señal se relaciona con un objeto o un motivo concreto de forma fija. En el repertorio de los chimpancés hay una señal de peligro, *CHUTTER*, que usan cuando detectan una serpiente, y otra, *RRAUP*, que usan cuando se acerca un águila; estas son fijas por lo que respecta a su referencia y no pueden ser manipuladas. Lo que podría ser una evidencia de que el lenguaje de los monos es productivo sería la emisión de algo como *CHUTT-RRAUP* cuando se les acercara una criatura voladora con pinta de serpiente. Es decir que entonces el mono sería capaz de manipular su “lengua” para hacer frente a una nueva situación” (Yule, 1998, p. 35).

Especialización

Las señales lingüísticas, normalmente, cumplen con la función de comunicar y ninguna otra función biológica, aunque los órganos que se movilizan para la producción del habla tienen, originalmente, otras funciones.

Desplazamiento

El desplazamiento es la propiedad que habilita salir del momento presente y del lugar en que nos encontramos al momento de la producción del habla. Permite hablar sobre cosas y lugares ajenos al momento de la emisión del mensaje, pero también a cosas y lugares que no existen, a personajes e historias inventados, es decir, permite la ficción, recordar el pasado y también imaginar el futuro.

Los animales carecen de este rasgo en su comunicación. Aun las abejas, que pueden comunicar dónde se encuentra una fuente de néctar (lo realizan por medio de complejas danzas que producen para el enjambre⁵), no pueden comunicar sobre una fuente de néctar con la que tuvieron contacto en el pasado ni comunicar dónde se encuentra si está ubicada en un lugar no habitual.

5 Sobre la danza de las abejas, ver, por ejemplo, https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/curiosa-comunicacion-abejas_15537

Intercambiabilidad

Este rasgo permite que cualquier emisor de una señal lingüística pueda a su vez ser receptor, o sea que los roles de emisor y receptor son reversibles, el hablante puede ser oyente y viceversa.

Retroalimentación total

No solamente es posible el cambio de papeles al que hicimos referencia con la propiedad de intercambiabilidad, sino que además el emisor es receptor de su propia señal.

Transmisión cultural

Como vimos en este capítulo, las adaptaciones neurofisiológicas y anatómicas del cerebro y otras partes del cuerpo humano habilitan a la producción y recepción del habla. Sin embargo, si no se forma parte de una comunidad de habla, esta capacidad no se desarrollará. No se “hereda” la lengua de los padres de la misma forma que se heredan otros rasgos físicos, sino que se necesita un tipo de interacción específica para el desarrollo del habla. Un niño aislado, sin contacto con otras personas (porque se perdió en la selva o porque su familia lo aisló en un sótano o un gallinero), no desarrollará lenguaje aunque cuente con una base biológica para hacerlo⁶.

Preguntas de reflexión y autoevaluación:

1. A partir de las teorías (algunas especulativas) sobre el origen del lenguaje, reflexione sobre:

- a. La idea básica de cada una de las teorías presentadas.
- b. Qué adaptaciones fisiológicas se relacionan con el lenguaje.

2. En relación a las propiedades del lenguaje humano desarrolladas en el capítulo,

- a. ¿Qué término se utiliza para describir el hecho de tener diferentes significados asociados a secuencias como *tala*, *alta* y *lata*? ¿Representa esta posibilidad algún tipo de ventaja para el lenguaje humano?
- b. ¿Puede definir el concepto de “arbitrariedad” tal cual se usa al hablar de propiedades del lenguaje? ¿Cómo se relaciona con el concepto de “arbitrariedad” que usamos en el habla cotidiana? Por otra parte ¿no es contradictorio con el hecho de que existen onomatopeyas en todas las lenguas?

6 Sobre niños en estas condiciones, ver:

Genie <https://www.youtube.com/watch?v=BdfaqN8etg8>

Kaspar Hauser <https://www.youtube.com/watch?v=RWq099ytapo>

Victor de Aveyron <https://www.youtube.com/watch?v=IwTpb8QTRO0>

Ver también la película de François Truffaut sobre V. de Aveyron (1969).

Referencias bibliográficas

- Cuetos, F., González, J. y de Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Escandell Vidal, M.V. (coord.) (2014). *Claves del lenguaje humano*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Hockett, Ch. F. (1960). The Origin of Speech, *Scientific American* 203, (1), 88–111. Reimpreso en: Wang, William S-Y. (1982). *Human Communication: Language and Its Psychobiological Bases*. (pp. 4–12) Scientific American.
- Kolb, B. y Whishaw, I.Q. (2006). *Neuropsicología Humana*, Madrid: Editorial Panamericana.
- Miller, G. (1985). *Lenguaje y habla*. Barcelona: Alianza.
- Yule, G. (1998). *El lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.

El desarrollo comunicativo y lingüístico del bebé hablante de español como lengua oral

Florencia Barberán, Sabrina Duboué y Lucía Marroco

Objetivos:

- Presentar características del desarrollo comunicativo y lingüístico del niño hablante de español como lengua materna a partir de conceptos teóricos y datos extraídos de grabaciones en audio.
- Exponer ejemplos de producciones verbales orales de niños que ejemplifiquen el desarrollo lingüístico por niveles: fónico, léxico y morfosintáctico.

Introducción al capítulo

En este capítulo presentaremos una aproximación al desarrollo comunicativo y lingüístico de hablantes de español. La descripción se realizará tomando como objeto de estudio las interacciones comunicativas y producciones lingüísticas de hablantes del español como lengua oral. Para ello, partiremos de una distinción conceptual entre los términos “lenguaje” y “lengua” que nos permita situar los niveles formales de descripción lingüística de modo general para, posteriormente, aplicarlos al ámbito de la adquisición del lenguaje. Una vez realizada dicha distinción, la exposición sigue el camino de lo que en la bibliografía sobre adquisición comunicativa y lingüística habitualmente se realiza, esto es, se presenta una síntesis de la secuencia evolutiva esperable, desde las conductas comunicativas observables en el o la bebé y su entorno más cercano hacia el desarrollo del lenguaje verbal oral.

El capítulo cierra con un posible análisis de la producción lingüística y comunicativa de una niña de 3 años y un mes. Intentamos que dicho análisis pueda mostrar cómo se integra lo descrito en los apartados anteriores. Previo al análisis, encontrarán transcripciones gráficas y fonéticas de las producciones orales de la niña.

Como se verá a lo largo del capítulo, considerar y deslindar planos es clave al momento de estudiar, analizar, planificar intervenciones clínicas o investigar el desarrollo fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico en el niño o la niña.

¿Qué son los “niveles” (planos, dimensiones o componentes) de la descripción lingüística? ¿Cómo se aplica esta distinción al estudio del desarrollo lingüístico de los hablantes de español?

El lenguaje es una capacidad que poseemos los seres humanos para denominar entidades del mundo, comunicar, comunicarnos, ordenar, pedir, instruir, mediante una serie de señales sonoras, visuales o táctiles. El lenguaje humano difiere de cualquier otro sistema de comunicación porque les permite a sus hablantes combinar signos de infinitas maneras; también les permite transmitir sentidos no literales⁷ (Carrera- Sabaté *et al.* 2017). Por otra parte, el concepto “lengua” resulta más difícil de definir y delimitar, ya que en él confluyen aspectos políticos, sociales y económicos (entre otros) que no son estrictamente lingüísticos. A pesar de esto, podemos afirmar que, desde una perspectiva lingüística, una lengua es un sistema de signos lingüísticos. Los signos de la mayoría de las lenguas son orales, y, en algunos casos, estos signos lingüísticos orales tienen una representación escrita.

En términos generales, resulta operativo definir “lengua” como un sistema lingüístico compartido por una comunidad que mantiene la homogeneidad necesaria para permitir la comunicación entre sus hablantes. Sin embargo, es importante tener presente que es un concepto abstracto que no tiene hablantes reales y que solo se realiza, materializa o pone en práctica a través de las variedades lingüísticas. Como explican Escandel Vidal *et al.* (2011, p. 37):

Nadie habla una lengua, sino una variedad de esa lengua; es decir, en realidad, no se habla español, inglés, francés, etc.; se habla alguna de sus variedades geográficas, alguno de sus dialectos, que son los que están más próximos al uso real de una lengua.

Entre los términos “lenguaje” y “lengua” existe una estrecha relación que, en ocasiones, nos puede conducir al uso indistinto de estos términos para referir a cuestiones de diferente naturaleza. Por eso, realizaremos una serie de precisiones:

- a. El lenguaje⁸ humano es todo lo que tienen en común las lenguas humanas (ver Capítulo 1 y Capítulo 5). Es la facultad que permite que todos los hablantes del mundo desarrollen una o más lenguas naturales.
- b. La noción de lenguaje no está consensuada entre los expertos, ya que su conceptualización depende de las posiciones teóricas adoptadas. Hay estudiosos

7 Se entiende por “sentido no literal” los significados metafóricos o de desplazamiento del sentido que tiene una expresión dada. Por ejemplo, cuando decimos “Le di una mano a Juana con la mudanza”, entendemos esta frase según su sentido no literal: ayudé a Juana con la mudanza. Si reponemos un significado o sentido literal de la expresión “dar una mano”, no podríamos establecer una interacción comunicativa adecuada con nuestro interlocutor.

8 En este capítulo se presenta una aproximación al lenguaje humano desde un enfoque interdisciplinar (lingüístico y fonaudiológico). Por lo tanto, el estudio y abordaje del lenguaje desde un punto de vista clínico tratará de considerar siempre su interacción con otras funciones cognitivas y de alta integración, tales como la atención, la memoria, las funciones ejecutivas.

- que sostienen que el lenguaje humano es una capacidad innata; otros defienden que es una capacidad aprendida y otros entienden que es imprescindible considerar el uso social y los contextos de interacción en el desarrollo del lenguaje⁹.
- c. Las lenguas del mundo son muy diferentes unas de otras. Sin embargo, a pesar de esta diversidad, todas permiten que sus hablantes desplieguen las mismas potencialidades (por ejemplo, combinar sonidos lingüísticos para formar palabras; combinar palabras para formar unidades mayores como los sintagmas u oraciones).
 - d. Las lenguas del mundo son como son y funcionan como funcionan porque son una manifestación natural de la facultad del lenguaje. Así, el lenguaje es una facultad, capacidad o potencialidad humana, mientras que las lenguas naturales del mundo son manifestaciones o expresiones particulares del lenguaje.
 - e. Las lenguas naturales son mecanismos muy complejos que relacionan sistemáticamente sonidos con significados a través de la gramática (Di Tullio 2010, p. 26). La mayoría de las lenguas humanas se caracteriza por tener un repertorio de sonidos lingüísticos (de cuya organización y estudio se encarga la fonología) denominados “fonemas”. Esto resulta sencillo de imaginar si pensamos, por ejemplo, en el español, francés, portugués, guaraní y en la realidad material oral de cada una de estas lenguas naturales. Sin embargo, existen lenguas naturales no orales, tales como las lenguas de señas¹⁰ que son sistemas verbales cuyos significantes (o realidades materiales) se organizan visual y espacialmente, en lugar de oralmente. Como explica Peluso (2010, p. 45), las lenguas naturales humanas pueden tener dos tipos de significantes: “significantes que se apoyan en una materialidad acústica (las lenguas orales) y significantes que se apoyan en una materialidad viso-espacial (las lenguas de señas)”. En este capítulo, estudiaremos el desarrollo lingüístico de los hablantes del español en tanto lengua oral cuya materialidad son fonemas (y, en particular, los fonemas de la variedad rioplatense).
 - f. Cada lengua natural tiene un léxico y una gramática. Como señala Escandell Vidal (2011, p. 15):

Es precisamente la posesión de una gramática —de un sistema de combinaciones que permite producir signos compuestos, de longitud y complejidad ilimitadas— lo que singulariza el lenguaje humano frente a otros instrumentos de comunicación que podemos encontrar en la naturaleza y también lo que confiere a las lenguas naturales su extraordinario potencial.

Como explica Escandell Vidal (2011, p. 76), los fenómenos que tienen que ver con el lenguaje y las lenguas son muy diversos y presentan múltiples facetas. Por eso, cada disciplina de la Lingüística pone el énfasis en algunos de los aspectos particulares de la realidad lingüística (por ejemplo, la fonología estudia la organización de los sonidos lingüísticos —fonemas— de una lengua dada). Para esta autora, los estudios lingüísticos sobre aspectos estructurales y constitutivos del lenguaje (como facultad general) y las

9 Ver el Capítulo 4 para profundizar en el enfoque conductista, el Capítulo 5 para ahondar en el enfoque innatista y el Capítulo 6 para ahondar en los enfoques interaccionistas.

10 Al respecto les sugerimos el trabajo de Peluso (2010). Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural.

lenguas (como manifestaciones particulares de esta facultad) se pueden organizar en distintos planos o niveles de análisis. Escandell Vidal (2011, p. 77) plantea que son la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica esos planos o niveles de análisis. A estos planos o niveles centrales se agrega la pragmática en tanto perspectiva de estudio¹¹. Al respecto, Díaz Hormigo (2010), p. 16 señala que “el establecimiento de niveles no es más que una ficción metodológica a la que recurre el lingüista para realizar científicamente la descripción de una lengua”. Por eso no debe extrañar que algunos fenómenos aparezcan a caballo entre dos o más componentes o que las fronteras entre los distintos niveles resulten en ocasiones borrosas.

La separación en “planos” o “niveles” resulta muy efectiva en el ámbito clínico, pedagógico, en la investigación lingüística¹². Al deslindar los niveles, consideramos diferentes unidades de análisis y atendemos aspectos específicos de ese plano. Pero tal escisión teórica-metodológica no pierde de vista la existencia de otros niveles más allá de que se esté trabajando con uno de ellos en particular. Por ejemplo, si decidimos observar, analizar y explicar el desarrollo fonético-fonológico, no perdemos de vista que los otros niveles están operando de forma conjunta y que existe una matriz de significados e intenciones comunicativas que sostienen las emisiones sonoras producidas por el niño. De esta manera, podremos analizar los datos (cómo dice o cómo produce la palabra “chupete”, o “auto” al niño en un momento dado de su adquisición) sin dejar de considerar qué es lo que hace o pretende hacer ese niño en ese momento, cuál es su intención comunicativa, a quién o a quiénes habla, cómo llama la atención de su interlocutor.

En este capítulo presentaremos una síntesis del desarrollo comunicativo y lingüístico en el niño hablante del español. Cada apartado se detendrá en uno de los niveles o planos de la descripción lingüística. Previa a su presentación, se exponen algunos presupuestos del enfoque comunicativo que compartimos los autores de este manual:

- La adquisición del lenguaje ocurre a través de actos comunicativos reales.
- La comunicación precede al lenguaje verbal: la atención conjunta, la acción compartida, la capacidad de interpretar al otro y la comunicación no verbal preceden y propician el uso de las palabras.
- Resulta relevante el lugar del “interlocutor” adulto que sintoniza con el niño (en etapas de adquisición y siempre), capaz de ajustarse a su forma de expresión y a su nivel de expresión (Gallardo Pauls 2006, p. 434).

11 De los aspectos fónicos de las lenguas se ocupan la fonética y la fonología. El significado léxico y oracional independiente del contexto de uso de las expresiones es estudiado por la semántica. Los aspectos del significado ligados a la situación de emisión o contexto lingüístico son estudiados por la pragmática.

12 Para la Lingüística el establecimiento de niveles, planos o componentes del lenguaje y las lenguas amerita una discusión epistemológica (cuáles serían esos niveles y por qué, qué disciplinas se encargan de estudiarlos). En la bibliografía fonoaudiológica, psicológica, de divulgación científica o en la mayoría de las baterías y pruebas que valoran el desempeño lingüístico durante la adquisición o luego de una pérdida, los materiales se organizan en base a los niveles: pragmático, léxico-semántico, morfosintáctico y fonético-fonológico.

Precursores del lenguaje

Antes de comenzar este apartado es importante tener en cuenta que para desarrollar el lenguaje es imprescindible la interrelación y la presencia de otros procesos cognitivos superiores que actúan solidariamente y se relacionan fuertemente con él. Algunas de estas habilidades son: la atención, las gnosis —representan la capacidad que tiene el cerebro para reconocer y percibir correctamente los estímulos del medio que nos rodea (Maggio 2020, p. 31)—, la memoria, y las funciones ejecutivas —funciones que supervisan y coordinan las actividades relacionadas con inteligencia, atención, memoria, lenguaje, flexibilidad mental, control y regulación de la conducta emocional (Maggio 2020, p. 31)—. Asimismo, es importante la indemnidad de las funciones biológicas como la audición¹³ y las praxias orofaciales. Además, los aspectos socio-afectivos (por ejemplo, la díada madre/adulto-bebé) resultan esenciales para el desarrollo de la comunicación interpersonal (Csibra y Gerbely 2009; Tomasello 1999; Nelson 1996).

A modo didáctico y para alcanzar los objetivos de este manual, desglosaremos las habilidades comunicativas previas a la aparición de las primeras palabras en el niño. Luego daremos paso a la adquisición de los planos formales del lenguaje. Es importante destacar que dichas habilidades comunicativas (también conocidas como precursores o prerrequisitos para la adquisición del lenguaje) no responden a etapas seriadas discretas, sino a un proceso continuo fuertemente influenciado por variables intersubjetivas¹⁴. El período de adquisición del lenguaje dentro del cual se enmarcan los prerrequisitos o precursores del lenguaje se denomina prelingüístico o preverbal.

Los precursores del lenguaje hacen referencia a una serie de indicadores observables en la interacción establecida entre el niño y un referente y cuantificables en un orden ontogenético. Se utilizan como guía de evaluación de la adquisición del lenguaje oral. La evaluación de los precursores del lenguaje determinan los pasos a seguir en caso de ser necesaria la intervención por parte de terapeutas del lenguaje o incluso realizar interconsultas con otras disciplinas.

Nos centraremos en el período que se extiende desde el nacimiento hasta los 18 meses. En la bibliografía sobre el tema, hay un acuerdo en diferenciar dentro de la etapa prelingüística dos subetapas. La primera subetapa se denomina “preintencional” y se extendería hasta los 9 meses (Maggio 2003); la madre interpreta y significa las exteriorizaciones¹⁵ del bebé. La segunda se denomina subetapa intencional. En ella las producciones del bebé generan un efecto en el interlocutor. Esta subetapa se extendería hasta los 24 meses aproximadamente y se continúa con la etapa lingüística (Csibra y Gerbely 2009; Tomasello 1999; Nelson 1996).

13 El decreto N°389/008 establece la incorporación de emisiones otoacústicas al programa nacional de pesquisa neonatal. Se trata de un examen de la hipoacusia neonatal a través del estudio de las emisiones otoacústicas. El resultado de esta pesquisa puede indicar compromiso futuro en la audición y en sus repercusiones en la adquisición del lenguaje verbal oral. En caso de que el resultado no sea normal, no implica necesariamente que el bebé tenga hipoacusia, será necesario continuar su valoración para confirmar o descartar el diagnóstico. Y si existiera un diagnóstico de hipoacusia, esto no quiere decir que el sujeto/ niño no pueda adquirir el lenguaje.

14 Le recomendamos la lectura del capítulo 6.

15 Entendemos por exteriorización las acciones que implican tanto el procesamiento del lenguaje de entrada (procesamiento auditivo, visual) como de salida (vocalizaciones, habla). En este caso se refiere a los primeros balbuceos del bebé.



Figura 3. I. Gráfico representativo de la evolución ontogenética de la adquisición del lenguaje oral como un proceso continuo. Al estudiar e investigar el desarrollo comunicativo e lingüístico en el niño, las adquisiciones lingüísticas se suceden en forma solapada. No obstante, es importante, para quienes evalúan e intervienen en la adquisición del lenguaje, tener claro el rango esperable de adquisición.

Harrison, Lombardino, Stapel (1987) haciendo referencia a los interesantes trabajos de Bates, describen la aparición de los precursores dentro de las etapas perlocutiva e ilocutiva. Proponen, además, una tercera etapa, denominada locutiva, que coincidiría con la etapa lingüística temprana. El período perlocutivo especifica cómo el bebé es capaz de asociar actos reflejos destinados a satisfacer necesidades biológicas básicas, por ejemplo llorar porque tiene hambre, con una intención comunicativa. Esto es posible gracias al andamiaje¹⁶ y sostén comunicativo del referente. Así, el bebé llora para que lo alimenten.

El período ilocutivo hace referencia al momento evolutivo en el que el niño pone en marcha una serie de comportamientos (por ejemplo, incrementar los estímulos, tales como llorar más fuerte, señalar hacia el lugar en el que está la comida) hasta conseguir su cometido (en el ejemplo propuesto, que el adulto le dé la comida).

Existen diversos protocolos de evaluación de las habilidades comunicativas prelingüísticas. En general se trata de inventarios que reúnen ítems de valoración subjetiva mediante la observación de la comunicación y comportamiento entre el niño y un referente adulto o a través de encuestas a cuidadores sobre el desempeño comunicativo del bebé.

Maggio (2020) presenta una guía de observación que divide los precursores del lenguaje en tres planos: de contenido, forma y uso. La división que propone la autora tiene relación con los planos o niveles de descripción lingüística ya mencionados en el apartado 2, esto es:

- precursores de forma: fonología, morfología y sintaxis;
- precursores de contenido: semántica;
- precursores de uso: pragmática.

En cada uno de estos planos, la autora presenta indicadores, es decir, herramientas que evalúan la comunicación, predicen retrasos o desvíos de la adquisición del lenguaje respecto a parámetros normotípicos¹⁷.

A modo de ejemplo, entonces, podemos organizar lo expuesto en Maggio (2020) en el siguiente cuadro:

16 Nuevamente, les sugerimos la lectura del capítulo 7 en el que se abordan estos conceptos en el marco del enfoque interaccionista para la explicación del desarrollo del lenguaje.

17 Se entiende por parámetros normotípicos los baremos cuantificables en los que se encuentra el desempeño de la media para cada variable según la edad. Por ejemplo, los que se desprenden de la prueba ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas).

Tabla 3.1: Precursores de la comunicación y el lenguaje

<p>Precursores de forma: Hacen referencia a los planos de la fonología y morfosintaxis (estructura formal y estructura de la lengua).</p>	<p>Precursores de contenido: Hacen referencia a los precursores del plano semántico. Es el desarrollo de la habilidad para reconocer objetos, su utilidad, y cómo se relacionan con significados entre sí creando redes semánticas.</p>	<p>Precursores de uso: Hacen referencia al plano pragmático. Implica el uso del lenguaje, la capacidad de adaptar esta herramienta al interlocutor y al contexto en el que aparece.</p>
<p>Ejemplos: Juegos vocálicos -Llanto, grito -Reacción a ruidos -Expresividad facial -Imitación de sonidos -Balbuceo (de diferente tipo).</p>	<p>-Uso de objetos. -Identificación de objetos. -Denominación de objetos.</p>	<p>-Intención comunicativa. -Contacto visual -Protoconversaciones -Protodeclarativos -Protoimperativos -Atención conjunta. -Comprensión de deícticos (de lugar, de persona, de objeto). -Uso de deícticos (de lugar, persona, de objeto)</p>

Para valorar los precursores o prerrequisitos del lenguaje, también se utiliza con frecuencia el inventario de desarrollo comunicativo *Mac Arthur* y el *Preschool Language Scale* (PLS 5) entre otros.

La Tabla 2 muestra un fragmento del inventario de desarrollo comunicativo *Mac Arthur* (adaptación española-2005 TEA Ediciones)¹⁸.

Tabla 3.2. Adaptación española (2005)
Inventario de desarrollo comunicativo Mac Arthur.
Primera parte del inventario 1 (para niños de 8 a 16 meses, ambos inclusive)

	Todavía no	A veces	Muchas veces	Ya no
<p>1- A veces los niños cantan por la cuenta, por ejemplo, tras oír cantar a un adulto o algún muñeco suyo. ¿Hace eso su hijo?</p>				
<p>2- Los niños tienen muchas maneras diferentes de pedir las cosas. A veces señalan y miran lo que quieren y entonces dicen algo como: "a-a-a". Hacen que oigamos su petición. ¿Hace eso su hijo?</p>				

18 El inventario *Mac Arthur* contiene dos cuadernillos. El primero abarca desde los 8 a 15 meses y el segundo desde los 16 a los 30 meses.

3- Para llamar la atención sobre algo que les atrae, como por ejemplo, la luz, o un coche que pasa, los niños a veces acompañan sus gestos con sonidos. ¿Hace eso su hijo?				
4- Algunas veces, cuando se le habla a los niños, da la impresión que responden y establecen un diálogo. Aunque no siempre utilizan palabras, parece que están conversando. ¿Hace esto su hijo?				
5- A veces los niños repiten una sílaba varias o muchas veces. Son sílabas que ud escucha bien y puede repetir como pa-pa-pa. ma-ma-ma, ba-ba-ba. ¿Hace esto su hijo?				

Todavía no: No lo ha hecho nunca **A veces:** Lo hace, pero con frecuencia reducida o escasa. **Muchas veces:** Lo hace muy frecuentemente. **Ya no:** Lo hacía en el pasado pero ya ha dejado de hacerlo.

En la Tabla 3.3 se muestra uno de los cuadros de la evaluación preverbal que propone el protocolo PLS 5 (Preschool Language Scales-5, Zimmerman, Steiner, Evatt Pand, 2012).

Tabla 3.3 Adaptación en español. (2012)

Fragmento del protocolo de comunicación PLS 5.

Comenzar : Edades 0:6- 0:8 y 0:9- 0:11	
6. Responde ante nuevo sonido	Materiales
Arrugue el papel detrás del oído izquierdo del niño. Continuar presentando el sonido hasta que no lo busque o le preste atención. Entonces sacuda la llave suavemente, a la misma distancia que lo hizo con el papel.	Hoja de papel. Llaves en un llavero.
PC: ¹⁹ Si la televisión está prendida o hay personas hablando, ¿su bebé le hace caso a los nuevos sonidos en el cuarto? En caso de que sí, dé un ejemplo.	
Puntaje 1: El niño pestañea, se sobresalta, busca al sonido o reacciona de otra forma.	
Puntaje 0: La respuesta del niño impresiona al azar más que una reacción al sonido.	
7. Busca activamente una persona que está hablando.	Materiales

¹⁹ Pregunta al cuidador.

Pida al cuidador que se siente cerca de ud con el niño en su falda. Si hay hermanos en la habitación que se sienten cerca. Comiencen una charla respetando turnos y observar si el niño busca persona a persona cada vez que cada uno habla.	Ninguno
PC: Cuando varias personas están hablando cerca de su bebé, ¿mueve la cabeza o mira de una persona hacia la otra, conforme van hablando?. Por ejemplo el bebé mira a la persona que está hablando cuando hay conversaciones durante la cena. En caso de que sí, dé algún ejemplo.	
Puntaje 1: El niño busca activamente cara a cara o gira su cabeza buscando al cuidador, hermanos o a ud.	
Puntaje 0: El niño mira solamente a un hablante o mira a ambos sin coordinar movimiento mientras se habla.	

Los precursores del lenguaje cumplen funciones comunicativas que luego serán implementadas por el lenguaje verbal. Las funciones serán cada vez más complejas conforme el lenguaje se adquiere. A continuación, presentaremos una síntesis descriptiva de tres precursores del lenguaje: atención conjunta, producciones orales, señalamientos-gestos. A modo de ejemplo se desarrollarán estos tres precursores ampliamente utilizados en la clínica para establecer hipótesis diagnósticas sobre el desarrollo del lenguaje. Cabe destacar que el precursor atención conjunta amerita una consideración más exhaustiva del estudio de la función cognitiva que escapa a los objetivos de este manual. Por otra parte, el precursor producción oral permite desglosar las etapas de la adquisición del lenguaje oral en la etapa prelingüística.

Atención conjunta

La atención es un proceso selectivo que nos permite priorizar, de la vasta cantidad de información recibida del medio, algunos aspectos de la información que nos llega, e ignorar otros menos relevantes (Carboni y Barg 2016, p. 92). Inicialmente, el bebé reacciona en forma refleja a estímulos sonoros y visuales que representan una novedad. Si estos estímulos son presentados de una misma manera y con frecuencia, se produce el proceso conocido como habituación. De la mano del desarrollo sensoriomotor, la atención logra ser selectiva hacia un estímulo relevante, por ejemplo, cuando el bebé mira la cara de la madre a los dos meses de edad.

Hacia los 6 meses, por intermedio del referente adulto, se observa la atención conjunta en la que ambos miembros de la díada (adulto-bebé) enfocan su atención hacia un mismo estímulo, en general hacia un objeto o evento particular. Esta función habilita el encuentro comunicativo entre las partes ya que facilita la comprensión y la aparición de expresiones orales por parte del bebé, en tanto el adulto estimula la adquisición de conceptos y palabras referentes al estímulo.

Producciones orales

Como se mencionó anteriormente, las primeras conductas observadas en los bebés están asociadas a acciones reflejas no intencionadas, como por ejemplo, llantos, sonidos vegetativos, entre otras. Estas vocalizaciones se observan desde el nacimiento hasta los dos meses (Narbona y Cherive-Muller 2003). Luego, el desarrollo sensoriomotor,

particularmente las áreas orofaciales y deglutorias, habilitan la aparición de *sílabas rudimentarias o arcaicas*. Se puede discriminar cambios en la melodía dentro del repertorio producido (Narbona y Chevie- Muller 2003).

Hacia los 6 meses aparecen las primeras sílabas consonante-vocal (CV) que le permiten al bebé ampliar la cantidad de producciones. Se nota mayor variación en los cambios de frecuencia. Logra la producción de sonidos consonánticos sostenidos. Esta etapa se conoce como *balbuceo rudimentario*.

Hacia los 10 meses los bebés imitan sílabas del adulto referente. La producción de sílabas es más clara, frecuentemente las reitera en una misma producción. Este estadio es de *balbuceo canónico*.

Próximo a los 12 meses el bebé comienza a producir palabras identificables para su comunidad. Estas producciones aparecen conjuntamente con sílabas del estadio anterior. Por este motivo se le llama a este período de *balbuceo mixto*.

Señalamiento-gestos

En el ser humano el gesto es un medio de comunicación espontáneo y natural. Para Trevarthen (1998) el uso de gestos corresponde a la etapa de la intersubjetividad secundaria en la que el bebé es capaz de conectarse con un otro para pedir algo de su interés.

En el desarrollo típico el señalamiento protoimperativo aparece en etapas muy tempranas y el cometido es solicitar algo mediante un acto motor o mediante vocalizaciones. Para llevar a cabo esta función (instrumental) el bebé debe interpretar únicamente las relaciones de medios y fines. Más adelante, con una diferencia temporal de aproximadamente 2 meses, aparece el señalamiento protodeclarativo. Comienza a emerger el interés de compartir con la otra persona un foco determinado (animado o inanimado). Para dicho cometido, es necesario que el niño logre ponerse en el lugar del otro para interpretar si lo que intenta mostrar es interesante y, por lo tanto, llega a captar la atención como él desea.

Desarrollo fonético- fonológico

En este apartado presentaremos la evolución de las emisiones sonoras de los niños hablantes de español²⁰ desde la etapa prelingüística o preverbal a la etapa lingüística o verbal²¹. En primer lugar, se presentará una caracterización de los inicios en el desarrollo de la producción fonológica, desde los primeros sonidos vegetativos y llantos del bebé hasta el balbuceo. En segundo lugar, se presentará el desarrollo fonético-fonológico en el período lingüístico. La caracterización de esta segunda etapa, estadio o período suele comprender dos grandes momentos: la “fonología de las primeras palabras” (desde el año hasta el año y medio) y la “expansión fonológica” del repertorio de fonos o fonemas (desde el año y medio a los 4 años).

20 Recordemos que la presentación sobre el desarrollo lingüístico que haremos en este manual parte de hablantes y oyentes del español en tanto lengua oral y, por lo tanto, de sujetos que adquirirán paulatinamente el repertorio fonológico de esta lengua.

21 Presentaremos una síntesis de la evolución del desarrollo fonético-fonológico a nivel de la producción. Para estudiar las habilidades de percepción del habla y la percepción fonológica en el niño en desarrollo, les sugerimos Cuetos Vega, F. (2012). *Neurociencias del lenguaje. Bases neurológicas e implicancias clínicas*. Madrid: Panamericana.

A continuación presentaremos una tabla que resume los estadios del desarrollo fonológico prelingüístico (Aparici y Nogueira 2015, p. 44)

Tabla 3.4. Estadios del desarrollo prelingüístico según Aparici y Nogueira (2014)

Etapa fonatoria (desde el nacimiento hasta el mes y medio)	Las primeras manifestaciones del bebé se refieren a vocalizaciones reflejas como gritos y sonidos vegetativos (bostezos, arrullos, suspiros).
Sonidos de arrullo y sonrisas (desde el mes y medio hasta los 4 meses)	Se añaden sonidos de arrullo, de felicidad o de situaciones agradables.
Juego vocálico. Conducta fonológica exploratoria (desde los 4 meses a los 6 o 7 meses)	En este momento evolutivo son característicos los ruidos consonánticos (parloteo, <u>oclusiones</u> , ruidos de fricción) que se consideran precursores de emisiones más parecidas a las adultas (<u>oclusivas</u> , <u>fricativas</u>). Se observa la producción de sonidos <u>posteriores</u> , <u>velares</u> (“g”, “j”, “c”) y <u>vocales abiertas</u> (a, e).
Balbuceo canónico o reduplicado (desde los 6/7 meses a los 10 meses)	Aparecen producciones que consisten en cadenas de sílabas CV (consonante-vocal) que se repiten y en las que la consonante de la cadena es la misma. Por ejemplo: CVCVCVCVCV, como “mamamama”. Las consonantes que forman estas cadenas son, generalmente, <u>anteriores</u> y oclusivas o <u>nasales</u> : “pa”, “ba”, “ta”, “ma”.
Balbuceo no reduplicado (desde los 10 meses a 14 meses)	Se observa la aparición de cadenas de sílabas más complejas que las del balbuceo canónico. Estas cadenas son producidas por el niño con entonación y contienen diversas consonantes (a excepción de las <u>vibrantes</u> “r” y “rr”, la lateral “l” y fricativas).
Transición entre el balbuceo y la primera palabra (12-14 meses aproximadamente)	En este momento se observa la aparición de formas fonéticamente consistentes o protopalabras.

Como mencionamos anteriormente, en relación con el desarrollo fonológico en el periodo lingüístico se suele distinguir entre dos momentos o etapas. En lo que sigue, se expondrán estas etapas.

1. La “fonología de las primeras palabras”. En esta etapa el niño produce palabras aisladas que presentan ciertas características fonológicas, a saber:
 - a. Estructura silábica CV, por ejemplo, “no”, “má”.
 - b. Estructura silábica CVCV: papa, mama, caca.
 - c. Estructura silábica VCV: apa (“aúpa”), “ápi (“lápiz”).
 - d. Frecuencia de aparición de consonantes bilabiales oclusivas y nasales en estas primeras palabras, tales como: “p”, “b” y “m”.

2. “Expansión fonológica”. En esta etapa, comprendida entre el año y medio del niño hasta los 4 o 5 años, aproximadamente, se presta atención a la secuencia de adquisición del repertorio de fonemas y a los “procesos de simplificación fonológica”. Cuando escuchamos las producciones/emisiones orales de un niño pequeño, nos suele llamar la atención cómo “dice” las palabras (por ejemplo, “mel” por “miel”, “tutuna” por “aceituna”, “tila” por “mochila”). Siguiendo a Lleó (1997, p.15):

Al comparar las vocalizaciones de cualquier criatura en la etapa inicial de la adquisición fonológica de L1 con la pronunciación de los hablantes adultos de esa lengua, se observan:

- grandes diferencias en el sentido de **simplificaciones** y **sustituciones**,
- muchas **semejanzas** entre las producciones de las **distintas criaturas**,
- gran **variación** en la pronunciación de una **misma palabra** por una **misma criatura**,
- una **aproximación** relativamente constante hacia el **modelo fonológico adulto**.

Los “procesos de simplificación fonológica²²” representan respuestas naturales a las fuerzas fonéticas de los niños en proceso de adquisición, dado que en estas edades aún tienen habilidades articulatorias muy limitadas y que sus capacidades lingüísticas y cognitivas están en permanente evolución. Estos procesos son estrategias de aproximación a las palabras y sus sonidos: los niños realizan una serie de simplificaciones o adaptaciones en la fonología de las palabras (Aparici y Noguera 2015, p. 46).

Se distinguen tres grandes tipos de procesos de simplificación o adaptación fonológica de las palabras, a saber: los relativos a la estructura de la sílaba, los procesos de asimilación y los procesos de sustitución. A continuación, presentaremos un cuadro que resume estos procesos. Este cuadro es una adaptación de la descripción propuesta en Soprano (2011, p. 41) y Aparici y Noguera (2015, pp. 46 y 47).

22 Stampe (1964), en el marco de la fonología natural, propuso la noción de *procesos fonológicos* denominados “naturales”. En este enfoque, los niños comienzan su proceso de adquisición fonológica a partir de una serie de procesos innatos que gradualmente empiezan a suprimir.

Tabla 3.5. Procesos de simplificación fonológica

Procesos de simplificación	Ejemplos
<p>Procesos estructurales o referentes a la estructura de sílaba. Tendencia al esquema básico de sílaba CV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supresión de sílabas <u>átonas</u> • Reducción de grupos consonánticos • Omisión de consonante inicial de la palabra o sílaba • Omisión de consonante final de la palabra o sílaba (posición de coda) • Reducción de diptongos • Inversión de sonidos o sílabas (metátesis) 	<p>/tá/ por /está/; /páto/ por /sapáto/ /búxa/ por /brúxa/ /ápis/ por /lápis/; /péo/ por /pero/ (“perro”)</p> <p>/tóta/ por /tórta/</p> <p>/áto/ por /áuto/ /minalésa/ por /milanésa/</p>
<p>Procesos de asimilación Se sustituye un sonido por otro que se encuentra cerca en la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progresivos: el primer sonido influye en el siguiente. • Regresivos: el segmento posterior influye en el precedente. 	<p>/sapápo/ por /sapáto/ (“zapato”)</p> <p>/telóta/ por /pelóta/</p>
<p>Procesos de sustitución Se cambia un sonido por otro. El sonido sustituidor no se encuentra próximo al sustituido en ningún otro segmento de la palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frontalización o anteriorización de un fonema posterior. • <u>Posteriorización</u>: fenómeno inverso al anterior. Este proceso es poco frecuente. • Ausencia de vibrantes (r y r) que son sustituidas por otras consonantes. • Fricativización de oclusivas. • Pérdida de <u>sonoridad</u>.⁷ 	<p>/busáno/ por /gusáno/</p> <p>/kása/ por /tása/</p> <p>/tólo/ por /tóro/; /tamból/ por /tambór/; /lóto/ por /róto/.</p> <p>/tí/ por /sí/ /póta/ por /bóta/</p>

En cuanto a la secuencia general de adquisición de los fonemas para el español, Bosch (2004) propone el siguiente esquema:

- **vocales:** hacia los 2 años.
- **consonantes nasales:** a los 3 años.
- **consonantes oclusivas:** 3 años, excepto /d/ y /g/ cuya aparición suele ser más tardía (entre los 4 y 5 años).
- **consonantes fricativas:** entre los 4 y 6 años. La /X/ (de “jugar”) suele estar presente a los 3 años.
-

- consonante africada: /tʃ/ entre los 3 y 4 años: “chupete”.
- **consonantes vibrantes**: entre los 3 y los 4, la vibrante simple /r/. La vibrante múltiple /r/ (de “ratón”, “arroz”) tarda más en aparecer.

Desarrollo léxico-semántico

En este apartado, nos centraremos en los aspectos relacionados con los conceptos y sus representaciones léxicas.

Si recordamos lo presentado al respecto de los precursores del lenguaje, notamos que existe una diferenciación entre la comprensión del lenguaje oral y su producción; la primera antecede a la segunda. Es decir, el bebé adquiere herramientas comunicativas del polo comprensivo y luego del polo expresivo.²³ En la adquisición del plano o nivel léxico-semántico, a partir de la etapa lingüística propiamente dicha, es decir, entre los 12 y 18 meses, resulta habitualmente complejo diferenciar la adquisición de los conceptos (semántica) dissociada de la adquisición de representaciones léxicas o etiquetas léxicas (palabras). En esta etapa el adulto cumple un rol fundamental para significar las producciones que realiza inicialmente el bebé. Esas primeras asociaciones entre referentes y conceptos le permiten al bebé vincular expresiones orales a situaciones cotidianas. Las interacciones rutinarias, dada la alta frecuencia de aparición, promueven la asociación entre palabras y contextos. Luego, estas asociaciones representan uno o varios conceptos y comprenden varios sistemas de representación interrelacionados, por ejemplo, gestos, sonidos, imágenes, palabras y sus conceptos. Además, son frecuentemente dinámicas ya que implican una serie de adaptaciones progresivas entre el niño y su entorno. Teniendo en cuenta lo anterior, las asociaciones que se establecen entre referentes y un concepto variarán ligeramente según el contexto en el que se desarrollen. Es fundamental el rol del adulto en la interacción quien provee de nuevas expresiones y aporta diferencias conceptuales que le permiten al bebé incorporar nuevas palabras y asociarlas a nuevos conceptos cada vez con mayor carga conceptual. De esta manera, el adulto es clave para la adquisición e incorporación del lenguaje verbal que luego habilitará el uso de conceptos y palabras al niño.

Para explicar mejor lo expuesto, primero expondremos los tipos de relaciones entre conceptos (semántica) y luego las relaciones entre las palabras (léxico) más frecuentes. Dentro de las *relaciones semánticas* posibles encontramos:

- Relaciones de similitud (animados, inanimados).
- Relaciones de contraste (grande-pequeño, lindo-feo, entre otras).
- Relaciones jerárquicas (muebles: mesa, ropero, silla, cama).
- Relaciones de contexto: lingüísticas (anáfora) y no lingüísticas (deixis). Ejemplos: “ella” por “tía”; “este” por “autito” (anafóricos) y “esto”, “eso”, “acá” (deícticos).

23 En este punto entendemos que las vocalizaciones vegetativas en respuesta a actos reflejos no responden a una intención comunicativa.

En la Tabla 3.6 observamos la adquisición de vocabulario en función de la categoría gramatical a la que pertenecen las palabras. Las primeras palabras en incorporarse y utilizarse serían sustantivos y adjetivos, luego aparecen verbos y adverbios. Más adelante se incorporarían las palabras de clase cerrada.

Tabla 3.6. Evolución del desarrollo semántico (Acosta y Moreno 1999)

Etapas	Categorías más empleadas	Contenido expresado	Fenómenos encontrados
Preléxica (10- 15 meses)	Prepalabras	Intención comunicativa y compartir experiencias	Consistencia fonética
Símbolos léxicos (16 -24 meses)	Sustantivos	Conceptos acerca de su entorno inmediato (significado referencial)	Sobreextensión y sobrerrestricción basados en sus experiencias.
Semántica de la palabra (19 -30 meses)	Sustantivos, verbos y adverbios	Relaciones de posesión, existencia, desaparición, entre otras.	Sobreextensión y sobrerrestricción basados en características perceptivas y funcionales
(30 - 36 meses)	Verbos de acción y algunas palabras gramaticales	Situar los objetos y los acontecimientos en el tiempo y el espacio, entre otras.	Organización conceptual del entorno en campos semánticos.
(3-4 años)	Preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres	Atributos y características asociadas con el tamaño, cantidad.	Sinonimia, antonimia, reciprocidad y jerarquización de significados
Semántica del discurso (a partir de los 4 años)	Conectores discursivos (pronombres relativos y anafóricos, conjunciones causales y temporales, adverbios y preposiciones de espacio y tiempo).	Relación de acontecimientos secuenciada y ordenada.	Cohesión y coherencia discursiva.

Respecto a las relaciones léxicas, Soprano (2013) afirma que, en el caso de las lenguas orales, la construcción del léxico implica aprender a conectar correctamente secuencias de sonidos (significantes orales) a un conjunto de situaciones (referentes), utilizando como intermediarias las representaciones mentales (significados) correspondientes. Para

la autora, este aprendizaje no se limita a una simple función de etiquetado. El niño debe dominar también otras dimensiones del léxico, tales como las relaciones de inclusión (caballo-animal), las relaciones parte-todo (dedo-mano-brazo), las incompatibilidades léxicas (un caballo no puede ser a la vez una vaca), los diferentes significados de una palabra y sus mutuas relaciones, conocimientos acerca de la morfología y la categoría gramatical (sustantivo, verbo, adverbio, entre otras) de cada término.

Próximo a los 16 meses y hasta los 24 meses, se observa un aumento significativo en la cantidad de vocabulario del bebé. Se ha observado que el bebé es capaz de adjudicar nombre a los objetos, personas y acciones con cierta estabilidad en base a la relación que el niño ha establecido entre el objeto y el nombre. Esta relación puede variar de bebé a bebé. Algunos autores se refieren a “estilos” de adquisición y proponen dos estilos diferenciados, el *referencial* y el *expresivo* (Nelson y Bonvillian 1973). En el primero, los niños se centrarán en el significado; en el segundo, en la estructura global de la frase que escuchan más que en el contenido que las palabras transmiten.

Este proceso de adquisición léxico-semántico está fuertemente influenciado por las interacciones con el adulto referente, el sesgo cultural en el que se desarrolla el bebé, las oportunidades comunicativas que son habilitadas en su entorno, entre otros factores.

Al llegar a los 18 meses se observa, con cierta frecuencia, dos tipos de manifestaciones: la sobreextensión y la sobrerrestricción. La sobreextensión se ha definido como el uso de una palabra para referirse a otras con las que comparte características similares (forma, aspecto, color, entre otras), pero esta asignación no se corresponde con la organización conceptual que poseen los adultos. Por ejemplo: todos los animales que tienen cuatro patas son “perros” o “vacas”. El bebé toma como parámetros características perceptivas de los referentes, su función, el contexto en el que frecuentemente aparecen y la proximidad afectiva²⁴. La frecuencia con la que el estímulo es percibido y se da la asociación referente-concepto determina la incorporación de esa asociación. Podemos observar diferentes tipos de asociaciones que realizan los bebés:

Sobre la función: extender el vaso cuando quiere agua, tomar el pañal cuando siente que deben cambiarlo.

Sobre el contexto: cuando el adulto toma la correa del perro, es para ir a pasear. O cuando el adulto toma un librito es hora de sentarnos en la alfombra para leer.

Por otra parte, la sobrerrestricción es el fenómeno contrario a la sobreextensión. El bebé incluye en el concepto solamente a un objeto o clase de ellos y descarta otros que poseen características similares con aquel. Por ejemplo dice “zapato” solo para sus zapatos marrones.

En torno a los 18 meses, la cantidad promedio de palabras es de 50. Cualitativamente predominan los sustantivos y adjetivos, en menor proporción los verbos y por último las palabras funcionales (Acosta, León y Ramos 1998).

24 Respecto a la proximidad afectiva: cuando la mamá empieza a cantar la canción de cuna habitual, el niño toma el peluche porque es hora de ir a dormir.

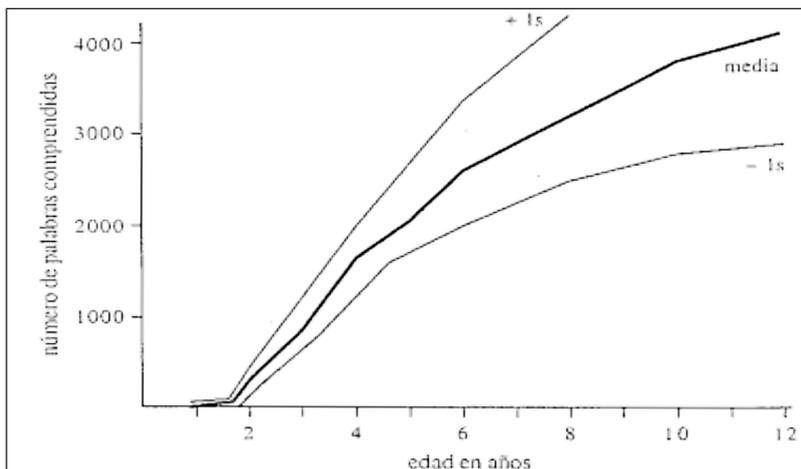


Gráfico 3.1 Tomada de Trastorno específico del lenguaje (Aguado. 1999, p. 80)

En el Gráfico 3.1 se detalla la cantidad de palabras adquiridas respecto a la edad en meses. En torno a los 18 meses se observa la llamada explosión lingüística. El aumento del vocabulario asociado al aumento de conceptos posibilita la organización de campos léxicos y campos semánticos. De esta manera se incrementan y complejizan (se hacen más fuertes) las redes en las que se vinculan palabras y conceptos. Estas intrincadas redes sistematizan diversas asociaciones entre elementos de un mismo nivel (conceptual o léxico) y se establecen conexiones con elementos de otros sistemas de referencia. Por ejemplo, “perro” es un animal como el gato, pero es diferente a una paloma. Es “el mejor amigo del hombre” y podemos hacernos una imagen mental de un perro típico, y reconocer su ladrido. En este momento evolutivo, es importante que tengamos presente las posibilidades del niño o niña a nivel comprensivo y a nivel expresivo (primero comprende y luego puede producir y emitir la palabra). También, las exigencias del medio o entorno para apoyar la precisión léxica con el propósito de diferenciar significados. A los 18 meses de edad, si para un niño o niña “todos los animales de cuatro patas son perros”, el medio va a exigir que diferencie o empiece a hacerlo. Se constata un andamiaje o “tironeo” del entorno en esta compleja tarea de discriminación.

Desarrollo morfosintáctico

A lo largo de este apartado se expone la secuencia de evolución de las estructuras morfosintácticas durante el desarrollo lingüístico en el niño. Este proceso tiene que ver, entonces, con el progresivo dominio por parte del niño del nivel gramatical. La expresión “morfosintaxis” integra dos partes constitutivas del nivel gramatical: la morfología y la sintaxis. La morfología se ocupa de los elementos constitutivos o unidades básicas (morfemas) y de cómo se combinan para formar palabras, así como del significado resultante de estas combinaciones. La sintaxis toma como punto de partida las palabras, las ordena en clases y describe cuáles son los principios por los cuales las palabras de una lengua se combinan entre sí (Di Tullio y Malcuori 2012; Marín 2011).

En el camino hacia la competencia morfosintáctica adulta, los niños siguen ciertas pautas de desarrollo; no empiezan emitiendo enunciados sintácticamente complejos y bien formados (de acuerdo a las reglas gramaticales de la lengua en cuestión) ni relaciones semánticas abstractas (Aparici y Noguera 2015). De esta manera, los trabajos que han revisado y descrito el desarrollo morfosintáctico en el niño con el fin de establecer una secuencia cronológica de adquisición consideran qué construcciones es capaz de producir el niño en un inicio y cómo, a partir de ellas, progresan hacia otras de mayor complejidad sintáctica²⁵.

El primer momento del desarrollo gramatical es ubicado por la mayoría de los autores en la “holofrase” (Slobin 1990; Valle Arroyo 2000; Poyuelo y Rondal 2000) entre los 12 y 18 meses. El niño produce una sola palabra y es el entorno (los oyentes referentes cercanos al niño) quien atribuye categorías gramaticales a esa palabra en función del contexto comunicativo en el que emerge. Por ejemplo, si un niño dice “eta” por “galleta”, solo el contexto puede indicar, y hasta cierto punto, si trata de pedirla, de señalarla, de decir que alguien está comiendo galleta, entre otras interpretaciones (Borzzone de Manrique y Rosembreg 2008, p. 43). Las frases holofrásticas son emitidas con clara intencionalidad comunicativa, por lo que es posible rastrear en ellas su naturaleza fonológica, semántica y pragmática. Vázquez (2013, p. 155) explica:

Así, “ato” dicho por el niño en esta etapa de emergencia de la palabra, es comprendido por su núcleo de crianza como un compilado de gran concentración gramatical: no dudan en atribuirle el significado de “Papá ha llegado y está estacionando el auto en el garage”, cada vez que escuchan decirlo y ven al niño mirar esa escena”.

Entre los 18 y 24 meses, aparecen las primeras combinaciones de dos palabras. A esta etapa se la denomina “habla telegráfica” o “etapa de yuxtaposición de elementos” y se inicia cuando los niños disponen de un repertorio léxico de 50 o más palabras. La característica principal de este momento es la combinación de dos palabras bajo una misma entonación o línea melódica para hacer referencia a un solo acontecimiento u objeto (Aparici y Noguera 2015, p. 69). A continuación, presentaremos un ejemplo de un niño de 19 meses (M) que está sentado en su silla de comer. Alrededor de la mesa se encuentran su hermano mayor de 6 años (G), su madrina y su mamá. El pequeño toma una madera de juguete (block de construcción) y se la coloca en la oreja haciendo de cuenta que es un celular. Juega a llamar por celular a su abuelo. Además del juego, la breve producción del niño nos muestra cómo ya emite frases de dos palabras con la intención de describir algo que está sucediendo en su entorno (lo que están haciendo su hermano y mamá) a un interlocutor que no está presente:

M: “¡Tata! balbuceo ... nGuiie ano” (Guille está dibujando) y lo señala mientras emite esa frase. Luego, dice “**mamá tate**” (mamá está tomando mate) y señala a su mamá.

25 Como se ha dicho en otros apartados del capítulo, la descripción de las etapas de adquisición morfosintáctica no es ajena a la contemplación simultánea de los mecanismos cognitivos involucrados.

Las combinaciones de dos palabras²⁶ se caracterizan por la omisión de palabras gramaticales²⁷ (como preposiciones, artículos, conjunciones) y por contener palabras léxicas (sustantivos, adjetivos y algunos adverbios). Asimismo, el orden de las palabras de estas emisiones respetaría el orden canónico de la lengua que se está adquiriendo. Sobre este último punto, no hay total acuerdo, ya que para algunos autores las primeras combinaciones no siguen necesariamente el orden de palabras del modelo adulto. Esto aumentaría las posibles interpretaciones que se pueden hacer de una misma producción.

Durante un tiempo, el niño continúa emitiendo secuencias en las que combina palabras léxicas sin palabras gramaticales, pero, paulatinamente, estas últimas comienzan a aparecer. Entre los 2 y 3 años se observan producciones más complejas que contienen más categorías gramaticales. Se constatan oraciones simples, expansiones del sintagma nominal y del sintagma verbal. El repertorio gramatical comienza a ampliarse. Aparecen diversos adjetivos calificativos que modifican sustantivos, pronombres, adverbios de cantidad, tiempo y modo, artículos indefinidos y demostrativos (Vázquez 2013, p. 157). Veamos ejemplos de M con 25 meses de edad:

1. [etátatómapapámel]²⁸ (El Tata toma grapamiel)
2. [ʃopónɡoeaβaʃúra] (Yo pongo en la basura)
3. [ʃoteroesapan] (¡Yo quiero ese pan!)

En los ejemplos se observan oraciones simples formadas en torno a un verbo correctamente conjugado (“toma” en 1.; “pongo” en 2.; “tero” en 3.) y distintos sintagmas nominales (“etáta” por “El Tata”; “papamel”, “esa pan” por “ese pan”) que dan cuenta de los fenómenos que han sido descritos: amalgamiento del artículo al sustantivo (“etáta”), presencia de otros determinantes, como los demostrativos (“ésapan” por “ese pan”) y presencia de preposiciones (“eabayura” por “en la basura”). En el ejemplo 3. aparece un error de concordancia (“esa pan” por “ese pan”). Para Borzone de Manrique y Rosemberg (2008, p. 43), a partir de los 2 años y 6 meses, aproximadamente, se va completando la serie de artículos (tanto definidos como indefinidos) aunque hasta los 3 años se observan casos de falta de concordancia entre el

26 Con respecto al ejemplo propuesto, resulta interesante atender cómo aparecen combinaciones de dos palabras que se ajustan notablemente a lo descrito sobre el desarrollo morfosintáctico del niño y la niña en español (“mamá tate”). Pero, a su vez, permite ver cómo resulta difícil, y en muchas ocasiones problemático, recabar datos y establecer generalizaciones. Repárese en el ejemplo propuesto. La muestra evidencia en “nGuille ano” que el niño omite un morfema con contenido léxico, “dibuj-”, y deja el morfema flexivo de “dibujando”, “-ando”/“-ano”.

27 Hay autores que señalan que a pesar de que sí hay elementos elididos en el habla telegráfica, las palabras gramaticales no están totalmente ausentes. Encuentran que, en ocasiones, el niño emite una vocal átona en posición del artículo, amalgamada a un sustantivo, por ejemplo: “atanta” por “la planta”. Esta vocal podría ser un precursor de los determinantes y preposiciones.

28 Mediante la transcripción fonética de estos ejemplos se intenta mostrar el amalgamiento de los distintos planos, componentes o niveles en el desarrollo lingüístico del niño y cómo este es capaz de progresar en su adquisición de la morfosintaxis a pesar de no contar con su repertorio fonológico completo. Reconocemos frases con 3 o más elementos que contienen palabras claramente identificables a pesar de que su forma fonológica presenta variados procesos de simplificación (por ejemplo, “papamel” por “grappamiel”: procesos de estructura silábica como reducción de grupos consonánticos (“gr” por “p”), reducción de diptongo (“ie” por “e”), asimilación regresiva (asimila el sonido “p” de la segunda sílaba a la primera sílaba).

artículo y el sustantivo al que determina. Estos errores de concordancia también se observan en otros determinantes, como los demostrativos (ejemplo 3.).

De acuerdo a Aparici y Noguera (2015, p. 79), el género gramatical es una de las marcas morfológicas que se adquiere en torno a los 28 meses. Sin embargo, se observa que la mayoría de los niños cometen errores de concordancia de género al interior del sintagma nominal debido a una sobrerregularización de la regla morfofonológica según la cual los sustantivos que terminan en consonante son masculinos y los que terminan en -a son femeninos. Borzone de Manrique y Rosemberg (2008, p. 43) también proponen que es a los dos años y medio que se va consolidando la capacidad de flexionar correctamente en género y número los sustantivos. Asimismo, para las autoras, es a esta edad que aparece de forma más consistente la concordancia de los diferentes elementos (determinantes tales como artículos, demostrativos, cuantificadores; adjetivos) que se combinan con el sustantivo dentro del sintagma nominal (“oto auto”, “una tijera”).

Entre los 36 y 42 meses, los niños son ya capaces de generar oraciones cada vez más complejas y extensas. Siguiendo a Vázquez (2013, p. 158) se registra el fenómeno de la recursividad por el cual las estructuras sintácticas producidas ganan en extensión a expensas del uso de conjunciones coordinantes y subordinantes. Según esta autora, la recursividad podría entenderse como una estrategia lingüística que pone en juego el niño de esta edad para asegurarse su turno conversacional en las interacciones. A su vez, se ha constatado que en este momento, el uso de adverbios de negación, pronombres interrogativos y pronombres personales es casi equiparable al de las formas adultas. Algunos ejemplos de producciones orales nos permiten dar cuenta de lo dicho anteriormente:

“Yo teo/queo agua ton bubu pote yo tengo se, mami”.

Yo quiero agua con burbu porque yo tengo sed, mami (Juliana 37 meses).

Si bien se considera que ya en el período comprendido entre los 30 a 36 meses muchos niños producen oraciones simples correctamente, en el ámbito clínico se suele tomar la edad de 4 años (48 meses) como momento límite para detectar un patrón morfosintáctico alterado, esto es, ausencia de oraciones simples en las producciones o construcciones agramaticales (Vázquez, 2013, p. 159). A los 4 años el niño emplea adecuadamente sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, preposiciones, conjunciones copulativas y adversativas, otros conectores; selecciona los tiempos verbales adecuados a las necesidades de la temporalidad a expresar. La mayor parte de los logros gramaticales futuros guardarán relación con los procesos de alfabetización institucionalizada. Al respecto, explica Vázquez (2013, p. 159) que la adquisición de estructuras sintácticas complejas, como las oraciones condicionales y concesivas son logros gramaticales aún en procesos de adquisición.

Para finalizar este apartado, realizaremos una puntualización importante. Si bien los enfoques descriptivos e investigaciones sobre el desarrollo de la morfología y la sintaxis en el niño se centran en la exposición de las características de las producciones orales desde el año a los 4 o 5 años, no debemos pensar que no existen cambios cualitativos en el proceso de adquisición del lenguaje luego de esta edad. Por el contrario, se constatan cambios evolutivos lingüísticamente relevantes que modifican el conocimiento discursivo de los hablantes. Como señalan Aparici y Noguera (2015, p. 94): “El proceso de adquisición que va desde esta edad hasta la adolescencia se ha denominado tardío o posterior y su hito más relevante es la adquisición del discurso (oral y escrito)”.



Ejemplo de análisis del desarrollo lingüístico por niveles

Juliana (3 años y 1 mes), Mauro y su madre preparan un juego de mesa
Audio 1 y 2

Transcripción gráfica u ortográfica de la interacción

Mamá de Juliana: Cuatro...

Juliana: ¡No! ¡Cuato! ¡Quiaro! Cuatos. Aoa yo epato la boza. (¡Cuatro! ¡Claro! Cuatro. Ahora yo reparto la bolsa) ¿Ónetálaboza, mami? (¿Dónde está la bolsa, mami?).

Mamá: La bolsa está acá. *La madre piensa que Juliana pide la bolsa grande en la que se guarda el juego completo).*

Mauro: ¡Ah! Pensé que íbamos a jugar.

Juliana: ...no...laboza tenía y/zo... (No, la bolsa que tenía yo). y/zolasaqué. (Yo la saqué).

La niña busca la bolsa más pequeña en la que se guardan los dados y fichas. Ella la tenía y se le cayó al piso.

Mauro: Juli, ¿puedo poner esto?

El hermano le pide permiso a la hermana para poner un pequeño tablero en el centro del tablero más grande. Ese tablero más pequeño es el punto de llegada de las fichas.

Juliana: ¡Dale, sí!

Mamá: ¿Se cayó? *La niña encuentra la bolsa.*

Mauro: Yo soy los honguitos.

Juliana: ¿songuito?

Mauro: Yo soy el honguito este.

Juliana: Pe ¡No! Y/zó zoy elonico.

Mauro: Yo dije primero.

Juliana: ¡Yo e dije!

Mamá: No, dijo Mauro que iba a ser el honguito. Vos podés elegir la carpa, la nena, la flor. ¿Cuál vas a elegir?

Juliana: Em, em, em, em em. Tiene que lleb/gal alhongoz ahí. (Tiene que llegar

acá) y (XXX)²⁹ *La niña explica el objetivo del juego, es decir, el recorrido que deben realizar las fichas para llegar al punto de llegada y, así, ganar el juego.*

Juliana: (XXX)

Mamá: ¿Cómo? ¡No te entendí!

Juliana: ¿Cuál queréz?

Mamá: Y... yo voy a ser este. ¿Vos cuál vas a ser? A mí me gusta la carpa.

Juliana: ¿la tapa?

Mamá: Sí.

Juliana: Ti/edoy. (Te doy) La niña se pone a contar las fichas.

unozicozeiziete oto nueve...

Mamá: No, son cuatro. Uno, dos, tres y cuatro. Cuatro fichitas.

Juliana: ¿Cuato fititas? (¿cuatro fichitas?)

Transcripción fonética de las intervenciones de Juliana

A continuación, presentaremos la transcripción fonética de las producciones de Juliana según el sistema de representación de la Asociación Fonética Internacional (AFI). Previo a cada transcripción verán que aparece la transcripción ortográfica (aquello que, a nivel adulto, recuperamos de la producción de la pequeña). La transcripción fonética se realiza con el objetivo de visualizar los procesos fonológicos descritos en el apartado 4. Permite, por un lado, corroborar la superposición de estrategias que pone en marcha el hablante durante su proceso de adquisición lingüística; por otro, comprender que la evidencia de que un fonema se articule en un momento dado, no quiere decir que ya esté consolidado en el repertorio fonético-fonológico del hablante o que todos sus rasgos articulatorios estén adquiridos. Por ejemplo, podemos escuchar que un niño o niña con 3 años de edad diga, en una misma interacción [sí], [tí] o [θí] por /sí/. Asimismo, el empleo de sistemas de transcripción de los sonidos lingüísticos en la descripción de los procesos naturales que ocurren durante la adquisición permite poner el foco en el nivel fónico y separarlo, por ejemplo, del plano ortográfico (modalidad escrita).

¡No! ¡Cuato! ¡Quiaro! Cuatos. Aoa yo epato la boza.

1.1. [nókわたokjáro] [kwátos] [aóa]oepátolaβóθa]

¿Ónetálaboza, mami?

2.2. [ónetálaβóθamámi]

...no...laboza tenía y/zo... (No, la bolsa que tenía yo). y/zolasaqué. (Yo la saqué).

3.3. [nó]pausa [laβóθatenjaθó] pausa [θólasaké]

¡Dale, sí!

4.4. [dále] [sí]

¿songuito?

5.5. [songíto]

29 (XXX): Segmento ininteligible.

Pe ¡No! Y/zó zoy elonico.
6.6. [pé] [nó] [θóθójeloníko]

¡Yo e dije!
7.7. [jódíxe]

Em, em, em, em em. Tiene que lleb/gal alhongoz ahí. Tiene que llegar acá y (XXX)³⁰
8.8. [ém] [ém] [ém] [ém] [ém] [tjénekeʃegálalóngoθaí]

¿Cuál queréz?
9.9. [kwálkeréth]

¿La tapa?
10.10. [látápa]

Ti/edoy. (Te doy)
11.11. [tíedój]

¿Cuato fititas?
12.12. [kwátofitítas]

Análisis

A partir del intercambio entre una niña de 3 años y 1 mes, su mamá y su hermano, se intentará ejemplificar las pautas vinculadas a los precursores del lenguaje y niveles o planos formales del lenguaje verbal oral desarrolladas anteriormente. Antes de presentar este posible análisis quisiéramos aclarar que no profundizaremos en otros aspectos que también resultan imprescindibles para que el niño logre participar con eficacia de los intercambios comunicativos y lingüísticos. Nos referimos a los aspectos neurológicos, cognitivos, sensoriales, afectivos, propioceptivos, entre otros.

En primer lugar y con respecto al contexto, la interacción surge dentro de un contexto familiar y placentero para la niña. El juego que nuclea el intercambio parece ser de interés para ambos pequeños y conocido (se ha jugado con anterioridad en varias oportunidades. En un momento dado, la niña explica parte de los objetivos del juego). Esta actividad lúdica sirve de excusa para la comunicación y, en el mismo sentido, el lenguaje verbal aparece como organizador del juego y el pensamiento.

Los tres participantes se encuentran en un ambiente silencioso, sentados cara a cara compartiendo un juego de mesa³¹. Si tomamos como base los tiempos de reacción y respuesta, podremos inferir que la habilidad para recepcionar auditivamente la voz hablada

30 (XXX): Segmento ininteligible.

31 Para analizar datos de niños en edad de desarrollo lingüístico (también para estudiar casos de alteraciones del lenguaje) es preferible contar con videograbaciones o grabaciones de audio. Las primeras permiten recabar mayor información sobre el intercambio comunicativo, el ambiente, el uso de información no lingüística. En el análisis que estamos presentando, los participantes de la interacción son muy cercanos a los autores del manual. Esto permite brindar detalles sobre la situación (disposición de los participantes en el juego, por ejemplo) y algunas de sus características.

de la pequeña se encuentra dentro de los parámetros esperados. Como dato complementario, diremos que el screening auditivo de EOA indica normalidad. Recordamos que solo el resultado de este estudio no alcanza para confirmar la indemnidad auditiva.

Asimismo, la habilidad práxica bucolinguofacial y fono-respiratoria es adecuada.

Los dominios que tienen relación con otros prerrequisitos del lenguaje oral, tales como la atención conjunta, el uso de gestos y señalamientos, así como las producciones orales previas a la aparición del lenguaje oral propiamente dicho se muestran dentro del desarrollo típico.

Juliana hace uso principalmente de la oralidad para dar cuenta de sus intenciones, reforzando los elementos lingüísticos con gestos. El lenguaje verbal oral parece su principal herramienta de comunicación. Presenta buen manejo de la intención e iniciativa verbal. Puede realizar el monitoreo (regular, insistir en lo que no se entiende, dar ejemplos) de sus producciones para permitir la continuidad del intercambio. Es flexible a los cambios de tópico y respeta los turnos de habla. Los rasgos suprasegmentales como las variaciones en la prosodia son adecuados (por ejemplo, es capaz de adaptar su discurso al interlocutor. Se dirige de una manera muy diferente cuando le habla al hermano o cuando habla con su mamá).

La mamá de Juliana y Mauro, “que poseen mayor experiencia en el manejo del lenguaje”, le dan a la niña el lugar de interlocutor válido y muestran real interés por lo que ella hace y por ese lugar que ocupa en la organización del juego:

Mauro: Juli, ¿puedo poner esto?

El hermano le pide permiso a la hermana para poner un pequeño tablero en el centro del tablero más grande. Ese tablero más pequeño es el punto de llegada de las fichas.

Juliana: ¡Dale, sí!

Para apoyar la continuidad del intercambio (confirmar que han entendido lo que Juliana produce, apoyar y reparar su lenguaje como modo de acompañar el desarrollo) realizan preguntas y correcciones explícitas:

Juliana: Ti/edoy. (Te doy) La niña se pone a contar las fichas.
unozicozeiziete oto nueve...

Mamá: No, son cuatro. Uno, dos, tres y cuatro. Cuatro fichitas.

Juliana: ¿Cuato fititas? (¿cuatro fichitas?)

En cuanto a los niveles formales del lenguaje oral y en lo concerniente al polo comprensivo, se observa buena comprensión léxico-semántica. Juliana puede asociar el referente auditivo, la palabra (nivel lexical) a un concepto semántico. También logra comprender cadenas de oraciones que resignifican y reordenan algo diferente a lo esperado por la niña: **Mamá:** No, [dijo Mauro que iba a ser el honguito]. [Vos podés elegir la carpa, la nena, la flor]. [¿Cuál vas a elegir?]

En el polo expresivo, se observa buen acceso al léxico, es decir, puede seleccionar la palabra que desea en el momento preciso. Cualitativamente, dentro del repertorio gramatical de la pequeña encontramos distintas clases de palabras:

- Sustantivos: bolsa, honguito
- Verbos: reparto, tenía, saqué, dije
- Adverbios: sí, no, ahí, acá, ahora, dónde
- Artículos: la, el

- Cuantificadores: cuatro
- Pronombres personales: yo, le, te
- Pronombres interrogativos: cuál
- Conjunción copulativa: y
- Interjecciones: ¡claro!, ¡dale!

Respecto a la estructura gramatical de las oraciones que elabora espontáneamente, se observan frases de 4 y 5 elementos: [Y"/zó] [zoy] [el][lonico]", "[Aoa] [yo] [epato] [la] [boza]".

En cuanto al desarrollo fonético-fonológico de la pequeña y en función de los datos desgrabados, encontramos que hay fonemas que no logra producir (seleccionar, unir y articular los rasgos de esos fonemas). Recordemos que no todos los fonemas se adquieren a la misma edad cronológica (la niña tiene al momento de la muestra 3 años y 1 mes. Aparece de forma constante la no producción de la vibrante múltiple /r/ (de “reparto”, por ejemplo). La fricativa /s/ (“sí”) no tiene aún todos sus rasgos consolidados. En ocasiones se escucha que produce [s] pero en otras, la sustituye por [t] o por [θ].

En la programación y secuenciación fonémica se observan simplificaciones fonológicas, esto es, reducciones en la estructura silábica para hacer más sencilla la secuencia y producción de las palabras. Lo anterior algunas veces impacta además sobre la inteligibilidad de las palabras.

Algunos procesos de simplificación fonológica que se observan son:

- “one” por “dónde”. Facilita la estructura de la palabra a una secuencia más sencilla de CV (/ó- ne/). Por eso se clasifica dentro de los procesos estructurales y se dice que realiza omisión de las consonantes iniciales de las sílabas.
- secuencia fonológica no sistematizada, es decir, una misma palabra puede ser dicha de dos formas diferentes cada vez. Por ejemplo, por “honguito” dice “songuito” y “e-lonico”). Tal vez en la primera producción pueda considerarse que la “s” inicial sea una marca fonológica del artículo definido “los” (los honguitos) si tenemos en cuenta que antes de que la niña dijera “songuito” la intervención de su hermano fue “los honguitos”. En el otro caso, “elonico” muestra un amalgamamiento del artículo definido “el” al sustantivo “honguito”. Por otro lado, la palabra “honguito” sufre varios procesos de simplificación: supresión de consonante inicial de sílaba (-i- por -gui- [gí] en la segunda sílaba) y sustitución de un sonido por otro (posteriorización: la dental “t” [t] se sustituye por la velar “c” [k]). Si tenemos en cuenta la edad cronológica de Juliana, vemos que el nivel fonético y fonológico se encuentra dentro del desarrollo típico.
- Para la producción de una misma palabra, en un momento reduce un grupo consonántico (“cuato” por “cua- tro”) y en otro agrega un sonido (epéntesis): “cuatos”.

Conclusiones

La presentación de momentos evolutivos en la adquisición del lenguaje en los hablantes de una lengua oral, de los procesos y los “hitos” de dicha adquisición es una tarea compleja. En principio, resulta complejo deslindar teóricamente las unidades de análisis y los enfoques teóricos que los sustentan. En este capítulo intentamos realizar una aproximación a la temática partiendo de que los aspectos comunicativos preceden el desarrollo del lenguaje verbal oral. Por eso, los apartados del capítulo intentaron progresar desde los precursores o prerequisites hacia la adquisición lingüística de aspectos fónicos, léxico-semánticos y morfosintácticos.

La indemnidad neurobiológica y la posibilidad de la experiencia con otras personas en diferentes contextos habilita el desarrollo del lenguaje verbal. Diferentes autores desde distintas disciplinas plantean un marco de desarrollo típico (pautas esperables en cada etapa). Sin embargo, debemos recordar que las adquisiciones están “bañadas” de características individuales (madurativas, contextuales, culturales, entre otras) por lo que el dominio del lenguaje se vuelve flexible de acuerdo a estas variables internas y externas.

Es así que será clave la mirada del entorno que interpreta: qué devuelve, cómo lo hace, qué estimula o “tironea” con mayor énfasis (de acuerdo a los intereses lingüísticos y comunicativos de cada familia, cultura), y las características propias de cada niño. La variedad de interacciones en diferentes contextos hará que los caminos de la adquisición de los aspectos formales y funcionales no sean uniformes, sino individuales.

En suma, para observar, valorar, analizar y trabajar sobre la comunicación y el lenguaje oral es necesario conocer las pautas esperables planteadas por los estudiosos del tema, pero teniendo siempre en cuenta las variables subjetivas.

Preguntas de reflexión y autoevaluación

1. Mire el video 1 que se encuentra disponible en https://drive.google.com/drive/folders/1CnLNnnuxmV7RkPLaGX1Pf220wg36aO7p?usp=share_link Genaro diciendo [axó]. Puede mirar varias veces el video e intentar anotar aspectos comunicativos que llamen su atención. Luego, responda las siguientes preguntas:
 - a. A pocos días de cumplir 2 meses: ¿Qué precursores de los mencionados en el capítulo se observan?
 - b. ¿Considerando la edad cronológica del bebé cree que sus producciones verbales siguen el desarrollo típico?
 - c. ¿Qué apreciaciones podría mencionar sobre la devolución verbal del adulto que interactúa con él?
2. Mire el video 2 que se encuentra disponible en https://drive.google.com/drive/folders/1CnLNnnuxmV7RkPLaGX1Pf220wg36aO7p?usp=share_link en el que aparecen Juana (“con el champú de mentira”) de 2 años y 6 meses con su mamá. Trate de mirar varias veces el video y anote aspectos comunicativos y lingüísticos que llamen su atención. Luego, responda las siguientes preguntas:
 - ¿a. Observa algún recurso por parte de Juana que la ayude a apoyar o complementar la oralidad?

b. Desde una mirada morfosintáctica, ¿sigue las pautas esperables planteadas en niños de su edad cronológica? Puede registrar sus producciones para obtener ejemplos y explicar.

3. Mire el video 3 que se encuentra disponible en . https://drive.google.com/drive/folders/1CnLNNnuxmV7RkPLaGX1Pf220wg36aO7p?usp=share_link Lara, 5 meses de edad imitando movimientos orales hasta llegar a producir papá. Desde una mirada hacia las producciones de los primeros sonidos verbales, ¿Lara seguiría los parámetros normotípicos? ¿Cuáles serían las estrategias utilizadas por el adulto para mantener y favorecer la interacción? ¿Qué incidencia tendrá la mirada interpretativa del adulto sobre las vocalizaciones del bebé ?

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. M; León, S. y Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico investigación, teoría y práctica*. Madrid: Aljibe.
- Acosta, V. y Moreno, S. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Madrid: Masson.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Aparici Aznar, M. y E. Noguera Llopart (2015). *Adquisición y evaluación del lenguaje*. Barcelona: Oberta UOC.
- Borzzone de Manrique A. M. y C. R. Rosemberg (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Carboni, A. y Barg, G. (2016). Atención. En: A. Vásquez Echeverría (Ed.). *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 89-116). Montevideo: Uruguay.
- Carrera- Sabaté, J., Creus Bellet, I. y Estopá Bagot, R. (2017). *Comunicar. Lingüística para la práctica logopédica*. Barcelona: Horsori.
- Díaz Hormigo, M.T. (2010). *Puntos de contacto entre morfología, Lexicología, Semántica*. propuesta de delimitación. *Revista de Filología*, 28; enero 2010, pp. 165-179
- Di Tullio, A. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Di Tullio, A. y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. 1° edición. Montevideo: ANEP.
- Escandell Vidal, M.V. (2011). (coord.). *Invitación a la lingüística*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gallardo Paúls, B. (2006). Más allá de las palabras y la estructura: las categorías del componente pragmático. En: E. Garayzábal (Ed.). *Lingüística clínica y logopedia*. (pp. 81-196). Madrid: Antonio Machado libros.
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia. La guía para profesionales y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, D.J; Thal, D; Marchamn, V.A. Fenson, L; Newton, T. y Conboy, B. (2005). *Mac Arthur. Inventario de desarrollo comunicativo. Adaptación española*. Madrid: TEA.
- Marín, M. (2011). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz activa.
- Narbona, J. y Chevie-Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Nelson, K. E. y Bonvillian, J. D. (1973). Concepts and words in the 18-month-old: Acquiring concept names under controlled conditions. *Cognition*, 2(4), 435-450.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común*. Montevideo: Psicolibros universitarios.

- Poyuelo, M. y Rondal, J. (2005). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Slobin, D. (1990). *Psicolingüística*. Madrid: AV editores.
- Soprano, A. M. (2013). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes. La hora de juego lingüística y otros recursos*. Buenos Aires: Paidós.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15–46). Cambridge University Press
- Valle Arroyo, F. (2000). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Vázquez, P. (2013). Plano morfosintáctico. En Aizpún, A. M. et al. *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil*. (pp.149-171). Buenos Aires: Akadia.

PARTE II -

Lenguaje, sujeto y aprendizaje

¿Cómo se puede explicar el proceso de desarrollo del habla infantil? ¿Qué rol cumplen los factores internos y externos al individuo en este desarrollo? ¿Qué rol tienen los “otros”? Los capítulos que componen esta segunda parte del manual abordan algunas de las teorías y enfoques que se desarrollaron a lo largo del siglo XX y que resultan fundamentales para entender cómo se ha concebido y estudiado, desde diferentes ópticas y posicionamientos, el desarrollo del lenguaje infantil y el desarrollo del sujeto.

Conductismo. El lenguaje como hecho verificable

Juan Manuel Fustes

Objetivos del capítulo:

- Comprender los antecedentes filosóficos y contexto de surgimiento del conductismo.
- Establecer conexiones entre filosofía, psicología y otras ciencias a través del conductismo.
- Dar una serie de referencias esenciales para comprender la relación entre conductismo y lingüística.
- Entender la vigencia de los postulados conductistas, las dificultades que enfrentó y la pervivencia de sus rasgos esenciales en la investigación actual.

Una teoría y un punto de llegada

Si partimos de este pasaje:

La psique, como la mente, es una metáfora que se torna plausible por la aparente importancia de lo que la persona siente u observa introspectivamente, pero que está destinada a permanecer siempre en las profundidades. En cambio, el ambiente es accesible comúnmente. Necesitamos saber mucho más acerca de las contingencias de refuerzo complejas, y siempre será difícil manejar ese conjunto particular al cual está expuesta cualquier persona durante su vida, pero al menos sabemos cómo ir al encuentro de lo que necesitamos saber (Skinner 1974, p. 150),

algunas afirmaciones podrían resultarnos chocantes. La proposición de que la psique es una metáfora parecería negar toda psicología, en sentido estricto (o, al menos, si nos atenemos a lo etimológico³²). Al asumir esto, puede invadirnos la sensación de que estamos por estudiar un punto de vista teórico que resulta sumamente restrictivo. Sin embargo, hay

32 Si nos remontamos a la ψυχή (pronunciado /psy:kʰɛ:/, transliterado en español como psyjé, o psykhé) de los griegos, estaremos siempre ante la idea de algo trascendente, no perceptible, pero determinante de lo humano: lo que da el *soplo de vida*, lo que anima, y que, según la tradición platónica, algo inmortal que pasa de la vida de un cuerpo (lo abandona al morir) hacia otro nuevo. El término es retomado en latín como ANIMA (esp. alma), y nos arroja luego hacia toda la tradición filosófica occidental y cristiana; convive allí con términos como *espíritu* y *mente*. En cualquier caso, todo lo que se coloca del lado de la psiquis parece formar parte de los "factores invisibles" que determinan las acciones humanas. Este elemento es fundamental para cualquier *psicología* y es, a la vez, imposible de hallar físicamente y de manipular separadamente para su estudio.

un recorrido que creemos necesario para entender cómo se llegó a ese fragmento textual de Skinner: para emprender ese camino, tendremos que partir desde producciones filosóficas del siglo XVII.

Con el estudio de la manera conductista de concebir el lenguaje y su adquisición, estaremos ante una visión teórica. Nos limitaremos a exigirle a la teoría que sea un recorte, una manera de ver e interpretar el mundo real; estudiaremos la visión conductista como un sistema de conceptos interrelacionados y coherentes que explican, describen, analizan e incluso prevén un fragmento de lo real.

Al mismo tiempo, y por otro lado, hace falta tener en cuenta que una teoría es respaldada por investigadores concretos, en instituciones concretas y está expresada en ciertos textos que tienen su propio alcance. De este modo, una teoría puede ser atribuida a personas que la impulsaron, ambientes o tradiciones académicas, países y una época en que se desarrolló.

El énfasis que pondremos a lo largo de los capítulos de este manual dedicados a diferentes teorías estará colocado sobre sus cualidades de sistematicidad, conceptualidad, coherencia, potencialidad y derivaciones para la investigación. No obstante, en el caso del conductismo, por tratarse de una teoría originada hace más de un siglo, y en retirada del mundo de la psicolingüística desde hace más de medio siglo, señalaremos algunos factores externos a la teoría que pudieron tanto mantener su predominio como condenarla a la extinción dentro de las posturas sobre la adquisición del lenguaje.

El conductismo en los momentos inaugurales de la *Psycholinguistics*

La psicolingüística puede considerar como acto inaugural un simposio organizado por la Universidad de Indiana en 1953 (ver [Capítulo 1](#)). La pujanza del mundo académico estadounidense, dentro de un contexto mundial en que Europa intentaba recuperarse de la Segunda Guerra Mundial, hizo que la iniciativa de crear este campo de estudios fuera especialmente trascendente y nos quedara, varias décadas después, aún impresa e influyente en cursos universitarios y reflejada sobre la escritura, por ejemplo, de este mismo manual.

En la *Psycholinguistics* (Osgood y Sebeok 1954), la alianza entre psicología y lingüística era pensada principalmente como el estudio de los aspectos psicológicos que se ponen en la base de la producción, la recepción y el aprendizaje del lenguaje. Podemos suponer que *producción, recepción y aprendizaje* son temas privilegiados por una psicología de corte experimental, es decir, centrada en investigaciones que realizan mediciones y experimentos alrededor de esos problemas.

Dentro de lo que son las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje, el conductismo entra precisamente en esos momentos inaugurales, ya que en la década de 1950 ese era el modelo predominante en la psicología estadounidense, hecho que lo hizo ser el principal componente del elemento *psycho-* de esa *psycholinguistics*.

Veremos que el conductismo (o behaviorismo) puede ser una teoría sobre la comunicación o la interacción humanas, en tanto que estas pueden ser tomadas como compuestas de conductas, es decir, de hechos observables. Sin embargo, es fundamental en el conductismo una teoría del aprendizaje (*learning*), sustantivo que tiene, en este enfoque, una jerarquización. Desde este punto de vista, descubriremos que la idea de aprendizaje puede estar lejos de remitir a hechos internos de la mente, como tal vez nuestra idea

primaria podría hacernos pensar, y puede mostrarse como un concepto asociado a su posibilidad de ser verificado en hechos observables.

Teorías del aprendizaje en el marco empirista anglosajón: antecedentes

Siempre que asociamos tendencias filosóficas a marcos culturales más generales, corremos el riesgo de la simplificación y el encasillamiento excesivos. Sin embargo, sin necesidad de extenderlo más allá de aquellas tradiciones filosóficas que tienen amplios y reconocidos antecedentes, podemos encontrar una línea de continuidad de pensamiento y tradiciones filosóficas en el mundo anglosajón, al menos desde el siglo XVII, que nos conducirá al surgimiento de la psicología conductista de principios del siglo XX.

Entre los siglos XVII y XVIII: Locke y Hume

Prestemos atención a la obra de John Locke (1632-1704) “Ensayo sobre el entendimiento humano”, de 1689, un libro que, más de trescientos años después, puede considerarse como un tratado de psicología *avant la lettre*. Veamos este pasaje:

Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión. Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente de ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra, de la *experiencia*: he allí el fundamento de todo nuestro saber, y de allí es de donde en última instancia se deriva (Locke 1689, p. 83, destacados en el original).

Lo expuesto en ese pasaje es complementado por la postura de que no existen los principios innatos, a lo cual Locke dedica todo el Libro Primero de su ensayo. Esta perspectiva marca que la influencia de las condiciones innatas es mínima (por lo cual se hace determinante el aprendizaje, que ocurre desde el nacimiento y durante la vida fáctica del individuo). Esto tiene fuertes lazos con las formas de pensamiento triunfantes en la Modernidad, que proponen que el individuo puede hacerse a sí mismo en la vida y la cantidad de sus conocimientos no depende de factores hereditarios sino de su experiencia, iniciativa, e incluso laboriosidad. Somos una *tabula rasa*, “un papel en blanco” que será escrito por la experiencia.

Más testimonios de este tipo de antecedentes pueden ser encontrados en el “Tratado de la naturaleza humana” de David Hume (1711-1776), publicado en 1739. En esta obra, dentro de su Libro Primero, Hume responde, sobre la base de su forma de pensar, a las interrogantes acerca del origen de las ideas, del conocimiento, el papel de la memoria, de la imaginación, de la asociación de ideas, la abstracción

y la fuerza de las explicaciones de causa y efecto³³. Pero también relaciona estos principios, que hoy veríamos como una psicología, con los sentimientos (Libro Segundo) y la moral (Libro Tercero).

En esa suerte de psicología básica, Hume realiza una distinción entre sensaciones y pensamiento, apelando a un cierto sentido común o idea intuitiva, pues dice: “creo que no será preciso emplear muchas palabras para explicar esta distinción. Cada uno por sí mismo podrá percibir fácilmente la diferencia entre sentir y pensar” (Hume 1739, p. 20). Las sensaciones (percepciones, impresiones), lo inmediato, lo que surge del contacto de los sentidos con el mundo circundante, dan origen a lo interno, a las ideas, a partir de principios simples como el de repetición, por la vía de aquello que sucede con una cierta constancia y arroja resultados semejantes, cuya proximidad provoca una asociación que termina siendo de causa a efecto:

De esta unión constante de percepciones semejantes concluyo inmediatamente que existe una gran conexión entre nuestras impresiones e ideas correspondientes y que la existencia de las unas tiene una considerable influencia sobre la de las otras. Una unión constante tal en un tal número infinito de casos no puede jamás surgir del azar, sino que prueba claramente la dependencia por parte de las impresiones de las ideas o de las ideas de las impresiones. Para que yo pueda saber de qué lado esta dependencia se halla considero el orden de la primera aparición y hallo, por la experiencia constante, que las impresiones simples preceden siempre a sus ideas correspondientes y que jamás aparecen en un orden contrario (Hume 1739, p. 22).

Charles Darwin: el ser humano, su conocimiento y comportamiento como parte del mundo animal

Si hacemos un rápido pasaje hacia el siglo XIX, hallamos a Charles Darwin (1809-1882) como un ejemplo muy influyente del enfoque del ser humano dentro del marco de las ciencias modernas. Su teoría de la evolución de las especies proponía una adaptación funcional de las especies al ambiente que habitan, con la supervivencia de los rasgos que permitían mayor aptitud. En el marco darwiniano, también el ser humano es explicado como una especie animal superviviente, apta y adaptada, producto de la evolución.

Si bien su obra más célebre es “El origen de las especies” (publicada en 1859), también Darwin dedicó un ensayo a “la expresión” (“La expresión de las emociones en el hombre y los animales”, de 1872), donde reúne a humanos y animales en una misma reflexión, en un conjunto de observaciones afines. En esa obra se destina un espacio importante al desarrollo de los hábitos en los seres humanos y se describen las expresiones como hechos visibles, en principio no controlados por los individuos, que se pueden entender como propios de las especies y que son observables como conductas o, al menos, manifestaciones externas de los individuos.

33 No podemos, obviamente, atribuirle a Hume la invención de estas reflexiones, pues podemos encontrar en los filósofos antiguos muchos antecedentes. Solo para nombrar uno, y clásico, podemos hacer referencia a Aristóteles (384-322 a.C.), con sus obras “Organon” y “Sobre el alma” (Περὶ ψυχῆς).

A partir de la lectura de Darwin, aquello que es del campo de estudios de la etología, ciencia del comportamiento animal, y aquello que pertenece a la psicología quedan reunidos y “la expresión” queda explicada en el orden de los hechos fisiológicos. En la “expresión de emociones”, por ejemplo, dedica un apartado a los “monos su expresión de alegría y afición, de miedo, enojo, sorpresa y terror” (Darwin 1872, iv) y presenta figuras ilustrativas. Solo por nombrar una, en la página 141, tenemos la imagen de un “chimpanzee disappointed and sulky”³⁴ (Figura 4.1), que forma parte solo del preámbulo a varios capítulos a propósito de las manifestaciones orgánicas o fisiológicas de la expresión humana: el grito, el llanto, el sollozo en los niños, y luego otras tantas como dolor, enojo, ternura, odio, sorpresa, vergüenza, timidez, orgullo.

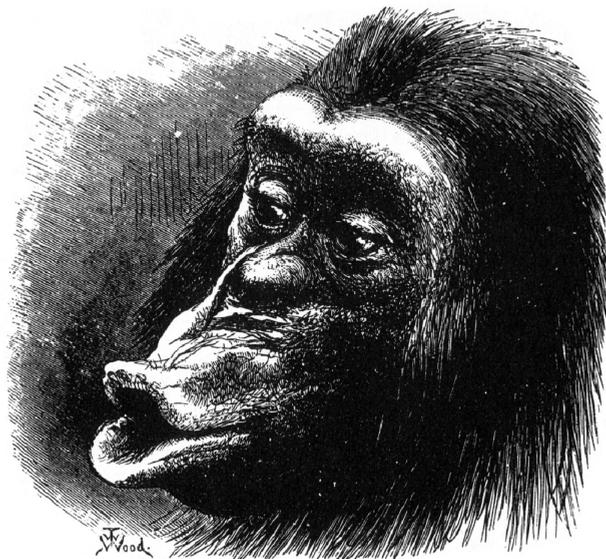


Figura 4.1. “Chimpanzee disappointed and sulky” (tomado de Darwin 1872, p. 141).

Los grandes corolarios que extrae el autor a partir de su análisis se resumen en tres principios fundamentales (Darwin 1872, pp. 348-349):

1. Los movimientos que cumplen la función de gratificar en algún deseo o en aliviar alguna sensación, si son repetidos con frecuencia, se vuelven tan habituales que son realizados, cumpliendo o no la función, siempre que el mismo deseo o sensación son sentidos por el individuo, incluso en un grado débil.
2. La antítesis: el hábito de realizar voluntariamente movimientos opuestos bajo impulsos opuestos se estableció firmemente en nosotros por la práctica, a lo largo de toda nuestra vida. Por lo tanto, si algunas acciones se han realizado con regularidad, de acuerdo con nuestro primer principio,

34 Los términos en el original inglés (*disappointed*, *sulky*) son particularmente difíciles de traducir en español. Esta dificultad hace evidente la ausencia de un significado universal detrás del cual esos términos ingleses resultarían la etiqueta para otras etiquetas dadas por el español. Finalmente, estos dos adjetivos, su especificidad en la lengua inglesa, demuestran la poca radicación en la naturaleza que tienen las denominaciones de Darwin.

bajo un cierto marco mental, habrá una fuerte e involuntaria tendencia hacia la realización de acciones directamente opuestas, tengan o no utilidad, bajo cierta excitación de un marco mental opuesto.

3. El tercer principio es la acción directa del sistema nervioso del cuerpo bajo excitación, independientemente del deseo y, en gran medida, independientemente del hábito. La experiencia muestra que la fuerza nerviosa es generada y liberada siempre que el sistema cerebroespinal es excitado. La dirección que sigue esta fuerza nerviosa está necesariamente determinada por las líneas de conexión entre las células nerviosas entre ellas y con varias partes del cuerpo. Pero la dirección es también muy influida por el hábito, en la medida en que la fuerza nerviosa pasa ágilmente a través de los canales habituales.

Con Darwin podemos ver las correlaciones que podían darse en un esquema de necesidad-satisfacción, que es un esquema en el que el funcionamiento corporal interno tiene protagonismo y en el cual se considera la interacción entre ese organismo y el ambiente circundante. Las emociones de las que Darwin da cuenta estarían relacionadas con esos eventos fisiológicos pero, lo que más puede llamarnos la atención son los nombres que Darwin da a esas “expresiones”, que están enteramente a cargo de la interpretación del autor. Por lo demás, no podemos atribuir todavía a esas expresiones un carácter de lenguaje o código sino, en todo caso, podemos ver en Darwin una visión que destaca el carácter natural que estaría en el germen de toda manifestación de un individuo hacia su ambiente.

Algunas observaciones generales recogidas de los antecedentes

En esta rápida recorrida por distintas teorías modernas (siglos XVII a XIX) sobre la conexión entre los hechos externos y los internos en los individuos, recogimos algunos fragmentarios antecedentes para entender mejor lo que nos encontraremos en el siglo XX como interpretación conductista de la adquisición del lenguaje. Podemos recuperar de estas lecturas la continuidad entre lo anatómico y/o fisiológico y el comportamiento humano, es decir, la visión que postula observaciones, principios y conclusiones de tipo científico basadas en la única consideración de los aspectos orgánicos (en sus relaciones con lo externo) como determinantes de la acción, ya sea por respuesta inmediata a elementos presentes ante el individuo, o por fijación de conductas por situaciones frecuentes que generaron hábitos. De esto se desprende que las formas de aprender o fijar conductas están fuertemente determinadas por la experiencia (las situaciones efectivamente vividas), y tienen una baja relevancia en ellas los aspectos innatos, los cuales, además, están en un constante reajuste funcional en la cadena de generaciones.

Hasta aquí el conductismo no tenía nombre ni se había dado por inaugurado, pero las semillas que lo hicieron crecer ya estaban plantadas. Tendremos que esperar hasta el siglo XX con la irrupción de J. B. Watson.

Watson y el conductismo como readecuación científica a la psicología

La obra de John Broadus Watson (1878-1958) y la corriente psicológica por él impulsada significaron un momento importantísimo para la vida académica de la psicología estadounidense. Si bien, como dijimos, no nos dedicaremos a ahondar en los predomios y colocación de cada teoría en el marco de las luchas de poder académicas y universitarias de Estados Unidos, vemos que el conductismo tuvo un lugar preponderante en esos ámbitos a lo largo de unas seis décadas, que para nosotros estarán delimitadas por dos textos: el que es considerado como manifiesto conductista (Watson, 1913) y el libro “Sobre el conductismo”³⁵ de B. F. Skinner (1974)⁴.

En sus orígenes formativos, Watson estudió cuestiones relativas al sistema nervioso de las ratas y algunos comportamientos de este animal. Dado que entendía una continuidad en la línea de estudios del comportamiento de animales y seres humanos, Watson, años más tarde, llegó también a proyectar experimentos con los seres humanos. Su más conocido y controvertido experimento fue aquel en que “el pequeño Albert”, un bebé de meses de edad, fue condicionado para sentir miedo ante la presencia de una rata blanca que aparecía junto a un sonido estruendoso. De este modo, se probaba la simultaneidad entre la presencia de la rata (ante la que, en principio, no expresaba miedo) y el sonido fuerte (ante el que demostraba miedo desde el inicio) para generar miedo en el niño específicamente ante la rata. Esto permitió profundizar en el concepto de *condicionamiento*. Algunos registros fílmicos de ese experimento están disponibles y pueden generar innumerables debates sobre la ética implicada en ese tipo de investigaciones.

Sin embargo, en nuestra recorrida, que es principalmente teórica y apegada a la lectura e interpretación de textos en que las teorías se explican y expresan, prestaremos atención al texto “La psicología así como la ve el conductista” (Watson 1913), el cual mencionábamos arriba como manifiesto del conductismo³⁶. La apertura del texto resume toda la concepción y la prédica watsoniana: “La psicología tal como la ve el conductista es una rama experimental, puramente objetiva, de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. (...) El conductista, en sus esfuerzos por lograr un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce ninguna línea divisoria entre el ser humano y el animal” (Watson 1914, p. 1).

El texto está dedicado, más que a instaurar conceptos, a erradicar algunos del campo de la psicología: conciencia, introspección (ver [Capítulo 5](#)), estados mentales, entre otros; pero su valor fundamental se encuentra en la potencia de un programa de investigación y la reafirmación de lo que aclarábamos en las primeras líneas de este capítulo (y volveremos a mencionar siempre que sea oportuno): una teoría es un sistema de potencialidades, de proyecciones, pero también es un límite. Dentro de ella pueden estudiarse algunas cosas y no tienen lugar en ella algunos propósitos, por serle externos. Pero evidentemente había otra pelea en el mundo académico de la psicología estadounidense, que llevaba a Watson a redactar este pasaje casi amenazante:

35 Probablemente la verdadera “acta de defunción” del conductismo se ubique bastante antes, con la crítica demoleadora que le lanzó Chomsky (1959) en la reseña de *Verbal Behavior* (Skinner 1957).

36 Que citaremos a partir de su presencia como capítulo 1 (“Psychology and behavior”) del libro *Behavior. An Introduction to Comparative Psychology* (Watson 1914).

o se da que la psicología cambia de punto de vista, e incluye en su seno a los hechos de la conducta, relacionados o no con los problemas de la ‘conciencia’, o bien la conducta se establece por sí sola como ciencia totalmente separada e independiente. Si los psicólogos humanos no aceptaran nuestras propuestas y se negaran a cambiar de postura, entonces los conductistas se verían llevados a usar a los seres humanos como sujetos, y a utilizar métodos de investigación exactamente comparables a los ahora empleados en el trabajo con animales (Watson 1914, p. 3).

La discusión impulsada por los conductistas, que es teórica y metodológica, coloca exigencias en el problema de la obtención de los datos y las limitaciones impuestas por algunas técnicas de recolección empírica. La propuesta era trabajar exclusivamente con hechos observables, de modo que cualquier referencia interna (como “conciencia”) dejara de tener validez teórica: “parece haber llegado el tiempo en que la psicología debe descartar toda referencia a la conciencia, en que ya no necesite engañarse pensando en hacer de los estados mentales su objeto de observación” (Watson 1914, p. 7).

Podemos decir que la visión conductista intenta despojarse de conceptos teóricos previos, generando la ilusión de un trabajo directo con lo observable, que llevaría a la elaboración de teorías a partir de un “terreno limpio”, lo cual se daría como una construcción *ex nihilo* a partir de la observación. Por su misma fe en el contacto directo del científico con la realidad, la psicología para Watson se integra con las ciencias naturales, de acuerdo con un precepto positivista según el cual las ciencias más periféricas remitirían a las más nucleares: todo hecho psicológico sería posible de descomponer y estudiar en hechos biológicos, a la vez que estos serían explicados por la química para, en última instancia, llegar al análisis de la física.

Por otro lado, también la postura de Watson, en lo que refiere al papel de la investigación científica, es contraria a aquella que defiende que la ciencia debe limitarse a entender y explicar los fenómenos de la realidad, puesto que, desde punto de vista watsoniano, el trabajo científico está orientado a la predicción y al control de la realidad. En el caso de la corriente psicológica que él encabezaba, el objetivo era predecir y controlar el comportamiento, en especial el humano.

Bloomfield: la lingüística que apela a la explicación conductista

El lingüista estadounidense Leonard Bloomfield (1887-1949) hace explícitas, en sus obras, concepciones de lenguaje apegadas a la *empíria*, que coinciden con el enfoque conductista en psicología. Si examinamos su obra “Language” (Bloomfield 1933), veremos que varios de sus capítulos (del 5 al 16) están dedicados a los distintos niveles de análisis lingüístico. A esos capítulos no se llega sin establecer por qué necesitamos tales niveles: todo radica en que la lingüística trabaja con *utterances*, emisiones lingüísticas de los hablantes, actos de habla efectivamente verificados, con la oralidad como fuente primordial y la escritura como registro visible de lo oral (Bloomfield 1933, p. 21).

El trabajo de investigación a partir de las emisiones efectivas de los hablantes se basa en un enfoque empirista del trabajo científico, en este caso aplicado al campo del lenguaje. El capítulo 2 del mencionado libro, que lleva el título de “El uso del lenguaje” es ilustrativo al respecto, pues allí, luego de algunas disquisiciones, en las que descarta toda lingüística que se centre en la escritura y en “lo correcto”, dirá que el objeto de estudio es el “habla normal”, partiendo de “un acto de ocurrencia de habla bajo muy simples circunstancias” (Bloomfield 1933, p. 22). Para ejemplificar esto, Bloomfield describe una escena entre dos personajes: Jack y Jill, cuyas acciones serán explicitadas con términos que analizan parte por parte los hechos que se podrían observar. “Jill tiene hambre. Ve una manzana en un árbol. Hace un ruido con su laringe, lengua y labios. Jack salta el alambrado, se trepa al árbol, agarra la manzana, se la lleva a Jill y la coloca sobre su mano. Jill se come la manzana” (Bloomfield 1933, p. 22). Esta descripción de hechos (en especial la parte del ruido hecho con la laringe, lengua y labios) evita nombrar lo que se describiría con otra palabra, que lo resumiría: Jill habló. Bloomfield considera que la escena descrita se puede dividir en tres partes: los hechos (*practical events*) que preceden al habla, los actos de habla (*speech*) y los hechos que los suceden.

Esta escena en la que dos seres humanos interactúan, con el lenguaje como medio, muestra a uno de ellos alcanzar un objetivo a través del otro. La escena resulta una unidad de observación por excelencia: los participantes reciben ciertos estímulos de la situación y actúan en consecuencia. Sus conductas pueden explicarse por los estímulos recibidos.

[Jill] tenía hambre, es decir, se contrajeron algunos de sus músculos y se secretaron algunos fluidos, especialmente en su estómago. Tal vez también tenía sed: sentía seca la lengua y la garganta. Las ondas de luz que reflejaba la manzana irrumpieron en sus ojos. Vio a Jack a su lado. Su trato anterior con Jack ahora entra a la escena: supongamos que era el de una relación común, como la de hermanos o de esposos. Todos esos eventos, que preceden al habla de Jill y que tienen que ver con ella, serán denominados *estímulo del hablante*” (Bloomfield 1933, p. 23).

Así como la sensación de hambre, la visión de la manzana y de la compañía de Jack (y el hecho de que se tratara de una persona cercana o familiar) resultan estímulos para que Jill emita ciertas palabras dirigidas a Jack, al tiempo que para él resultan estímulos las emisiones de Jill, de tal manera que emprende la acción de treparse al árbol para obtener la manzana que Jill deseaba. El estímulo de Jill tiene una respuesta, la emisión lingüística que, a su vez, se transforma en estímulo para Jack, que responde con la acción de conseguir la manzana.

Con foco en el acto de habla, todo puede reducirse a un esquema de estímulo del hablante y respuesta del oyente. Esto permitirá insertar el lenguaje en el marco de las conductas humanas como un estímulo sustitutivo y una respuesta sustitutiva a las acciones³⁷. Por lo cual, de este primer ejemplo presentado por Bloomfield se deduce que:

37 Obsérvese que el esquema, que Bloomfield (1933, p. 26) formaliza de esta manera “ $S \rightarrow r \dots s \rightarrow R$ ”, todavía da cuenta de una cierta separación entre hechos y palabras (por ser el lenguaje algo “sustitutivo”) que no coincide completamente con una concepción de lenguaje como pura acción. Esta especificidad de la conducta verbal se mantendrá también en las formulaciones de Skinner, como veremos.

- el lenguaje puede considerarse por sus ocurrencias (o emisiones) efectivas;
- estas se dan en contextos de acción e inciden en un marco accional;
- estas forman parte de las conductas humanas y resultan estímulos o respuestas sustitutivos a las acciones.

¿Pueden extenderse estas descripciones a la adquisición del lenguaje? Sí, a través del concepto de aprendizaje (*learning*), propio del conductismo, como aquel comportamiento que se alcanza de forma estable, luego de un adecuado direccionamiento, de los adecuados estímulos que permiten llegar a esos comportamientos, que resultan ser respuestas. Este es el punto central del planteo teórico del conductismo.

Dado que para Bloomfield las lenguas son sistemas de señales de habla usadas por una misma comunidad de seres humanos (Bloomfield 1933), estos sistemas se volverán objeto de aprendizaje de los niños que nacen en una comunidad dada, y se volverán en cada uno de ellos un hábito al que se ajustarán en forma bastante homogénea. Si bien Bloomfield reconoce que “no se sabe exactamente cómo los niños aprenden a hablar” (Bloomfield 1933, p. 29), llega a describir el proceso, por como se ve exteriormente, en cinco pasos:

1. Ciertas emisiones de sonidos en el niño se dan por la influencia de ciertos estímulos, a partir de un rasgo hereditario. Por ejemplo, el niño pronuncia algo similar a la sílaba *da*.

2. Una persona adulta, en presencia del niño, emite sílabas similares a las que emite usualmente el niño, pero estas corresponden a una palabra existente en el sistema de signos. Por ejemplo, el adulto pronuncia, en inglés, la palabra *doll*. La cercanía entre las emisiones de esa palabra en el adulto y las de la sílaba en el niño hacen pensar que ese balbuceo se está volviendo una imitación.

3. El adulto usa las palabras asociadas a los estímulos adecuados, es decir, empieza a crear las condiciones para una asociación entre la emisión de *doll* y la presencia de una muñeca. Por la repetición de esta asociación, el niño adquiere el hábito de emitir la sílaba *da* en presencia de la muñeca.

4. La asociación de la sílaba *da* a la muñeca es acompañada por otros hábitos o rutinas, de modo tal que, por ejemplo, se vuelve constante el hecho de emitir *da* inmediatamente después de bañarse, “y así, si un día la madre se olvida de darle su muñeca, él puede gritar *da da* después del baño. ‘Está pidiendo su muñeca’ dirá la madre, y tiene razón, sin lugar a dudas, el ‘pedir’ o ‘desear’ cosas del adulto es sólo una forma más compleja de la misma situación” (Bloomfield 1933, p. 30). Parece ser este el momento clave de funcionamiento del lenguaje para Bloomfield, en tanto aparece la acción de pedir algo en ausencia del objeto³⁸.

5. Los resultados de las emisiones del niño se perfeccionan en tanto, las correctas emisiones de *da-doll* generan, en los adultos de su entorno, una conducta tal que satisface su deseo de tener la muñeca.

38 No ha de extrañarnos que exactamente en esta etapa nombrada aquí por Bloomfield esté el germen de todas las discusiones y teorías que veremos en los marcos interaccionista y posinteraccionista (ver [Capítulo 6](#) y [Capítulo 7](#)), ya que aquí puede o bien atribuirse una intención comunicativa al niño, o bien marcarse un rol preponderante de la madre para que, a través de esa interpretación, esa mera preferencia se transforme en un hecho de lenguaje.

El lenguaje, por lo tanto, actúa en el ciclo de necesidad-satisfacción, un problema que tienen todos los organismos vivos. En el caso humano, lo especial radica en que, justamente gracias al lenguaje, un individuo, con miras a satisfacer una necesidad, puede conseguir que otro haga algo en su lugar. De esto surge un punto central en la reflexión teórica de una lingüística afectada por el conductismo: en el esquema estímulo-respuesta, que es el esquema causa-efecto de la conducta, el lenguaje está colocado como un estímulo indirecto o sustitutivo, que reemplazaría un estímulo puro (accional), para una respuesta sustitutiva, que está en lugar de la respuesta pura, todo lo cual hace que se llegue a la respuesta accional deseada.

En cuanto al aprendizaje, o a la afirmación de los hábitos lingüísticos en el nuevo hablante, las emisiones lingüísticas se perfeccionan por su compromiso con el plano de los efectos que producen, es decir que las emisiones del niño van pareciéndose más a las de los adultos, gracias al fin que tienen de producir ciertos efectos prácticos. Un niño es corregido continuamente por los adultos para pronunciar bien, para dar a las palabras el significado que tienen en el mundo adulto, para que construya frases sintácticamente correctas, todo con miras a que el interlocutor comprenda y gracias a esto ocurran también los efectos deseados por quien habló. El niño comprenderá que está en la senda correcta tanto por la aprobación directa de sus enunciados como por la visión de los efectos correctos que los mismos tienen, de modo tal que tanto la forma como el contenido, el significante como el significado, son los correctos.

Skinner y su “conducta verbal”

Así como acabamos de ver una lingüística afectada por concepciones del aprendizaje derivadas del conductismo, nos concentraremos ahora en una psicología de la conducta que teoriza acerca del lenguaje como conducta. Allí veremos la figura de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), un destacado representante de la última etapa del conductismo, quien además dedicó parte de su trabajo al lenguaje. Su obra “Conducta verbal” (Skinner 1957) resultaría el *summum* de la teoría conductista del lenguaje³⁹.

El punto de partida de Skinner es que, tomando el conjunto de las conductas humanas y animales, en su mayor parte pueden considerarse del tipo operante, es decir, un tipo de conducta que apunta hacia el efecto que tiene sobre el ambiente y que es controlada con esos fines. Distingue dos tipos de conductas operantes: las directas, las que realizamos tanto los humanos como los animales, y las indirectas, privativas de los seres humanos, gracias a las cuales podemos incidir en que otros actúen por nosotros. La conducta verbal se encuentra justamente dentro de este segundo tipo de conductas operantes.

Para conseguir construir un aparato teórico, Skinner establece una tipología de conductas verbales que incluye estas categorías principales:

39 Sin embargo, el contacto con las líneas de investigación conductistas llevó a estudiosos posteriores, como Peña-Correal y Robayo-Castro (2007, p. 654) a afirmar que este libro de Skinner no es tan conocido, ni trabajado por la misma comunidad conductista. Aducen que “una de las razones para este desconocimiento es la dificultad para generar un programa empírico de investigación a partir de los planteamientos de ‘Conducta Verbal’, situación probablemente ocasionada por el sesgo de los analistas experimentales del comportamiento de preferir sujetos animales como sujetos experimentales, así como un paradigma experimental (la operante libre) que no se ajusta al estudio de la conducta verbal”.

1. Ecoicas: aquellas que reproducen o imitan la conducta verbal antecedente;
2. Mando: las conductas de requerimiento o solicitud de una acción por parte de otro, que incluye órdenes, súplicas, consejos, permisos, ofertas, etc.;
3. Tacto: señalamiento de objetos del mundo, donde esos objetos actúan como estímulos y el acto de designarlos se transforma en respuesta;
4. Intraverbal: respuesta verbal en relación con una conducta verbal antecedente, es decir, es aquella que, a diferencia del tacto y del mando, remite al discurso antecedente sin efectos directos sobre objetos o acciones del ambiente.

Skinner también enfrentó el desafío de resolver teóricamente varias situaciones que son relativas al lenguaje, pero que no quedan comprendidas en el campo de las acciones y efectos prácticos, como los que vimos, por ejemplo, con Bloomfield en el cuento de Jack y Jill (y que podrían entrar en la tipología que acabamos de ver). Allí tuvo que incluir las conductas verbales de tipo de decodificación de textos escritos (respuesta textual), o aquellas que implican transcripción o traducción. La categoría de intraverbales fue un punto con el cual lidiar, pues es la que dejaba especialmente en evidencia la imposibilidad de distinguir tajantemente entre los hechos prácticos y los hechos lingüísticos. El tratamiento dedicado a los llamados *autoclíticos* fue la manera de permitir un refinamiento teórico ulterior, aunque con el riesgo, que toda teoría asume, de generar un sistema conceptual solo en apariencia capaz de describir una amplia gama de realidades, pues luego, en su aplicación, esta complejización puede demostrarse difícil de ajustar a cada una de las situaciones sometidas a análisis⁴⁰.

El ocaso del conductismo como modelo para la psicología y para la psicolingüística

En los capítulos siguientes de este manual, en especial en los dedicados a las teorías que se apoyan sobre la hipótesis innatista (ver Capítulo 5), tendremos un cuadro más avanzado para comprender por qué terminó el predominio del enfoque conductista para entender la adquisición del lenguaje. Mientras tanto, y ateniéndonos a los autores de referencia en esta corriente, tomaremos como muestra de este ocaso el libro de Skinner “Sobre el conductismo”, de 1974, que es todo él un alegato, una muestra patente de que una defensa tal debía manifestarse, ante los múltiples ataques recibidos. Skinner (1974 cap. 1) recoge una multitud críticas recibidas por el conductismo que nosotros resumiremos en los siguientes puntos:

- a) su desprecio por la conciencia, los sentimientos y los estados mentales;
- b) su falta de consideración de lo innato y su sobrevaloración de la experiencia para la adquisición del comportamiento;
- c) su figuración del individuo como “un autómatas, un robot, un títere o una máquina” (Skinner 1974, p. 7);

40 Más críticas a esta obra de Skinner vendrán de parte de Noam Chomsky, si bien estarán centradas en su cuestionamiento al desprecio de los hechos internos y de las condiciones innatas para el lenguaje en el ser humano (Chomsky 1959).

- d) su falta de consideración por los procesos cognoscitivos, la intencionalidad;
- e) su incapacidad de explicar la acción creativa del ser humano;
- f) su centro en el control y predicción de la conducta, con una correlativa falta de interés en la naturaleza esencial del ser humano;
- g) su forzada equiparación entre las conductas animales y las humanas;
- h) su centro en el trabajo de laboratorio, con un ambiente distinto al que se puede observar en la vida diaria;
- i) su desprecio de la individualidad y la singularidad, en su búsqueda de principios generales;
- j) su falta de reconocimiento del yo, de la conciencia de sí mismo y de la personalidad;
- k) su negación de la existencia de entidades no verificables con la experiencia (como podrían ser *moralidad* o *justicia*);

Entre esas críticas aparecen también algunos adjetivos que le habrían cabido al conductismo como: superficial, trivial, cientificista (y no científico), deshumanizador, reduccionista, antidemocrático.

Al menos por la forma en que Skinner las reúne, estas críticas parecen ser en sí mismas tan superficiales como acusan al conductismo de ser y, sobre todo, parecen provenir de ánimos renuentes a entender aquello que aclaráramos al principio de este capítulo, es decir, que toda teoría tiene su sistema conceptual y su coherencia propia. Mientras las críticas reclaman al conductismo que se ocupe de la conciencia, del yo o de la personalidad (conceptos imposibles de desarrollar en su marco), le están pidiendo a la teoría que se suspenda a sí misma. Sin embargo, Skinner, en el último capítulo del libro, se toma el trabajo de responder a cada una de las objeciones que consideraba se le endilgaban al conductismo. Al hacerlo, debe encarnar un lugar externo a la teoría y, por lo tanto, incómodo y casi inadecuado, cosa que el mismo autor admite cuando dice: “pudiera dar la impresión de que al responder a estas acusaciones yo hubiera ‘abandonado las bases mismas del conductismo’” (Skinner 1974, p. 223). Skinner, en cambio, prefiere argumentar resaltando las diferencias entre un conductismo primitivo y uno evolucionado, diciendo que “lo que he abandonado son los vestigios de las primeras formulaciones de la posición conductista sometidas a diversas elaboraciones y críticas durante sesenta años” (ibídem).

Al mismo tiempo, en el hecho de que el mismo Skinner se haga eco de esas críticas externas y tome los conceptos que ellas contienen para responder, queda evidenciada una cierta debilidad que estaba sufriendo esta teoría para permanecer vigente en el mundo académico; pero también, se evidencia lo inevitable: la faceta en que la teoría es incapaz e insuficiente. Asimismo, quedan de manifiesto todos los planos políticos, éticos y morales en los que la crítica al conductismo se había encaramado y recibe de parte de Skinner respuestas del mismo tenor.

En lo que resulta más conceptual (como los puntos a, d, e, j), Skinner explica que los sentimientos y los estados mentales pueden ser tomados en cuenta, por tratarse de estímulos; mientras que varios de los conceptos propuestos por otros enfoques psicológicos pueden ser traducidos en términos conductistas, aunque con las salvedades propias de lo que la práctica científica requiere. En ese sentido, del trabajo científico, en respuesta a lo que planteamos como punto h), Skinner señala que el trabajo en el laboratorio propio del marco de la psicología conductista tiene las mismas ventajas y desventajas que las que gozan y sufren otras ciencias como la astrofísica, es decir, deben conformarse con recrear

situaciones para obtener algunos buenos datos o principios sobre la realidad misma.

A los detractores que ven en el conductismo una teoría excesivamente simple, Skinner les sugiere mayor profundización para superar un resumen muy esquemático de esta. Justamente en la discusión de esa aparente superficialidad (a la que se llega por esquematismo), Skinner subraya los recursos retóricos utilizados por los críticos, que le han dado un tinte peyorativo al adjetivo *superficial* y un carácter “honorífico” (Skinner 1974, p. 203) al adjetivo *profundo*. El autor, a partir de esto, sentencia: “quienes dicen que una ciencia del comportamiento es demasiado simple e ingenua, con frecuencia muestran un conocimiento demasiado simple e ingenuo de lo que es la ciencia, y quienes dicen que lo que ella tiene que decir es cosa trivial o ya conocida, de ordinario desconocen sus logros actuales” (Skinner 1974, p. 207).

Para responder a aquellas acusaciones contra el conductismo que lo pasan a un plano moral y político, Skinner recuerda que el enfoque que él defiende tiene implicaciones más esperanzadoras o democráticas, sobre todo en relación con la educabilidad, puesto que las posturas que hacen demasiado énfasis en lo innato terminan sepultando toda expectativa de cambiar a los seres humanos a través de la educación:

Posiblemente los asuntos sociales y políticos han desempeñado un papel más importante de lo que parece, y algunos de ellos se han manifestado de modo palpable recientemente. La idea de que es poco o nada lo que se debe al ambiente ha influido en la educación. Los estudiantes se clasifican principalmente en aquellos que no necesitan que se les enseñe y aquellos a quienes no se les puede enseñar, y la doctrina de la educación universal se combate con el argumento de que hay niños a los cuales por esencia no se les puede enseñar (Skinner 1974, p. 200).

Por otro lado, Skinner señala que muchas de las caricaturizaciones del conductismo han estado sustentadas en sus etapas iniciales, en las que -Skinner lo admite varias veces- la investigación conductista tenía algunas carencias. Sin embargo, la complejización de la teoría a lo largo de las décadas podía dejar en silencio a muchos de sus detractores: “yo no conozco ningún rasgo esencialmente humano que se haya demostrado que está más allá del alcance de un análisis científico, y dudo que los que le acusan de deshumanización quisieran apoyarse en lo inapropiado de una explicación comportamental, pues el futuro podría volverse gravemente contra ellos” (Skinner 1974 p. 216).

El núcleo conductista esencial resistente y superviviente

Como vemos, y veremos en los capítulos siguientes, desde el punto de vista de su nombre y predominio en los espacios académicos (en especial los estadounidenses, y en lo relativo a la psicolingüística), el conductismo perdió lugares de poder y posibilidades de investigación. En los discursos corrientes, incluso muchas veces se lo puede encontrar como paradigma de lo esquemático y simplificador. Sin embargo, sus planteos estaban lejos de ser simples, en todo caso eran firmes en ciertas convicciones radicales sobre la concepción de ciencia.

El conductismo es la influencia directa de varias terapias psicológicas que se realizan en

la actualidad, pero también se encuentra en gran afinidad con varios modelos de estudios lingüísticos en los que se investiga actualmente. De hecho, no podemos considerar terminada la influencia de las concepciones empiristas en algunas tradiciones científicas y no podemos dejar de reconocer puntos de reunión con todos aquellos enfoques que realizan correlaciones entre materiales lingüísticos y efectos sobre la realidad, es decir, que llevan adelante análisis lingüísticos de textos, preferencias u ocurrencias y postulan su incidencia sobre realidades situacionales o sociales.

Preguntas de reflexión y autoevaluación:

1. ¿Qué trasfondo filosófico y epistemológico tiene la concepción del lenguaje como comportamiento?
2. ¿Qué garantías considera ofrecer el modelo conductista a partir de su forma de hacer ciencia?
3. ¿Cómo se podría limitar un concepto de *comunicación* desde el enfoque conductista?
4. ¿En qué sentido podría decirse que el conductismo es una antipsicología?
5. El conductismo ha sido acusado de reduccionismo cientificista, de carencias en la ética necesaria para la investigación sobre seres humanos, entre otras críticas ¿Cuál aspecto de sus críticas crees que tiene mejores fundamentos?

Referencias bibliográficas

- Bloomfield, L. (1933) [1935]. *Language*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.
- Darwin, C. (1859). *On The Origin Of Species*. Londres: John Murray.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. Londres: John Murray.
- Hume, D. (1739) [2001]. *Tratado de la naturaleza humana*. Albacete: Servicio de Publicaciones.
- Locke, J. (1689) [1999]. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Osgood, C. E. y T. A. Sebeok (eds.) (1954). *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems. Supplement to the Journal of Abnormal and Social Psychology*. Baltimore: Waverly Press.
- Peña-Correal, T. E. y B. Robayo-Castro (2007). *Conducta verbal* de B. F. Skinner: 1957-2007. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (39), 3, 653-661.
- Skinner, B. F. (1957) [1981]. *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Skinner, B. F. (1974) [1994]. *Sobre el conductismo*. Buenos Aires: Planeta.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watson, J. B. (1914). *Behavior. An Introduction to Comparative Psychology*. Nueva York: Henry Holt.

Lengua(je) y adquisición: El modelo Innatista

Cecilia Bértola y Germán Canale

Objetivos del capítulo:

- Esbozar los aspectos fundamentales de la hipótesis innatista del lenguaje.
- Presentar los presupuestos epistemológicos de la Gramática Generativa, con énfasis en la hipótesis innatista del lenguaje.
- Contextualizar la agenda de investigación del modelo innatista dentro de la investigación psicolingüística en adquisición del lenguaje.

Introducción

En el capítulo anterior se presentó el acercamiento conductista al lenguaje y su explicación sobre el desarrollo del lenguaje infantil. El presente capítulo esboza la corriente innatista en adquisición del lenguaje, representada principalmente por la Gramática Generativa, que implica una ruptura con el modelo conductista. En la década del 50 del siglo pasado, cuando se fundó la Gramática Generativa, gran parte del debate entre la explicación conductista y la explicación innatista de la adquisición del lenguaje se canalizó a través de las figuras de B.F. Skinner y N. Chomsky, respectivamente.

El debate entre ambas explicaciones giró en torno a dos ejes centrales:

- i. la existencia de una facultad (innata) específica de la especie humana que hace posible el desarrollo lingüístico;
- ii. el rol del *input* o entorno lingüístico en el desarrollo lingüístico.

A estos dos puntos subyacen diferencias mayores en torno a cómo cada uno de estos modelos entiende el lenguaje y qué técnicas y herramientas de investigación considera válidas para estudiarlo. En este capítulo nos centramos en la problemática epistemológica más general, i.e. cómo el innatismo concibe el lenguaje y su investigación, y en su explicación de la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil.

Punto de partida: la Gramática Generativa

La Gramática Generativa, desde donde emerge la corriente innatista en la lingüística del siglo XX, ha tenido por objeto describir y explicar el conocimiento lingüístico que tienen los hablantes sobre su propia lengua. Este objetivo se plantea en función de la denominada *hipótesis innatista del lenguaje*, que es, básicamente, un argumento sobre la existencia de un componente o facultad biológica humana innata que habilita el proceso infantil de adquisición.

Para comprender lo que supone esta hipótesis innatista cabe tener en cuenta que el abordaje lingüístico en la Gramática Generativa forma parte de un objetivo de más amplio alcance: avanzar en el estudio de la naturaleza y los orígenes de los sistemas de conocimiento humanos (Chomsky 1989). Esto supone integrar el estudio del lenguaje a los estudios sobre los sistemas de conocimiento —que son sistemas mentales— y, a su vez, considerar la lingüística y la psicología como dos campos indistinguibles (Chomsky 1992). La Gramática Generativa trata, pues, de dar cuenta de las propiedades inherentes de la mente humana a partir del estudio del lenguaje y los procesos de adquisición. Por ello, el enfoque generativo es mentalista, ya que supone una aproximación a los estados de la mente que configuran sistemas cognitivos computacionales; esto es, facultades mentales, entre las que se encuentra la facultad del lenguaje (FL). Asimismo, se trata de un enfoque teórico, debido a que para caracterizar la FL propone principios y propiedades de carácter teórico que hacen de esta una perspectiva esencialmente abstracta (Fernández Lagunilla y Rebollo 2004).

Tomando en cuenta la descripción anterior, podemos argumentar que la Gramática Generativa se constituye como una teoría que busca descubrir el sistema de principios y elementos comunes a las lenguas humanas. Para ello, propone fijar un conjunto de propiedades universales de las lenguas y mostrar cómo fenómenos diversos de las lenguas naturales son reducibles a esas propiedades. El desarrollo de esta teoría se estructura a partir de dos tesis principales (Fernández Lagunilla y Rebollo 2014):

- i. la existencia (en el plano teórico) de un hablante-oyente ideal;
- ii. el argumento de que este hablante-oyente ideal posee un conocimiento innato de los principios comunes a todas las lenguas.

El “hablante-oyente ideal” es una noción teórica que permite descentrar el estudio del lenguaje del habla concreta (las producciones lingüísticas de los hablantes reales) y concebirlo como el conjunto de los principios y propiedades que se asumen que son comunes a todos los hablantes de las lenguas —en tanto miembros de la misma especie— y que, según esta postura, habilitan y guían el proceso de adquisición del lenguaje. Esta noción permite poner el foco en los procesos mentales que hacen al conocimiento del lenguaje de los seres humanos en tanto especie, sin considerar los posibles trastornos de adquisición del lenguaje que se puedan dar.

Los postulados de la Gramática Generativa supusieron cierto quiebre con las teorías del lenguaje precedentes; en particular, aquellas que se desarrollan a lo largo del siglo XIX y principios del XX. A modo de ejemplo, en el Capítulo 5 se discutió el conductismo y también la corriente estructuralista norteamericana, que abordan el lenguaje a partir de la conducta o los hábitos lingüísticos. La lengua es concebida, desde aquellas perspectivas,

en tanto conjunto de enunciados producidos; es decir, desde una mirada “externa” al individuo. La Gramática Generativa desplaza el objeto de investigación, en la medida en que estudia los estados de la mente/cerebro que forman parte de la conducta (Chomsky 1989), es decir, lo que subyace al comportamiento lingüístico de un hablante-oyente ideal.

Esta cuestión queda en evidencia en la distinción que realiza Chomsky entre *lengua-e* y *lengua-i*. En palabras del autor (Chomsky 2017, p. 29), la *lengua-i* es “una propiedad biológica de los humanos, un subcomponente (básicamente) del cerebro, un órgano de la mente/cerebro en sentido amplio en el cual el término *órgano* es utilizado en biología”. Más precisamente, es un elemento de la mente de la persona que conoce, adquiere y usa la lengua; una entidad abstraída a partir de un componente de la mente, la FL; y, por ello, una entidad biológicamente determinada.

El interés en estudiar la *lengua-i* implica desatender lo que Chomsky llama “actuación”, es decir, la producción lingüística concreta y postular como centro del análisis lo que denomina como “competencia lingüística”, es decir, una realidad mental subyacente en la producción concreta:

“Hacemos, pues, una distinción fundamental entre competencia (...) y actuación (...). En la realidad de los hechos, es obvio que no puede reflejarse directamente la competencia (...) De ahí que, en sentido técnico, la teoría lingüística sea mentalista, ya que trata de descubrir una realidad mental subyacente en la conducta concreta” (Chomsky 1965, p. 6).

De forma de poder acceder a esta competencia lingüística del hablante-oyente ideal, el objeto de estudio que se plantea la Gramática Generativa deja de ser el conjunto de las realizaciones concretas que emiten los hablantes (“lengua exteriorizada” o “lengua-e”) y pasa a ser la lengua *internalizada* o “lengua-i”.

Lo dicho hasta aquí permite situar la Gramática Generativa como un programa de investigación en torno a la naturaleza del conocimiento del lenguaje, al origen de este conocimiento y a la manera en que este conocimiento se pone en funcionamiento. Estas tres cuestiones son presentadas por Chomsky (1989, 1992) en términos de preguntas:

- i. ¿Qué es el conocimiento del lenguaje?
- ii. ¿Cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje?
- iii. ¿Cómo se usa el conocimiento del lenguaje?

A cada una de estas preguntas, Chomsky les asigna el nombre de un problema particular: Problema de Humboldt, Problema de Platón y Problema de Descartes, respectivamente. No todo lo concerniente al estudio del lenguaje se restringe a estos tres puntos específicos; sin embargo, Chomsky (1992, p. 15) considera que estos tres problemas son los que “cabén estrictamente en el dominio de la Lingüística”. En la próxima sección abordamos estas tres preguntas y las respuestas que da el marco generativo.

Presupuestos del innatismo en la Gramática Generativa

El innatismo es una corriente filosófica de larga data en el pensamiento occidental que, a lo largo del tiempo, se ha desarrollado en función de distintas preguntas e intereses de investigación. La cuestión fundamental en el innatismo es la relación entre los factores o componentes inherentes a la capacidad intelectual de la especie humana y los externos a esta. Simplificando, se pueden identificar dos grandes momentos del innatismo: el primero se inicia en el siglo IV a.c. con el pensamiento de Platón; y el otro se remonta a los siglos XVII y XVIII, con las obras de, entre otros, Descartes y posteriormente Humboldt (Samet 2019). Lo que sucedió posteriormente fue, según Chomsky, que las corrientes lingüísticas del siglo XIX interrumpieron una continuidad de impronta innatista, que supuso el abandono del estudio interno del lenguaje a partir de una concepción externa.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el innatismo recobra fuerza gracias a la impronta generativista iniciada por Chomsky, quien se propone retomar las discusiones en torno al lenguaje iniciadas por los predecesores del siglo XIX. Un primer acercamiento a los fundamentos chomskyanos para pensar el innatismo como aspecto central de la adquisición aparece en su reseña crítica de *Comportamiento Verbal* de Skinner (Chomsky 1959) y en *Aspectos de la teoría de la Sintaxis* (publicado en inglés en 1965 y en 1967 en español). En ambos casos, el autor critica los fundamentos del conductismo y argumenta que no es una teoría apta para explicar los procesos de adquisición del lenguaje. Sin embargo, el abordaje más detallado del innatismo en filosofía y en lingüística se encuentra en su libro *Lingüística Cartesiana* (1966, publicado en español en 1969) y en desarrollos posteriores.

Desde el primer libro de Chomsky (*Estructuras Sintácticas* de 1957, publicado en español en 1974), el modelo chomskiano ha pasado por varias fases, que han variado en algunas explicaciones teóricas, así como en el rol que les otorga a distintos componentes lingüísticos (como la sintaxis, la semántica o el léxico). En este capítulo, no nos enfocamos en la revisión de cada modelo, sino que presentamos los presupuestos epistemológicos generales y algunos constructos teóricos que atraviesan la hipótesis innatista a lo largo de diversos momentos de desarrollo del programa generativo. Para ello, simulamos el recorrido propuesto por Chomsky (1992, Managua 1) y partimos de las preguntas introducidas anteriormente (i)-(iii).

Este recorrido mostrará que el enfoque innatista de la adquisición del lenguaje implica centrarse en preguntas como: ¿cuál es el estado inicial de la adquisición del lenguaje?; ¿es todo el conocimiento lingüístico resultado de la experiencia?; ¿podemos explicar el resultado de la adquisición (es decir, la competencia adulta) apelando solamente a la experiencia, o posee el niño algún tipo de conocimiento innato con el que viene al mundo?

Problema de Humboldt: ¿qué es el lenguaje?

Comencemos por la primera pregunta: ¿qué es el lenguaje? Para responder esta pregunta, Chomsky refiere al denominado Problema de Humboldt, dada la concepción del lenguaje y las posibilidades de estudiarlo científicamente que el autor plasma en su obra, la competencia gramatical está formada por reglas que permiten crear expresiones ilimitadas a partir de la combinación de una serie limitada de elementos. A este mecanismo, que supone que el conocimiento del lenguaje implica hacer un uso infinito de medios finitos, se lo denomina *infinitud discreta*. Esta propiedad es característica de las lenguas humanas y sugiere que lo que denominamos “conocimiento del lenguaje” es el conocimiento del conjunto de elementos del lenguaje y también del conjunto de reglas que permiten

combinar dichos elementos. Este sistema es finito en la medida en que tanto los elementos como las reglas son limitados; sin embargo, este conjunto finito genera potencialmente infinitas estructuras lingüísticas.

El lenguaje es entonces el conocimiento que tienen los hablantes sobre el funcionamiento que permite *generar* expresiones lingüísticas; en esta línea la teoría se llama “Gramática Generativa”, recogiendo la idea humboldtiana de que “la lengua hay que entenderla como algo que está permanentemente engendrándose a sí mismo: están determinadas las leyes de su generación, mas el alcance y hasta cierto punto también la naturaleza de lo engendrado quedan por entero indeterminados” (Humboldt 1836). Al igual que en la tradición platónica, para Humboldt aprender es extraer lo que está innato en la mente. Esto explica el hecho de que los niños no acceden al conocimiento de su lengua mediante un proceso de aprendizaje sino que más bien desarrollan una capacidad lingüística. Esta afirmación se fundamentará en una observación que también retomará Chomsky: a pesar de la gran variedad de circunstancias, todos los niños parecen desarrollar el lenguaje más o menos a la misma edad con un margen de variación acotado (Humboldt 1836).

Problema de Platón: ¿cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje?

El problema de Platón, acerca de cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje, consiste, según Chomsky (1992), en lo que Bertrand Russell planteó en términos de la pregunta: ¿cómo es que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, personales y limitados, son capaces de saber tanto? Este problema implica preguntarse sobre el surgimiento de los sistemas de conocimiento en la mente/cerebro de los seres humanos. El aspecto crucial de este problema tiene que ver con la relación entre conocimiento y experiencia (o *datos del mundo*). Más específicamente, con la enorme riqueza cognoscitiva de los seres humanos y el escaso papel que desempeña la experiencia en su adquisición (Fernández Lagunilla y Rebollo 2004, p. 249). Chomsky denomina este problema haciendo referencia a Platón, bajo el entendido de que fue este filósofo quien en *El Menón* ilustró este problema como el primer experimento psicológico, en tanto “experimento mental”.

En *El Menón*, Sócrates demuestra que un joven esclavo sin formación escolar conoce los principios de la geometría. La demostración radica en una serie de preguntas que guían al esclavo a descubrir los teoremas de esa disciplina. Este experimento suscita el problema planteado: ¿cómo es que el esclavo es capaz de descubrir las verdades de la geometría sin instrucción formal? Según Platón, el conocimiento es obtenido en una existencia previa y es evocado en la mente del esclavo a través de las preguntas de Sócrates. Para Chomsky, la respuesta de Platón es, en esencia, correcta, pero, tal como criticó Leibniz en el siglo XVII, debía ser “purgada del error de la preexistencia” (Chomsky 1992). Por ello, la variante generativa a la respuesta en torno a cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje consiste en postular que ciertos aspectos de este conocimiento son innatos, esto es, son parte de nuestra herencia biológica, genéticamente determinada. Dicho de otro modo, este conocimiento responde a la clase de criaturas que somos (Chomsky 2017).

En la misma línea de razonamiento, Chomsky equipara este tipo de conocimiento innato a otros elementos de nuestra naturaleza común que hace que, por ejemplo, tengamos brazos y piernas en lugar de alas. La solución al problema parece estar en atribuir los sistemas de conocimiento a la herencia biológica, suponiendo que las facultades cognoscitivas atribuidas a la mente están formadas por un conjunto de principios o leyes que regulan su funcionamiento (Fernández Lagunilla y Rebollo 2004, p. 249).

En este punto, claramente se rompe con la explicación conductista de la adquisición del lenguaje que, en su versión más radical, pensaba los procesos de adquisición a partir de la noción de *tabula rasa*, asociando la adquisición al esquema básico Estímulo-Respuesta (ver Capítulo 4). La crítica principal de Chomsky a la explicación conductista de la adquisición se canaliza a través de lo que denomina “la pobreza de los estímulos” y se desprende de la siguiente pregunta: si el individuo es un organismo que aprende de manera inductiva, es decir, es un organismo en un estado inicial de *tabula rasa* que aprende por medio de estímulos y refuerzos de esos estímulos, ¿cómo es posible entonces que solamente por la experiencia, que nunca es total y uniforme sino caótica, magra y finita, el niño pueda adquirir su lengua materna? Esta pregunta —que se conoce como “el problema lógico de la adquisición del lenguaje” o “el problema Gavagai”— retoma cuestiones ya planteadas en la Alegoría de la Caverna de Platón y las lleva, específicamente, al terreno de la adquisición del lenguaje. La respuesta al Problema de Platón es, en efecto, platónica: poseemos ese conocimiento de forma innata, y no a través de los sentidos, que son engañosos.

Quine, la traducción radical y el “problema de Gavagai”

Imagínese que llega a una isla totalmente desconocida y desconectada del resto del mundo, y se encuentra con nativos que hablan otra lengua, totalmente distinta de su propia lengua, es decir, que no comparten ningún tipo de recurso lingüístico para comunicarse ni ningún tipo de experiencia lingüística, social o cultural previa con esa comunidad. Se podría decir entonces que se encuentra en una situación “radical” en tanto no existe conocimiento previo o comportamiento o recursos lingüísticos que habiliten a priori la comunicación. Puede entonces necesitar formas auxiliares para empezar a entender cómo funciona esta otra lengua de manera de descubrir cuál es el material lingüístico necesario (sonidos, morfemas, palabras, reglas sintácticas y pragmáticas, etc.) para comunicarse en ella. Entonces, usted ve un conejo blanco corriendo por el bosque. Un nativo también lo advierte y grita “Gavagai”. ¿Qué deducción realiza usted al respecto? ¿Cuál es el significado asociado a “gavagai”? ¿Quiere decir “conejo”? ¿Quiere decir “conejo blanco”? ¿Quiere decir “cena”? ¿Quiere decir “correr”? ¿Quiere decir “conejo blanco que corre”? ¿Será que el nativo hace referencia al conejo, a su forma, su pelaje, su color, la acción que está realizando o incluso a algo que usted no logra ver, como por ejemplo, posibles pulgas posadas en el conejo? En esta situación radical y bajo estas condiciones podríamos afirmar que el input léxico (“gavagai”) no es capaz de especificar lo suficiente su significado lingüístico.

¿Se le ocurren otras situaciones —posiblemente menos radicales— de la vida cotidiana donde ocurra algo similar?

Este escenario (simplificado) que hemos introducido es central a un argumento mucho más complejo que realiza Quine (1960, publicado en español en 1968) en su obra *Palabra y objeto* sobre lo que denomina “traducción radical” y que, en última instancia, retoma discusiones sobre el empirismo y el innatismo. Chomsky y Quine tendrán posiciones distintas frente al “problema de Gavagai”, que retoma el “problema lógico de la adquisición”.

Seguendo a autores como Otero (1984) y Fernández Lagunilla y Rebollo (2004), el problema de la pobreza de los estímulos se puede explicar considerando tres aspectos. El primero es que los datos con los que cuenta un niño son deficientes, lo que el niño recibe son estímulos de expresiones incompletas, no del todo bien formadas, lapsos y simplificaciones de diversa índole. Un segundo aspecto tiene que ver con que los datos que recibe el niño conforman un conjunto finito y reducido. El tercer aspecto supone considerar que, dado que los datos empíricos están “llenos de lagunas o huecos de experiencia” (Otero 1984, pp. 62-64) es cuestionable que se pueda explicar la adquisición únicamente a partir de ellos.

Asimismo, también se ha señalado que el input al que está expuesto el niño difiere de las producciones que él mismo realiza en distintas etapas de su desarrollo. Se observa que en estas últimas el niño puede generar expresiones agramaticales difícilmente generables por un adulto. En palabras de Chomsky (1989, pp. 30-31): “La solución al problema de Platón ha de estar basada en la atribución de principios fijos de la facultad del lenguaje al organismo humano como parte de la herencia biológica. Estos principios reflejan la forma en que funciona la mente, dentro de la facultad del lenguaje”.

Para ilustrar el problema de Platón, tomemos los siguientes ejemplos adaptados de Chomsky (1992, pp. 20-21)⁴¹. Considérense las oraciones (1) y (2), que evidencian rasgos del español, como ser que cuando el complemento directo (cd) es animado (*Pedro* vs. *auto*) va encabezado por la preposición *a*.

1. Juan arregla el auto.
2. Juan afeita a Pedro.

Considérese ahora las oraciones (3) y (4):

3. Juan hizo [arreglar el auto].
4. Juan hizo [afeitar a Pedro].

Los ejemplos (3) y (4) muestran que el sujeto de la oración principal es “Juan” y que el sujeto de la oración complemento “alguien” (*arreglar el auto* o *afeitar a Pedro*) no está expresado. Además, (3) y (4) muestran que las oraciones complemento siguen la misma regla de objeto animado/no animado de español. Asimismo, el sujeto de estas estructuras podría expresarse explícitamente, como es el caso de *María* en (5):

5. Juan hizo [arreglar el auto a María].

El punto clave de estos ejemplos, que permite argumentar a favor de la hipótesis innatista, es que si queremos construir una oración análoga a (5) pero utilizando el constituyente complemento de (4), *afeitar a Pedro*, en lugar de *arreglar el auto*, tendríamos como resultado una oración agramatical, como (6):

6. *Juan hizo [afeitar a Pedro a María].

41 Para los propósitos de este capítulo simplificamos la ejemplificación. Por un desarrollo en mayor profundidad, ver Chomsky (1992).

El efecto de agramaticalidad, indicado con el asterisco, se da por una razón de la gramática del español, y de otras lenguas similares, que rechaza la aparición de dos sintagmas nominales (SN) precedidos de la preposición *a* en la misma oración (*a Pedro a María*)⁴², lo que no ocurre necesariamente en otras lenguas.

Se evidencian aquí, por un lado, un conjunto de reglas y, por otro, una serie de principios. La interacción de ambos determina la forma y la interpretación de las expresiones de una lengua determinada. Un tercer aspecto tiene que ver con que estos ejemplos evidencian el hecho de que el niño no aplica la repetición para expresar lenguaje. La analogía no puede ser un factor que explique la adquisición de lenguaje, dado que esta puede dar como resultado estructuras agramaticales.

Estos ejemplos, según Chomsky, constituyen una manifestación concreta del Problema de Platón en la medida en que nos obliga a determinar cómo el niño llega a dominar tales reglas y principios que conforman el sistema de conocimiento del lenguaje en su estado maduro. Lo que es interesante de notar es que el niño que habla una lengua no necesita de una instrucción explícita para incorporar estas reglas. El niño adquiere y desarrolla el lenguaje gracias a la interacción de dos fuentes para ese conocimiento: los recursos biológicamente determinados de la mente/cerebro, esto es, la FL, y el contexto ambiental en el que el niño se desarrolla (el *input*).

A partir de lo dicho hasta aquí podemos afirmar lo siguiente: (i) la posibilidad de formar oraciones con complementos incrustados no implica un aprendizaje sino que está dada de los principios de la FL, (ii) la inserción de *a* antes de objetos animados es una propiedad idiosincrásica del español, por lo que el niño la tiene que adquirir; esto supone otorgarle al contexto lingüístico cierto rol en interacción con los principios de la FL; (iii) el niño que adquiere español no tiene que adquirir la noción de que (6) es agramatical, esto se sigue del principio general que prohíbe que haya dos SN seguidos encabezados por *a* (principio de la FL), y (iv) la posibilidad de incrustar determinado tipo de oración es un rasgo que también está determinado por el input, dado que las lenguas difieren respecto de este punto. Por esta razón, se dice que esta propiedad está asociada a un parámetro que puede tener uno u otro valor, según la lengua en cuestión. Este valor paramétrico está determinado por la experiencia o input lingüístico.

Así, para responder a la pregunta de cómo se adquiere el lenguaje, la Gramática Generativa postula la existencia de una FL como dotación genética de la especie humana que permite que el niño, gracias al conocimiento de los principios que regulan su lengua (sea cual sea esta), pueda, en interacción con el entorno, desarrollar su lengua particular (lengua-*i*).

A continuación, nos detenemos en la tercera pregunta, acerca de cómo se usa el (conocimiento) del lenguaje. Abordamos, pues, el Problema de Descartes.

Problema de Descartes: ¿cómo se usa el conocimiento del lenguaje?

Según Chomsky (1992, p. 14), la pregunta sobre el uso del conocimiento del lenguaje se divide en dos aspectos. Por un lado, el problema de la percepción, es decir, la forma en que interpretamos lo que oímos o leemos. Por otro, el problema de la producción, que tiene que ver con lo que decimos/escribimos y por qué lo hacemos.

42 Nótese que ejemplos como *Juan tiró a su hermano a la piscina* son gramaticales dado que uno de los sintagmas precedidos de *a* es un sintagma preposicional (sp) verdadero, a diferencia de lo que sucede en los sp en que la preposición *a* no tiene significación por sí misma y aparece por razones sintácticas.

El Problema de Descartes se sustenta en el hecho de que a la hora de poner en funcionamiento el conocimiento del lenguaje los seres humanos somos esencialmente creativos y no imitativos. Nuestra competencia lingüística, que determina que seamos capaces de interpretar las expresiones que recibimos y que construyamos expresiones bien formadas dotando de significado a las formas lingüísticas, no se explica a partir de que estas expresiones hayan sido escuchadas o proferidas anteriormente:

“[...] el hombre tiene una capacidad específica, un tipo de organización intelectual que no puede atribuirse a órganos exteriores ni relacionarse con la inteligencia general y que se manifiesta en lo que podemos denominar el ‘aspecto creador’ del uso del lenguaje corriente, y cuya propiedad consiste en ser ilimitado en cuanto a su alcance y en no precisar de estímulo. Así, Descartes mantiene que el lenguaje existe para la libre expresión del pensamiento o para dar una respuesta adecuada en cualquier situación nueva, y no se encuentra determinado por ninguna asociación fija de expresiones a estímulos externos o a estados fisiológicos (identificables de cualquier modo directo) [...] Lo importante de esto para nuestros propósitos es el énfasis en el aspecto creador del uso del lenguaje y en la distinción fundamental entre el lenguaje humano y los sistemas de comunicación, puramente funcionales y ligados al estímulo, de los animales” (Chomsky 1969, p. 20).

Es importante tener en cuenta que los postulados cartesianos se basaban en la existencia de dos tipos de sustancias, que dan lugar al dualismo cartesiano alma-mente/cuerpo: la sustancia material, el cuerpo, que responde a criterios puramente mecanicistas, y la sustancia espiritual o mental, ajena a cualquier tipo de mecánica, que se constituye como la sustancia pensante, independiente del cuerpo. Desde esta perspectiva, el lenguaje “aboga por la existencia de una sustancia no física (mental) y exigía que se explicase por principios extramecánicos” (Fernández Lagunilla y Rebollo 2004, p. 21). Precisamente, tal como sostienen los autores, “la clave del problema de la creatividad del lenguaje parece residir en encontrar el principio extramecánico que la explique, o las propiedades, leyes internas, etc., de un supuesto principio creativo”, al margen de la dualidad mente / cuerpo.

En *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*, Chomsky define la “creatividad lingüística” como “hacer uso infinito de medios finitos”. Esta definición nos remite a las consideraciones hechas en torno a la influencia del pensamiento de Humboldt en el desarrollo de la Gramática Generativa. A partir de estos postulados, Chomsky argumenta que los principios del conductismo son ineficientes a la hora de explicar los factores que pueden incidir en la determinación de un hablante para expresarse de un determinado modo en una situación concreta. Parte de su argumento radica en la idea de que lo esencial al lenguaje es que pueda ejercitarse en ausencia de cualquier estímulo desencadenante o ante estímulos difícilmente detallables. Dado que la cantidad de “mensajes apropiados a la situación” que podemos pronunciar frente a un determinado estímulo es parcialmente infinito (Chomsky 1992), se descartan las nociones de “estímulo” y “determinación” de la respuesta verbal como explicación de la adquisición del lenguaje.

Como mencionamos arriba, la Gramática Generativa recupera el espíritu del pensamiento cartesiano, pero se considera un neocartesianismo en la medida en que se distancia de algunas contradicciones que encuentra en el planteo original. En líneas de Lorenzo González (2001, 2015) y Moreno Cabrera (2013), la razón principal de esta

distancia radica en la problemática de la distinción cartesiana clásica mente / cuerpo. El punto de vista neocartesiano revisa esta distinción tradicional al asumir que el estudio del mundo natural no puede deslindarse del estudio de las facultades cognitivas por lo que no admite la existencia de una mente cuya naturaleza escapa al mundo físico. Asimismo, el neocartesiano tampoco supedita el estudio del lenguaje (ciencia psicológica/mental) al estudio de la neurología (ciencia física), es decir, no considera que lo mental se reduzca exclusivamente a lo neurofisiológico.

La Gramática Generativa considera ambos, el cerebro y el lenguaje, como un binomio inseparable en la investigación lingüística. Esto determina la necesidad de un vínculo disciplinar bidireccional, en la medida en que los avances en los estudios de las ciencias del cerebro aportan a las ciencias del lenguaje y viceversa. Esto sitúa el estudio del lenguaje en un nuevo escenario enmarcado en la mente/cerebro y supone una defensa a la idea de que el estudio del lenguaje y la psicología son dos ámbitos inseparables. En esta dirección, el marco epistemológico que instaura la Gramática Generativa sitúa a la lingüística en las ciencias cognitivas.

Deducción e intuición

De la sección anterior se desprende que para la postura innatista de la Gramática Generativa la experiencia no es suficiente para explicar el resultado del proceso de adquisición por parte del niño. Dicho de otro modo, de la experiencia no se deduce el aspecto creativo ni a nivel del lenguaje ni a nivel del individuo. La insuficiencia de la experiencia funciona como argumento en dos sentidos. El primero ampliamente reconocido entre los innatistas, el segundo más disputado en las diferentes versiones del modelo:

1. No todo el conocimiento lingüístico del niño (y del hablante-oyente adulto) se puede explicar únicamente en función de la experiencia.
2. Por lo anterior, un modelo explicativo de la adquisición del lenguaje no debe centrarse únicamente en el análisis de datos empíricos que provienen de la experiencia.

Para Chomsky —no así para toda la corriente innatista— el método de la teoría lingüística es por antonomasia deductivo. En *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis* plantea que la lingüística debe hacer abstracción de los datos empíricos para estudiar un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística del todo homogénea. Este abordaje se realiza por medio de la introspección, apelando a la intuición del hablante-oyente sobre su lengua nativa:

“Tengo interés, pues, en dedicarme a algunos aspectos del estudio de la mente, y en particular a los que se presentan a la investigación mediante la construcción de teorías explicativas abstractas que pueden involucrar idealizaciones sustanciales (...). Desde este punto de vista, la cobertura sustancial de datos no es un resultado particularmente significativo, puesto que puede lograrse ésta de muchas maneras y el resultado no es muy informativo con respecto a la corrección de los principios utilizados (...).” (Chomsky 1983, p. 20).

Este postulado da pie a Chomsky a pensar en la existencia de elementos –no directamente observables como la mente o las ideas– que pueden tener un rol central en la adquisición del lenguaje. Estos elementos, justamente, se oponen al “aferre fenoménico” de los conductistas más radicales que intentaban erradicar todo “vocabulario subjetivo” (entendido como “no científico” en tanto “no observable”) (Lyons 1970).

En contraposición a las técnicas de investigación que necesariamente implican observación, recolección de datos empíricos y experimentación (ver Capítulo 1), Chomsky propone el estudio del lenguaje a través de la introspección y del conocimiento intuitivo que el hablante-oyente nativo tiene de su lengua. En psicolingüística se trabaja con distintos tipos de intuición; sin embargo, la Gramática Generativa chomskyana define la *intuición introspectiva* como el conjunto de juicios que realiza un hablante sobre su lengua. En esta dirección, la intuición representa una forma de acceso al conocimiento lingüístico tácito (Crystal 2008; Greene 1972), independientemente de los usos reales de la lengua en situaciones concretas. Cabe señalar que mientras algunos investigadores estudian la intuición como un conjunto de juicios sobre grados de gramaticalidad (ver Capítulo 1), por la gramática de una lengua, mientras otros la estudian al nivel de la aceptabilidad (ver Capítulo 1).

El apoyo metodológico en la introspección sirve para justificar un modelo de gramática insensible o invariable al contexto (Chomsky 1974), permitiéndole trabajar tanto con ejemplos inventados que recurren al conocimiento lingüístico del investigador a través de dicha introspección. Por “ejemplos inventados” entendemos aquí aquellos ejemplos lingüísticos que no representan muestras de habla o escritura de los hablantes/escribientes, sino que son contruidos por el investigador para mostrar o desarrollar un argumento (como todos los ejemplos que hemos propuesto en este capítulo). Se trata de ejemplos que proveen evidencia “conveniente” en tanto ilustran claramente el punto que quiere hacer el investigador, pero a su vez se estos ejemplos son “infieles” en tanto no reflejan el uso de la lengua en situaciones concretas. Dentro de este grupo de ejemplos inventados, la Gramática Generativa ha prestado especial atención a aquellos ejemplos “negativos” de agramaticalidades o anomalías semánticas, es decir, ejemplos de oraciones que no son generados por la gramática. En esta dirección, los ejemplos inventados de oraciones agramaticales se consignan con el símbolo (*), los anómalos, con el símbolo (#), como por ejemplo:

7. María ha abierto la puerta (ejemplo inventado congruente con la gramática generativa del español).
8. * La puerta ha sido *abrida* por María (ejemplo inventado negativo por agramaticalidad).
9. # María ha sido abierta por la puerta (ejemplo inventado negativo por anomalía).

Estos tipos de ejemplos inventados se contrastan con aquellos que provienen de lo que se denomina “datos empíricos”, es decir, muestras de lengua (oral o escrita) que provienen de hablantes reales en situaciones comunicativas específicas. Tal como se discute en el Capítulo 1, estos datos pueden ser extraídos en contextos no-manipulados (“reales”, “auténticos” o “naturalísticos”) pueden surgir de la “manipulación” o el “control” del investigador, es decir, pueden ser el resultado del diseño experimental o cuasi-experimental. En los estudios de adquisición del lenguaje en el marco de la Gramática Generativa ha habido grandes discusiones en torno a la necesidad (o no) de incluir estos tipos de datos empíricos en la investigación, sobre todo aquellos que provienen de la experimentación.

El proceso de adquisición del lenguaje: de la Gramática Universal a las gramáticas particulares

Ya hemos advertido que el modelo innatista plantea que el conductismo no logró resolver el problema lógico de la adquisición, a saber, cómo el niño aprende tanto y tan rápido en función de *input* tan magro. Sobre la base de esta crítica, a partir de las respuestas al problema de Platón y al problema de Descartes, Chomsky aporta evidencia para la hipótesis de la existencia de un conocimiento lingüístico innato que habilite y guíe el proceso de adquisición de la lengua. Estudiar el proceso de adquisición se centra entonces en el análisis de cómo se desarrolla la competencia lingüística en la lengua nativa y qué nos dice esto sobre los principios más generales del lenguaje.

La explicación tradicional de Chomsky es que la mente-cerebro del hablante-oyente ideal aloja un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). El DAL sería una especie de “caja negra” de la cual poco sabemos y, por ello, los lingüistas tendrían como objetivo intentar develar y describir el funcionamiento de este dispositivo. Para Chomsky, se trata de un “órgano” que nos define como seres humanos y nos distingue del resto de las especies. Inicialmente su teoría planteaba que el DAL contenía un mecanismo innato para poder generar hipótesis sobre el funcionamiento formal de la lengua en función de los datos provistos por el *input*. La postulación de este mecanismo fue reemplazado posteriormente por la noción de una Gramática Universal (GU), es decir, la postulación de un número de reglas o principios formales universales que rigen las gramáticas de todas las lenguas naturales. Dicho de otro modo, mientras “lo innato” fue inicialmente postulado como un mecanismo mental que habilita a generar hipótesis por parte de los niños sobre el funcionamiento de su lengua, posteriormente pasó a ser un número de principios formales que rigen todas las lenguas naturales que existieron, que existen o que eventualmente puedan existir (Scovel 2004).

Este tipo de razonamiento conduce a Chomsky a postular que las estructuras mentales que rigen el conocimiento del lenguaje pertenecen a un módulo cognitivo particular, que está separado de otros módulos cognitivos que rigen los comportamientos no-lingüísticos. Así, el abordaje del autor implica una modularización de la mente (Chomsky 1998).

Chomsky sostiene que el tipo de conocimiento que rige el DAL pertenece al terreno de “conocer” (*cognize*) en el sentido de una estructura mental que no es necesariamente accesible a la conciencia. Este conocimiento guía el proceso de *adquisición*, es decir, el desarrollo de la competencia lingüística adulta en la lengua nativa. Este conocimiento, para Chomsky, se distingue de “saber” (*know*), ya que el último se rige por la estructura mental de la conciencia, por lo que caracteriza los procesos de aprendizaje (Chomsky 1982), es decir, se asocia más a habilidades y destrezas. Esta distinción terminológica entre “saber” y “conocer” deja en evidencia la hipótesis de fondo, basada en la idea de un conocimiento innato que nada tiene que ver con los tipos de habilidades o conocimientos que podemos adquirir a través de mecanismos y acciones deliberadas y conscientes.

Sin embargo, cabe aclarar que la existencia de este conocimiento lingüístico no implica que el *input* o los datos lingüísticos que le llegan al niño, por ejemplo, a través del habla adulta, no tengan lugar en la teoría. De hecho, es a través del *input* que el niño comienza un proceso de activación de ciertas reglas y principios gramaticales de la GU que necesitará para el desarrollo de su lengua particular (por ejemplo, español, inglés, japonés, etc.). Es

decir, el *input* ayuda al niño a activar y especificar aquellas reglas de la GU que necesita para poder desarrollar la Gramática Particular (GP) de su lengua. Por ejemplo, la GU contiene el principio de que todas las oraciones tienen sujeto y las lenguas particulares parametrizan si este sujeto debe ser realizado fonéticamente o puede no realizarse fonéticamente. Estas dos posibilidades llevan a clasificar las lenguas en dos tipos: las lenguas *pro-drop* y las no *pro-drop*, según tiendan a realizar fonéticamente o no el sujeto. El español es un ejemplo del primer caso (10); el inglés, por otro lado, es un ejemplo del segundo caso (11):

- 10 a. Ella va a ir
- b. Va a ir
- 11 a. She will go.
- b. *Will go.

¿Qué implica esta diferencia en términos del proceso de adquisición? Implica que el niño que tiene el inglés como lengua materna, a partir del vínculo con la experiencia, recibirá un *input* tal que le permitirán activar el parámetro no *pro-drop*, mientras un niño que tiene el español como lengua materna activará el parámetro *pro-drop*.

Finalmente, cabe destacar que para la Gramática Generativa también es metodológicamente importante la diferencia entre el *output* del niño y el del adulto ya que al compararlos se pueden vislumbrar las hipótesis que el niño está testeando sobre el funcionamiento de su propia lengua. A modo de ejemplo, el niño podría producir (12):

- 12. a. Toqué el perro.
- b. Entré a la casa.
- c. *Andé en bici.

En (12c), el ejemplo negativo por agramaticalidad puede corresponderse a lo que se denomina “error”, es decir, una agramaticalidad que deja en evidencia el estadio actual en la adquisición de la competencia lingüística (ver, en este sentido, la distinción entre error y equivocación). El ejemplo puede entenderse como evidencia del estado de adquisición del niño en cuestión, que está testeando hipótesis sobre la formación de los pasados en español, que contiene formas regulares (12a y 12b) pero también otras irregulares (12c). Es decir, el niño estaría en el proceso de especificar tal regla para el español, generando hipótesis que irá descartando. En este caso concreto, (12c) podría ser un ejemplo de lo que generalmente se denomina *sobregeneralización*, es decir, la aplicación de una regla existente a un subconjunto en que la regla no aplica. Según el modelo de la Gramática Generativa, posteriormente, a través del *input* y el *output*, el niño pasaría a producir la forma gramatical *Anduve en bici* en función de la activación de la regla apropiada del español.

El ejemplo propuesto más arriba ilustra el tipo de desarrollo que implica para Chomsky el pasaje de la GU a la GP en la mente del niño durante la adquisición, es decir, el proceso mental que en su primer modelo responde a la generación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está adquiriendo y que en el modelo posterior remite a la activación y especificación de aquellas reglas de la GU que necesita para desarrollar la competencia lingüística. Así, la competencia lingüística adulta resulta ya del proceso de generación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua o sobre los mecanismos de parametrización durante el desarrollo infantil, según el modelo que se considere.

Cierre del capítulo

En este capítulo presentamos algunos fundamentos centrales para entender la hipótesis innatista de adquisición del lenguaje, tal como se presenta el modelo innatista. Para ello, esbozamos algunas de las características más relevantes de la Gramática Generativa, dado que esta hipótesis aparece fuertemente ligada al modelo generativista. Como se pudo observar a lo largo del capítulo, los postulados del modelo innatista implican diferencias epistemológicas, teóricas y metodológicas con otras explicaciones del desarrollo del lenguaje, como es el caso del modelo conductista. En el próximo capítulo se abordarán los enfoques interaccionistas, que retoman algunos de los postulados innatistas pero que también se apartan considerablemente de este modelo en tanto buscan revitalizar el rol del contexto, de la interacción y la construcción de intersubjetividades, de la sociedad y de la cultura en el proceso del desarrollo lingüístico infantil.

Preguntas de reflexión/autoevaluación:

1. ¿Qué quiere decir en el marco del innatismo de la Gramática Generativa que algo es “innato”?
2. ¿Qué implica, en términos teóricos, decir que hay una facultad del lenguaje innata?
3. ¿Qué implica, en términos metodológicos, decir que hay una facultad del lenguaje innata?
4. ¿En qué radica la diferencia entre “competencia” y “actuación”? ¿Para qué le sirve al modelo innatista plantear esta diferencia?
5. ¿Qué es una gramática particular? ¿Cómo se vinculan las gramáticas particulares con la Gramática Universal?
6. ¿Qué aspectos del presente capítulo puede vincular con el Capítulo 2 sobre propiedades del lenguaje?

Referencias bibliográficas

- Aitchison, J. (2008). *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Chomsky N. (2017). *¿Qué clase de criaturas somos?* Ariel. Barcelona.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Editorial Prensa Ibérica. Barcelona.
- Chomsky, N. (1993). *Lectures on Government and Binding*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid. Visor distribuciones.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid. Alianza.
- Chomsky, N. (1974). Observaciones sobre la nominalización. En: V. Sánchez de Zavala (comp.). *Semántica y sintaxis en lingüística transformatoria I* (pp. 133-187). Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior. *Languages*, 35 (1), 26-58.
- Chomsky (1957). *Syntactic Structures*. La Haya / París: Mouton de Gruyter.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden: Blackwell Publishing.
- Everett, D. L. (2014). "No duermas, hay serpientes". *Vida y lenguaje en la Amazonia*. Madrid: Turner.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo A. (2004). *Sintaxis y cognición. Introducción a la gramática generativa*. Madrid: Síntesis.
- Greene, J. (1972). *Psycholinguistics. Chomsky and Psychology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Humboldt W. [1836] (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Traducción y prólogo Ana Agud. Editorial Anthropos. Barcelona.
- Lorenzo Gonzáles G. (2001). *Comprender a Chomsky. Introducción y comentarios a la filosofía chomskyana sobre el lenguaje y la mente*. A. Machado Libros. Madrid.
- Lorenzo Gonzáles G. (2013). Biolingüística La nueva síntesis. *Verba*, 42 (1), 293-321.
- Lyons, J. (1970). *Chomsky*. Londres: Fontana Collins.
- Maynes, J. y Gross, S. (2013). Linguistic Intuitions. *Philosophy Compass*, 8 (8), 714-730.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Otero, C. P. (1984). *La revolución de Chomsky. Ciencia y sociedad*. Madrid. Tecnos.
- Quine, W.V.O. (1968). *Palabra y objeto*. Barcelona: Labor.
- Samet, J. (2019). The Historical Controversies Surrounding Innateness, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/innateness-history/>>.
- Scovel, T. (2004). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Enfoques Interaccionistas

Beatriz Gabbiani

Objetivos del capítulo:

- Presentar los postulados fundamentales de los enfoques interaccionistas.
- Relacionar los desarrollos realizados en este marco en distintos momentos del siglo XX.
- Analizar los aportes principales realizados a la psicolingüística y la psicología del aprendizaje.
- Presentar algunas de las problemáticas fundamentales y críticas a estos enfoques.

Actividad introductoria

Observe las fotos siguientes:

¿Qué le parece que hacen la mamá y su bebé en cada foto?

¿Puede enumerar algunos aspectos que le llamen la atención sobre lo que hacen?

¿Le parece que esta interacción puede formar parte de una rutina? ¿Por qué?



Foto 1: Foto de [Sarah Chai](#) en [Pexels](#)



Foto 2: Foto de [Yan Krukov](#) en [Pexels](#)

Interacción, aprendizaje y lenguaje

En los modelos vistos en el Capítulo 4 y el Capítulo 5, el aprendizaje se relacionó con el establecimiento por parte de un sujeto que no sabe (el niño) de un conjunto de hábitos modelados por los que saben (en el caso del conductismo) o con el reconocimiento de reglas tomadas del lenguaje hablado en el entorno por un sujeto que sabe, pero no controla lo que sabe (el niño). En ambos paradigmas las personas en torno al niño cumplen funciones de modelo, aunque la concepción del sujeto que aprende (o adquiere) difiere en estos marcos teóricos. En este capítulo, como ya se puede intuir a partir de las fotos presentadas al inicio, veremos cómo la interacción y la presencia de otros en el entorno del niño cumplen funciones fundamentales para que un sujeto que quiere, que es agente y que es usuario (el niño) construya el lenguaje.

Actividad:

Vea la Lección 3 del curso de la UBA sobre El camino hacia el lenguaje
<https://www.youtube.com/watch?v=coi9erJhUgQ&feature=relmfu>

Reflexiones sobre:

1. ¿De qué tipo de conductas hablan en el video y qué diferencias tienen con las conductas a las que refiere el modelo conductista?
2. ¿A qué tipo de competencia se refieren y cómo se diferencia de la competencia lingüística propuesta por Chomsky?

Cuando se relaciona el aprendizaje con la interacción, nos instalamos en la perspectiva sociocultural, que pone el énfasis en la importancia de las actividades colectivas en el desarrollo cognitivo. En esta corriente nos encontramos con una visión que señala que, si bien los aspectos genéticos son muy importantes para entender cómo funciona nuestra especie, el ser humano llegó a ser lo que es no exclusivamente en base a una herencia genética, sino como consecuencia de la acción conjunta, es decir, del desarrollo cultural. Las funciones psicológicas superiores (el pensamiento, el lenguaje, la memoria) son precisamente consecuencia del desarrollo cultural y no del biológico. La interacción es fundamental para el desarrollo humano, en particular los intercambios en torno a tareas compartidas.

Para Vygotsky, el autor referencia de estos enfoques, la formación de las funciones psicológicas superiores no es individual sino social. Las personas llegan a utilizar procesos de mediación como actividad individual debido a que tuvieron experiencias previas de actividad conjunta que las llevaron a desarrollar esos procesos de mediación. Es decir que se puede usar instrumentos, o sea, hacer uso de la mediación instrumental, en la medida en que la mediación social lo ha permitido. Los sistemas de pensamiento surgen como consecuencia de la internalización de procesos de mediación desarrollados en función de la cultura y precisamente, en marcos culturales.

A mediados de la década del 60, y paralelamente al desarrollo de las posturas generativistas y cognitivistas, surgen otras corrientes que enfatizan la función del lenguaje y el lenguaje como instrumento. La pragmática y la sociolingüística son dos ejemplos de este tipo de enfoque. Algunos aspectos de la psicología piagetiana pueden ser retomados desde esta óptica, sobre todo en lo que refiere a un sujeto que aprende por medio de la acción. Sin embargo es Vygotsky quien es descubierto en este período, por su concepción del lenguaje como instrumento y la presencia en su teoría de un sujeto psicológico claro. Aparece entonces, en estos enfoques,

la primacía del usuario y el énfasis en el estudio de la interacción en términos generales y del diálogo como una forma privilegiada de interacción.

En primer lugar, si bien Vygotsky, como decíamos antes, fue "descubierto" a partir de la década de los 60, sería importante situarse en el momento en que Vygotsky presenta sus reflexiones acerca de la naturaleza del hombre y del funcionamiento psíquico. Vygotsky⁴³ investiga y escribe en la Rusia post-revolucionaria, en momentos en que impera el modelo conductista que explica el funcionamiento psíquico básicamente como series lineales E ® R que provocan otro E, etc. (ver [Capítulo 4](#)). En este modelo los estímulos son externos y las respuestas pasivas. Con los elementos de la propuesta conductista, Vygotsky propone por su parte algo totalmente diferente, en la medida en que tanto el estímulo como la respuesta pasan a estar bajo el control del individuo. Esta capacidad para imponer su voluntad y controlar estímulos y respuestas creando un sistema complejo es lo que diferencia al hombre de otros animales. Esta visión se complementa con la aseveración de que el hombre no llegó a ser lo que es en base exclusivamente a una herencia genética, sino como consecuencia de la acción conjunta, es decir, del desarrollo cultural. Las funciones psicológicas superiores (el pensamiento, el lenguaje, la memoria) son precisamente consecuencia del desarrollo cultural y no del biológico.

Aspectos centrales en la propuesta de Vygotsky: mediación, zona de desarrollo próximo, internalización

La mediación

Como decíamos antes, estímulo y respuesta están bajo el control del individuo en la propuesta de Vygotsky. Esta idea permite comprender qué significa "mediación" en este marco. Pensemos, por ejemplo, en el acto de cambiarse un anillo de mano para recordar algo. Ante un pedido que no se puede cumplir en el momento, una persona se cambia el anillo de mano. Este cambio es una respuesta al estímulo representado por el pedido pero no la respuesta esperada por quien hizo el pedido (ni por quien lo desea satisfacer). A su vez esta respuesta se transformará, llegado el momento oportuno, en el estímulo que llevará a esa persona a dar la respuesta que quería darle al estímulo original. La relación E ® R resulta mediada por un término que es simultáneamente estímulo y respuesta, que permite liberar la conducta humana de las situaciones concretas. El medio utilizado es un instrumento un poco diferente a las herramientas concretas usadas para facilitar las acciones. Se trata de instrumentos psicológicos que le permiten al hombre dominarse a sí mismo desde afuera y reestructurar los procesos psicológicos naturales: surge así una atención consciente y mediada, una memoria voluntaria y mediada y una inteligencia representacional. En relación al desarrollo, Vygotsky sostiene que hay una coexistencia de dos líneas interdependientes y separables sólo mediante una abstracción metodológica: la línea natural y la línea cultural o socio-histórica del desarrollo. La primera, la línea natural, se refiere entre otras cosas a la construcción de las operaciones elementales y la segunda, la cultural o socio-histórica, implica la construcción de los procesos psicológicos superiores.

43 En <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15951> se puede ver una nota autobiográfica de Vygotsky y una breve biografía.

El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores no es individual (no es "natural") sino que sólo puede darse en interacción con otros miembros del grupo social, aspecto que retomaré más adelante.

El concepto de instrumento psicológico al que se hizo referencia antes, se relaciona con la observación marxista de que la actividad humana se caracteriza por la utilización de instrumentos que le permiten ejercer cambios sobre la naturaleza. Claro que a Vygotsky le interesan, como ya vimos, los cambios que se ejercen en la mente. Los instrumentos psicológicos le permiten al hombre ordenar la información, re-ubicarla, escapando al aquí y ahora, es decir, representar la información. Hay muchos instrumentos psicológicos, como el cambio de anillo que veíamos, la moneda, las reglas graduadas, los semáforos, las agendas. Entre todos los que podemos citar, hay un sistema de mediación particularmente potente y útil: el lenguaje. La utilización de un instrumento psicológico aumenta la capacidad de resolución de un problema o tarea porque mejora la representación y con ello el control que el individuo puede ejercer sobre sus propias operaciones mentales. La función representacional es, sin lugar a dudas, una de las principales del lenguaje humano, al igual que su valor instrumental. Pensemos, por ejemplo, cómo, cuando no tenemos otros instrumentos a los que acudir ni otras personas que nos ayuden, hablamos solos en voz alta al intentar llevar adelante una tarea dificultosa.

La relación con los otros (mediación social)

Señalábamos antes que la formación de las funciones psicológicas superiores no es individual sino social. ¿Cómo llega una persona a utilizar procesos de mediación como actividad individual? Pues debido a que tuvo experiencias previas de actividad conjunta que lo llevaron a desarrollar esos procesos de mediación. Dicho en otros términos, se puede hacer uso de la mediación instrumental en la medida en que la mediación social nos lo ha permitido. Los sistemas de pensamiento surgen como consecuencia de la internalización de procesos de mediación desarrollados *por* y *en* la cultura.

Esta internalización es un proceso interactivo, dinámico, que se basa en la actividad conjunta entre el niño y el adulto y puede definirse como la reconstrucción interna de una operación externa. En Vygotsky, el concepto de internalización se aparta del concepto de copia, que implicaría que el niño pasara a tener en su estructura exactamente lo mismo que copió de su modelo. Para Vygotsky, el niño nunca acepta y copia los modelos que le proponen, sino que los internaliza activamente. En este sentido, sostiene:

"El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones:

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente (...).
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos." (Vygotsky 1978, pp. 93-94).

Esto significa que la génesis de los procesos intrapsicológicos (aquellos que suceden en el individuo) hay que buscarla en los procesos interpsicológicos (aquellos que suceden en la interacción).

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La presencia de los otros, no como modelos sino como mediadores, es fundamental en el proceso de internalización. La actividad conjunta adulto-niño provee el marco adecuado para que se realice esa interacción. Pero la relación adulto-niño permite mucho más que esto: mientras el niño no tiene desarrollados aún plenamente sus procesos psicológicos superiores, puede hacer uso de una conciencia, una memoria, una inteligencia "prestadas" por el adulto. Todo proceso es primero interpersonal y sólo después intrapersonal, por lo tanto la mente del niño es primero social y funciona en el exterior, con apoyos sociales e instrumentales externos, y poco a poco el niño irá construyendo su propia mente y su propia visión del mundo.

Esto nos lleva a la visión de desarrollo de Vygotsky, a la que ya nos habíamos referido antes. Vygotsky propone que no se estudie el desarrollo del niño en función de lo que puede y lo que no puede hacer, es decir, de forma estática como lo hacían los tests psicológicos de su época. Por el contrario, propone un acercamiento a lo que está en formación: existe una tercera situación que es aquello que el niño todavía no puede hacer solo pero lo puede hacer con la ayuda de otro más capaz. En esto radica la diferencia entre el desarrollo real del niño (a la que se puede llamar zona de desarrollo real –ZDR–, relacionada con el nivel intrapsicológico) y la ZDP (o zona de desarrollo próximo, relacionada con el nivel interpsicológico). En la ZDR se encuentran las funciones que el niño puede realizar por sí solo, gracias al desarrollo de su estructura cognitiva. Aquí no necesita la ayuda de otros, pero la necesitó previamente para la internalización de los mecanismos que posibilitan el control intraindividual.

En la ZDP se encuentran aquellas funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso de maduración. Lo que hoy se encuentra en la ZDP pronto pertenecerá a la ZDR. Las funciones de la ZDP se ponen en juego gracias a que el adulto "presta" al niño, como decíamos antes, aspectos de su estructura que el niño está apto para recibir y con los que puede anticiparse a su desarrollo. Esta visión de Vygotsky es crucial para quienes se interesan en temas educativos. Vygotsky ubica en el desfase que se produce entre la ZDR y la ZDP, la posibilidad de aprendizaje, a través de los procesos de internalización y el lugar preponderante del adulto en el desarrollo del niño. Vygotsky establece así una distinción importante entre desarrollo y aprendizaje. El aspecto fundamental de la interrelación entre la ZDR y la ZDP es que una de ellas, la ZDP, *empuja* a la otra para que ésta última, la ZDR, se vuelva más abarcativa y nuevos mecanismos pasen a formar parte de la estructura cognitiva del individuo. Por lo tanto, el desarrollo depende del aprendizaje, y no a la inversa. En términos de Vygotsky,

"El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (Vygotsky 1978, p. 136).

"En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo" (Vygotsky 1978, p. 139).

Esta posición rompe con la visión de que la enseñanza se debe adecuar al desarrollo real del niño. Para que haya aprendizaje es necesario ubicarse en la ZDP, es decir, un poco más allá del desarrollo real del niño. Las ideas desarrolladas hasta aquí pueden parecer ajenas al lenguaje. Intentaremos, ahora, mostrar en qué medida esta presentación resulta útil para comprender algunos aspectos del lenguaje y el aprendizaje.

En primer lugar, como ya fue indicado, el lenguaje es uno de los instrumentos psicológicos que permiten la mediación. Más aún, se podría decir que es el más efectivo instrumento de mediación descontextualizada, en el sentido de que puede usarse sin recurrir al contexto inmediato. La posesión de un sistema tan poderoso como el lingüístico permite organizar internamente la experiencia por medio de la representación simbólica, que es la forma de representación que permite mayor distanciamiento del contexto y de la acción. El uso cotidiano del lenguaje implica un determinado nivel de representación simbólica de la experiencia, pero no exige una explotación al máximo de la actividad cognitiva. Se puede alcanzar un nivel más alto de explotación de la organización del sistema simbólico, pero para ello hay que tomar conciencia de que esto es posible y descubrir qué mecanismos (sobre todo lingüísticos) lo permiten. El aprendizaje de este control deliberado se da típicamente en la escolarización.

El concepto de ZDP, la función preponderante de la interacción con el adulto para permitir los procesos de internalización y la explicación socio-cultural del fenómeno humano, permiten a su vez explicar el proceso de adquisición del lenguaje por parte del niño. La adquisición del lenguaje no es un fenómeno que se dé en base exclusivamente a procesos internos individuales que exigen tan solo el modelo del adulto, como lo explican algunas teorías como la chomskiana, sumamente influyente en psicolingüística, tal como se observó en el Capítulo 5. En un marco vygotskyano se ve este proceso como consecuencia de la interacción del niño con otros miembros de su comunidad, en particular un o algunos adultos cercanos. La función del adulto no es pasiva, de simple modelo, sino que el adulto es el encargado de organizar la información lingüística (entre otras) para que el niño la vaya haciendo suya poco a poco. Los estudios sobre la interacción madre-hijo han demostrado que las madres son muy sensibles a los avances lingüísticos de sus niños y esto les permite complejizar sus intervenciones gradualmente y también exigir cada vez más de la producción lingüística de sus hijos. A esta capacidad de adaptación de las madres se la llama "sintonización". Esto demuestra, también, que en situaciones naturales, los adultos se mueven en la ZDP de los niños con comodidad y espontaneidad. También significa que existe instrucción en el ámbito familiar. Para Vygotsky no hay una ruptura cualitativa entre el hogar y la escuela, sino una interconexión dialéctica. Ambas instituciones (familia y escuela) son parte de un mismo proceso ya que el desarrollo y el aprendizaje están marcados por la construcción social. Simultáneamente, es posible indicar una diferencia sustancial entre ambos ámbitos en la medida en que cada uno de ellos promueve una forma de pensamiento distinta. La situación escolar exige formas de funcionar y de procesar la realidad diferentes a las del ámbito familiar, que en general presenta una mayor concreción. Existen, según Vygotsky, dos tipos de conceptos, los científicos o genuinos y los espontáneos o cotidianos. La principal distinción entre ellos es que los espontáneos carecen de un sistema y giran en torno al objeto representado, en tanto que los conceptos científicos están relacionados con otros conceptos gracias a su sistema jerárquico interno de interrelaciones. La escuela permite el acceso a un sistema de conceptos científicos y da lugar a la reflexión sobre qué mecanismos lingüísticos permiten explotar el sistema simbólico lingüístico al máximo. Esta es la función preponderante de la escuela, que la diferencia además de la instrucción que se da en otros ámbitos como el familiar.

Baby Talk

Como se señaló antes, en las décadas de los años 60 y 70 surgen corrientes que no acompañan la postura chomskiana imperante. Incluso investigadores en el marco de la psicolingüística generativa comienzan a encontrar elementos no previstos originalmente en la teoría, por ejemplo, que los niños reciben material lingüístico organizado y adaptado por los adultos para ellos. Esto hace que la idea de *input* en la propuesta de Chomsky se revea y cuestione. Por otra parte, la interacción entre otros más experimentes con los niños va incorporando cambios y adaptaciones a medida que el niño avanza en el proceso de adquisición del lenguaje. Finalmente, también descubren que la interpretación por parte de los adultos de lo que el niño comunica con elementos verbales incluye elementos del contexto que resultan fundamentales desde el punto de vista semántico y pragmático. El libro *Talking to children*, editado por Catherine Snow⁴⁴ y Charles A. Ferguson⁴⁵, con introducción de Roger Brown⁴⁶, reunió capítulos de diversos investigadores en esta línea y es un referente sobre los temas que desarrollamos a continuación.

El lugar del input en el desarrollo del lenguaje: Baby Talk

El papel que el input cumple en la adquisición del lenguaje es crucial (Brown 2000). El habla que escucha el niño pequeño en primer lugar es fundamentalmente el habla del hogar, es decir, el habla de sus padres y sus hermanos mayores. En algún momento se sostuvo que el habla espontánea es un conjunto caótico y desordenado de enunciados no predecibles y generalmente agramaticales. Sin embargo, el desarrollo de la sociolingüística y los estudios sobre el habla dirigida a los niños pequeños (a partir sobre todo de la década de los '70) han demostrado que esto no es así, que el habla tiene regularidades predecibles e informativas desde distintos puntos de vista. Los estudios sobre el habla dirigida a los niños, ya a partir de mediados de los '60, como decíamos antes, comenzó a mostrar que esa habla es cuidadosamente gramatical y carece de las *hesitaciones* y falsos comienzos habituales en el habla cotidiana. Estas investigaciones comenzaron a mostrar, por otra parte, que, por un lado, los adultos corrigen más los aspectos relacionados con los significados, la veracidad y la función comunicativa o pragmática de los enunciados infantiles, que los aspectos propiamente gramaticales o de pronunciación. Al mismo tiempo, los niños aceptan estas correcciones y las incorporan con más rapidez que indicaciones estructurales, e incluso están incapacitados de imitar aquello que todavía no tienen bajo control. Por ejemplo, en inglés como lengua materna, un niño que dice "*Nobody don't like me*" no podrá repetir la forma gramatical "*Nobody likes me*". Estas investigaciones muestran, entonces, que el llamado input es mucho más importante de lo que la posición innatista sostenía, en la medida en que parece dar forma a la adquisición del lenguaje. Los patrones de interacción

44 En <https://www.gse.harvard.edu/faculty/catherine-snow> se puede ver la presentación que la Escuela de Educación de Harvard, donde trabaja, hace de C. Snow.

45 En <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/obituary-charles-albert-ferguson-july-6-1921-september-2-1998.pdf> se puede leer el obituario escrito en la revista *Language in Society* 28, 431–437, en 1999.

46 En <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/brown-roger-w.pdf> se puede leer una reseña de la vida y obra de Roger Brown realizada por la Academia Nacional de Ciencias de EEUU, en 1999.

entre los niños y los adultos que los rodean incorporan cambios a medida que los niños avanzan en el proceso de adquisición del lenguaje.

Ferguson ha clasificado los procesos encontrados en el habla dirigida a los niños, a la que en esta corriente se denomina Baby Talk (BT). Se trata de tres tipos principales de procesos:

1. simplificación (reemplazar consonantes difíciles por otras más fáciles, eliminación de flexiones, reemplazar pronombres por nombres propios, etc.)
2. clarificación (hablar lenta y claramente, con muchas repeticiones)
3. expresividad (eufemismos, tono propio de las canciones de cuna)

Brown (2000) considera que estos tres procesos pueden reunirse en sólo dos componentes debido a que dos de ellos cumplen con el mismo tipo de función. Los procesos de simplificación surgen seguramente a partir del deseo de comunicarse, de ser entendido con quizás algún interés en la enseñanza de la lengua. Los procesos de clarificación estarían respaldados por los mismos propósitos, por lo que podrían presentarse como un único componente. Los procesos expresivos son de otra índole, y tienen como motivo principal la expresión de afecto y la captación de la atención del niño. El BT surge, para Brown, como la conjunción de dos componentes: comunicación-clarificación por un lado y expresión-afecto por el otro.

Sumado a estas adaptaciones en el habla dirigida a los niños pequeños, hay que tener en cuenta el aspecto que ya señalaba Slobin (1975) en relación a las evidencias de que los niños pequeños orientan su atención hacia la información que pueden asimilar, y que el habla que no está dirigida a ellos no es tenida en cuenta. Entre otros ejemplos, el autor indica que

“los hijos de padres inmigrantes no aprenden el idioma de sus padres a menos que se utilice en la interacción entre padres e hijos. Aparentemente, no se atenderá a un sistema de lenguaje a menos que desempeñe un papel en la interacción significativa en la vida del niño” (Slobin 1975, p. 285).

¿De dónde viene el Baby Talk?

Obviamente, el Baby Talk proviene del lenguaje adulto estándar, por medio de la reducción, la clarificación, la sobregeneralización (llamarle “*guauguau*” a todos los animales, por ejemplo), la repetición, etc. Estudios realizados en distintas lenguas indican que muy rara vez se utilizan fonemas o morfemas no pertenecientes a la lengua estándar. Pero ¿en qué sentido son estas formas más fáciles? ¿Para quién son más fáciles? Pues son más fáciles para los niños, y esto se sabe observando lo que los niños pequeños pueden producir y lo que no. Los niños producen reducciones al comenzar a hablar, los adultos incorporan estas reducciones a su habla cuando se dirigen a los niños y por lo tanto se podría decir que el BT proviene del habla de los niños, y no directamente del habla de los adultos.

¿Para qué se usa el Baby Talk?

¿Para qué sirve el BT, entonces, si es lo que el niño ya sabe hacer? Por un lado tenemos las intenciones de los padres, y por otro lado sus efectos. Según Brown (2000) la intención

fundamental es comunicarse, entender y ser entendido, lograr que ambos interlocutores se concentren en un mismo tópico. Muchas de las características del BT están también en el habla del niño (TB), pero también hay características propias como las expansiones, de manera tal que cuando un niño demuestra no comprender, el adulto usa más expansiones, posiblemente como una forma de chequear si finalmente entendió. Las expansiones disminuyen a medida que aumenta el desarrollo. Las madres están altamente sintonizadas con el desarrollo psicolingüístico del niño. Las investigaciones realizadas con seguimientos de las interacciones entre madres e hijos antes y después de que aparezca la “primera palabra” muestran que el habla dirigida al niño es más compleja antes que después de la primera palabra. Los padres intentan comunicarse, pero ésta no es su única intención, también desean enseñarle la lengua al niño, y es por eso que no se mantienen en el BT que el niño ya domina. El proceso de clarificación del que hablamos antes no deriva del habla del niño, y parece estar diseñado para mejorar su producción. Hay 6 rasgos prosódicos en el BT que no son tomados del habla del niño y que no se utilizan en otros registros. Ellos son:

1. una frecuencia notoriamente más alta (alrededor de 267 hz)
2. una gama más amplia de tonos (*pitch*)
3. entonación terminal ascendente, no sólo en las preguntas sino también en los imperativos
4. susurros ocasionales
5. una duración más larga al producir perífrasis verbales
6. acentos silábicos dobles en palabras que requieren uno solo

Las madres sostienen que usan estos rasgos para mantener la atención y mejorar la comprensibilidad de su habla, es decir, para asegurar la comunicación, pero indudablemente cumplen la función de mostrar claramente como se estructura el lenguaje.

Los estudios sobre el BT confrontan duramente los dichos de Chomsky y sus seguidores, para quienes el niño en edad preescolar no podría aprender el lenguaje a partir de los enunciados complejos pero sintácticamente incompletos o erróneos del habla de los adultos que lo rodean, si no fuera por un componente innato que lo permite. En realidad, el habla de los padres está bien estructurada y además bien sintonizada con la capacidad psicolingüística del niño.

La investigación sobre el habla materna ha desarrollado 3 presupuestos básicos sobre los que se apoya:

1. La adquisición del lenguaje es el resultado de un proceso de interacción entre la madre y el niño que comienza en la primera infancia. En este proceso tanto el niño como la madre realizan contribuciones importantes. El proceso es, además, crucial no sólo para la adquisición del lenguaje en el niño sino también para su desarrollo cognitivo y emocional.
2. La adquisición del lenguaje está guiada por el desarrollo cognitivo y es el resultado de este.
3. La producción de registros simplificados de habla es una de las capacidades comunicativas, cuya adquisición es tan interesante como la adquisición de la fonología o de la sintaxis.

Los aportes de J. Bruner

Para Bruner⁴⁷ el niño se desarrolla en un mundo social, un mundo donde el lenguaje, la interacción y la cognición aparecen entremezclados, y donde resulta fundamental la *negociación* de una interpretación intersubjetiva de lo que está sucediendo (Bruner y Haste 1990, p. 11). De esta forma, este autor enfatiza la función de la pragmática en el lenguaje en general y en su adquisición en particular, lo que permite dar una nueva dimensión a los estudios en psicolingüística al separarse aún más de la propuesta chomskiana, si bien dicha separación dista de ser absoluta. Precisamente, la revaloración que hace Bruner de ciertos postulados innatistas en relación con una visión facilitativa de la interacción lo aleja, como ya planteamos, de un paradigma más estrictamente socio-interactivista. En efecto, para explicar la construcción Bruner apela a elementos innatos, reduciendo el valor de lo social en la construcción del conocimiento lingüístico y de todo otro tipo de conocimiento, y apartándose así de la propuesta de Vygotsky. Esto lo lleva a la necesidad de postular el concepto de formato interactivo como forma de dar cuenta de la hipótesis de continuidad funcional y estructural entre el período preverbal y el período verbal del desarrollo. Esta hipótesis sostiene que tanto desde el punto de vista comunicativo (funcional) como de las estructuras lingüísticas (estructural) se puede ver una continuidad entre el período previo al uso del lenguaje y el período en el que la lengua se desarrolla. De acuerdo con Lemos (1986, p. 241), Bruner debe abandonar la hipótesis interaccionista fuerte e introducir postulados innatistas, porque la hipótesis de continuidad funcional o estructural en la que se basa no da lugar a una reflexión sobre la forma en que la interacción modifica y amplía los recursos del niño, o sus capacidades iniciales biológicamente determinadas. Por otra parte, el plantearse tal hipótesis o su necesidad de demostración no tendría validez dentro de una teoría socio-interactivista fuerte, ya que esto implicaría sostener una tajante división entre interacción y lenguaje, quedando el segundo supeditado al desarrollo del primero.

Desde su óptica, entonces, Bruner revaloriza y da una nueva perspectiva al concepto chomskiano de DAL (ver Capítulo 5), dispositivo innato para la adquisición del lenguaje, mediante el cual el niño adquiere el lenguaje independientemente del conocimiento del mundo o de la interacción social. Según este autor, el niño cuenta con un mecanismo innato que le permite descomponer el lenguaje, sin el cual de nada le serviría el conocimiento del mundo:

"Los certificados de defunción del LAD (DAL) se han extendido prematuramente, especialmente si se modifica esta concepción de modo que sea posible incorporar ciertas formas de conocimiento del mundo, haciendo que se rijan por algún principio" (Bruner 1984, p.174).

En relación a esto, Bruner plantea además la hipótesis de que existe un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL) que dispone o establece los formatos mediante una gran concentración en los marcos transaccionales rutinarios y familiares de modo que se asegure la continuidad de la comunicación prelingüística a la lingüística (es decir la adquisición de lenguaje léxico-gramatical) haciendo que las reglas de la lengua que el niño recibe sean más

47 Se puede ver una biografía de Jerome Bruner en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013

transparentes. De esta forma, el SAAL funcionaría como un complemento (¿quizás innato?) del adulto que pone en marcha los dispositivos innatos del niño (DAL).

De acuerdo a Bruner (1986), habría por lo menos cuatro vías fácilmente detectables en las que el SAAL se apoya para mantener esa continuidad, que son las siguientes:

- a. El interlocutor-adulto logra realzar los rasgos del mundo que para el niño ya son destacados y que tienen una forma gramatical básica o simple.
- b. El adulto estimula al niño de manera que los recursos gesticulares y vocales que el niño usa para efectuar diversas funciones comunicativas evolucionen gracias a sustitutos léxicos y fraseológicos que dicho adulto le brinda. Esto permite, por ejemplo, el dominio gradual en el niño de la manera de pedir, que al igual que otras funciones comunicativas va del gesto a la palabra.
- c. Los formatos de los juegos son, para el niño, una rica fuente de oportunidades de aprendizaje y uso del lenguaje por estar formados por "hechos" estipulados o constitutivos que son creados por el lenguaje y luego recreados por éste en cada instancia en que se efectiviza la rutina.
- d. Una vez que la madre y el niño entran en formatos rutinarios, se ponen en juego varios procesos psicológicos y lingüísticos que se generalizan de un formato a otro.

Actividad:

Vea la Lección 6 del curso de la UBA sobre Cómo ayudan los adultos
<https://www.youtube.com/watch?v=0dn6-vqrFeI&feature=relmfu>

¿Cómo se entiende el concepto de acto de habla y qué importancia tiene en la adquisición del lenguaje?

El video también sirve de introducción al tema siguiente: formato interactivo.

Concepto de formato interactivo

De acuerdo con Bruner, un formato se define de forma amplia como todo proceso de interacción entre dos individuos:

"A nivel formal, un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto a esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido alcanzado el objetivo." (Bruner 1984, p. 179).

Esta nueva conceptualización desarrolla y describe los procesos interactivos que se ponen en juego en toda interacción humana, por lo que es más general que el concepto de ZDP en el sentido de que no todos los formatos implican el establecimiento de una situación asimétrica en la que uno de los miembros de la interacción ayude a aprehender al otro.

Bruner pone énfasis en la descripción de aquellos formatos iniciales en los que se produce una situación asimétrica y se pone en juego la ZDP. Con respecto a este concepto, Bruner introduce la noción de *andamiaje* (*scaffolding*) al referirse a las conductas que realizan los adultos a fin de que el niño pueda trascender sus capacidades actuales y desarrollar sus potencialidades. Bruner denomina a este tipo de formato en que se pone en juego los mecanismos de andamiaje-aprendizaje *formato para la adquisición del lenguaje* (FAL).

“Para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúen en concordancia con los usos del lenguaje en el discurso -en relación a una intención compartida, a una especificación déictica y al establecimiento de una presuposición. Denominaré formato a esa relación social; el formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada. Los formatos, al regular la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje” (Bruner 1984, p. 179).

El concepto de formato para la adquisición pone énfasis en los procesos interactivos, es decir en los elementos pragmáticos de la interacción. A diferencia de esto, el concepto de ZDP es un concepto más psicológico, describe cómo se produce el desarrollo cognitivo a través de los procesos interactivos. De esta forma se podría plantear que el desarrollo de los procesos interactivos propios del FAL hace posible que se establezca una ZDP entre el niño y el adulto, lo que permite a éste transmitirle al niño su lenguaje, su visión del mundo, su cultura. Esto está relacionado con el hecho de que los formatos de adquisición en los que participan niño y adulto son asimétricos, ya que hay un participante que sabe lo que está pasando, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto.

Ejemplificaremos el concepto de formato con el desarrollo de la petición de un niño (Richard) observado sistemáticamente por Bruner (1986). A los 20 meses Richard comienza la ronda de intercambios con su madre mediante un vocativo de petición o con un verbo o nominal marcado mediante la entonación. Si su madre se da cuenta del pedido, pero refleja intencionalmente no haber comprendido qué tipo de ayuda está pidiendo para que el niño se esfuerce en su intento de comunicación, Richard prosigue introduciendo un segundo elemento, habitualmente un locativo, para indicar el lugar en el que está el objeto o el lugar de la acción deseada. A los 22 meses la madre aumenta sus exigencias en la interacción y obliga a Richard a que descubra por completo su intención desde el principio. Esto lleva a que el niño responda con sus primeras frases de tres palabras, insertas entre pequeñas pausas e incluyendo el AGENTE (en general *mamá*), la ACCIÓN requerida y el OBJETO deseado, todo ello marcado por entonación de petición. A partir de esto, Bruner plantea que es la familiaridad con la estructura de los formatos de petición lo que guía al niño en la búsqueda de los procedimientos lingüísticos necesarios. Por otra parte el adulto ayuda al niño a conservar su meta a pesar de las distracciones, reduce los grados de libertad en las elecciones que debe realizar respecto al léxico y a la gramática, coordinando sus vocalizaciones con segmentos ya establecidos de acción, y sirve en general como organizador lingüístico. Por encima de todo, ayuda al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos para lograrlas.

En resumen, los formatos proporcionan en el discurso el microcosmos necesario en el que el niño puede señalar intenciones, actuar indicadoramente y luego intra-lingüísticamente y desarrollar presuposiciones, todo ello en el marco de interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y formas del lenguaje. En un principio, el establecimiento de los formatos está bajo el control del adulto, luego se hacen cada vez más simétricos y el niño puede iniciarlos tan fácilmente como el adulto, hasta alcanzar el mayor grado de flexibilización y simetría propio de la interacción entre adultos.

Aportes y críticas a estos modelos

El principal cuestionamiento que se puede hacer a las propuestas interaccionistas es que, si bien de alguna manera “corrigen” la propuesta inicial de Chomsky sobre el *input*, de todos modos no pueden explicar cómo todos los niños a cierta edad dominan la gramática básica de la lengua de su entorno, independientemente de las especificidades culturales y las diferencias sociales.

Una crítica más profunda al interaccionismo (ver Lemos 1986) consiste en que el término abarca varias corrientes disímiles entre sí: un interaccionismo facilitador, representado por el Baby Talk, y los que ven una relación explicativa entre la interacción y el proceso de construcción del lenguaje. Lemos cuestiona que la intención explicativa, sin embargo, no se demuestra en los estudios. Por otra parte, la recurrencia a explicaciones cognitivas también aparta a algunos de estos autores (Bruner, por ejemplo) de una versión fuerte de interaccionismo.

A su vez, son muchos los aportes de esta corriente a la psicología del aprendizaje. La relación entre docentes y alumnos es vista con una óptica muy diferente a la del conductismo e incluso a la del cognitivismo. El impacto se puede ver no solo en lo referente a la enseñanza de la(s) lengua(s) sino en cualquier tipo de situación de aprendizaje. En efecto, el docente en este marco tiene un papel muy importante en la promoción de una interacción que permita negociar significados y establecerse en zonas de desarrollo próximo para que se dé el aprendizaje. También se pueden pensar estas interacciones como formatos interactivos, siguiendo a Bruner (Gabbiani y Peluso 1993). A través de la interacción se debe establecer un espacio que no se adecue a lo que los aprendientes pueden hacer por su cuenta (zona de desarrollo real) sino a lo que pueden hacer entre ellos y con el docente.

La postura de Vygotsky acerca de la instrucción es que esta existe tanto en el hogar como en la escuela, pero con características diferentes. En el ámbito escolar se desarrollan instrumentos de mediación descontextualizados que están estrechamente vinculados a la alfabetización, aunque no exclusivamente. Esta postura refuerza el valor de la escolarización en el desarrollo de los niños. La escuela es el lugar para desarrollar lo que Vygotsky (1979) llama “conceptos científicos” o “genuinos”, y esto presenta una diferencia con el uso de los conceptos “espontáneos o cotidianos” propios del hogar.

Preguntas de reflexión y autoevaluación

1. Mencione algunas de las características principales del lenguaje de los cuidadores dirigido a niños. ¿En qué aspectos se distancian los investigadores del habla de las madres de las posturas chomskianas de la década del '60?
2. ¿Qué aporta a la concepción sobre la adquisición del lenguaje el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky?
3. ¿Se puede decir que Bruner incorpora en sus propuestas elementos del innatismo (Chomsky) y del socioconstructivismo (Vygotsky)? ¿Por qué?
4. ¿Qué entiende Bruner por “formato en la adquisición del lenguaje”?

Referencias bibliográficas

- Brown, R. (1977). Introduction. En: K. Snow y J. Ferguson (eds.) *Talking to children. Language input and acquisition* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. y Haste, H. (eds.) (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.
- Gabbiani, B. y Peluso, L. (1993). El otro-adulto en la niñez, *Lenguaje, pensamiento y educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas*. Montevideo: Amauta.
- Lemos, C. T. G. de (1986). Interacionismo e aquisição de linguagem, *D.E.L.T.A.*, 2(2), 231-248.
- Slobin, D. (1975). On the nature of talk to children. En: E. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.), *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach* (pp. 283-297). Nueva York y París: Academic Press y Unesco Press.
- Snow, C. (1977). Mother's speech research: from input to interaction, en Snow y Ferguson (ed.), *Talking to children. Language input and acquisition*. (pp. 31-49) Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Posinteraccionismo. ¿Quién habla cuando el niño habla?

Juan Manuel Fustes

Objetivos del capítulo:

- Presentar los orígenes de la corriente posinteraccionista de investigación sobre la adquisición del lenguaje, a partir de la trayectoria de su impulsora y exponente más destacada.
- Identificar y explicar las proyecciones de una distinción básica entre puntos de vista psicológicos y no psicológicos del hablante y de su saber/conocimiento del lenguaje.
- Mostrar el conjunto de conceptos lingüísticos que toman relevancia como alternativa a las propuestas psicolingüísticas más canónicas de la época en que surge esta perspectiva.
- Señalar las proyecciones en investigación que habilita este punto de vista teórico.

Introducción. Alternativas de denominación

En este capítulo presentaremos una corriente de investigaciones sobre la adquisición del lenguaje que puede recibir diferentes nombres:

- *posinteraccionismo*: puesto que los enfoques interaccionistas de corte vigostkyano, que consideraban al niño como sujeto social e histórico, permitieron la pregunta por el sujeto que adquiere el lenguaje;
- *enfoque no subjetivo o no psicológico*: por tratarse de un punto de vista que deja de tener como eje el sujeto aprendiente o sujeto adquirente y se inclina por estudiar la naturaleza del lenguaje y sus efectos en la constitución de sujetos hablantes;
- *perspectiva del sujeto hablante*: designación que recoge algunas denominaciones saussurianas, que pone en foco la sujeción del ser humano al mundo lingüístico (simbólico, cultural), con la división en la que se ve colocado a partir de su inscripción en el lenguaje.

En su lugar de origen, muchas veces este modelo es conocido directamente en portugués como *interaccionismo* y está ligado fuertemente a los estudios pioneros de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos en la Universidad de Campinas (UniCamp). De hecho, será la trayectoria de esta investigadora la que nos servirá de guía para hacer nuestro recorrido en la presentación de esta corriente de estudios.

Por qué estudiar estas corrientes en Uruguay

Si nos remontamos a algunas décadas atrás, hacia los años 1980, vemos que el interés por la temática de la adquisición del lenguaje y su investigación en Uruguay se encontraba en una etapa incipiente y recogía los avances de la psicolingüística predominante en ese tiempo. Dentro de esos estudios, comenzaban a destacar los que analizaban la interacción entre niños y adultos como motor y como lugar de la adquisición del lenguaje.

En ese marco, la toma de contacto con la investigación llevada a cabo por Cláudia Lemos en la Universidad de Campinas resultó un apuntalamiento de las diferentes líneas locales. Ya sea por adhesión o no a las tesis de Lemos, su presencia e influencia significó una vivificación de la discusión en ese campo.

Seguramente esta perspectiva tenga una contribución fundamental para constituir el perfil de los estudios lingüísticos en el área de Brasil, Argentina y Uruguay, más allá de las influencias de los países del hemisferio norte y, a más de tres décadas de sus primeros influjos sobre nuestra visión de este campo de investigación, sigue resultando productiva.

La trayectoria de Cláudia Lemos: un camino signado por las preguntas

Gracias a lo que la misma autora nos relata en su artículo de retrospectiva (Lemos 2002) Cláudia Lemos realizó sus estudios de grado en la Universidad de San Pablo en la década de 1950. Se trataba de un período incipiente de la lingüística en Sudamérica⁴⁸. Dado que sus estudios aún se enmarcaban en el área de Letras, recién en las etapas de posgrado, realizadas fuera de Brasil, Cláudia Lemos se verá colocada ante los dilemas, las cuestiones o los problemas de investigación propios de la lingüística de ese tiempo.

Luego de varios años dedicada a la docencia y la evaluación de lengua portuguesa, Lemos realiza sus primeros estudios de posgrado en la década de 1970, los cuales apuntaron a las particularidades de las “hablas patológicas” (afásicos, sordos hablando lenguas orales, etc.). Los elementos que daban carácter patológico, aquello de un orden extraño que irrumpe en el texto o la emisión lingüística, el error, aparecían como fuertemente conectados con la observación del cambio lingüístico, en tanto significaban la emergencia de elementos inesperados y aparentemente renuentes a ser sistematizados o descriptos.

De ese cruce entre el cambio, el error y lo patológico surge su pregunta sobre el habla del niño, con sus inestabilidades, sus singularidades, sus dificultades para ser sistematizada con las herramientas descriptivas más corrientes (pensemos en los clásicos niveles de análisis lingüístico). Esta inquietud, sin embargo, no pudo expresarse plenamente sino hasta muchos años después y, mientras tanto, permaneció como un ruido, una interferencia, una pregunta constante en la investigación.

La lingüística que se ocupaba de la adquisición del lenguaje hacia la década de 1970 estaba guiada por varios de los modelos que hemos visto en este manual, principalmente bajo la impronta de los preceptos innatistas biologicistas de Chomsky, puestos en sociedad con la psicología y las herramientas de análisis lingüístico: se trataba de describir el *desarrollo*

48 Mientras en Uruguay contábamos con la presencia de Eugenio Coseriu para presentar la lingüística y discutir a Saussure, en Brasil fueron importantes las enseñanzas de Joaquim Mattoso Câmara Junior.

lingüístico del niño. El habla del niño era observada empíricamente para dar cuenta de su conocimiento de la lengua, o para conocer su estado de lengua en un determinado punto de su desarrollo.

Al mismo tiempo que predominaban estas tendencias, Lemos notaba que en el campo de la adquisición del lenguaje existía un cuestionamiento menor que en otros ámbitos de la lingüística sobre la relación entre el investigador y lo investigado: “mientras la relación del lingüista con los hechos lingüísticos y con la teoría era pasible de discusión y de cambio, la del investigador con el habla del niño en el área de la adquisición del lenguaje era inmediata, esto es, no mediada y literalmente indiscutible” (Lemos 2002, p. 44). Lemos entiende incluso que lo que el investigador terminaba describiendo era su propia actividad realizada para comprender el habla del niño. Veremos un poco más, en las próximas secciones, sobre las consecuencias de este último hecho.

Una vez abandonado el centro en el análisis del niño y sus emisiones lingüísticas, las investigaciones de referencia en el área se habían volcado hacia la interacción con el adulto, un paso que es seguido también por Cláudia Lemos en las líneas de investigación que dirigió al retornar a Brasil a fines de la década de 1970. Las preguntas que atravesaban sus indagaciones estaban centradas en aquellos procesos que el niño vivía en su desarrollo lingüístico por efecto de la interacción con los adultos. Esos *procesos dialógicos* demostraban la congruencia entre el habla del niño y sus interlocutores adultos, en la cual se veía una cohesión y progresión dialógicas que estaban impulsadas por la interpretación (por lo tanto otorgamiento de sentido) que el adulto imprimía a los actos y dichos del niño. La interacción era observada por el equipo de Lemos en un sentido de conexión más lingüística que pragmática (Lemos 2002). Esa línea permitió, entre los años ‘70 y ‘80 del siglo XX, que pudieran enfrentarse y cuestionarse los siguientes puntos que identificó como dignos de estudio:

- la sobredeterminación del lingüista en la descripción de un habla cambiante e inestable, como es el habla del niño;
- el destaque de la interpretación del adulto como dominante en la interacción (implícitamente dejando en segundo plano la intención comunicativa inicial del niño, si la había);
- la imposibilidad de determinar la propiedad de los enunciados, es decir, de postular el dueño de un saber, de una autoría, de una intención detrás de cada preferencia.

Denominaremos esos hallazgos de Lemos como el señalamiento de un *exceso de lingüística*, por un lado, y una *falta de lingüística*, por otro. El exceso estará dado por la presencia de la instrumentalidad descriptiva y la falta radicará en la ausente pregunta sobre el sujeto hablante. La línea posinteraccionista se encargó de avanzar sobre estos asuntos, como veremos a continuación, primero en una etapa aún integrada a la psicolingüística y luego en un desprendimiento que abarcará otros campos, como la filosofía del lenguaje.

Tendremos ocasión, a lo largo de los siguientes apartados, de mostrar el proceso por el que fueron dándose esas innovaciones teóricas.

Destaques de la etapa psicolingüística de Cláudia Lemos

El primer proyecto que Cláudia Lemos lleva adelante en la Unicamp, hacia 1976, lleva como título “Relações entre desenvolvimento lingüístico, desenvolvimento cognitivo e

desenvolvimiento comunicativo” y, como la misma autora señala en su reflexión posterior, se hacía eco de aquello que predominaba en ese momento en los estudios sobre la adquisición (Lemos 2002). Algo fundamental, para ese entonces, era el establecimiento de etapas, estadios en el desarrollo, partiendo de una multitud de datos empíricos recogidos con criterios metodológicos que apuntaban a la cantidad y a partir de los cuales se aspiraba a una regularización y una homogeneización.

Esa sistematicidad en los datos es encontrada por Lemos en el concepto de *procesos dialógicos*, que daba cuenta de la confluencia entre el habla del niño y el habla del adulto, en suma:

“la aparente cohesión y progresión dialógicas que emergían como efecto tanto del enunciado con el que el adulto interpretaba lo que el niño hacía o decía de modo todavía informe y fragmentado, como por la dependencia que esa habla fragmentada mostraba al anclarse en el habla del adulto, muy particularmente en el habla de la madre. Por eso mismo, más que a los aspectos pragmáticos de esa interacción, aquello a lo que se quería dar estatuto era a la conexión de naturaleza lingüística que esa interacción tan desigual producía” (Lemos 2002, p. 46).

Rasgos interaccionistas y psicológicos

En el tratamiento de la empiría, se trabajaba con unidades de análisis como los diálogos adulto-niño, en los que se trataba de dilucidar los efectos de la interacción sobre el habla del niño.

Entre los procesos dialógicos, Lemos (1981, 1985, 2002) identifica tres instancias:

- *espejularidad*: la presencia en el habla del niño de parte del enunciado del adulto que lo antecede, así como la incorporación del habla del niño en el enunciado de la madre;
- *complementariedad*: representado por la relación de pregunta de la madre con la respuesta del niño y, principalmente, por la relación formal entre esas partes mutuamente incorporadas que parecen completarse, componiendo una unidad o instanciando una sentencia;
- *reciprocidad*: la retoma en el niño del papel del adulto, iniciando la interacción, y que desencadena, con su habla, un habla que refleja y completa la suya.

El primero de estos procesos, la espejularidad⁴⁹, sobrevivirá en las indagaciones posteriores de Lemos, puesto que lograba englobar, en parte, a los otros dos, además de que esta cuestión resultaba un aspecto ineludible, a la vez que oportuno, para problematizar principios vigentes en la psicolingüística de la época. De hecho, esa intención comunicativa previa que se le suponía al niño desde los puntos de vista interaccionistas (a lo que se suma

49 Lemos le reconoce a Camaioni la adopción de este término, acuñado para escapar de la carga que tenía el término *imitación*, proveniente de la psicología conductista (Lemos 2002, p. 47). Por estar en declive el enfoque conductista, sus conceptos también habían salido de escena. Sin embargo, daba cuenta de un fenómeno que era observado en el habla de los niños y ante lo cual los investigadores tenían dificultades en hacer oídos sordos. Investigadores como Catherine Snow, Herbert Clark, Roger Brown y Ursula Bellugi enfrentaron en algunos de sus trabajos este desafío, intentando reencauzar, desde una psicolingüística afectada por el innatismo, estas observaciones.

la adhesión a la hipótesis innatista), implicaba el foco sobre un origen interno para el lenguaje, lo que contrastaba con la constante aparición, en las observaciones empíricas, del habla del otro en el habla del niño. A este respecto, afirma Lemos que “lo que había de subversivo en la especularidad/espejamiento estaba en la duda que lanzaba sobre el niño en cuanto individuo ya constituido para aprender/adquirir lenguaje y sobre el lugar que cabía al otro y a su habla en el habla del niño y en el propio proceso de adquisición del lenguaje” (Lemos 2002, pp. 49-50).

Hasta tanto las preguntas de Lemos mantienen las preocupaciones por el desarrollo y por el centro en los procesos del niño, podemos decir que sobrevivía en sus indagaciones la consideración de un cierto sujeto psicológico, sujeto de los procesos internos. Sin embargo, el sujeto psicológico como punto de vista queda en crisis a partir del momento en que se pregunta acerca del lugar del otro como origen del lenguaje en el niño. Este problema será enfrentado en lo que presentaremos más adelante en el capítulo.

Problemas relevados

Las investigaciones realizadas en esta etapa, pusieron de relevancia los puntos que hemos nombrado en parte y resumiremos de esta forma:

1. *El problema del lingüista*, quien no se puede despojar de su condición de hablante y le impone a los datos empíricos sus categorías teóricas y metodológicas. Se trata de una visión teleológica, es decir, colocada desde la perspectiva del punto de llegada.

2. *El problema del adulto como proveedor del lenguaje*, que resulta el cuestionamiento de los presupuestos sobre lo observado en la situación adulto-niño. Quedan en duda las visiones adoptadas en las investigaciones precedentes, como un intercambio entre dos sujetos poseedores de conocimiento lingüístico, donde el adulto resulta el proveedor del lenguaje en su etapa acabada.

3. *El problema del saber/conocimiento de lengua presente en el niño*, pues se pone en duda que aquello que el niño profiere sea reflejo de un saber/conocimiento propio que, aunque no se vea estable, se encuentra en proceso de estabilización y en constante progresión.

De esto surge que los estudios sobre la adquisición del lenguaje debían integrar dos problemas teóricos relevantes:

- el lingüista es un hablante y la lingüística no tiene un objeto de estudio que esté al inmediato alcance de la empiria y que pueda ser abordado sin atravesamientos teóricos⁵⁰;

50 Tengamos en cuenta que las herramientas para hacer de la lengua un objeto existen al menos desde que hay escritura alfabética, en tanto se seccionan elementos lingüísticos y se les da una representación. Las gramáticas antiguas que desde hace milenios reconocen partes del discurso, categorías de palabras, son la herencia histórica que la práctica científica moderna no puede quitarse de encima con facilidad y está integrada desde el primer momento en que abordamos el estudio del lenguaje. A eso podemos sumar tradiciones también seculares como la de emparejar la lógica con la estructura del lenguaje o la de considerar especialmente los fragmentos de lengua plasmados en textos literarios. De este modo, el reconocimiento, dentro de la preferencia de un niño, de la presencia de algo que llamamos *sustantivo*, por ejemplo, tiene una carga teórica innegable, que posee además una larga historia o tradición detrás.

- es imposible postular un saber/conocimiento para cada hablante a partir de sus preferencias ya que, en las situaciones observadas, tanto niños como adultos toman unos de los otros partes de sus enunciados o discursos.

Estamos, por lo tanto, ante asunciones que ponen en crisis toda la investigación sobre la adquisición del lenguaje, en la medida en que queda planteada la pregunta: ¿Quién habla en el habla del niño? En palabras de Lemos se llega así a la “suspensión de criterios estrictamente lingüísticos para el supuesto análisis del habla del niño y, al límite, la imposibilidad de descripción del conocimiento lingüístico del que esa habla sería evidencia” (Lemos 2002, p. 50). Una crisis de tales dimensiones necesitó el ingreso de un aparato teórico que pudiera proveer nuevas respuestas y producir nuevas preguntas para que la investigación pudiera continuar. Es lo que veremos como el viraje a la lingüística de los estudios encabezados por Cláudia Lemos.

El viraje hacia la lingüística

Hacia la década de 1990, las reflexiones teóricas de Cláudia Lemos, desarrolladas en diferentes artículos, dieron cuenta de una transformación, con una transición desde las posturas psicolingüísticas (en las que permanecía un interés sobre los procesos del niño) hacia un enfoque que asumía los efectos del estructuralismo en lingüística y las teorizaciones de Ferdinand de Saussure.

La metáfora y la metonimia

En el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure, texto fundamental en la concepción de la lingüística del siglo XX, aparece un planteo estructural y que habla de la lengua como funcionamiento, el cual, al mismo tiempo, está colocado del lado del funcionamiento del hablante. En el tratamiento que hace Saussure de los ejes sintagmático y paradigmático (asociativo) de la lengua, queda exhibido ese funcionamiento: Saussure explica que “colocado en un sintagma, un término solo adquiere valor porque se opone al que le precede o al que le sigue o a ambos” mientras “fuera del discurso, las palabras que ofrecen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas” (Saussure 1916, pp. 207-208). Las conexiones que allí se dan son *in praesentia* (en el eje sintagmático) o conexiones *in absentia* (en el eje paradigmático); el primero es la concatenación que vemos en una frase como *Lucas se fue silbando*, con distinciones y solidaridades entre los elementos; el segundo eje es el que me permite sustituir *fue* por *irá*, o *silbando* por *refunfuñando*. Esta teorización permitirá que Saussure pueda hablar de *mecanismo de la lengua* (en el Capítulo VI de la Segunda Parte del *Curso de Lingüística General*).

A partir de esas nociones saussureanas, Jakobson dedica un artículo, en 1957, a las patologías afásicas, es decir, al funcionamiento lingüístico que se puede observar en aquellos individuos que, producto de una lesión cerebral, sufren algún tipo de trastorno del lenguaje. Al tomar registro de las emisiones lingüísticas de estos hablantes, la constatación es que presentan o bien problemas en la recuperación léxica, es decir, no encuentran las palabras para designar aquello de lo que intentan hablar, o bien en la estructuración de frases y oraciones, es decir, no logran colocar los elementos en una concatenación que

demuestre relaciones sintácticas y se limitan a emitir “palabras sueltas”. De lo que Saussure proponía a comienzos del siglo XX, sumado a las observaciones sobre las afasias, Jakobson (1957) establece el funcionamiento del lenguaje en dos polos fundamentales: el *metafórico*, propio de los procesos de selección, de las sustituciones, de las relaciones paradigmáticas; y el *metonímico*: propio de los procesos de combinación, de concatenación, de la contigüidad, es decir, de las relaciones sintagmáticas o asociativas.

La línea de adquisición del lenguaje de la Universidad de Campinas toma estos antecedentes como afectaciones para el viraje hacia la lingüística con un texto escrito por Cláudia Lemos y publicado en 1992 bajo el título de “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”. Allí Lemos hace visibles las incomodidades e insuficiencias de los modelos que habían predominado en las décadas anteriores, expresándolo enérgicamente: “el proyecto teórico socio-constructivista y/o socio-interaccionista ha resultado infructuoso, ya que no ha conseguido demostrar cómo las propiedades estructurales y categoriales del lenguaje y del razonamiento puedan derivarse de procesos interactivos” (Lemos 1992, p. 122).

Así como el cognitivismo podía reclamarle al conductismo el faltante de una explicación sobre la conexión entre estímulo y respuesta, vemos nuevamente surgir la pregunta por la falta de un puente: el interaccionismo no había podido, según Lemos, dar cuenta del traslado de la estructura de la interacción a la estructura del lenguaje. La atribución un poco imprecisa de responsabilidades al orden social o cultural no le parece suficiente, ya que “si bien por lo general se considera que este tercer elemento [i.e. el lenguaje] tiene un origen cultural, no resulta por el contrario tan sencillo establecer mediante qué proceso adquiere éste su estatuto simbólico” (Lemos 1992, p. 123), pues si las palabras, los elementos materiales y sonoros del habla también son objetos del mundo, debía haber algo “capaz de quebrar el vínculo ‘natural’” (Lemos 1992, p. 124) y hacer que eso se volviera de un orden simbólico.

Lemos indica que justamente en el carácter de otredad el niño va encontrando ese orden simbólico, con lo cual viene a nuestro auxilio lo trabajado por el psicoanalista Jacques Lacan (1901-1981) en ese terreno, quien, a su vez se había apoyado en las teorizaciones de Saussure y Jakobson que hemos mostrado más arriba. Lemos expresa que Lacan emprende un paso de revalorización y reinterpretación de esos conceptos, destacando “precisamente todo aquello que el campo de la lingüística había rechazado” (Lemos 1992, p. 124).

El *mecanismo de la lengua* demuestra ser un orden de cosas específico o propio, el cual para Lemos aparece radicándose en un niño que es visto como tomando la palabra del otro. Este otro es más que un otro interactivo, propio de la situación (por ejemplo, el adulto), sino que es un Otro, el lenguaje, la cultura. El Otro es quien tiene la potestad de instaurar la palabra, es la fundación de la condición de sujeto tanto de los adultos como de los que se están volviendo hablantes. Lemos (1992, p. 129) demuestra esto haciendo ver al lector cómo a partir de los enunciados del niño puede extraerse más bien su presencia en el discurso anterior que una intención comunicativa intrínseca, pues se da que un niño enumera objetos que no están presentes y que no se desprenden del contexto pero sí del discurso anterior. Comienza a verse así, en las teorizaciones de Lemos, un sujeto determinado por el lenguaje, en un sentido especial que deriva de las teorizaciones de Lacan sobre el sujeto (fundado por el Otro), las cuales, como decíamos, toman una base de las propuestas de Saussure sobre el signo lingüístico y el mecanismo de la lengua. El signo lingüístico puede actuar en una integridad donde el lazo entre significado y significante

aparecen como inmediato e indisoluble, al mismo tiempo que, si nos concentramos en las relaciones sintagmáticas y asociativas puede verse un funcionamiento en el que significante y significado generan relaciones por separado. El solo hecho de un hablante pueda asociar *enseñanza* con *semejanza* pero también con *danza*, es decir, que el significante pueda llegar a generar relaciones por sí mismo y más allá del aspecto denotativo, exilia a la lengua de la comunicación y la expresión como sus principales razones de ser.

La interpretación

La visión de Claudia Lemos coloca el foco en un hecho que otros puntos de vista pasaban por alto pero estaba, de todos modos, presente en los hechos registrados: el adulto tiene un rol fundamental en la asignación de sentido al habla del niño. Este hecho, que ya era posible de detectar desde un marco interaccionista, tiene en esta perspectiva el agregado de un componente teórico fundamental: el adulto es hablante, está atravesado por el lenguaje, por efecto de su condición de hablante está en constante búsqueda de sentido. Para eso, realiza la operación de interpretación, es decir, en principio, todo fragmento significativo que le sea ofrecido tendrá asignado un significado. Está incluida allí el habla del niño. Esto hace que las emisiones o preferencias del niño transmuten desde un simple segmento de lo real para pasar a ser un segmento de significante, destinado irremediamente a una significación.

Para retomar un ejemplo que manejáramos, en otro marco (ver [Capítulo 4](#)), a partir de Bloomfield, diríamos que cuando un niño dice *da* en presencia de una muñeca (luego, en su ausencia) y un adulto intenta hacer de ese *da* un *doll* se muestra que todo fragmento de lo proferido, más que un simple fragmento sonoro o una vocalización, ante la presencia de hablantes, se vuelve materia de hablantes, es decir, se vuelve significativo que, como tal, irá en busca de un significado⁵¹.

Si mantenemos el precepto psicológico y de sujeto amo de sus enunciados, propio del interaccionismo, diremos que el adulto procura hacer de las preferencias del niño emisiones lingüísticas, pues en su mente una sílaba emitida por el niño es un fragmento aún imperfectamente logrado de habla. El viraje teórico de Lemos va en dirección a no atribuir intenciones ni focalizar sobre los procesos internos o psicológicos, dado que estos son imposibles de aislar y están irremediamente en conexión con lo exterior. No hay funcionamiento psíquico, desde este punto de vista, que pueda ser tomado como puramente interno, ya que toda psiquis, todo sujeto, están fundados por el lenguaje; el sujeto de lenguaje está fundado por el Otro, por algo que está del lado de lo cultural, a la vez que está escindido, dividido de su propia condición de cuerpo puramente animal o natural, todo lo cual lo lleva a estar apartado de cualquier instancia de pura individualidad.

51 En ese sentido, la explicación de Bloomfield se desentendería sobre la pregunta de por qué el adulto toma la vocalización del niño para hacerla palabra, es decir, por qué el adulto toma la emisión aún sin significado y la lleva a denotar, a cumplir una función referencial.

Desafíos a la consideración del tiempo entre sujeto y lengua

Lo que hemos venido observando como un viraje hacia la lingüística, en este recorrido de investigaciones sobre la adquisición del lenguaje, implicó un proceso de despsicologización con una aproximación a lo lingüístico, o lo que es propio del orden del lenguaje. Dicho de otra manera: menos psicología y más lingüística. Y si justamente se trata de estar más en la lingüística, es oportuno recordar aquel capítulo en que Saussure, en el *Curso de Lingüística General*, se dedica a discutir el objeto de esta disciplina. Saussure indica allí que, para que esta ciencia tenga una razón de existencia, debe tener un objeto específico y este ha de ser la lengua, entendida como un hecho de raíz social que, al mismo tiempo, está alojado en cada individuo hablante. La lengua no está completa en cada individuo pero, al mismo tiempo, la lengua opera en él⁵².

Además del concepto de lengua, también el de sincronía y el de signo (con significado y significante) son fundamentales en la teorización saussureana. Saussure señala la dimensión sincrónica como aquella en la que la lengua tiene su funcionamiento, pues es aquella en la que se halla el hablante, en un eterno presente e inconsciente de la historia. Mientras tanto, la teoría del signo destaca el punto en que se muestra un lazo entre dos elementos (significado y significante) que poseen un carácter independiente respecto del mundo real y que son propios del orden de la lengua.

Por lo tanto, para lo que atañe al sujeto hablante, a partir de los conceptos de lengua, sincronía y signo, que acabamos de mencionar tan sucintamente, se puede desprender lo siguiente:

- el sujeto hablante, en tanto que tal, nunca es considerado como individuo puro, porque lo que lo define es un hecho social, su adscripción a un orden que lo trasciende y que lo capta;
- el sujeto hablante se encuentra en un eterno presente, sin poder observar la sucesión de hechos;
- el sujeto hablante no puede decidir cambiar la lengua, o al menos la lengua no cambiará como efecto directo de una decisión del hablante individual, sino que siempre deberá llegar a la aprobación de la masa hablante;
- en tanto el signo lingüístico está compuesto por un significante y un significado acoplados momentáneamente, en el seno del lenguaje se alberga lo inestable, lo mutable, lo huidizo, lo singular.

Las consecuencias teóricas de asumir estos postulados arrojan cambios sobre las investigaciones en adquisición del lenguaje que hemos venido viendo a través de la línea de Cláudia Lemos. Uno de los resultados es el cuestionamiento de la noción de desarrollo, proveniente del campo de la psicología, y colocada en un lugar central dentro de las investigaciones en el campo que nos concierne.

Las investigaciones sobre adquisición del lenguaje han tomado como necesaria la

52 “La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar” (Saussure 1916, p. 57); “la lengua no está completa en [ningún individuo], no existe perfectamente más que en la masa” (Saussure 1916, p. 57); “la lengua (...) es una totalidad en sí y un principio de clasificación” (Saussure 1916, p. 51).

dimensión del tiempo (generalmente presentada de forma lineal) dado que llevan a la consideración de ciertos hechos o fenómenos que se pueden verificar a lo largo del tiempo e identifican en esa línea temporal ciertos patrones y ciertas secuencias. Sin embargo, este requisito genera un conflicto teórico una vez asumidas las ideas saussureanas del hablante, ubicado en su sincronía e imposibilitado para navegar o transitar por una diacronía que le permitiera reconstruir sus estados anteriores de lengua. Lo que vale para el hablante, vale para el lingüista que observa, en tanto que, una vez que una estructura cambia, lo que hay en ella se debe a la estructura misma y no a su desarrollo pasado o a sus estados anteriores.

En el texto “Questioning the notion of development: the case of language acquisition” (Lemos 2000), Cláudia Lemos señala el punto central a este respecto, diciéndonos que:

“es de hecho imposible concebir el lenguaje como un objeto de conocimiento a ser adquirido por el niño como sujeto epistémico, cuyas propiedades perceptuales y cognitivas preceden y determinan su acercamiento al lenguaje. Es el lenguaje, es decir, *le langage*, incluyendo al otro como sujeto hablante, que precede y determina la trayectoria del niño desde el estado de *infans* hasta el de sujeto hablante” (Lemos 2000, p. 176)⁵³.

La autora analiza varios ejemplos en los que ve diferentes posiciones del niño frente al lenguaje, frente a los enunciados propios y de los adultos. Identifica allí tres posiciones:

1. la posición en la que es dominante el habla del otro, se hace evidente la inserción del discurso del adulto en las emisiones lingüísticas del niño;
2. la posición en la que es dominante la lengua (en un sentido saussureano), es decir, se ve el funcionamiento signifiante, la deriva en la que la lengua se encuentra (asociaciones, proximidades, deslizamientos, metáforas no buscadas, equívocos, resignificaciones, etc.);
3. la posición en la que es dominante “el sujeto hablante como una cara del proceso de subjetivación” (Lemos 2000, p. 179), el momento en que el niño puede escucharse a sí mismo, desdoblarse en el otro que lo escucha, por lo tanto, el momento en que la otredad propia del lenguaje ya forma parte de su constitución como hablante.

Estas posiciones pueden presentarse con cierta secuencia pero, una vez transitadas no son superadas sino que pasan a formar parte de la relación del hablante con el lenguaje, sobre todo en el reconocimiento de la otredad que hay en él. En lugar de ver este proceso como un lineal desarrollo, Lemos propone que las posiciones forman parte estructural de la relación hablante-lenguaje: “aunque sea verdad que estas tres posiciones parecen estar ordenadas en el tiempo cronológico, el cambio de una a otra no implica desarrollo. De hecho, calificar el cambio como estructural es incompatible con las visiones del niño como entidad independiente transitando una serie ordenada de estados de conocimiento” (Lemos 2000, p. 180).

53 Aquí Lemos utiliza *le langage* pretendiendo remitir a la lengua francesa, en la que las teorizaciones de Saussure y de Lacan fueron escritas y en la que tienen su valor particular, a diferencia del inglés (lengua en la que este artículo está escrito), que posee solamente *language* para el valor de *lenguaje* y *lengua*. Por otro lado, con *infans* se está refiriendo al término latino del que proviene *infancia*, y que nos remite al estado de aquel que aún no habla (de *in-* y *fari*).

Confluencias del posinteraccionismo con otras corrientes

Los planteos de la línea de investigación posinteraccionista, por su abandono del punto de vista del sujeto psicológico, hacen espacio para la consideración de un sujeto determinado por el lenguaje, o determinado por la cultura, exiliado de su naturaleza salvaje y primaria. Esto hace que este enfoque se encuentre vinculado con dos corrientes dentro de las ciencias humanas: el psicoanálisis lacaniano y el análisis del discurso pecheuxiano.

En cuanto al psicoanálisis que toma como referencia las enseñanzas y los escritos de Jacques Lacan, podemos decir que, asimilados los conceptos fundamentales del psicoanálisis freudiano (como la división del sujeto, efecto del concepto de inconsciente), hay en esta corriente un desarrollo de la teoría del sujeto que trasciende la clínica y se proyecta hacia todas las ciencias humanas. El sujeto aparece en Lacan como efecto de una inscripción en el orden simbólico, orden del lenguaje, que sufre de todas las condiciones que hemos venido nombrando, las cuales podemos resumir en dos grandes postulados:

- el lenguaje proviene del Otro, es fundante y ajeno para el sujeto;
- el lenguaje es insuficiente para representar lo real.

En una línea similar en cuanto a la concepción del sujeto, el análisis del discurso basado en las teorizaciones de Michel Pêcheux (1938-1983) y seguidores, se interna en una discusión filosófica y tan antigua como la lógica misma, pero subrayando las condiciones históricas de la enunciación, de la producción del discurso y de la generación del sentido. Son importantes los aportes del sujeto determinado históricamente que puede deducirse del marxismo y que tienen en la obra de Louis Althusser (1918-1990) una referencia contemporánea importante.

¿Qué investigaciones inhibe y qué investigaciones promueve este modelo?

Toda teoría habilita y deshabilita una serie de posibles investigaciones. Su sistema conceptual genera probables preguntas dignas de indagación, pero también (cual si se tratara de otra lengua) no comprende (tanto en el sentido de entender como de incluir) algunas posibles preguntas. Este punto de vista no es la excepción.

Por un lado, este enfoque toma al sujeto de un modo especial, en una definición que no plantea una complementariedad con otros puntos de vista. De hecho, el sujeto de lenguaje y el sujeto de la complementariedad entre lo biológico, psicológico y social son antagónicos, o al menos distintos⁵⁴. Por lo tanto, son incompatibles con este punto de vista todas las indagaciones que se pregunten acerca de los procesos internos del individuo, que puedan proponer términos mensurables y aislados para la comparación en la adquisición de diferentes individuos. En cambio, puede plantearse el estudio de casos que pueden ser leídos desde esta perspectiva. Hay desde ese punto de vista una línea productiva en los estudios que reflexionan sobre la relación del sujeto con las lenguas.

54 Paul Henry (1977) trabaja, en su libro “La herramienta imperfecta”, la oposición entre el sujeto de la complementariedad y el sujeto de lenguaje.

Las investigaciones que hacen foco sobre el hablante en su incompletud tienen, por ende, posibilidades para ser desarrolladas en este enfoque. Así, lo que refiere a la condición de hablante y a la búsqueda en el sujeto hablante de lo que pueda llegar a ser dicho, por ejemplo, en el bilingüismo. Algunas perspectivas sobre la adquisición de lenguas extranjeras en este enfoque apuntan a la búsqueda en el sujeto de otra lengua en la que pueda ser dicho algo que en su lengua materna es imposible. Algunas líneas francesas como la que se plasma en el texto de Revuz (1991) o el de Anderson (2003) trabajan sobre las tensiones en las que las lenguas entran en relación con un sujeto afectado por su condición de hablante. Asimismo, algunas autobiografías lingüísticas como la de Mizubayashi (2011) ilustran estos desarrollos posibles.

Podemos también adscribir a esta perspectiva todas las investigaciones que se cuestionan sobre el saber/conocimiento de lengua, en la medida en que este no se atribuye a una dotación psicológica, sino que es puesto en relación con una concepción de sujeto hablante como la que vimos en la línea de Lemos. Pueden concebirse allí distintos registros del saber/conocimiento de lengua en que pueda entenderse, por un lado, el conocimiento estabilizado y externo de la lengua, ya representado o explicado, que es propio de la gramática, de las prescripciones y de las descripciones, mientras, por otro lado, puede considerarse el saber del hablante, signado por la inestabilidad, el pendiente lazo entre significado y significante, así como por las familiaridades y las extrañezas que provoca la lengua en su carácter simultáneamente propio y ajeno.

Preguntas de reflexión y autoevaluación

- 1 ¿Por qué el enfoque posinteraccionista concreta un definitivo alejamiento de la psicolingüística que estudió la adquisición del lenguaje entre las décadas de 1950 y 1980?
- 2 ¿Por qué puede decirse que este enfoque es más lingüístico que psicológico?
3. ¿Podría decirse, en cambio, que este enfoque fusiona lo lingüístico con lo psicológico? ¿Por qué?
- 4 ¿En qué sentido y hasta dónde la recuperación de una concepción saussureana del hablante conduce a una reconsideración de la adquisición del lenguaje?
- 5 ¿Qué cuestionamientos ofrece este punto de vista para el lugar del lingüista como investigador?

Referencias bibliográficas

- Anderson, P. y Laseldi-Grelis (2003). De la langue originaire à la langue de l'autre. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3 (131), 343-356.
- Henry, P. (1992) [1977]. *A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso*. Campinas: Editora da UniCamp.
- Jakobson, R. (1971) [1957]. "Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances". En: *Selected Writings, II, Word and Language* (pp. 239-259). Paris: Mouton.
- Lemos, C.T.G. de (1981). "Interactional processes in the child's construction of language". En: Deutsch, W. (Ed.) *The Child's Construction of Language*. (pp. 57-76). Cambridge: CUP.
- Lemos CTG. (1985). "Specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition". En: Camaioni, L. y C. de Lemos (orgs.). *Questions on Social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered*. (pp. 23-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Lemos, C. T. G. de (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, 1, 121-136.
- Lemos, C.T.G. de (2000). Questioning The Notion Of Development: The Case Of Language Acquisition. *Culture & Psychology*, 6, (2), 169-182.
- Lemos, C. T. G. de (2002). "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação". *Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas*, 42 (1), 41-69.
- Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. París: Gallimard.
- Revuz, C. (1991). "La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil". *Éducation Permanente*, 107, 23-35.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de Linguistique Générale*. París: Payot.

PARTE III –

Psicolingüística aplicada

Habitualmente, el término “aplicado, da” se usa para definir una ciencia o disciplina enfocada en aspectos “útiles” para la sociedad o incluso “utilitarios”. Sin embargo, este no es el uso en que pensamos este término aquí. Mininni (2012) sostiene que la psicolingüística “básica” o “pura” genera un tipo de conocimiento que luego se adapta de acuerdo a los requerimientos de contextos o situaciones específicas en donde se usa el lenguaje. Sin embargo, considera que esto no alcanza como definición ya que, “la naturaleza ‘aplicada’ de nuestra ‘ciencia’ nos lleva a confiar en el presupuesto de que nuestra investigación realmente puede mejorar el mundo en el que vivimos” (Mininni, 2012: 12) Adoptando una noción de “psicolingüística aplicada” como aquel tipo de investigación que genera nuevos conocimientos desde el propio campo o contexto estudiado, los capítulos que componen esta tercera parte delimitan distintas maneras en que la psicolingüística puede explicar el desarrollo lingüístico generando un cuerpo de descripción y conocimiento “aplicable” a contextos institucionales que incluyen, por ejemplo, la educación formal o la clínica.

El aprendizaje de la lectura y la escritura

Beatriz Gabbiani

“La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés.”

EMILIA FERREIRO

Objetivos del capítulo:

- Explorar distintas concepciones de lectura y escritura y relacionarlas con los paradigmas teóricos discutidos en los capítulos anteriores.
- Mostrar ejemplos y recomendaciones sobre el trabajo en aula.

Concepciones sobre lectura y escritura

Este capítulo no discutirá los métodos para enseñar a leer y escribir, algo que entra en el campo de la didáctica, sino los modelos que intentan explicar los procesos que se dan en el aprendizaje de la lectura y la escritura. De todas maneras, haremos referencia a algunos aspectos como el uso de los textos en clase o las producciones estudiantiles para ejemplificar las concepciones subyacentes. Si bien se trata de procesos a lo largo de toda la vida, porque hoy se entiende que el aprendizaje no culmina en la escuela, nos centraremos en las primeras etapas de acceso a las formas de leer y escribir.

Existen distintas concepciones sobre la lectura y la escritura, por lo que resulta indispensable establecer a qué nos referimos al usar estos términos para cualquier tipo de análisis, investigación o para su enseñanza.

En este manual hemos visto cómo distintos paradigmas explican el proceso de adquisición/aprendizaje/construcción del lenguaje en la primera infancia (ver [Capítulo 4](#), [Capítulo 5](#), [Capítulo 6](#) y [Capítulo 7](#)). Los principales modelos de lectura y escritura se identifican, también, con los paradigmas que intentan explicar el aprendizaje en términos generales, particularmente las corrientes conductista, cognitiva y social. Estos modelos focalizan, respectivamente, las conductas observables, los procesos y las prácticas, y permiten discutir los procesos de aprendizaje o construcción de la lengua escrita (tanto las maneras de leer como las maneras de escribir).

Modelos lineales o ascendentes (de la letra al significado)

Se podría decir que el modelo conductista está relativamente superado en nuestro medio local –Uruguay– y que los programas de Primaria y Secundaria no lo promueven para la enseñanza de la lectura y la escritura desde hace años (en Primaria desde el Plan 1976). De todas formas, se pueden encontrar prácticas de aula con este abordaje bastante comúnmente, y por su impacto en la enseñanza en general y en la enseñanza de la escritura en particular, corresponde señalar que se basa en la concepción de lectura y escritura como hábitos a desarrollar en el niño. Estos hábitos se desarrollarían por medio de la imitación (copia), la práctica, la memorización y la aplicación de reglas. En el marco conductista, la lengua escrita es vista como una destreza compleja, es decir, que consiste en subdestrezas. Es así que se propone una gradación de la práctica desde segmentos sin sentido a segmentos significativos (de “m con a = ma” a “mamá” hasta llegar a frases como “mi mamá me mima”). El centro de las prácticas de enseñanza está en la relación fonema-grafema y el objetivo es la escritura sin faltas de ortografía y la lectura fluida en voz alta. A su vez, subyace una concepción de texto que lo presenta como autónomo, con un sentido único que debe ser comprendido por todos los lectores de la misma manera. Para la enseñanza de la lectura y la escritura, los textos se presentan para su lectura o se proponen para su escritura de forma descontextualizada. Leer consistiría en transformar los signos gráficos en significados, lo que importa es el reconocimiento de la palabra escrita. Los libros de lectura aparecen como herramientas fundamentales para contar con modelos que modelan y acompañan el proceso paso a paso. Al mismo tiempo, escribir es transcribir la lengua oral de acuerdo a las convenciones ortográficas. Como sostiene Montenegro (2016, p. 474) “Desde este paradigma, importa trabajar la discriminación visual y auditiva y la habilidad motora fina, pasando a un segundo plano qué se escribe y para qué y los procesos de comprensión y producción textuales”. El foco en la comprensión lectora se introduce más tarde, ya que la lectura se evalúa en esta concepción a través de la lectura en voz alta, que debe ser correcta y de fluidez expresiva, de acuerdo a la tradición de la declamación y la oratoria (Pearson 2009, p. 4). En el marco de este modelo, una vez superadas estas etapas de reconocimiento y aplicación de reglas, el proceso de aprendizaje de la escritura está terminado, y, de alguna manera, asegurado a futuro.

A continuación presento algunos ejemplos tomados de cuadernos de alumnos de primaria⁵⁵.

55 Los ejemplos son tomados de la Investigación *Enseñanza de lectura y escritura de maestros en escuelas de Tiempo Completo participantes en el TERCE*, INEEd, llevada adelante en 2016 con la coordinación nacional de la Dra. Lilián Bentancur y la participación como investigadora principal de la Dra. Beatriz Gabbiani.

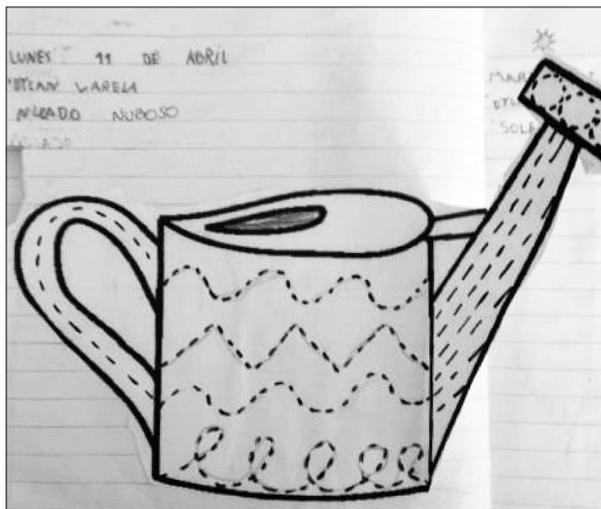


Imagen 8.1. Ejemplo de actividad de aprestamiento (1º año)

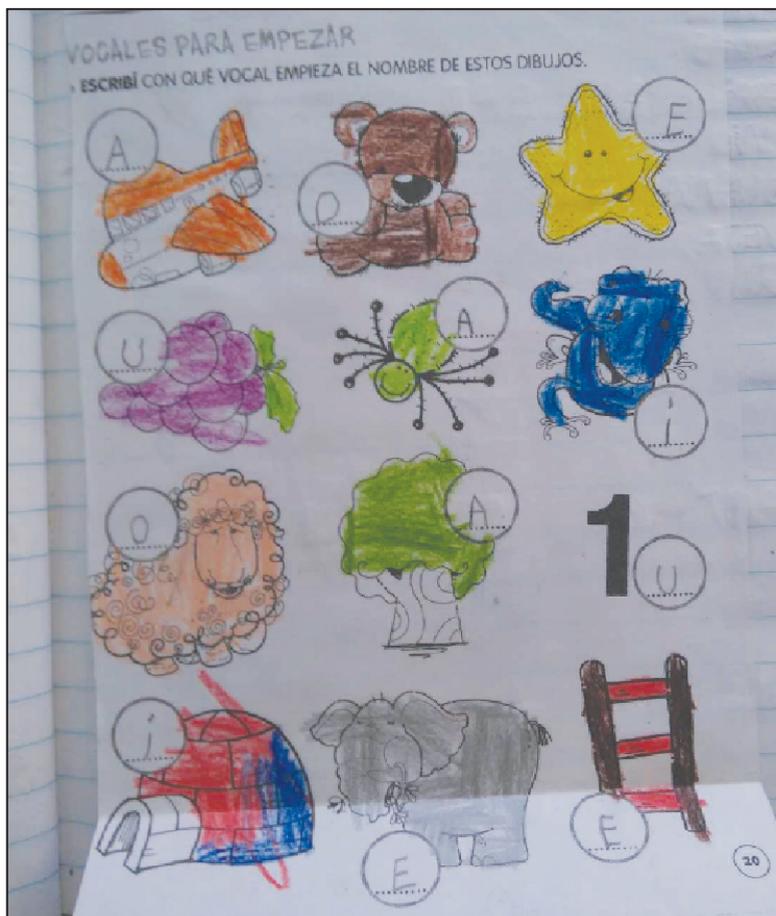


Imagen 8.2. Ejemplo de actividad destinada a enseñar el código (1º año).
Vocales para empezar. Escribí con qué vocal empieza el nombre de los dibujos

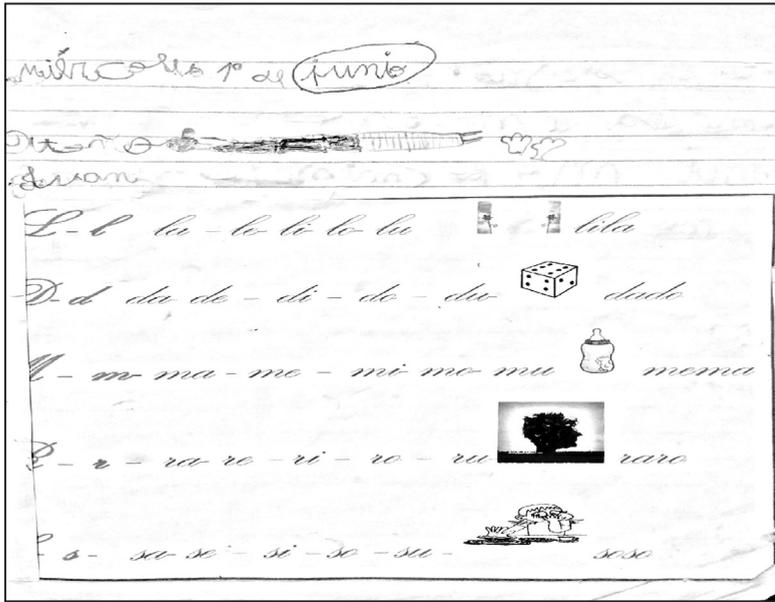


Imagen 8.3. Ejemplo de actividad de lectura destinada a aprender el código en el mes de junio (1º año)

A veces, aun en 6º año se pueden ver propuestas basadas en la palabra sin contextualizar, como se puede apreciar en la Imagen 8.4.

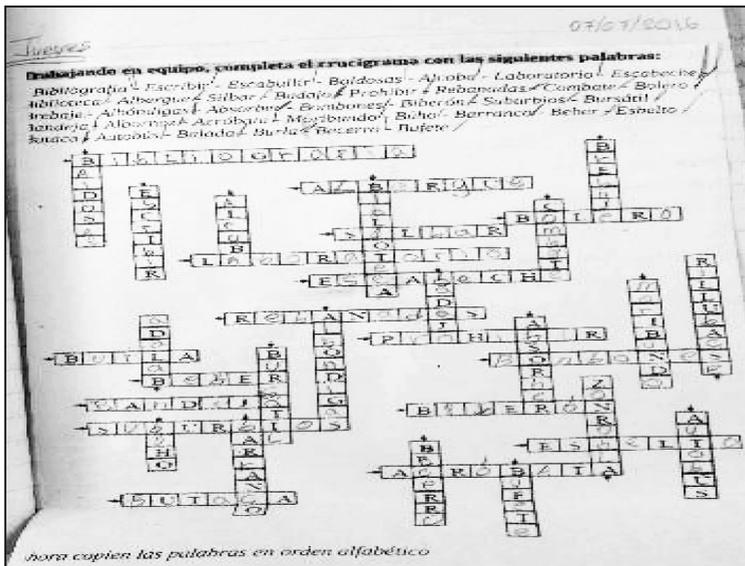


Imagen 8.4. Ejemplo (6º año)

En este caso se pide hacer un "crucigrama" con una lista de palabras (no hay definiciones, solo ubicar las palabras en espacios adecuados) y luego ordenar las mismas palabras alfabéticamente.

Modelos procesuales

Los estudios cognitivos permitieron el pasaje de modelos lineales y por etapas a paradigmas que se centran en los procesos. La visión cognitivista sitúa los procesos de lectura y escritura en el sujeto que lee y el que escribe, dándoles un rol activo en el procesamiento de la información, sobre todo al lector que había sido tratado como un sujeto pasivo en modelos anteriores. Según Kleiman, en el pasaje a este modelo se puede apreciar una continuidad epistemológica, ya que “el foco todavía residía en el lector y en sus procesos, aunque el lector en este nuevo modelo fuese inteligente, imprevisible, creativo, un lector capaz de anticiparse al “estímulo”, de hacer hipótesis y de inferir de modos diversos más allá de cualquier estímulo” (Kleiman 2004, p. 14).

Para Goodman (1996), en su modelo psicolingüístico transaccional, el significado está en el escritor y el lector, no en el texto. El escritor tiene un texto en mente, y el lector construye un texto paralelo. El lector se presenta como un usuario activo del lenguaje, y en el proceso de lectura tanto el lector como el texto se transforman. “El lector se transforma a medida que asimila y acomoda el nuevo conocimiento. Los esquemas conceptuales y valores del lector se alteran a través del proceso de comprensión de la lectura” (Goodman 1996, p. 43).

Esto lleva a prestar atención al uso de claves grafofónicas, sintácticas y semánticas que permiten predecir e inferir hacia dónde se orienta el texto. Este autor considera la lectura como lenguaje escrito receptivo y la escritura como productiva o generativa. En los *procesos productivos* un texto se genera para representar el significado, y en los *procesos receptivos*, el significado se construye mediante transacciones con el texto e indirectamente, a través del texto, con el escritor que lo produce. Tanto los procesos productivos como los receptivos son constructivos, activos y transaccionales.

En su modelo, Goodman propone ver evolución donde antes se veían desviaciones. De forma similar a lo que ocurrió con el estudio del desarrollo de la lengua oral en el niño, en donde a partir de las posturas chomskianas se revaloriza el error⁵⁶ como central para entender los procesos que está llevando a cabo un niño (y a diferencia del conductismo, que evita y corrige los errores para que no se transformen en hábitos), Goodman presenta las respuestas inesperadas de los lectores como “ventanas al proceso de lectura”. Esto permite comprender el desarrollo natural de la escritura y lograr una nueva perspectiva del proceso de escritura. El autor sostiene que “si la lectura significa dar sentido a la lengua escrita, entonces se trata de un proceso psicolingüístico: una teoría de la lectura debe incluir, por consiguiente, las relaciones de pensamiento y lenguaje” (Goodman 1996, p. 17).

Como sostiene Padilla (2004), esta propuesta de Goodman permite analizar desde otro punto de vista los fenómenos como omisiones, inversiones, sustituciones, inserciones, producción de no palabras o producción parcial de palabras. En su tesis de doctorado (citada en Padilla 2004), la autora muestra ejemplos de distintas estrategias. Por ejemplo, muestra cómo la información visual se incorpora al esquema que los niños desarrollan para la lectura. Presenta aquí ejemplos de Padilla.

- De 88 niños que debían leer el siguiente párrafo: ...*Con ellos pintaba...ojos celestes, bocas coloradas y caballos verdes*; 12 (13%) leen *cabellos verdes*. Es decir, a partir

56 Ver Capítulo 5.

de la activación del esquema cognitivo ‘cabeza’, estos lectores anticipan que si el texto habla de los subesquemas ‘ojos’ y ‘bocas’, el siguiente debe ser ‘cabellos’ y no ‘caballos’.

Hay otros ejemplos en donde los niños incorporan información cotextual:

- *Tenía unas tablas pero, aunque no eran grandes, eran muy pesadas para ella.* Leen: *aunque no eran grandes eran muy pequeñas, NO!, muy pesadas para ella.*
- *Me di cuenta de que...*, y leen: *Me di cuenta () que.* Predicción morfo-sintáctica que se relaciona con el status que tiene el queísmo en español en relación con el dequeísmo.
- *¿Tè sentís mal?*, y leen: *¿Tè sientes mal?* La autora sostiene que, en este caso, a pesar de que la forma verbal vigente en Argentina es la del voseo, el lector elige la forma tuteante que es de uso más frecuente en los libros. Agrega que estaríamos en presencia de una predicción morfosintáctica pero sobre la base de una elección pragmática hecha por el lector.

En este marco, desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura y la escritura, los textos se usan como soporte para el desarrollo de estrategias y habilidades de lectura y redacción. El abordaje cognitivo va acompañado generalmente de un abordaje textual.

El concepto de estrategia también resulta central en estas propuestas. Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que parte de las estrategias son lingüísticas, especialmente las que se relacionan con las estructuras a nivel de la oración y del texto y su relación con las representaciones semánticas subyacentes. Pero indican que también hay estrategias cognitivas “que involucran el conocimiento del mundo, el uso del conocimiento episódico (recuerdos en sentido estricto), y el uso de otra información cognitiva, como las opiniones, las creencias, las actitudes, los intereses, los planes y los objetivos” (van Dijk y Kintsch 1983, p. 61).

El texto es el soporte para el desarrollo de estrategias necesarias para su procesamiento. Se trabaja con procedimientos más que con conceptos. Las estructuras de los textos pasan a ser el foco: se enseña la forma global de los textos, y se usan nociones como tipos de textos, macro, super y microestructuras, cohesión, coherencia, etc.⁵⁷ Se usa el texto para enseñar la gramática normativa y la gramática textual.

Obtener sentido del texto es un objetivo central en estos enfoques, y en esto precisamente consiste el aprender a leer. Para poder desarrollar esquemas sobre la información presente en los textos, Goodman (1998) sostiene que es imprescindible que éstos sean significativos para los lectores principiantes, que resulten interesantes y tengan sentido para ellos. Si se dan estas condiciones, entonces el desarrollo de la oralidad y el de la escritura tendrían en común su utilización funcional.

Entre las propuestas que estudian la producción escrita en el marco de estas corrientes, se destacan el modelo procesual cognitivo de Flower y Hayes (1981) y las investigaciones de Scardamalia y Bereiter (1992).

Flowers y Hayes se preguntan qué sucede entre la concepción de una idea, o la asignación de una tarea por escrito, y el texto final. Para investigarlo, le pidieron a un conjunto de

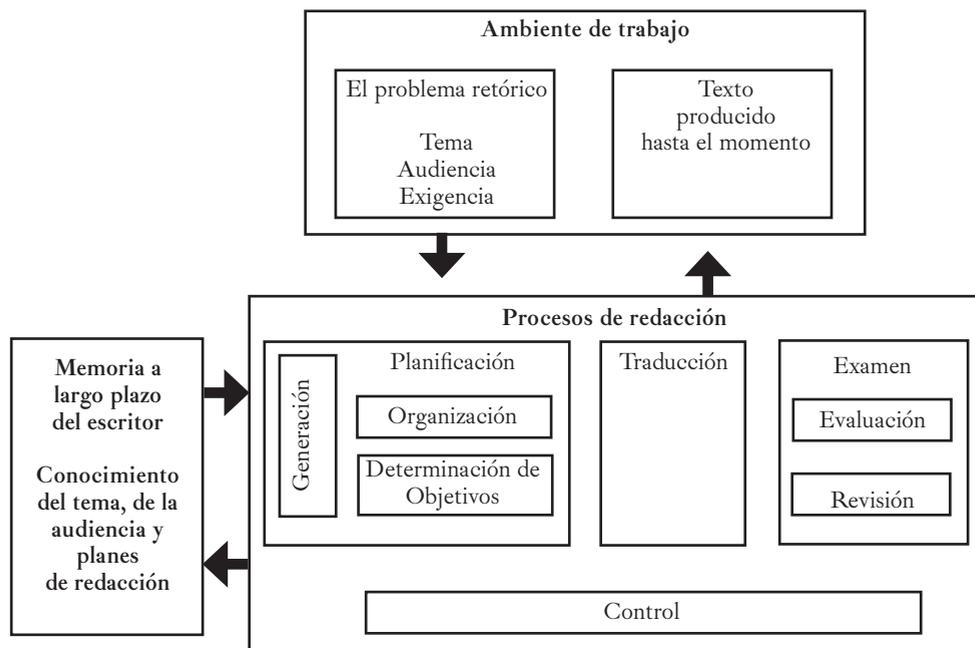
57 Para estos conceptos, se puede ver, entre otros, van Dijk (1996) y Martínez (2001).

personas que piensan en voz alta mientras realizan una tarea escrita, verbalizando todo lo que pasara por sus cabezas durante la escritura. Luego se analizaron las transcripciones de estas sesiones accediendo así a una mejor idea del proceso de producción y lo que implica.

Como se puede ver en el Cuadro 1, para los autores hay tres elementos que se pueden identificar con las tres unidades del modelo: el ambiente o entorno de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

Cuadro 8.1. Modelo de Flower y Hayes.

Tomado de Flower y Hayes (1996, p. 5)



Las principales unidades son, entonces, procesos mentales y no etapas como en el enfoque lineal. Los procesos mentales tienen una organización jerárquica pero pueden ocurrir en cualquier momento, lo que se trata de mostrar en el esquema con las flechas dobles.

En el inicio de la redacción, el problema retórico resulta fundamental, porque se necesita saber sobre qué se va a escribir pero también para qué y con qué objetivos o expectativas. A medida que se escribe, se tiene en cuenta al propio texto en desarrollo, y éste va orientando lo siguiente que se escribe. La memoria a largo plazo permite recuperar la información y los conocimientos que el escritor tiene sobre el tema y sobre tareas de escritura similares. Para los autores, “el acto de desarrollar y refinar los objetivos propios no está limitado a una “etapa de pre-escritura” durante el proceso de composición, sino íntimamente ligado al proceso de composición en cada momento de su duración” (Flower y Hayes 1981, p. 8).

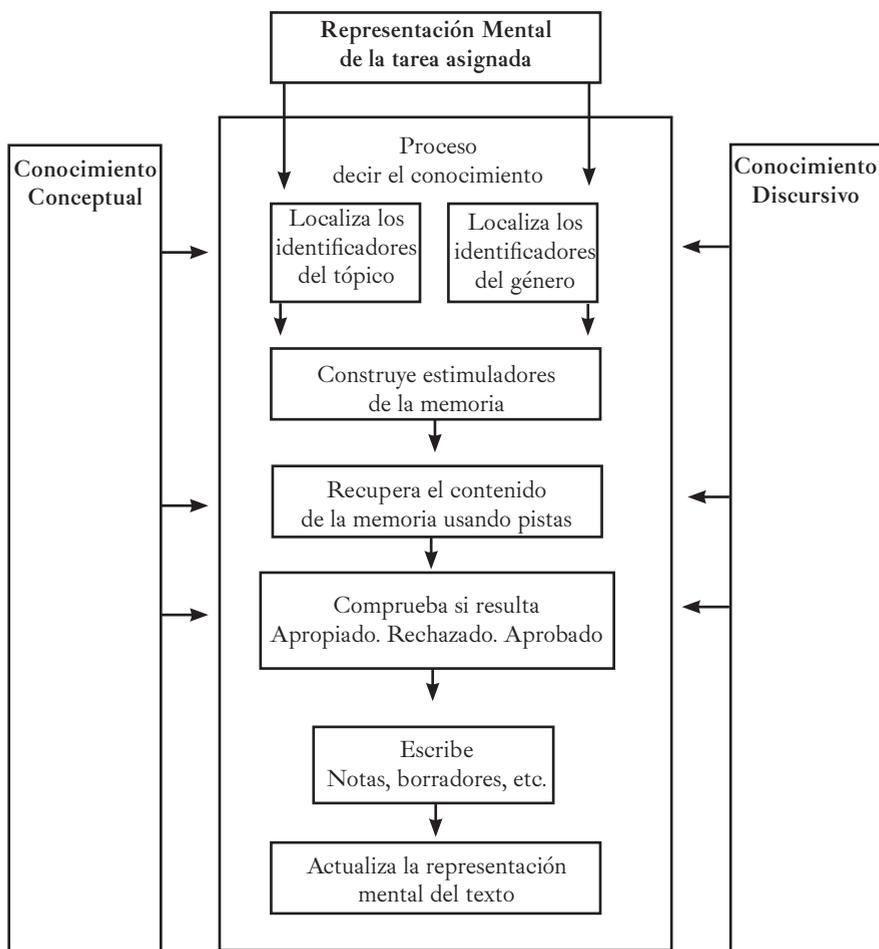
Los autores llaman “traducción” al proceso de transformar las ideas en escritura, proceso que exige desde conocimientos sintácticos y léxicos a habilidades motrices.

Finalmente se encuentran los procesos de evaluación y revisión, que pueden ser planificados (parar para leer y evaluar lo escrito) o no. Estos procesos pueden ocurrir en cualquier momento y también pueden interrumpir cualquier otro proceso.

Siguiendo líneas similares de investigación y reflexión, Scardamalia y Bereiter (1992) presentan dos tipos de escritores, los que “dicen/relatan” el conocimiento y los que transforman el conocimiento. Para estos autores, un escritor novato escribe lo que tiene para decir, en tanto que un escritor maduro transforma el conocimiento en el proceso de escribir y de esta forma aprovecha el potencial epistémico de la escritura. Como se puede apreciar en los cuadros siguientes, el modelo del relato, es decir, del escritor novato que de alguna manera repite conocimientos, requiere conocimientos del contenido y del discurso y se apoya en la memoria y la recuperación de datos. Por su parte, el escritor maduro genera un espacio de problemas del contenido y otro de problemas retóricos y traduce, es decir, transforma el conocimiento teniendo en cuenta el análisis del problema y los objetivos de su escritura.

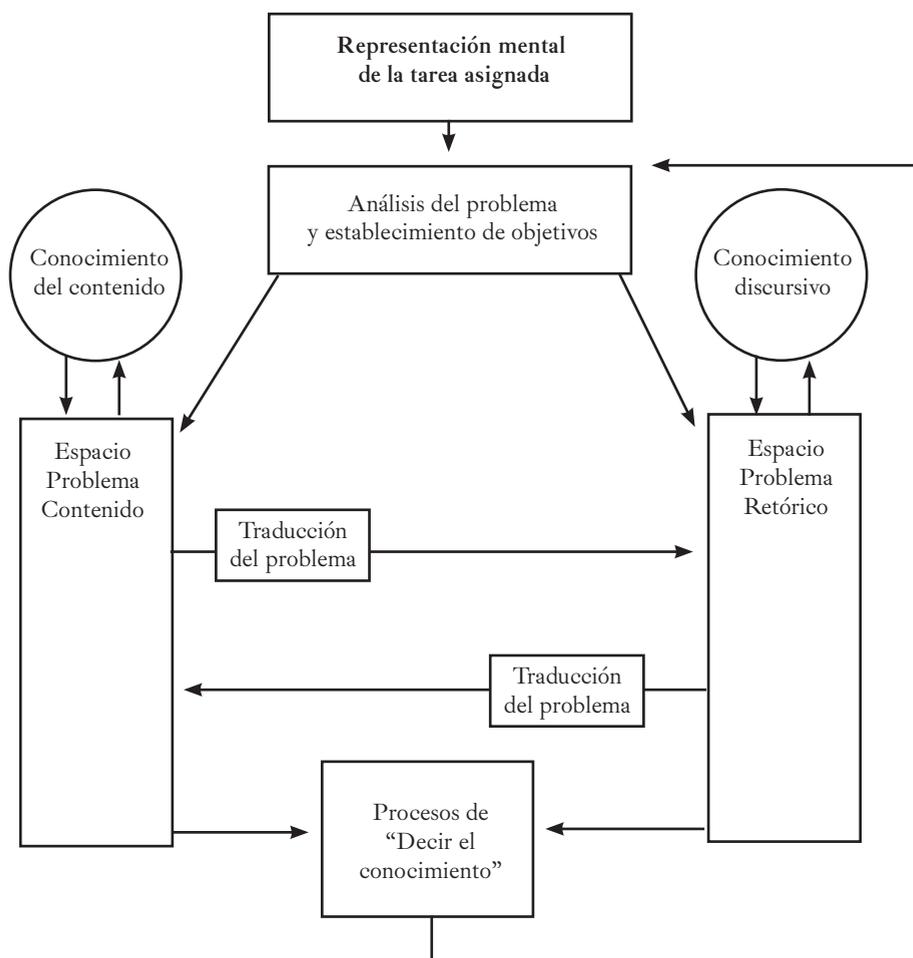
Cuadro 8.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia de relato de conocimiento.

Tomado de Bereiter y Scardamalia (1992, p. 45).



Cuadro 8.3. Modelo de Bereiter y Scardamalia de transformación del conocimiento.

Tomado de Bereiter y Scardamalia (1992, p. 47).



Las actividades de reescritura y de reflexión sobre cada versión escrita son fundamentales para la didáctica de la escritura en este marco.

La lectura y la escritura como prácticas sociales

La tercera corriente considera la lectura y la escritura como prácticas sociales e implica un enfoque sociocognitivo de las acciones de leer y escribir.

Dicho en pocas palabras y ejemplificando con imágenes, para que ocurran situaciones como las que se ven en las siguientes dos fotos, los niños deben haber tenido antes experiencias como las que se ven en las Imágenes 8.6 y 8.7.



Imagen 8.6

<https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-un-nino-leyendo-un-libro-1250722/>

<https://www.pexels.com/es-es/foto/nino-con-camiseta-blanca-de-manga-larga-y-pantalon-de-peto-sentado-en-la-cama-leyendo-un-libro->



Imagen 8.7



Imagen 3

<https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-hombre-con-bebe-3536643/>

<https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-del-libro-de-lectura-de-hombre-y-nino-durante-el-dia2801567/>



Imagen 4

Al considerar a la lectura y la escritura como prácticas sociales se pasa a hablar de literacidad, o literacidades en plural, para apartarse, por un lado, de la idea de la alfabetización como el dominio de un conjunto de habilidades y, por otro, para mostrar la pluralidad de prácticas que se relacionan con la lectura y la escritura.

En relación al concepto de literacidad, Barton y Hamilton (2004, p. 109) sostienen que

“La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.”

Para estos autores, lo que la gente hace con la literacidad puede ser visto como “prácticas letradas”, pero estas no se reducen a lo que observamos (por ejemplo, lo que a simple vista muestran las imágenes en las fotos anteriores), sino que implican, además, una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales, y también cierto grado

de conciencia por parte de la gente sobre la literacidad, así como construcciones de literacidad y discursos de literacidad, esto es, la manera en que las personas hablan sobre estas prácticas y le dan sentido.

Este punto de vista no deja de tener en cuenta los procesos internos en el individuo, pero focaliza en los procesos sociales que se dan entre las personas y que “incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (Barton y Hamilton 2004, p. 112). Las prácticas “son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos” (Barton y Hamilton 2004, p. 113). Es importante resaltar, como lo hacen los autores citados, que la noción de práctica que se usa aquí no tiene nada que ver con la práctica de entrenamiento ni es equiparable a actividad o tarea, sino que refiere a las formas culturales de usar la literacidad y por lo tanto es una noción más abstracta que no puede limitarse a lo observable, como ya fue dicho.

Como señala Zavala (2009), cuando observamos los usos de la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar, nos damos cuenta de que no se trata de fines en sí mismos, sino que con sus usos se buscan objetivos sociales y están enmarcados en prácticas culturales más amplias.

En este abordaje, son fundamentales los conceptos de género discursivo y los contextos de producción y circulación de los textos, al tiempo que se consideran las comunidades de práctica en que los textos se producen e interpretan. Las prácticas situadas dependen de las culturas institucionales, las disciplinas o áreas de conocimiento y las épocas. Las comunidades discursivas comparten modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar. En este marco, en el aula los textos se presentan en su funcionamiento y en su contexto de producción/lectura, llamando la atención sobre los significados que genera más que sobre las propiedades formales. Según Bazerman (1992), la creación de un texto implica el establecimiento estratégico de objetivos y una “posición retórica”, pero no implica uniformidad de tipos textuales. Cada escritor-lector tiene un “momento retórico” que se crea a partir de la experiencia, los modelos sociales, los objetivos, el compromiso, etc. Es necesario, desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura y la escritura, desarrollar una disposición hacia estas actividades que reconozca finalidades determinadas. Si el sujeto se interesa, produce una demanda de esa actividad. El producto textual es, así, una estructura que funciona socialmente, y el sujeto desarrolla una identidad apropiada a la comunidad de práctica.

Zavala (2009) discute algunas implicaciones en las prácticas de aula que surgen a partir del tipo de concepción sobre las prácticas de lectura y escritura que estamos desarrollando. En primer lugar, sostiene que es necesario replantear las tipologías textuales. En su visión no se debe clasificar un texto fuera de contexto, ya que puede ser leído con distintas finalidades y en distintas situaciones como hemos visto. La autora sostiene que es necesario “preguntarse cómo la gente hace uso del texto desde prácticas *propias* que reflejan patrones culturales particulares” (Zavala 2009, p. 31).

El segundo aspecto que destaca es el reconocimiento de que leer y escribir no suponen una habilidad universal. En la medida en que las prácticas letradas son diversas, un mismo lector puede ser bueno para algunas prácticas y no tanto para otras. Las prácticas letradas “no son únicas, universales ni neutrales” (Zavala 2009, p. 32), y se pueden desarrollar a lo largo de la vida.

En tercer lugar la autora señala la importancia de tener en cuenta que las prácticas escolares letradas se construyen históricamente. Esto quiere decir que muchas veces consideramos en clase una única lectura posible y una única respuesta correcta para una consigna, cuando en realidad existen otras pero no están reconocidas en este ámbito por razones sociohistóricas. Reconocer que existen alternativas ayuda a contextualizar las lecturas (y escrituras) y a entender su razón de ser.

Finalmente, la autora recomienda incorporar una multiplicidad de prácticas letradas en el aula. Hay muchas prácticas no reguladas institucionalmente, que se llevan a cabo fuera de la escuela y que incluyen prácticas letradas que permiten a los alumnos desarrollar habilidades distintas a las que promueve habitualmente la escuela. Incorporarlas implica realizar un trabajo de aula más integral en relación a las prácticas de lectura y escritura, y también habilita un espacio en el que se puede reconocer las habilidades de algunos alumnos que no se destacan en otras prácticas.

En este marco, como ya hemos señalado, nunca se termina de aprender a leer y a escribir, puesto que cada nueva experiencia social puede generar nuevas prácticas a aprender. Para redondear estas ideas, se presenta un extracto de Orlando (2016, p. 10 -11):

La noción de conocimiento letrado como «constructo único» ha sido ampliamente revisada y discutida en las investigaciones educativas sobre la lectura y la escritura. Al considerar el conocimiento letrado como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, se integran en la dinámica de leer y escribir los factores sociales y contextuales presentes en cada caso, abonándose así la noción de «conocimiento situado» (Gee, 2000). La lectura en la educación formal comienza a ser abordada en sus aspectos socioculturales y no solo fisiológicos o psicológicos, al tiempo que la institución escolar comienza a ser percibida como una institución social, centrada en torno a interacciones entre profesores y estudiantes, que operaría como contexto sancionado socialmente de forma positiva para la construcción de la base de conocimiento letrado requerida por las sociedades posindustriales (cf. Alexander y Fox 2006).

Por práctica letrada se alude a los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (Barton 1994; Street 1995 y 2003; Gee 1996 y 2000; Soares 2006, entre otros). La lectura y la escritura, fenómenos involucrados en las prácticas letradas, constituyen cada una un conjunto de habilidades, comportamientos y conocimientos que componen extensos y sofisticados continuos (por ejemplo, leer o escribir un sms, un cómic, una editorial de un diario, un ensayo, una novela, un trabajo monográfico de grado, una tesis de doctorado...). Desde esta perspectiva, cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos, desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel.

Preguntas de reflexión y autoevaluación

1. Explique la distinción que realizan Bereiter y Scardamalia entre escritor novato (inexperiente) y maduro (experiente).
2. ¿En qué se diferencia la visión cognitivista de la escritura y la lectura de la postura que las identifica como prácticas sociales?
3. Reflexione sobre los conceptos de lector y de escritor que subyacen a las distintas teorías vistas en clase. ¿Tienen alguna relación con los paradigmas teóricos vistos para el aprendizaje del lenguaje?
4. ¿Por qué sería necesario distinguir entre alfabetización y literacidad?

Referencias bibliográficas

- Bazerman, Ch. (1992). Theories that help us read and write better. En S. P. Witte, N. Nakadate y R. Cherry (eds.) *A Rhetoric of Doing: Essays on Written Discourse in Honor of James L. Kinneavy* (pp. 103-112). Southern Illinois University Press.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames, (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, (pp. 109-139).
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. En *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Kleiman, A. B. (2004). Abordagens da leitura, em *SCRIPTA*, 14 (1), 13-22. Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Santa Fe: Homosapiens Ediciones.
- Mininni, G. (2012). In the beginning was the context. En G. Mininni y A. Manuti (eds.), *Applied Psycholinguistics: Positive effects and ethical perspectives*. Milán: Franco Angeli, 11-20.
- Montenegro de Olloqui, L. (2016) Reflexionar sobre paradigmas, aprender de la experiencia y plantear nuevos retos. En L. Montenegro de Olloqui (coord.) *Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. (pp. 471-482). República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Orlando, V. (2016). Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco. En B. Gabbiani y V. Orlando (orgs.) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*, Montevideo: Udelar-CSE, 7-24.
- Padilla, C. (2004). Modelos procesuales de comprensión y producción escrita: fundamentos para una didáctica de las lenguas. En: U. S. Helman y C. E. Cohen (comps.) *La didáctica de las lenguas: Reflexiones y propuestas*. San Miguel de Tucumán, Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En S. Israel y G. Duffy (eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). Nueva York: Routledge.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58 (1), 43-64.
- van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI Editores.
- van Dijk, T. y Kintsch, H. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (ed.) *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

Trastornos del lenguaje oral

Florencia Barberán, Sabrina Duboué y Lucía Marroco

Objetivos:

- Problematizar sobre la conceptualización de algunas de las patologías que implican al lenguaje verbal oral.
- Explicar las principales patologías específicas del lenguaje en el desarrollo y adquiridas.
- Comprender el compromiso que puede presentar el lenguaje en sus diferentes niveles.
- Ejemplificar en forma genérica pautas de rehabilitación en patología del lenguaje.

Introducción

A lo largo de este capítulo trataremos generalidades de los trastornos del lenguaje oral. En primer lugar, abordaremos aquellos trastornos que se evidencian en niños y niñas en edad de adquisición lingüística. Por eso, el apartado 2 del capítulo está dedicado a los trastornos del desarrollo del lenguaje oral (TDL). En segundo lugar, presentaremos las dificultades o alteraciones del lenguaje y la comunicación producidos por un daño neurológico. Se trata de los trastornos afásicos. Su conceptualización general se desarrollará en el apartado 3.

Tanto para los trastornos del desarrollo del lenguaje oral como para los trastornos adquiridos se seleccionó un caso clínico con el fin de mostrar la elección de pruebas utilizadas para la valoración de los perfiles lingüísticos y el análisis de datos recogidos en muestras de habla. Este último aspecto permite establecer un diálogo entre la fonoaudiología y la lingüística, ya que el análisis lingüístico de las muestras colabora en el diagnóstico diferencial y en la interpretación de los resultados de las pruebas.

Con relación a la evaluación fonoaudiológica del análisis comunicativo y verbal, consideramos pertinente aclarar que existen muchas baterías estandarizadas para valorar los diferentes niveles del lenguaje oral y la comunicación. Según cada caso en particular, el/la fonoaudiólogo/a selecciona los test que considere más oportuno para evaluar y detectar las dificultades en los diferentes dominios del lenguaje. Además, observa y señala signos de alarma en aspectos o áreas que exceden su abordaje específico para realizar las consultas y/o derivaciones pertinentes.

Para la evaluación del lenguaje oral, es fundamental estudiar el aspecto formal (nivel léxico-semántico, morfosintáctico, fonético-fonológico) así como las dimensiones

pragmáticas y discursivas. La elaboración del perfil lingüístico y comunicativo de las personas requiere considerar la valoración cuantitativa y cualitativa de los datos; ambas se complementan. A este análisis se le agrega, además, la mirada y experiencia clínica del/de la terapeuta quien ante casos complejos solicita asesoramiento externo o supervisión por parte de otro terapeuta.

Trastornos del desarrollo del lenguaje oral (TDL)

Breve historia acerca de la conceptualización del trastorno y su nombre

Como ya vimos en el [capítulo 3](#), el acceso a la comunicación y al lenguaje verbal oral implica la conjunción equilibrada de factores biológicos, psicológicos, sociales, emocionales, entre otros. La mayoría de los niños alcanza los hitos del desarrollo lingüístico con bastante facilidad siguiendo una secuencia predecible (Mendoza 2016). Sin embargo, para muchos otros, este proceso no sigue caminos esperados, es más lento, resulta más difícil y genera frustración (al niño, al entorno familiar). Dentro de las dificultades del lenguaje durante el proceso de desarrollo comunicativo y lingüístico se encuentran los trastornos del desarrollo del lenguaje oral.

Según el consorcio CATALISE⁵⁸ (Bishop *et al.* 2016, 2017) se recomienda emplear la expresión trastorno del desarrollo del lenguaje (de aquí en más, TDL) para designar una afectación grave en el lenguaje oral que presentan algunos niños sin que exista un trastorno asociado o una explicación clara que lo justifique — como sucede con niños cuya afectación en el lenguaje se debe a una condición biomédica, es decir, el lenguaje se ve afectado de forma secundaria a una patología, por ejemplo, daño cerebral, algún trastorno neurodegenerativo, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, autismo, entre otros—. TDL es la denominación más reciente del trastorno que hasta hace poco tiempo se conocía en el ámbito hispano como trastorno específico del lenguaje (de aquí en adelante, TEL) y *Specific Language Impairment* (SLI) en el ámbito anglosajón.

En este manual se presentarán generalidades del perfil lingüístico de los niños que son diagnosticados con trastorno del desarrollo del lenguaje oral. Previamente, expondremos un panorama de las implicancias conceptuales, diagnósticas y clínicas (evaluación, tratamiento e intervención) que ha tenido el término trastorno específico del lenguaje, ya que durante casi cuatro décadas así ha sido definido, propuesto y defendido por la comunidad científica.

El TEL es un trastorno del neurodesarrollo que afecta aproximadamente al 7% de la población (Maggio 2020, p. 127). En un estudio epidemiológico realizado en Reino Unido, se encontró que un 7,5 % de niños presentaban TDL/TEL sin ninguna condición biomédica asociada (Norbury *et al.* 2016). Sin embargo, a pesar de su alta prevalencia,

58 El proyecto CATALISE (*Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesizing the Evidence*) convocó a 57 expertos de seis países de habla inglesa con el objetivo de lograr consenso sobre la identificación (Bishop *et al.* 2016) y la terminología (Bishop *et al.* 2017) para las dificultades infantiles del lenguaje. Mediante una serie de discusiones Delphi, los estudios CATALISE recomendaron modificar los criterios diagnósticos y adoptar oficialmente el término *Developmental Language Disorder* (DLD) para aquellas dificultades de lenguaje persistentes, de inicio temprano, causa desconocida y alto impacto funcional. Se reconoce que los síntomas varían, pero las cuestiones fundamentales son universales. El panel CATALISE sugirió replicar este debate en otros idiomas (Campos y Halliday 2020).

es un trastorno muy desconocido (si se lo compara, por ejemplo, con el TEA⁵⁹ o el TDAH⁶⁰) al punto que se le ha caracterizado como un trastorno invisible (Bishop 2013; Mendoza 2016). Al desconocimiento del trastorno se le suma la confusión generada, a nivel profesional, sobre la nomenclatura y los criterios para el diagnóstico, la evaluación y el tratamiento⁶¹.

En el contexto hispanohablante, la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología (AELFA-IF) creó un comité de expertos para profundizar en los estudios sobre el TEL, ofrecer lineamientos para conceptualizarlo y diagnosticarlo. Los acuerdos se publicaron en un artículo de la revista de la asociación en el año 2015. Como explican Andreu, Ahufinger, Igualada y Sanz-Torrent (2020) el trabajo del comité de expertos junto a la publicación del documento de consenso sobre el TEL y su diagnóstico se llevó a cabo antes que los estudios realizados por el consorcio CATALISE en el año 2016.

El documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno (Aguado *et al.* 2015) opta por mantener el término TEL; reafirmar que para el diagnóstico del TEL el lenguaje debe ser la dimensión significativamente más afectada; marcar el coeficiente intelectual (CI) no verbal mínimo en 85; basar el diagnóstico del trastorno en la aplicación de la prueba estandarizada española CELF-4 o en pruebas diseñadas o adaptadas para la población española que evalúen la dimensión fonológica, morfosintáctica y semántica, tanto en comprensión como en producción; mantener dos subtipos básicos de TEL: el déficit fonológico-sintáctico y el déficit sintáctico-semántico⁶².

La complejidad del trastorno. Implicancias más allá del nombre que recibe

Si bien durante casi cuatro décadas se mantuvo y compartió el nombre TEL, el trastorno recibió diferentes nombres a lo largo de la historia. Plantean Andreu, Ahufinger, Igualada y Sanz-Torrent (2020) que en 1822 el médico alemán Franz Gall describió casos de niños que tenían problemas específicos con el lenguaje en ausencia de otras alteraciones que explicaran esos problemas. Desde entonces, diferentes nombres como *afasia congénita*, *afasia del desarrollo*, *audiomudez* o *disfasia* se han ido sucediendo en diferentes épocas del pasado hasta que Leonard, en 1981, propone el concepto *specific language impairment* que fue traducido al español como trastorno específico del lenguaje. La complejidad que engloba el trastorno atraviesa su conceptualización, su nomenclatura, el establecimiento de criterios para su diagnóstico, la descripción de los perfiles lingüísticos generales (características más o menos compartidas por la población con TEL) y el establecimiento de subtipos de TEL. Esta complejidad no es ajena a los profesionales que trabajan con esta población. Para los fonoaudiólogos, implica considerar un amplio abanico de variables, (que podrán ser detectadas de manera más acertada, en multi, inter o transdisciplina). Para el educador y para el maestro, es un gran desafío, ya que la oralidad, la lectura y la escritura

59 Trastorno del espectro autista.

60 Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

61 En el ámbito clínico suele usarse el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM). La conceptualización del TEL y los criterios diagnósticos han variado en las versiones de este manual. Actualmente está vigente el DSM-V en el que se opta por el término “trastorno del lenguaje” y, además, no se distinguen subtipos. Es decir, no se establece una clasificación de los tipos de trastornos del lenguaje.

62 Sobre la clasificación más conocida y utilizada, y sobre los ajustes hechos por el comité de expertos (2015) a dicha clasificación ahondaremos más adelante en este capítulo.

son dominios lingüísticos que se abordan específicamente en la escuela y que atraviesan la enseñanza de las demás áreas de conocimiento.

Para que un niño fuese diagnosticado con TEL, se han seguido, de acuerdo a Mendoza (2014, p. 45), los criterios de exclusión (no presentarían TEL aquellos individuos cuya alteración lingüística se debe a deficiencias auditivas, deficiencia intelectual, disturbios emocionales severos, anormalidades bucofonatorias y signos neurológicos claros), de especificidad (el trastorno afecta a alguna o algunas habilidades lingüísticas; se asume cierta “normalidad” en todos los dominios excepto en el lingüístico), de discrepancia (las ejecuciones del individuo en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que refieren a otras habilidades, principalmente, cognitivas) y de evolución (los problemas lingüísticos diagnosticados en el individuo con TEL perduran en el tiempo, aunque cambien sus manifestaciones). En concreto, el TEL ha sido definido como un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comprensión o la expresión (o ambas, en grado diverso) del lenguaje verbal oral. El documento de consenso lo define de la siguiente manera: “Alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que no está justificada por ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial, en unas condiciones sociales adecuadas” (Aguado *et al.* 2015, p. 149).

Los criterios para el diagnóstico del TEL han sido objeto de debate, sobre todo el de exclusión y el de discrepancia. Para Maggio (2020), a lo largo de los años se comenzó a dudar acerca de la especificidad del trastorno (criterio de exclusión), ya que muchos de los niños afectados con este cuadro tenían trastornos agregados o desarrollaban dificultades anexas secundarias al bajo rendimiento lingüístico. A su vez, como se expone en el documento de consenso (Aguado *et al.* 2015), se ha venido considerando un CI no verbal mínimo de 85 para el diagnóstico de TEL. Sin embargo, son muchos los niños con trastornos importantes del lenguaje que no alcanzan ese nivel mínimo de CI y, por consiguiente, no pueden ser diagnosticados con TEL. Esto trae aparejado repercusiones a nivel de la prestación de servicios. Por eso, el comité de expertos resuelve:

“(…) dado que el CI puede variar en función de los instrumentos utilizados y para excluir en la medida de lo posible casos de inteligencia límite, se propone marcar el CI no verbal mínimo en 75”.

En líneas generales, los niños que han sido diagnosticados con TEL presentan algunas características comunes aunque exista una alta variabilidad en los perfiles lingüísticos de los individuos. Se suele proponer una descripción general en función de la dimensión lingüística (por ejemplo, la morfosintaxis) y discursiva considerada (por ejemplo, la narración). En este sentido, los niños con TEL presentan dificultades relacionadas con el aprendizaje del vocabulario (Leonard 2014; Kibrik 2013). Algunos de estos niños logran adquirir a tiempo las palabras pero pueden presentar dificultades en la capacidad de combinarlas para producir frases. Como explica Kibrik (2013, p. 137):

“a la dificultad en adquirir y aprender nuevas palabras se puede sumar la dificultad en poder usarlas en contextos de estructura nuevos. El uso de palabras referidas a acciones o a conceptos que indican situaciones abstractas genera mayor dificultad que la utilización de palabras que indican situaciones concretas”.

Por otra parte, en los niños diagnosticados con TEL se constata un déficit gramatical general y una variabilidad individual (Morgan, Restrepo y Auza 2009). Por eso es muy importante desglosar un prolijo análisis morfosintáctico de las muestras de habla para obtener un perfil lingüístico lo más acertado y ajustado posible. En las producciones orales de estos niños se observan errores gramaticales al interior del sintagma nominal y verbal (Vázquez 2013); omisiones o sustituciones de preposiciones, artículos, conjunciones (Pavez *et al.* 2001; Aguado 1999).

Además, los niños con TEL muestran, en diversos grados, compromiso en sus habilidades discursivas tanto en comprensión como en producción (Aguado 1999). La narrativa es uno de los predictores más importantes del TEL y una de las habilidades lingüísticas que presenta un funcionamiento anómalo en estos niños (Fresneda 2014, p. 169) porque, entre otros aspectos, los niños con TEL utilizan significativamente menos relaciones causales en sus relatos (Coloma 2013) al tiempo que presentan limitaciones para estructurar el contenido de ese relato. Si se trata de narraciones de cuentos, omiten alguno de sus componentes esenciales (presentación, episodios, conclusión) o información relevante de dichos componentes. Esto compromete la estructuración de una representación semántica adecuada del contenido de la historia. Los sucesos narrados (experiencias, anécdotas) o los cuentos son, generalmente, más cortos, menos coherentes y con inclusión de detalles inconexos que desorganizan la historia (Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto 2008).

Clasificación de los trastornos específicos del lenguaje

En la década de los 80, Rapin y Allen proponen una clasificación semiológica de los trastornos específicos del lenguaje. Como explica Boullón (2013, p. 58), en lugar de buscar las causas subyacentes del defecto en una patología probable del funcionamiento cerebral cortical, estos investigadores utilizaron muestras de lenguaje de los niños afectados en una gran población de preescolares y escolares. A partir de un análisis minucioso de esas producciones, dedujeron los cuadros sindromáticos. Si bien es una clasificación que ha recibido críticas, especialmente por hacer referencia a locus cerebrales como sitios generadores de cada cuadro, mantiene su vigencia y es mencionada por la mayoría de las publicaciones científicas internacionales (Boullón 2013; Maggio 2020).

Rapin y Allen (en Maggio 2020, p. 127) distribuyen los cuadros o subtipos de TEL de acuerdo al compromiso prevalente en las distintas dimensiones del lenguaje (pragmática, semántica, sintaxis, fonología). A continuación, presentaremos un cuadro que reúne los subtipos de TEL y que expone las características más importantes de cada subtipo. El cuadro se extrajo de Aguado (1999, p. 38) y fue adaptado para este manual a partir de Boullón (2013) y Maggio (2020).

Cuadro 9.1. Clasificación de trastorno específico del lenguaje.

<p>Trastornos expresivos Se observan, de forma prevalente, dificultades lingüísticas a nivel de la expresión.</p>	<p>Trastorno de la programación fonológica Cierta fluidez de producción, pero con articulación confusa (enunciados casi ininteligibles). Notable mejoría de la calidad articulatoria en tareas de repetición de elementos aislados (sílabas, por ejemplo). Comprensión normal o casi normal.</p> <p>Dispraxia verbal Incapacidad masiva de fluencia. Grave afectación de la articulación (en algunos casos, ausencia completa de habla). Enunciados de 1 o 2 palabras que no mejoran en su realización articulatoria con la repetición. Comprensión normal o casi normal.</p>
<p>Trastornos mixtos Las dificultades lingüísticas comprometen la comprensión y la expresión.</p>	<p>Trastorno fonológico-sintáctico Déficit mixto receptivo y expresivo. Fluidez verbal perturbada; articulación del habla alterada. Sintaxis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y morfemas gramaticales. La comprensión impresiona mejor que la producción. Variables que dificultan la comprensión: longitud de los enunciados, complejidad estructural, ambigüedad semántica, rapidez de emisión.</p> <p>Agnosia auditivo-verbal Sordera verbal. Fluidez verbal perturbada. Comprensión del lenguaje oral severamente afectada o ausente. Expresión ausente o limitada a palabras sueltas. Articulación gravemente afectada. Comprensión normal de gestos.</p>
<p>Trastornos de procesamiento del lenguaje Se observa compromiso a nivel del procesamiento central de la información.</p>	<p>Trastorno semántico- pragmático Desarrollo inicial del lenguaje más o menos normal. Articulación normal o con ligeras dificultades. Habla fluente, a menudo <u>logorreica</u>. Enunciados gramaticalmente correctos. Grandes dificultades de comprensión; puede haber comprensión literal. Deficientes ajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor; coherencia temática inestable; probable <u>ecolalia</u> o perseverancia.</p> <p>Trastorno léxico-sintáctico Habla fluente con tartamudeo ocasional por problemas de evocación. Articulación normal o con ligeras dificultades. Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perífrasis y reformulaciones, utilización incorrecta de marcadores morfológicos, frecuencia de “muletillas”. Comprensión normal de palabras aisladas. Deficiente comprensión de enunciados.</p>

Como se ha dicho en reiterados pasajes de este capítulo, la temática de los trastornos del desarrollo del lenguaje es muy compleja y está en permanente discusión. Sin embargo, los niños que son derivados al ámbito clínico para la valoración de su desempeño lingüístico necesitan un diagnóstico que describa su perfil, las dimensiones afectadas o más comprometidas y los aspectos que presentan menor grado de compromiso. Por esta razón, parece existir cierto acuerdo en continuar apelando a la semiología propuesta por Rapin y Allen. Es decir que, a pesar de la discusión epistemológica sobre la denominación del trastorno, los subtipos propuestos por estos autores sirven, son claros, ayudan a discernir perfiles, a distinguir entre la enorme heterogeneidad de cuadros en los que puede manifestarse el trastorno y colaboran en la comunicación entre los profesionales involucrados en el diagnóstico y tratamiento del niño con TEL. Al respecto, Maggio (2020, p. 125) dice lo siguiente: “(...) la clasificación de Rapin y Allen (1987) resulta mucho más efectiva, ya que define con precisión distintos tipos de cuadros, que para la práctica profesional resultan más claros”. Coherente con esta postura, en una reciente publicación española sobre casos clínicos de TEL, se reúne una variedad importante de casos que ilustran diversas manifestaciones que los trastornos del desarrollo del lenguaje pueden tener. Los casos clínicos estudiados y presentados en esta obra siguen la clasificación de Rapin y Allen. En el prólogo se advierte:

“El libro que ahora prologamos no pretende hacer hincapié en la discusión conceptual sobre las distintas clasificaciones, definiciones, concepciones o denominaciones cambiantes que han recibido y reciben los trastornos específicos del lenguaje (...), sino que, por el contrario, quiere abordarlos desde la óptica más práctica y realista posible. Por ello, se han respetado categorías diagnósticas que han empleado los autores, (...). Se ha querido así reflejar la realidad dispar existente en la nomenclatura diagnóstica” (Gallego López y Lázaro 2020, p. 12).

¿Qué propone el documento de consenso sobre los subtipos de TEL?

El comité de expertos (Aguado 2015, p. 148) propone mantener 2 subtipos de los 6 establecidos en la tipología de TEL más utilizada e investigada, esto es, la clasificación de Rapin y Allen. Así, declaran lo siguiente:

“De esos 6 tipos, 4 no se corresponden con el TEL, tal como se entiende en la actualidad: dispraxia verbal, déficit de programación fonológica, agnosia auditivo-verbal y déficit semántico-pragmático. Los 2 subtipos que mantienen su vigencia son el déficit fonológico-sintáctico y el déficit sintáctico-semántico. El comité propone mantener estos 2 subtipos básicos, entendiendo que en ambos la comprensión del lenguaje puede estar afectada en mayor o menor grado. Las dificultades fonológicas y las de tipo léxico-semántico serán las que hagan incluir a un niño en uno u en otro tipo general”.

Caso clínico

Con la finalidad de mostrar algunas de las características comunicativas y lingüísticas que pueden observarse en un/a niño/a con trastorno en el desarrollo del lenguaje oral, presentaremos un caso clínico. Se muestra el desempeño obtenido por una pequeña de 8 años en pruebas formales y en la descripción oral de una imagen. La valoración de las

dimensiones o aspectos formales del lenguaje se realizó a partir de la prueba CELF V⁶³ (Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje). Se utilizaron, además, algunos subtests de la prueba ENI-2⁶⁴ (Evaluación neuropsicológica infantil) y una lámina de la Escala Alfa y Beta⁶⁵ para su descripción. La aplicación de las pruebas formales y la elicitación de la descripción se realizó en la consulta fonoaudiológica a la que concurre la niña.

Como se observará a continuación, las pruebas formales estandarizadas ofrecen resultados cuantitativos a los que se les puede agregar análisis cualitativo del corpus recogido en la prueba. Por ejemplo, una prueba que valora la dimensión fonética-fonológica puede dar un valor numérico o cantidad de procesos de simplificación fonológicos producidos por el/la niño/a. A esta información se le puede agregar (es muy válido y útil para el diagnóstico y posterior tratamiento) la descripción de los procesos de simplificación fonológica de las palabras. Lo mismo ocurre con el estudio de las características morfológicas y sintácticas de las frases producidas.

Asimismo, el/la fonoaudiólogo/a analiza de forma cualitativa datos obtenidos de diversas muestras de habla que surgen en contextos comunicativos tales como, charlas espontáneas, anécdotas, narraciones, entre otros. Para grabar en audio o videograbar la consulta fonoaudiológica, el/la fonoaudiólogo/a solicita permiso a la madre, padre o tutor del niño. Cabe destacar que en los servicios hospitalarios funcionan comités de ética que cuentan con protocolos de consentimientos informados para llevar adelante este tipo de tareas de recogida de datos, tanto con fines clínicos como de investigación.

Presentación del caso

M. A. S⁶⁶, es una niña de 8 años y 3 meses. Al momento de la evaluación fonoaudiológica tenía 7 años, 11 meses. Se realizó valoración de aspectos comunicativos y formales entre febrero y marzo de 2021. Comienza el tratamiento especializado de lenguaje oral en julio de 2021. Actualmente, continúa el abordaje.

M. A. S. cursa en el año 2022 segundo año por segunda vez en una escuela pública (en el año 2020 cursó primer año, en el año 2021 cursó segundo año).

Del informe de la maestra de clase de primer año, se destaca: “M. A. S se presenta como una niña retraída que tiene dificultad para generar vínculos con sus pares. Tiene interés y muestra iniciativa en participar oralmente en las tareas; sin embargo, sus aportes no siempre son coherentes al tema propuesto”.

La maestra que acompaña su proceso de aprendizaje curricular en segundo año (en 2021 y 2022) describe a M. A. S. como una niña colaboradora, que se integra con sus pares. Cuando se genera conflicto en el aula o en el recreo, la niña no logra resolverlos sin la ayuda del adulto. Demuestra interés en opinar y buena disposición frente al trabajo, pero

63 El CELF-V es una herramienta diagnóstica que consta de 12 pruebas y de 2 recursos complementarios (Perfil de habilidades pragmáticas y Verificación de habilidades pragmáticas). A través de la aplicación de la CELF-V, se busca evaluar las capacidades psicolingüísticas en niños y adolescentes de 5 a 15 años.

64 La ENI-2 es una batería neuropsicológica que se aplica a niños de 5 a 16 años.

65 La Escala Alfa y Beta es una escala para la valoración del lenguaje oral en niños de 3 a 17 años (Feldman y Torres 1992).

66 La niña se identificará a partir de las iniciales de su nombre y apellido, ya que se preservará, en todo momento, el cuidado de sus datos. En el consentimiento informado que firmó su mamá se asegura mantener el anonimato de los datos personales y se autoriza a usar la información con fines académicos y de investigación. La fecha de nacimiento de M.A. S. es 26/03/2013.

requiere atención y acompañamiento constante para no abandonar la tarea. Se distrae con mucha frecuencia. Se expresa a requerimiento y las dificultades de “dicción” dificultan la comunicación. En las tareas de lectura, logra con apoyo reconocer las letras, es decir, puede atribuir valor sonoro a los grafemas que reconoce y establece una relación adecuada entre el grafema y el fonema. En ocasiones decodifica con errores debido a las dificultades en la pronunciación. No logra de forma autónoma comprender los enunciados. En la escritura autónoma se encuentra en la etapa silábico-alfabética y en tránsito hacia la etapa alfabética⁶⁷. Presenta importantes dificultades para escribir palabras, realiza omisiones y/o sustituciones de grafemas y presenta dificultades relacionadas con la conciencia léxica (aglomera grafemas que pertenecen a palabras diferentes o no segmenta correctamente las palabras dentro de las oraciones). En cuanto al área lógico-matemática, el razonamiento se encuentra afectado por la dificultad lectora y por la falta de estrategias de cálculo y resolución de problemas.

Evaluación fonoaudiológica de M. A. S

En la evaluación de los aspectos lingüísticos y comunicativos, M. A. S se presenta como una niña que espontáneamente no inicia el diálogo. Espera que sea el interlocutor quien lo haga. Durante el intercambio sostiene la mirada con quien le habla y sigue el tema de la conversación elegido. Cuando se propone algún tema de su interés, se observa mayor fluidez verbal. Sus producciones verbales orales son, muy a menudo, ininteligibles y se evidencian múltiples errores fonéticos y fonológicos. Esto opaca la calidad del mensaje que desea transmitir. Ante esta situación, la niña despliega diferentes estrategias comunicativas que apoyan sus producciones verbales.

En cuanto a los aspectos formales del lenguaje oral, tanto en comprensión como en expresión (o producción) se valora el desempeño de M. A. S. a nivel léxico-semántico, morfosintáctico, fonológico, fonético. Asimismo, se atiende la dimensión discursiva.

Cada subtest o subprueba en particular brinda información sobre el manejo de los diferentes aspectos del lenguaje oral. Por ejemplo, el subtest Comprensión de Frases evalúa la habilidad para interpretar frases orales de longitud y complejidad creciente, al elegir entre varias imágenes la que mejor ilustra el significado de la frase oída, es decir, presentada como estímulo por el/la terapeuta. Por lo tanto, este subtest mostrará el desempeño de M. A. S. en el polo comprensivo de las dimensiones morfológica, sintáctica y semántica.

En el caso del subtest Elaboración de Frases se valora la capacidad para elaborar oralmente frases semántica y gramaticalmente correctas a partir de palabras dadas y con la limitación contextual establecida por las ilustraciones. Por lo tanto, en este subtest se observa el desempeño en los aspectos morfológicos y sintácticos de M. A. S. en el polo expresivo.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en los subtest de la CELF- V mediante puntuaciones escalares y puntuaciones compuestas.

67 Son etapas que describen la adquisición de la escritura según el enfoque constructivista propuesto por Emilia Ferreiro. De acuerdo a la información dicha en el informe de la maestra, la pequeña está en proceso de adquisición del sistema alfabético, es decir, en camino hacia la producción escrita de palabras en función de los grafemas que la componen. Esto no quiere decir que en la etapa alfabética los niños ya dispongan de la representación ortográfica correcta de la palabra (por ejemplo, que sepan que “celestes” se escribe con “c” y no con “s”).

Tabla 9.1. Puntuaciones escalares y compuestas de M.A.S

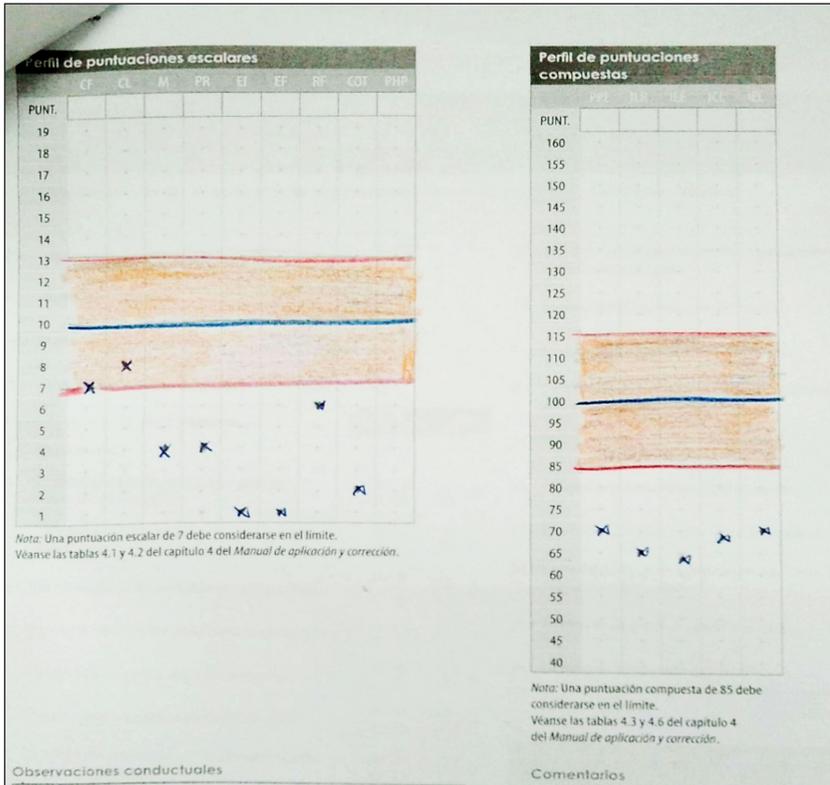
Puntuaciones escalares								
	Puntuación directa	Puntuación escalar	Valores obtención IC	Intervalo de confianza (95%)	Percentil	Intervalo de confianza del percentil	Punt. de edad equivalente	Valores de desarrollo
Comprensión de frases (CF)	22	7	± 2	de 5 a 9	16	de 5 a 37		
Conceptos lingüísticos (CL)	22	8	± 2	de 6 a 10	25	de 9 a 50		
Morfosintaxis (M)	16	4	± 3	de 1 a 7	2	de 0.1 a 16		
Palabras relacionadas (PR)	10	4	± 2	de 2 a 6	2	de 0.4 a 9		
Ejecución de indicaciones (EI)	0	1	± 2	de 1 a 3	0.1	de 0.1 a 1		
Elaboración de frases (EF)	0	1	± 2	de 1 a 3	0.1	de 0.1 a 1		
Repetición de frases (RF)	23	6	± 2	de 4 a 8	9	de 2 a 25		
Comprensión oral de textos (COT)	1	2	± 3	de 1 a 5	0.4	de 0.1 a 5		

Tabla 9.2 Cuadernillo de anotación 1.

Puntuaciones compuestas													
	CF	CL	M	PR	EI	EF	RF	Suma punt. escalares	Puntuación compuesta	Valores obtención IC	Intervalo de confianza (95%)	Percentil	Intervalo de confianza del percentil
Puntuación principal de lenguaje (PPL)	7		4			1	6	18	70	± 8	de 62 a 78	2	de 1 a 7
Índice de lenguaje receptivo (ILR)	7			4	1			12	65	± 8	de 57 a 73	1	de 0.2 a 4
Índice de lenguaje expresivo (ILE)			4			1	6	11	64	± 6	de 56 a 72	1	de 0.2 a 3
Índice de contenido lingüístico (ICL)		8		4	1			13	68	± 8	de 60 a 76	2	de 0.4 a 5
Índice de estructura lingüística (IEL)	7		4			1	6	18	70	± 8	de 62 a 78	2	de 1 a 7

Esta tabla muestra las puntuaciones directas obtenidas en cada subtest, las correspondientes puntuaciones escalares y sus rangos de confianza. También, el percentil y sus rangos de confianza, la suma de las puntuaciones escalares que se corresponden con una puntuación compuesta para cada índice (receptivo, expresivo, de contenido y de estructura del lenguaje) y para la puntuación principal del lenguaje.

Tabla 9.3. Cuadernillo de anotación 1 (2^{da} parte).



El espacio pintado de naranja indica el desempeño típico. En la puntuación escalar la media es 10 ± 3 . En la puntuación compuesta la media es 100 ± 15 . Los puntos negros en la gráfica de la izquierda marcan la puntuación escalar obtenida por M. A. S. y los de la gráfica de la derecha marcan el resultado de las puntuaciones compuestas obtenidas por M. A. S.

Como vimos más arriba, en el cuadernillo que aparece en la tabla 10.1, los valores obtenidos en los subtest brindan puntajes escalares y puntajes compuestos. En el desarrollo típico y de acuerdo a la estandarización y al estudio de las puntuaciones escalares, los puntajes en todas y cada una de las subpruebas deben encontrarse en una media de 10 ± 3 y las puntuaciones compuestas deben hallarse en una media de 100 ± 15 .

Las puntuaciones compuestas (que surgen de la suma de las puntuaciones escalares obtenidas en cada subprueba, dependientes de los índices o de la puntuación principal del lenguaje) darían cuenta de la presencia o no de un trastorno del lenguaje. La gravedad del trastorno estará determinada por el desvío estándar (cuánto se aleja el puntaje obtenido, en este caso, por M. A. S., de la media esperada según la estandarización) en cada una de las subpruebas. Esto permite observar qué aspectos del lenguaje se encuentran más comprometidos y en cuáles, en cambio, aparecen las fortalezas. Los puntajes obtenidos en la tabla 10.1 se trasladan a la tabla 10.2 con el fin de graficarlos.

Maggio (2020), a partir de las puntuaciones de la prueba CELF-V, plantea que para determinar la presencia de un trastorno del lenguaje, la persona debe obtener una puntuación igual o inferior a 85 en la puntuación principal del lenguaje, el índice comprensivo y/o el índice expresivo. Para la autora, la gravedad de las dificultades lingüísticas viene determinada

por la cantidad de desviaciones típicas que separan o alejan el funcionamiento lingüístico del individuo de la media. Para explicar mejor, Maggio organiza esta información en el siguiente cuadro:

Tabla 9.4. Resumen de las puntuaciones por índice de lenguaje y su correspondencia en desviaciones típicas y clasificación.

Puntuación principal del lenguaje. Índice de lenguaje receptivo Índice de lenguaje expresivo	D T a la media (desviaciones típicas)	Clasificación
115 y superior	Mayor o igual a 1	Por encima de la media
De 86 a 114	Entre +1 y -1	En la media
De 78 a 85	Entre -1 y -1,5	En el límite
De 71 a 77	Entre -1,5 y -2	Por debajo de la media
70 e inferior	-2	Muy por debajo

De las subpruebas de CELF-V aplicadas a M.A.S, se presentan algunos ejemplos de las respuestas obtenidas en el subtest de Repetición de Frases. En esta tarea, la niña debe escuchar la frase estímulo y repetirla tal cual es presentada por el/la terapeuta. Las respuestas de la niña se transcriben ortográficamente.

Estímulo (ítem 6): ¿Sabe alguien quién es el niño de verde?

Respuesta de M. A. S.: “¿Sabe ale le nino de vele?”

Estímulo (ítem 7): ¿Fueron los ladrones perseguidos por el policía?

Respuesta de M.A. S.: ¿Puelo lo lalone perseguilo po la policía?

Estímulo (ítem 8): Mi padre es el hombre que está comprando en la frutería.

Respuesta de M. A. S.: “Mi pale ta compando en la futelía”.

Estímulo (ítem 9): El cantante y el grupo fueron aplaudidos por el público.

Respuesta de M. A.S.: “El cantante fueo panpanteno po el púmpino”.

Estímulo (ítem 10): El entrenador no encuentra los uniformes que el equipo usaba el año pasado.

Respuesta de M. A.S.: “E-quipno usaba.... no usaba el mismo equipo que usaba le pasado”.

Las tareas de repetición de frases se consideran pruebas altamente sensibles para el diagnóstico de niños/as con trastornos del desarrollo del lenguaje oral porque permiten observar su desempeño fonético-fonológico y morfosintáctico. En estas actividades juega un papel muy importante la memoria de trabajo, ya que para poder repetir con mayor fidelidad frases de mayor longitud y complejidad gramatical se requiere indemnidad de esta función cognitiva⁶⁸.

68 Existen muchos trabajos que exploran el papel de la memoria de trabajo en tareas lingüísticas.

El primer ejemplo, el ítem 6 (“¿Sabe alguien quién es el niño de verde?”), es una oración interrogativa directa parcial o pronominal. Se trata de enunciados que se utilizan para solicitar información (RAE-ASALE, Manual, 2010, p. 803). Estas oraciones contienen un elemento interrogativo (pronombre, determinante o adverbio) que proporciona la incógnita que debe ser satisfecha en la respuesta (RAE-ASALE, Manual 2010, p. 806). En “¿Sabe alguien quién es el niño de verde?”, el verbo principal “saber” requiere dos argumentos: un sujeto (alguien sabe) y un objeto directo (algo).

Se constata en la respuesta de la niña que omite el pronombre “quién” y el verbo “es”. El estímulo le resulta complejo de procesar y de repetir respetando el modelo oracional. La complejidad del estímulo puede deberse al tipo de oración, la posición del sujeto en este tipo de oraciones (suele seguir al verbo, sea o no de forma inmediata), la presencia de dos pronombres seguidos en la secuencia oracional: “alguien”- “quién”, y el tipo de incógnita, ya que en este caso, el pronombre interrogativo “quién” es el sujeto de la oración que cumple la función de objeto directo⁶⁹. En consecuencia, el estímulo pone en juego sostener en la memoria una oración que presenta complejos entramados gramaticales. Como se mencionó al inicio de este párrafo, en la respuesta de M.A.S. observamos la omisión del pronombre interrogativo “quién” (sujeto del verbo copulativo “es”) y el verbo “es”. Se observan múltiples omisiones de los fonemas que conforman las representaciones fonológicas de las palabras y sustituciones (“ale” por “alguien”; “vele” por “verde”).

Por su parte, el ítem 8 es una oración con verbo copulativo (en este caso, “es”). Las oraciones copulativas vinculan un sujeto con un atributo –por ejemplo, “Pedro (sujeto) está contento (atributo)”–. Se forman en torno a un verbo copulativo (por ejemplo, “ser” o “estar”) (RAE-ASALE, Manual 2010, p. 701). Volviendo al estímulo, el sujeto de la oración es “Mi padre” y el atributo es un grupo sintáctico nominal o sintagma nominal: “el hombre que está comprando en la frutería”. Este grupo o sintagma nominal contiene, a su vez, una oración subordinada (“que está comprando en la frutería”), es decir, resulta más complejo que si dijéramos solamente “el hombre”⁷⁰. Al parecer, M.A.S. reduce la complejidad sintáctico-semántica de la oración estímulo a otra construcción gramatical más cercana, tal vez, para ella (“Mi padre está comprando en la frutería”). La oración producida en la repetición no guarda la misma relación de sentido con la del estímulo. También en este caso, aparecen procesos de simplificación fonológica tales como omisión de sílaba átona (“ta” en lugar de “está”), reducción de grupos consonánticos (“pale” por “padre”, “compando” por “comprando” y “futelía” por “frutería”) y sustitución de vibrante por lateral (“futelía” por “frutería” y “pale” por “padre”).

Otros ítems también requieren preservar las relaciones entre los elementos que conforman los grupos sintácticos o sintagmas. Por ejemplo, el ítem 9 es una oración cuyo sujeto es un sintagma nominal coordinado: “el cantante y el grupo”. En esta oración, ambos, el cantante y el grupo fueron aplaudidos. M.A.S. omite un elemento del sintagma (“el grupo”). En el ítem 10, la oración estímulo se organiza en torno al verbo transitivo “encontrar” (alguien encuentra algo). El objeto directo de esta oración (“los uniformes que el equipo usaba el año pasado”) es un grupo o sintagma nominal que tiene como modificador

69 En el ítem 6 que sirve de estímulo, el sujeto del verbo principal (sabe) es “alguien” y el objeto directo es “quién es el niño de verde”.

70 La complejidad estructural de este atributo es necesaria dado el tipo de oración copulativa, ya que se trata de una oración copulativa identificativa.

de “los uniformes” una oración subordinada “que el equipo usaba el año pasado”. Retener esta información y reproducirla a través de las estructuras sintácticas que vehiculizan los contenidos semánticos del modelo es, sin duda, una tarea compleja para la niña.

Por otra parte, mostraremos el desempeño de M.A.S en uno de los subtest de la ENI-2: la repetición de sílabas. La prueba consiste en la lectura, por parte del técnico, de las sílabas, palabras y no palabras⁷¹ una a una. Se le pide al niño/a que las repita tal cual las escucha. En la repetición de palabras y no palabras se busca observar cómo la niña programa y secuencia los sonidos dentro de las sílabas, dentro de las palabras con significado (con apoyo semántico) y sin significado (sin apoyo semántico). En este último caso la tarea exige mantener las representaciones fonológicas hasta que se van convirtiendo en las representaciones articulatorias sin contar con otros apoyos, tales como, la imagen mental de las características físicas u olfativas. Es decir que se apela mayoritariamente a la retención de los fonemas en el bucle fonológico (el componente de la memoria de trabajo especializado en el mantenimiento de unidades lingüísticas).

El cuadro que sigue reúne los estímulos y las respuestas de la niña. Estas se transcribieron según los símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Este sistema de notación cuenta con símbolos fonéticos que permiten la transcripción de muestras de habla patológica reunidos en una sección denominada Alfabeto Fonético Internacional extendido. Para este capítulo, utilizaremos solamente los símbolos de AFI.

Tabla 9.5. Estímulos y respuestas de M.A.S según los símbolos fonéticos de AFI

Estímulo ⁷²	Respuesta	Estímulo	Respuesta	Estímulo	Respuesta
BI	[bi]	SOL	[θol]	BUL	[bul]
PRO	[pro]	CRUZ	[kruθ]	TROZ	[troθ]
TLE	[trek]	PATO	[ˈpa to]	LETO	[ˈle to]
NUL	[nu]	GRUESO	[ˈgdwe so]	CRIESO	[ˈkre θos]
TIAN	[tran]	PALETA	[pa ˈleta]	SILETA	[θi ˈleta]
GRUI	[gruri]	CAMPANA	[kam ˈpana]	FAMPINA	[fam ˈpina]
CLIN	[kli]	HIPOPÓTAMO	[ipo ˈpotamo]	EPOLÍTAMO	[ipo ˈnitano]
TRANS	[tran]	TRASATLÁNTICO	[tata ˈtlantiko]	CRASEPLÁNTICO	[kaθi ˈpanteno]

Las respuestas de M.A.S. muestran que puede repetir aquellas sílabas, palabras y no palabras que presentan la estructura silábica canónica consonante-vocal (CV) como por ejemplo: “bi”, “pato”, “paleta”, “campana”, “bul” y “fampina”. A su vez, las dos no palabras de la prueba (“epolítamo” y “craseplántico”) con mayor cantidad de sílabas (cinco sílabas

71 Las no palabras, también conocidas como logatomas o pseudopalabras, son secuencias de fonemas de una lengua que no tienen correlato semántico. No tienen significado y resultan más difíciles de repetir cuanto mayor es su complejidad silábica y su extensión. Son ejemplo de no palabras: “leto”, “fampina”, “epolítamo”.

72 Sílabas, palabras, no palabras que se presentan como estímulo para que la niña repita.

cada una) son las que contienen mayor cantidad de errores. En “epolítamo” la respuesta muestra sustitución ([i] por [e] y de [n] por [l]), asimilación (la [n] producida en [ni] se asimila a la última sílaba [no]. En esta última sílaba sustituye una nasal [m] por otra nasal [n]). En “craseplántico”, además de sustituciones de fonemas se observa reducción de grupos consonánticos [kr] y [pl].

Dentro de los procesos de simplificación fonológica encontrados se destacan:

- sustitución de la lateral [l] por la vibrante [r] en: “tle” por “trek”.
- omisión de coda silábica: “nu” por “nul”, “cli” por “clin”, “tran” por “trans”.
- reducción de diptongo + sustitución de fonema vocálico por vibrante: “tran” por “tian” o adición de vibrante: “gruri” por “grui”.
- sustitución de fonema alveolar, fricativo, sordo /s/ por el interdental, fricativo, sordo /θ/: [θol] por [sol], [troθ] por [tros], [‘kre θo] por [‘krje so].

A continuación se muestra una prueba cualitativa que permite observar la producción oral de palabras. Como en el caso anterior, sin apoyo de imagen impresa, se le hace repetir al niño/a las palabras que se le van leyendo y se le solicita su reproducción tal cual las escucha (desde el punto de vista secuencial) (Gutiérrez, 2010).

Tabla 9.6. Producción de M.A.S en tarea de repetición de palabras.

Estímulo ⁷³	Respuesta	Estímulo	Respuesta	Estímulo	Respuesta
PEINE	[pej ne]	GRUESO	[‘rwe so] omisión de ataque silábico.	CHANCHO	[‘θan θo] sustitución de africana por interdental.
TRENZA	[‘tren θa] sustitución por interdental.	CUENTO	[‘kwen to]	APLAUSO	[a ‘plaw so]
CARRO	[‘ka ro]	ANDRÉS	[an ‘dreθ] sustitución por interdental.	SORPRESA	[sor ‘preθa] sustitución por interdental.
RUEDAS	[‘rwe_ɾa] asimilación.	DIARIO	[‘ra rjo] reducción de diptongo, sustitución de dental por vibrante simple.	CRISTINA	[kris ‘tina]

73 Sílabas, palabras, no palabras que se presentan como estímulo para que la niña repita.

GLOBO	[ˈro βo] reducción de grupo consonántico, sustitución por vibrante.	JAULA	[kaw] [ˈXaw rja] sustitución de lateral por vibrante simple, incorporación de diptongo en sílabas simple CV.	ALFOMBRA	[a ˈfombra]
CLAUDIO	[ˈkraw tjo] sustitución de <u>líquida</u> por vibrante, sustitución de <u>aproximante</u> por vibrante.	PERCHA	[ˈper ʂa] sustitución de africada “ch” [tʃ] por alveolar [ʂ].	CUADERNO	[kwa ˈlelno] sustitución de aproximante por lateral y asimilación de lateral.
CANASTA	[ka ˈnasta]	PESTILLO	[pes ˈtiθo] anteriorización: sustituye fonema <u>prepalatal</u> , fricativo sordo por interdental.	AMBULANCIA	[ambu ˈlanθja] sustitución por interdental.
RALLADOR	[raθa ˈðo] sustitución por interdental, omisión de coda.	COLADOR	[ko ˈla ˈðo] utiliza fonemas que conforman la palabra pero en lugares incorrectos. Invierte las líquidas: [r] y [l].	PAYASITO	[paθa ˈθito]
DURAZNERO	[du ˈla ˈneðo] sustitución de vibrante por líquida, omisión de coda, sustitución de vibrante por aproximante.	HELICÓPTERO	[ili ˈkɔkte ˈlo] sustitución vocálica ([i] por [e]), <u>posteriorización</u> debido a una asimilación ([k] por [p] en “cóp”), sustitución de vibrante por lateral.	LOCOMOTORA	[loko ˈmo ˈto ˈra]
TERMÓMETRO	[to ˈmomet ro] sustitución vocálica, omisión de coda.	REFRIGERADOR	[defri ˈXeda ˈðo] asimilación [d] omisión de coda ([ðo] por [ðor]).	APARTAMENTO	[aparta ˈmento]

Transcripción del audio: N (niña), F (fonoaudióloga). La producción de la niña se transcribe ortográficamente y, entre paréntesis, se agrega una reescritura de las frases para facilitar su comprensión en este manual. En cursiva se representa un comentario de la fonoaudióloga.

F: -Yo lo que te voy a pedir ahora es que vos mires esta lámina.

N: - ¡Mmm! *asiente*.

F: -Y me cuentes todo lo que ves, y todo lo que hacen, todo lo que pasa ahí.

N: -Ete tá conucozo no sé cómo se sama. Está con una computaora creo. (Este que está ahí está con un coso, no sé cómo se llama).

F: - Mmm, *asintiendo*.

(Pausa)

N: - stá zentada. (Está sentada).

F: - ¡Muy bien!

N: -Tetera quéo queesto. *Señala un objeto que aparece impreso en la lámina y que representa una tetera.* (Tetera creo que es esto).

F: -Sí, tá muy bien. Es una tetera.

N: -Esto también creo que tetera. Pratos. (Esto también creo que tetera).

F: -¡Mmm!

N: -Boteza. Esto no sé qué é. Creo que es una osa esto, sí. (Botella. Esto no se qué es. Creo que es una olla esto, sí).

A: -¿Y qué...? *Se interrumpe por la participación de la niña.*

N: -Un avión creo queesto. (Un avión creo que es esto).

A: -¡Sí! Porque yo te iba a preguntar ¿qué están haciendo esos niños?

N: -Están como manejando el avión.

A: -Ahí está, están como manejando el avión. ¿Y es un avión de verdá?

N: -¡No!

A: -¡No! (pausa). ¿Qué hacen?

N: -¿Ten-ta-do? (Sen-ta-dos).

A: -Están sentados.

N: -Y están manejando el avión y le..man y están tentados.

A: -¡Ahí está! (pausa). ¡Están jugando!

N: -Sí, como que es un avión.

A: -Ahí está, están jugando como que es un avión. (Pausa). ¿Y en qué lugar de la casa están?

N: -Ele...ela cocina creo. (En el...en la cocina creo).

A: -¡Si! ¿Y cómo te das cuenta que están en la cocina?

N: -Po la...po e mueble y po la cosa que tan acá. (Por la... por el mueble y por la cosa que están acá).

A: -Exactamente, porque hay un mueble, que parece más de cocina. Y las cosas que hay,... son.....

N: -Zon de la cocina

A: -Son de la cocina, exactamente.

Durante la tarea, M. A. S. necesita el feedback y refuerzo (preguntas, reformulaciones) del interlocutor para realizar la descripción. A lo largo de esta tarea, la pequeña trata de

evocar las palabras de diferentes imágenes que forman parte de la escena (tetera, platos, mueble) ya sea aquellas que representan objetos reales como simbólicos (el mueble que se transforma en avión durante el juego). Se evidencia dificultad para construir un entramado descriptivo con partes que expandan semánticamente el objeto o situación a describir.

Se observa, al igual que en las pruebas formales, transformaciones fonológicas. Las dificultades a nivel morfosintáctico son menos evidentes lo que podría explicarse por la brevedad de la muestra espontánea y por el aumento progresivo en la complejidad de los estímulos de pruebas formales.

Tendremos en cuenta que la elección de las expresiones durante la descripción espontánea que hace la niña serán, seguramente, las que usa con mayor frecuencia.

Si atendemos las autocorrecciones de M.A.S., podríamos inferir que corresponden a errores de concordancia dentro del grupo o sintagma preposicional (“en la cocina”), pero que logra reparar en ello.

Ele...ela cocina creo. (En el...en la cocina creo).

Po la...po e mueble y po la cosa que tan acá.

Las omisiones del fonema -l y -s de los artículos “el” y “las”, así como la -s que marca el plural de “cosas” parecen responder a procesos fonológicos tales como las omisiones de coda silábica que se recogieron en las pruebas recientemente descritas para este nivel.

Se observa dificultad en el acceso al léxico, en encontrar la palabra en el momento que la necesita.

Y están manejando el avión y le..man y están tentados.

Podríamos inferir que separa la palabra en sílabas para mejorar el acceso a la palabra y/o para lograr exitosamente la secuencia de fonemas, por ejemplo: “¿Ten-ta-do?”.

Las transformaciones en la programación y secuenciación de los fonemas dentro de las palabras son más evidentes y tienen la característica de no ser constantes. Esto quiere decir que la producción correcta de cada fonema dependerá de la posición del fonema en la sílaba (en qué lugar se encuentre en la secuencia) y junto a qué otro fonema está. En consecuencia, la pequeña no presentaría una dificultad en la producción del fonema (fonética), sino en la posibilidad de programar la secuencia de los fonemas dentro de esa sílaba y/o palabra en particular. Algunos ejemplos encontrados: “computaora” por “computadora” (omite el fonema /d/ que en otras ocasiones produce sin dificultad); “tentada” por “sentada” y “zentada” por “sentada” (sustituye el fonema /s/ que en otras oportunidades articula correctamente); “pratos” por “platos” (sustituye el fonema /l/ que luego produce adecuadamente en otras palabras).

M.A.S. no logra articular de forma adecuada el fonema oral, consonántico, prepalatal, fricativo, sordo /ʃ/⁷⁴ (“llama”, “botella”). Ella realiza o articula, sistemáticamente, este fonema de forma interdental. En este caso, no accede a la producción del rasgo prepalatal. La dificultad radica en la recuperación de todos los rasgos articulatorios al mismo tiempo

74 En nuestra variedad del español existe el fonema consonántico, fricativo, prepalatal, oral sonoro /ʒ/ y el fonema fricativo, prepalatal, oral sordo /ʃ/ que reconocemos en palabras como “yerba”, “lluvia”, “ballena”. A lo largo de las últimas décadas se ha ido extendiendo el fonema sordo por sobre el sonoro.

para su correcta producción⁷⁵. Resulta oportuno considerar aspectos que se desprenden directamente de lo que acabamos de señalar. Según lo dicho, a partir de pruebas que valoran la producción de los fonemas que pertenecen al inventario o repertorio fonológico de nuestra variedad en distintas posiciones dentro de la palabra, M.A.S. comete errores sistemáticos (cada vez que la niña va a producir oralmente una palabra que contiene /s/, no importa si este fonema está al inicio, en posición media o final de palabra, articula de forma interdental [θ]). Se produce una dificultad en la salida de la producción, en el plano fonético y no, en este caso, en el plano de la representación fonológica de las palabras.

En suma, podemos concluir que M.A.S. presenta mejor desempeño en el polo comprensivo que en el expresivo. Comprende las consignas que debe realizar para llevar adelante las tareas que integran las pruebas formales. Sin embargo, cuando se enfrenta a consignas más complejas, que implican mayor cantidad de información o complejidad sintáctica y discursiva, se observa menor desempeño.

En cuanto al polo expresivo es evidente su dificultad en:

- la programación y secuenciación fonémica (producción de múltiples procesos de simplificación fonológica);
- la habilidad para acceder rápidamente a la palabra deseada en el momento oportuno;
- la estructuración gramatical. M.A.S. tiende a usar secuencias sintácticas breves y frecuentes en su uso para contrarrestar sus falencias (de las que es consciente pero no puede autocorregir).

En consecuencia, la escasa fluidez verbal, la dificultad en la estructuración sintáctica y los abundantes procesos de simplificación fonológica muestran el compromiso en los niveles o componentes formales del lenguaje oral. Esto impacta en el adecuado uso social del lenguaje (dimensión pragmática) y en sus posibilidades de participar dialógicamente en interacciones conversacionales diversas. La dificultad en los niveles formales del lenguaje oral recaen, en este caso, sobre otras dimensiones no lingüísticas tales como la esfera afectivo-emocional, conductual y social.

Estrategias de intervención planificadas para M.A.S

Existen estrategias generales de abordaje que tratan de adaptarse a las individualidades de cada persona teniendo en cuenta multitud de variables. En el caso de M.A.S se toma como punto de partida el desarrollo de intercambios comunicativos centrados en temáticas cercanas y contextualizadas a la niña, como por ejemplo, la escuela, su hogar, juguetes preferidos, juegos, entre otros. Al presentar temas de su interés y conocimiento es más factible que su iniciativa y fluidez verbal se vean favorecidos. El/la terapeuta puede incluir en la interacción repeticiones, facilitaciones, reformulaciones y correcciones explícitas (fonológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y narrativas). Se buscará guiar a la pequeña en el automonitoreo de lo expuesto, para comenzar a asegurarse de que es comprendida por sus interlocutores.

75 En el ámbito clínico, los terapeutas del lenguaje que valoran la producción oral relevan cómo las personas articulan los distintos fonemas. Para ello, estudiarán qué rasgos articulatorios aparecen y cuáles no. Atenderán, especialmente, si aparecen errores que son constantes (es decir, la articulación inadecuada de un fonema es sistemática y se produce independientemente del contexto fónico o lugar en el que se encuentra en la palabra) o inconstante. Al mismo tiempo, los terapeutas tratan de explicitar una malla o plantilla fonémica de los pacientes e indagan en el estado de las representaciones fonológicas de las palabras producidas por ellos.

En el plano formal del lenguaje verbal oral se busca trabajar las dimensiones semántica, sintáctica, fonológica que impactarán en la dimensión pragmática.

Plano semántico:

- Se busca brindar estrategias que le permitan acceder a la palabra en cuanto la requiera. Para eso se busca apoyo de los diferentes sentidos. Por ejemplo, se presenta la imagen de un lápiz y se pide que piense en su uso, en los primeros sonidos del nombre; que lo toque, que lo use, etc.
- Se trabaja el cierre gramatical, esto es, se le da una frase inconclusa y se le pide que la complete. Debe encontrar la palabra precisa a partir de un contexto semántico-sintáctico. Por ejemplo: “para borrar, uso la”.
- Se proponen tareas de descripción de objetos, lugares, personas realizando distintas actividades, etc.

Plano morfológico y sintáctico:

- Se trabajan las diferentes clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres) y distintos tipos de oraciones (al inicio simples y luego se van incorporando aquellas que presentan distintos tipos de subordinadas). Para ello, se proponen tareas en las que se solicita rellenar frases incompletas a partir de diferentes palabras estímulos o buscar la palabra “intrusa” dentro de una oración. Se insistirá en el establecimiento de la concordancia entre los elementos de la oración (por ejemplo, concordancia de persona y número entre el sintagma nominal sujeto y el verbo). En todos los casos, se intentará que la niña reflexione sobre sus elecciones y se le brindarán ejemplos.
- Se propone el ordenamiento de frases a partir de palabras (presentadas por el terapeuta de forma oral y desordenada) e imágenes que permitan representar escenas, actividades, eventos, personajes.

Plano fonológico:

- Se plantea el siguiente recorrido en orden de complejidad creciente (con esto nos referimos a cantidad de sílabas y secuencia fonémica, CV, VC, CCV; palabras con y sin significado). Se parte de la palabra, para descomponerla luego en sílabas y, posteriormente, reconocer los fonemas que la integran.
- En ocasiones se toma del lenguaje espontáneo o del discurso narrativo una palabra para analizar sus componentes fonológicos, observando la secuencia propia de fonemas y cómo los cambios en la organización interna pueden impactar sobre su significado. En el caso del trabajo con M.A.S se realiza completamiento de palabras en las que falta el fonema inicial, medio y luego final (en ese orden de complejidad). Al principio se usan sílabas directas (CV), luego inversas (VC) o con grupos consonánticos (CCV).
- Por último, se trabajan no palabras (secuencias de fonemas sin significado) y se realizan tareas de repetición.

Plano fonético:

- Se busca lograr la articulación, mediante la marca explícita, de los rasgos del fonema que no logra articular. Por ejemplo, se busca integrar el rasgo prepalatal al resto de los rasgos que conforman [ʃ]. En ocasiones ayuda el uso de bajalengua y espejo para lograr ajustar los diferentes segmentos del aparato bucofonador. Una vez que logra, a través de la repetición inmediata, la producción del sonido adecuado en forma aislada, se busca que lo repita dentro de sílabas (al inicio, en posición media y final) y dentro de palabras siguiendo el mismo orden de complejidad.
- Se buscan frases, cuentos que contengan palabras con el sonido trabajado y se realiza la corrección explícita. Se espera que la niña vaya integrando la producción del sonido adecuado en su lenguaje verbal oral en actividades de repetición inmediata y diferida, diálogo, etc.

Trastornos del lenguaje oral adquirido

En este apartado nos centraremos en las dificultades específicas en el lenguaje oral que aparecen luego de su completa adquisición y tras sufrir algún daño neurológico. No se abordarán las dificultades en el lenguaje producidas por procesos degenerativos (como por ejemplo, deterioro cognitivo, enfermedad de Parkinson, enfermedad de Alzheimer, entre otros) ni afasias infantiles (es decir, afectación en el lenguaje y la comunicación durante el proceso de adquisición del lenguaje a causa de un daño neurológico).

Un tipo particular de patología del lenguaje adquirido es la afasia. De acuerdo a Ardila (2005, p. 35), la afasia es

“una alteración en la capacidad para utilizar el lenguaje (Bein y Ovcharova, 1970); un déficit en la comunicación verbal resultante del daño cerebral (Hécaen, 1977); una pérdida adquirida en el lenguaje como resultado del algún daño cerebral, caracterizada por errores en la producción (parafasias), fallas en la comprensión y dificultades para hallar palabras (anomia) (Kertesz 1985); o simplemente, una pérdida o trastorno en el lenguaje causada por un daño cerebral (Benson 1979). Afasia se refiere, en consecuencia, a una alteración adquirida en el lenguaje oral” (Ardila 2005, p.35).

Las principales causas que provocan afasia están relacionadas con el ACV (ataque cerebro vascular), TEC (traumatismo encefalocraneano), tumores cerebrales e infecciones del sistema nervioso, entre otras. En un estudio de Gaudiano *et. al* (2019) el ACV en nuestro país es la causa más frecuente de afasia; tiene una prevalencia de 8,6 cada 1000 y una incidencia de 181,3 cada 100.000 habitantes⁷⁶.

76 En cuanto a la región, en Argentina ocurren entre 100.000 y 130.000 ACVs por año. El 30% de los pacientes presenta afasia. Entre 21.000 a 33.000 personas se convierten en nuevos pacientes candidatos a rehabilitar por año (Pontello 2016). En Uruguay, el ACV es la tercera causa de muerte después de las enfermedades cardíacas y neoplásicas. La prevalencia e incidencia de la enfermedad en nuestro país es de 8,6 casos cada 1000 habitantes. Para este trabajo, se inició una búsqueda de datos demográficos relativos a los pacientes que presentan algún cuadro de afasia en nuestro país. No se encontraron datos cuantitativos. Sin embargo, referentes en el diagnóstico y rehabilitación de esta patología en el área fonoaudiológica señalan que aún no contamos con sistematización de datos estadísticos para esta población. Tampoco se cuenta con

Los síndromes afásicos se clasifican según los errores lingüísticos observados en el lenguaje espontáneo de la persona y en su desempeño en las pruebas aplicadas. En cuanto a la selección de los instrumentos o baterías de evaluación, se suelen considerar múltiples factores tales como la gravedad del cuadro, el encuadre teórico que las sustenta (por ejemplo, baterías que exploran procesos cognitivos indemnes y comprometidos basadas en el modelo de la neuropsicología cognitiva o baterías que elaboran perfiles comunicativos y lingüísticos en base a los modelos sindrómicos) variables sociales y culturales de la persona (actividades de la vida diaria, laborales, familiares) aspectos emocionales. Con respecto a estos últimos, el/la fonoaudiólogo/a valora, en todo momento, hasta qué subtest o parte de la prueba se avanza en la evaluación y seguimiento, ya que en muchos casos, las personas sufren, además de la pérdida parcial o total de su competencia comunicativa y lingüística, un shock desde el punto de vista anímico, un cambio existencial radical que impacta profunda y negativamente en todas las esferas de su vida y del sistema familiar.

Una de las pruebas ampliamente utilizadas por los terapeutas del lenguaje en todo el mundo es el Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia (Goodglass y Kaplan 2005). Esta batería cuenta con una versión estándar, una versión ampliada y una versión abreviada. Respecto a la valoración del lenguaje oral, esta prueba indaga (en todas sus versiones) los diferentes dominios del lenguaje. Se puede realizar un screening (una valoración rápida sobre la semiología de afasia) con la versión abreviada o un análisis más detallado y complejo con la versión estándar o la versión ampliada respectivamente.

Esta evaluación inicia su registro con la Escala de Severidad, se trata de una valoración subjetiva por parte del evaluador quien se encarga de ubicar cualitativamente, en un rango de puntuaciones, el desempeño comunicativo del paciente en diversas instancias de diálogo.

información precisa con relación al acceso a la rehabilitación, es decir, cuántas personas han podido acceder a algún plan de rehabilitación acorde al cuadro que se le ha diagnosticado.

Tabla 9.7. Escala de severidad y Perfil de características del habla del Test de Boston para el diagnóstico de la Afasia.

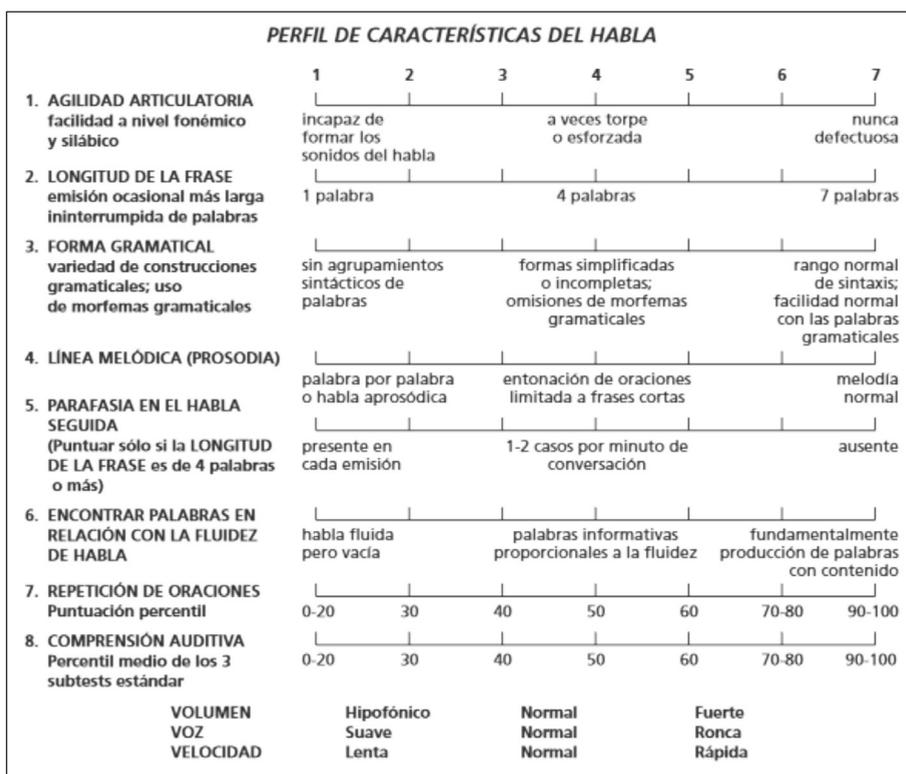
**ESCALA DE SEVERIDAD Y PERFIL DE CARACTERÍSTICAS DEL HABLA
(BASADO EN LA CONVERSACIÓN LIBRE, LA DESCRIPCIÓN DE UNA LÁMINA
Y LAS FÁBULAS DE ESOPHO)**

ESCALA DE SEVERIDAD DE LA AFASIA

0. Ausencia de habla o de comprensión auditiva.
1. La comunicación se efectúa en su totalidad a partir de expresiones incompletas; gran necesidad de inferencia, preguntas y adivinación por parte del oyente. El caudal de información que puede ser intercambiado es limitado y el peso de la conversación recae sobre el oyente.
2. El paciente puede, con la ayuda del examinador, mantener una conversación sobre temas familiares. Hay fracasos frecuentes al intentar expresar una idea, pero el paciente comparte el peso de la conversación con el examinador.
3. El paciente puede referirse a prácticamente todos los problemas de la vida diaria con muy pequeña ayuda o sin ella. Sin embargo, la reducción del habla, de la comprensión o de ambas hace sumamente difícil o imposible la conversación sobre cierto tipo de temas.
4. Hay alguna pérdida obvia de fluidez en el habla o de facilidad de comprensión, sin limitación significativa de las ideas expresadas o de su forma de expresión.
5. Mínimos deterioros observables en el habla; el paciente puede presentar dificultades subjetivas no evidentes para el oyente.

Luego se completa la tabla 9.8 correspondiente al Perfil de Características del Habla. Esta tabla permite visualizar rápidamente y cuantificar fortalezas y debilidades de la comunicación del paciente luego de haber aplicado subpruebas del protocolo.

Tabla 9.8. Perfil de características del habla.
Test de Boston para el diagnóstico de la Afasia.



Dentro de la batería del Test de Boston se valora el lenguaje oral y escrito en el polo comprensivo y el polo expresivo; a su vez, dentro de cada uno de los polos, el nivel sublexical, lexical y de frase.

El polo comprensivo del lenguaje oral se valora a través del señalamiento de partes del cuerpo, imágenes de objetos y ejecución de órdenes de diferente grado de complejidad; también, mediante la escucha de información de material no tangible (material ideativo complejo). El paciente debe responder “sí” o “no” a frases del tipo: “¿Se hunde un corcho en el agua?”. Además, debe responder preguntas luego de escuchar una historia breve.

Respecto a la producción o expresión del lenguaje oral, el Test de Boston permite su evaluación a través de diferentes inputs. En la descripción de la Lámina del robo de galletas, el paciente debe describir lo que sucede en esa imagen. Luego, el evaluador realiza el análisis del corpus en base a una guía preestablecida de parámetros. También se le solicita al paciente la producción de series automáticas (se valoran aspectos del habla tales como la agilidad oral, ritmo, melodía y recitado), la denominación por confrontación visual de imágenes y la producción de respuestas a preguntas del tipo “¿Para qué sirve una navaja?”

Cada subprueba de la batería tiene su interpretación cuantitativa que permite ubicar el desempeño del paciente en las distintas tareas en un percentil. A su vez, es fundamental que el evaluador realice un análisis cualitativo de los errores. Este estudio permite definir el tipo de afasia, los objetivos de la intervención y seleccionar el tipo de rehabilitación más adecuada para cada persona.

Es necesario completar la evaluación del lenguaje oral aplicando pruebas de repetición. Para ello se utilizan distintos estímulos (logatomas, palabras de diferente complejidad en su estructura interna y frases). Estas pruebas nos permiten hacer el diagnóstico diferencial entre las afasias extrasilvianas (presentan buena repetición) de las perisilvianas (repetición deficiente).

A continuación se presenta un cuadro con los diferentes síndromes afásicos. Se trata de una clasificación que ordena los trastornos afásicos según el enfoque clásico para el estudio y abordaje de las afasias. En este enfoque, las alteraciones guardan estrecha relación entre el lugar, zona o área afectada en el cerebro por la lesión y las dificultades comunicativas y lingüísticas que se observan en la persona. Esta clasificación es ampliamente utilizada entre los profesionales que trabajan con una persona diagnosticada con afasia, no solo especialistas en lenguaje.

Tabla 9.9. Clasificación de los síndromes afásicos, tomado de Casanova (1991)

Formas clásicas de afasia. Criterios diagnósticos (Casanova 1991)					
Tipo	Lenguaje espontáneo	Parafasia	Comprensión	Repetición	Denominación
Broca	No fluente. Agramatismo	<u>Anartria fonética</u>	+	-	-
Wernicke	Fluente. Jerga fonémica	Frecuente: verbal	-	-	-
Conducción	Fluente	Típica: fonémica	+	-	-
Global	No fluente.	Estereotipia	-	-	-
Transcortical mixta	No fluente. Ecolalia	Infrecuente	-	+	-
Motora transcortical	No fluente. Ecolalia	Escasa	+	-	-
Sensorial transcortical	Fluente. Jerga semántica (ecolalia)	Frecuente	-	+	-
Anómica	Fluente. <u>Circunloquio</u>	Infrecuente	+	+	-
Subcortical	Fluente/No fluente	Frecuente	Variable	+	Variable

Como se dijo anteriormente, en la tabla 9.9 se presentan los distintos síndromes de afasia según las áreas lingüísticas comprometidas. Es importante destacar que la clasificación es orientadora; a veces la presentación clínica de la persona con afasia difiere en la severidad de los síntomas.

El lenguaje espontáneo se evalúa mediante preguntas abiertas y dirigidas. El terapeuta valora la fluidez del lenguaje, la cantidad y tipo de palabras empleadas y estructuras gramaticales que utiliza el paciente. Así, se establece una diferencia entre las afasias fluentes de las no fluentes.

En las producciones orales de las personas con afasia y ante tareas como la denominación de dibujos o habla espontánea se observan, muchas veces (y con diferente grado de

severidad), anomias, es decir, dificultad para encontrar la palabra justa. A su vez, esta dificultad puede dar lugar a parafasias o al empleo de expresiones sustitutivas. Se entiende por parafasia la sustitución de la palabra correcta por otra. Se distinguen parafasias formales (sustitución por una palabra fonológicamente similar: “salida” en lugar de “saludo”), parafasias morfológicas (sustitución por una palabra con la misma raíz y distinto sufijo: “cafetería” en lugar de “cafetera”), parafasias semánticas (sustitución por una palabra de significado próximo: “cepillo” en lugar de “peine”) y parafasias no relacionadas (la palabra sustituyente no guarda relación fonológica ni semántica con la sustituida: “lápiz” en lugar de “bicicleta”) (Ferrerres, China y Abusamra 2014, p. 122).

Por otra parte, la comprensión del lenguaje oral se valora mediante el resultado de las pruebas en las que el evaluado debe ejecutar órdenes de diferente complejidad luego de escuchar el comando verbal.

Por último, para analizar el desempeño de la persona en tareas de repetición se utilizan estímulos tales como palabras, no palabras y frases de longitud creciente. En caso de no observarse dificultades en este tipo de tareas o que los errores sean mínimos, podríamos decir que la afasia tiene un perfil transcortical.

Una vez constatado el daño neurológico y sus secuelas, luego de la valoración pertinente realizada por el cuerpo médico, el paciente es derivado a diferentes especialistas y terapeutas para comenzar su rehabilitación.

En función de las secuelas que presente la persona puede ser derivada a fonoaudiólogo para realizar una valoración más detallada del perfil comunicativo.⁷⁷ Además de la valoración e intervención respecto de los déficits en el lenguaje oral, el fonoaudiólogo evalúa la pérdida o afectación en el lenguaje escrito adquirido. El trastorno lector causado por una lesión cerebral adquirida se denomina alexia, mientras que el trastorno en la escritura se conoce como agrafia. Aunque existe una alta probabilidad de que todos los sujetos con afasia tengan problemas de lectura y escritura, la alexia y la agrafia se pueden presentar en ocasiones de forma independiente a la afasia como consecuencia de pequeñas lesiones en el lóbulo parietal inferior del hemisferio izquierdo (Helm-Estabrooks 2005, p. 67).

Caso clínico

Presentaremos un caso clínico con el fin de observar algunas de las secuelas que puede presentar una persona, a nivel comunicativo y verbal, luego de sufrir un daño cerebral. Los resultados de la evaluación aplicada permiten realizar una hipótesis diagnóstica y establecer el perfil de afasia. Para ello, es fundamental indagar la comprensión del lenguaje oral, la expresión o producción del lenguaje verbal oral y la repetición. Estos tres pilares nos permiten determinar, dentro de la clasificación sindrómica (ver cuadro anterior), el tipo de afasia que presenta la persona.

77 Las personas que sufren un daño cerebral adquirido son frecuentemente derivados también a fonoaudiólogos por el trastorno deglutorio asociado, ya que se debe rehabilitar la función vital. Respecto a las áreas en las que trabaja el fonoaudiólogo, es muy alta la simultaneidad de aparición de los trastornos en el lenguaje y deglutorios en estos casos.

Nombre: R.R.⁷⁸
Edad: 54 años
Educación: 3er año de Liceo y 2 años en UTU.
Lateralidad: Diestro
Ocupación: Artesano en cuero, uber, comisionista.
ACV isquémico⁷⁹ temporo- parietal izquierdo en mayo del 2017.
Diagnóstico: Afasia de Broca.

R.R. comienza la rehabilitación del lenguaje en diciembre del 2017. Se suspende la intervención y retoma el tratamiento con otro terapeuta en junio del 2018. Es importante destacar que la persona inicia tratamiento luego de 8 meses del ACV. La rehabilitación debe comenzar, preferentemente, durante el período agudo, es decir, durante el periodo de tiempo inmediatamente posterior al daño cerebral. Se estima que durante los primeros 6 meses posteriores al daño cerebral se obtienen los mejores resultados en cuanto a la rehabilitación, ya que se cuenta con el período de recuperación espontánea. Luego de este tiempo se inicia el periodo subagudo y posteriormente el crónico. A medida que transcurre el tiempo, la velocidad y las posibilidades de recuperación dependen de múltiples factores, tales como, las características personales del sujeto anteriores a la afasia, disponibilidad (económica, afectiva, emocional) para sostener el tratamiento, receptividad ante sugerencias del terapeuta, participación y acompañamiento de familiares, amigos o entorno más cercano, entre otros.

En la Figura 9. 10 se muestra la tabla Escala de severidad de la afasia para R.R. y su perfil de características del habla. Ambos corresponden a la evaluación realizada en noviembre del 2019 en la que se utilizó el Test de Boston para el diagnóstico de las afasias (Goodglass y Kaplan 2005).

78 Como se explicó en el apartado referido al caso clínico en los trastornos del desarrollo del lenguaje oral, se presentará el caso con las iniciales de la persona para preservar su identidad y anonimato. La persona firmó consentimiento informado.

79 El ACV isquémico se produce por una disminución o interrupción del flujo sanguíneo en el tejido cerebral. El ACV hemorrágico es una filtración de sangre dentro del parénquima cerebral debido a una ruptura de un vaso (Ardila 2005, p. 44).

Tabla 9.10. Escala de severidad de la afasia de RR.

0. Ausencia de habla o de comprensión auditiva
1. La comprensión se efectúa en su totalidad a partir de expresiones incompletas; gran necesidad de inferencia, preguntas y adivinación por parte del oyente. El caudal de información que puede ser intercambiado es limitado y el peso de la conversación recae sobre el oyente.
2. El paciente puede, con la ayuda del examinador, mantener una conversación sobre temas familiares. Hay fracasos frecuentes al intentar expresar una idea, pero el paciente comparte el peso de la conversación con el examinador.
3. El paciente puede referirse a prácticamente todos los problemas de la vida diaria con muy pequeña ayuda o sin ella. Sin embargo, la reducción del habla, de la comprensión o de ambas hace sumamente difícil o imposible la conversación sobre cierto tipo de temas.
4. Hay alguna pérdida obvia de fluidez en el habla o de facilidad de comprensión, sin limitación significativa de las ideas expresadas o de su forma de expresión.
5. Mínimos deterioros observables en el habla; el paciente puede presentar dificultades subjetivas no evidentes para el oyente.

Tabla 9.11. Perfil de resumen de los subtest del Test de Boston abreviado de R.R.

PERFIL RESUMEN DE LOS SUBTESTS DEL FORMATO ABREVIADO	
NOMBRE: RR	FECHA DEL EXAMEN: 06/2019
Percentiles:	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
ESCALA DE SEVERIDAD	0 0 1 1 1 2 3 3 3 4 5
FLUIDEZ	
Longitud de la frase (Características del habla)	1 2 4 6 7 7 7 7 7 7 7
Línea melódica (Características del habla)	1 2 3 5 5 6 7 7 7 7 7
Forma gramatical (Características del habla)	1 2 3 4 5 5 6 6 7 7 7
HABLA DE CONVERSACIÓN /EXPOSICIÓN	
Respuestas sociales sencillas	0 3 5 6 6 6 7 7 7 7 7
COMPRENSIÓN AUDITIVA	
Discriminación de palabras	3 10 12 13 14 15 15 16 16 16 16
Órdenes	0 3 5 7 8 9 9 9 10 10 10
Material ideativo complejo	0 1 2 3 4 4 5 5 6 6 6
ARTICULACIÓN	
Agilidad articulatoria (Características del habla)	1 2 3 3 4 5 6 6 7 7 7
RECITADO	
Secuencias automatizadas	0 1 2 3 4 4 4 4 4 4 4
REPETICIÓN	
Palabras	0 1 3 3 4 4 4 5 5 5 5
Oraciones	0 0 0 0 1 1 1 2 2 2 2
DENOMINACIÓN	
Respuesta de denominación	0 0 2 4 6 8 8 9 10 10 10
Test de Vocabulario de Boston	0 0 1 4 5 7 9 10 12 14 15
Denominación por categorías	0 2 7 10 11 11 12 12 12 12
PARAFASIA	
Evaluación del perfil del habla	1 2 2 3 4 5 6 6 7 7 7
Fonémica	27 12 7 4 2 1 1 1 0 0 0
Verbal	19 10 6 4 3 2 2 1 0 0 0
Neologística	11 6 2 1 0 0 0 0 0 0 0
De múltiples palabras	16 5 1 0 0 0 0 0 0 0 0

En la tabla 9.11 se muestra el resultado de R.R. en las subpruebas del Test de Boston, formato abreviado. No se muestra la evaluación del lenguaje escrito. La valoración en su conjunto permite confirmar cuantitativamente, mediante la aplicación de diversas subpruebas, el síndrome de afasia que presenta el paciente. En este caso, se trata de una afasia no fluente, con mala repetición y leve compromiso en la comprensión del lenguaje oral.

En la producción oral R.R. requiere de varios intentos para acceder a los rasgos fonéticos y combinarlos para producir el fonema esperado; en ocasiones le pide asistencia al terapeuta para que le ofrezca el modelo de la palabra y así poder producirla. Además, se observa una inadecuada selección de fonemas y dificultades en la combinación de los fonemas que conforman la representación fonológica de las palabras. Es frecuente que en los errores fonológicos de R.R. coaparezcan dificultades de ambos tipos (selección y combinación). Resulta oportuno recordar que para el agrupamiento de las alteraciones del lenguaje en síndromes se consideran los siguientes aspectos: producción oral, comprensión auditiva, repetición, denominación (recuperación de palabras), lectura y escritura. Dentro de la producción oral interesa, entre otras cosas, cómo el paciente selecciona los fonemas que componen la palabra que quiere decir y cómo articula los fonemas de esas palabras.

Ferreres, China y Abusamra (2014, p. 122) explican que en la producción oral de los pacientes afásicos pueden aparecer errores fonémicos y errores fonéticos. En los primeros la palabra correcta (la que pretende producir) es aún reconocible pero ha sufrido la omisión, sustitución o agregado de uno o varios fonemas. Cuando las sustituciones fonémicas son tan numerosas que el blanco no puede reconocerse, el error se denomina neologismo. En todos los casos, los fonemas están bien pronunciados. Ardila (2005, p. 79) llama a este tipo de errores “parafasias literales de tipo fonémico o fonológico”. En cuanto a los errores fonéticos, los fonemas son identificables pero su realización articulatoria está alterada.

Intentaremos mostrar un ejemplo de error fonémico y de error fonético a partir de la producción oral de la palabra “razón” extraída del audio de R.R. La determinación del tipo de error en el plano fónico es difícil de establecer. A esto se le agrega la escasa bibliografía disponible en español con ejemplos y sus análisis. De todas maneras, para determinar el tipo de error en el plano fónico, se suele pensar primero en la representación fonológica de la palabra blanco (la que debe o quiere decir el paciente), esto es, la secuencia ordenada de fonemas que la componen. Luego, se trata de encontrar si se evidencian cambios en el orden fonológico, sustituciones o adiciones de fonemas. Por otro lado, se atiende si el paciente realiza aproximaciones, tanteos de puntos articulatorios, esfuerzo en la búsqueda de los puntos, errores e intentos de autocorrecciones para lograr los puntos u otros rasgos articulatorios que le permitan articular o producir de forma acertada el fonema. La evaluación se torna difícil dado la multiplicidad simultánea de variables que se deben atender para establecer los diferentes errores cometidos.

Tabla 9.12. Análisis lingüístico de producciones de R.R.

Incorrecta selección fonémica: “lacón” [la ‘kɔn] por “razón” /ra ‘son/. En este caso, sustituye /k/ (velar, oclusivo y sordo) por /s/ (alveolar, fricativo y sordo). /k/ y /s/ son dos fonemas con dos rasgos articulatorios distintivos diferentes. Se trata de un error fonémico de sustitución.

Error en el acceso al rasgo fonético: “lacón” [la ‘kɔn] por “razón” [ra ‘son]. En este caso, la secuencia producida tiene, al inicio, un fono [l] relajado (el paciente realiza un esfuerzo al pronunciar y su distorsión fonética da como resultado un fono [l]) que se diferencia del que debería producir el paciente [r] por un rasgo articulatorio, esto es, el rasgo que da cuenta del modo de articulación. Tanto [l] como [r] son alveolares y sonoras. Difieren en el modo, ya que [l] es lateral y [r] es vibrante múltiple. Se trata de un error fonético. En este caso, el paciente no articula exactamente un fono [l]. El resultado se aproxima, está a medio camino entre una [r] y [l]. De ahí la importancia de manejar símbolos fonéticos que permitan caracterizar la articulación real, distorsionada fonéticamente.

Por otra parte, se observa una selección errónea de palabras. R. R. recupera palabras que guardan una proximidad en sus rasgos semánticos (por ejemplo, quiere decir “banco” y dice “silla”) o desde la estructura fonológica (transformaciones sublexicales del tipo parafasias fonémicas). En algunos casos, podemos notar la coaparición de ambos procesos en una misma producción (telescopaje⁸⁰). En todo momento reconoce sus errores, intenta autocorregirse, no siempre con éxito.

Corpus (agosto 2019)

El siguiente corpus es un fragmento que se extrajo de una subprueba en la que el paciente describe la lámina “El robo de galletitas” del Test de Boston para el diagnóstico de las afasias (Goodglass y Kaplan 2005). Para llevarla adelante, se le presenta al paciente la imagen y luego se le solicita que diga y describa todo lo que sucede en ella. Para el análisis de este corpus no se tendrá en cuenta la guía que propone el protocolo ya que el objetivo de este capítulo es evidenciar algunas de las transformaciones en el lenguaje oral que se pueden observar en las afasias.



Imagen 9.3. El robo de galletas del Test de Boston para el diagnóstico de la Afasia.

80 Se denomina telescopaje al resultado de combinar dos errores en la producción de una palabra. Por ejemplo, se comete una parafasia semántica a la que se le agrega una parafasia fonémica. Ambas parafasias o errores se producen, de forma sucesiva, sobre un mismo ítem.

- **R.R.:** Se ve lo vato esto... y cosa de su casa pá comé... *Señala las tazas cuando dice “vato”.*
- Análisis: En este caso podemos observar al menos dos procesos al mismo tiempo: una sustitución semántica (“vaso” por “taza”) y una fonémica (“vato” por “vaso”). Los puntos suspensivos indican la latencia frente a la búsqueda de palabra. A su vez, en “y una cosa de su casa pá comé” se trata de una anomia. No logra recuperar en ese momento la palabra “plato”.
- **R.R.:** Lo do chiquito...La tiquita está...se ve diferente... y le ayuba a su hermano...
- Análisis: En este caso nos detenemos en la palabra “chiquito”. R.R. usa una forma en singular para hacer referencia a ambos niños. Podríamos cuestionarnos si la dificultad proviene del nivel sublexical (debido a una omisión del fonema final de palabra) o morfémico (debido a una incorrecta selección del morfema del plural). En el caso de “los” y “dos” puede ser parte de su variedad sociocultural. No consideramos que se trate de una sustitución por la forma en singular. En “tiquita” por chiquita, se produce sustitución del fonema africado /tʃ/ por el oclusivo /t/. Cuando R.R. dice: “se ve diferente”, hace el gesto hacia un lado (la niña está de un lado y el niño del otro). En este sentido, muestra dificultad para encontrar la palabra o anomia. Él no quiere decir que un niño es diferente de una niña. Quiere encontrar y producir una palabra que le permita dar cuenta de la posición de las personas en el espacio. No logra establecer los roles gramaticales de esa frase/oración que quiere producir. Y tampoco se activan, a nivel proposicional, las palabras que quiere decir (Garret, 1984 en Basset 2010). En este sentido, R.R. presenta dificultades a nivel lexical y a nivel de la frase.
- **R.R.:** Esa sube para arriba de esto (XXXXX) se sube ahí quiere comer.... R.R. *intenta escribir galletitas: “bati... “... no sé... algo pa comé...eh...”*
- Análisis: R.R. arma una frase cuyo sujeto es el pronombre demostrativo “esa”. Mantiene el sujeto de la oración anterior (que es la niña) pero se refiere al niño. Puede tratarse de una perseveración conceptual del sujeto o una falla en la selección del morfema de género. En “para arriba de esto” y “se sube ahí” nuevamente se observan anomalias, ya que no puede evocar la palabra “banco”; también en “quiere comer... bati...” R.R. intenta evocar la palabra escribiéndola pero no lo logra. La escribe con errores (paragrafia) y al leerla en voz alta produce paralexia (error en la decodificación escrita de la palabra). La palabra que quiere producir está en la lata (en la etiqueta dice “galletas”).
- **R.R.:** Ba- le-ta.....pero se cale el día. *Señala que el niño se cae.*
- Análisis: Intenta nuevamente decir la palabra separándola en sílabas pero no consigue su producción correcta. En “pero se le cale el día”, R.R. quiere expresar que el niño se cae de la silla o que la silla se cae. Notamos una adición fonológica en “cale” por cae.
- **R.R.:** “Este.... y se ve el día está bien !..
- Análisis: Podríamos interpretar que la palabra día se activó antes de tiempo y por eso se observa su aparición en la oración anterior. En “esto se sube y se ve que el día está bien” (hace referencia a la cortina) se evidencia anomia. No puede recuperar la palabra “cortina” y emplea el pronombre demostrativo “esto”. Tampoco recupera la forma verbal (“se sube”).

- **R.R.:** “Se vé el baltín (jardín)... y se ve de afuera...y se ve su casa.... Y ¡tá!. Eso más o menos.

En “baltín” por “jardín” se observa una parafasia fonémica en la que se sustituyen tres fonemas: el fricativo posterior inicial de la palabra por el bilabial (/b/ por /X/); el fonema vibrante o rótico por el lateral alveolar (/l/ por /r/) y el dental sordo por el fonema dental sonoro (/t/ por /d/). El resultado de estas transformaciones es una no palabra: “baltín”.

En suma, en cuanto a la comprensión del lenguaje oral, R.R. entiende la consigna solicitada en la tarea y parece comprender también la semántica de la ilustración. Con respecto a la producción oral, se corrobora que se trata de una afasia no fluente evolucionada, R.R. utiliza y acompaña sus producciones con recursos no verbales para completar o emitir su mensaje tales como el señalamiento y expresiones deícticas (“ahí”, “este”, por ejemplo). Sus formaciones gramaticales difieren de las formas esperadas/esperables y en algunos casos hay omisión de verbos que organicen semánticamente la estructura argumental. A pesar de esto, R.R. logra elaborar mensajes adecuados a la tarea apoyándose en las palabras léxicas que puede recuperar. Aquellas que no puede evocar (anomia) generan un vacío, un hueco en el discurso o se presentan bajo una forma diferente (no palabras, en este corpus. Por ejemplo: “baleta” por “galletas”, “baltín” por “jardín”).

Estrategias de intervención planificadas para R.R

Antes de iniciar la intervención, es fundamental que el terapeuta o los terapeutas cuenten con una valoración fehaciente del desempeño comunicativo de la persona con afasia. Los objetivos terapéuticos deben de estar entrelazados con los de la persona que se encuentra en situación de discapacidad y su calidad de vida ya que de otra manera corremos el riesgo de no contar con la adherencia necesaria para realizar el tratamiento.

El sostén y acompañamiento del entorno del paciente posibilita, entre otros aspectos, la incorporación de estrategias y herramientas a la vida diaria que facilitan su generalización en distintos ámbitos comunicativos. RR logra iniciar tratamiento mucho tiempo después de sufrir el daño cerebral, por lo tanto, se encuentra en una etapa crónica de su enfermedad. Teniendo en cuenta esta variable es importante priorizar los esfuerzos en objetivos asequibles y que faciliten su comunicación en la vida diaria.

En este caso, RR vive solo. Fue necesario indagar situaciones o ámbitos en los que no podía manejarse comunicativamente de forma acertada por su situación actual de discapacidad. Una vez evaluado el lenguaje, analizado su desempeño comunicativo en diversas situaciones y teniendo en cuenta los intereses de RR, se definieron los objetivos generales y específicos.

En este caso los objetivos generales fueron:

- Incorporar pautas de comunicación asertivas.
- Volver a frecuentar lugares y situaciones disfrutables que evitaba por su situación de discapacidad, como por ejemplo, realizar compras en el almacén, usar el teléfono, socializar con amigos, entre otros.

Algunos objetivos específicos:

- Reducir la cantidad de transformaciones sublexicales.
- Mejorar el acceso a las palabras, principalmente, a palabras de clase cerrada.
- Uso de palabras de clase cerrada en frases.

Para lograr los objetivos se plantearon ejercicios de facilitación. En ellos el terapeuta provee de una clave fonológica o semántica para que el paciente logre resolver la tarea. Por ejemplo, se brinda el esbozo oral (primera sílaba) para producir la palabra. También, se realizan tareas de cierre gramatical (se propone una frase que inequívocamente finaliza con la palabra a la que se debe acceder). Se utilizaron técnicas multimodales para la producción sublexical, integrando la propiocepción, audición y observación de fonemas para su posterior producción.

Por otra parte, se planificaron ejercicios que propiciaron la producción de palabras de clase abierta (por campos semánticos, léxicos, asociación entre palabras), de palabras de clase cerrada en contextos sintácticos de oposición donde se pudiera diferenciar su uso, por ejemplo con/sin.

Otras estrategias de reaprendizaje se vincularon a tareas de lectura en voz alta (para activar las rutas de conversión grafema-fonema) y el entrenamiento con guiones. Asimismo, se trabajó el ritmo, melodía y los cambios de tono para mejorar aspectos prosódicos de la lectura. Por último, se le dio cabida y prioridad a tareas de compensación para que R.R. pudiera adaptarse a sus posibilidades actuales y resolver con éxito distintas actividades de interés afectivo y social para él. Previo a su lesión, R.R. se desempeñaba como pastor en una religión. Desde los inicios del abordaje fonoaudiológico manifestó que quería volver a dar sermones en su templo. Según relata, antes del ACV los sermones que producía eran espontáneos, sabía lo que quería decir y fluía fácilmente. En el marco de su terapia se armaron lineamientos de sermones que él escribía (con ayuda de la fonoaudióloga) y luego leía. De esa manera logró retomar una práctica disfrutable para él. Paulatinamente, comenzó a escribir los sermones de forma autónoma aunque seguía leyéndolos en voz alta durante la ceremonia religiosa.

El tratamiento de R.R. contó con sesiones individuales y grupales (grupo de conversación de personas con afasia) con fonoaudióloga. También participó de sesiones grupales interdisciplinarias. Las instancias grupales permitieron el uso de estrategias trabajadas en los espacios individuales a la vez que favorecieron su participación en distintas instancias sociales.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se expusieron generalidades de alteraciones lingüísticas. Circunscribimos la presentación a los trastornos que pueden detectarse durante el proceso de adquisición del lenguaje y a los trastornos adquiridos. En ambos casos, se mostraron ejemplos de producciones orales con la respectiva descripción del caso y su análisis lingüístico. Este pretende ser una guía que oriente posibles estudios y descripciones de la temática para los estudiantes del ámbito lingüístico como clínico.

Nuevamente, nos enfrentamos a la certeza de que la finalidad de la comunicación y el lenguaje es la interacción entre personas. Cuando esta posibilidad se encuentra descendida y no se cuenta con la habilidad de desplegar estrategias compensatorias, el intercambio se vuelve más dificultoso, menos efectivo ya que el lenguaje atraviesa e impacta en otras dimensiones como las sociales, emocionales, laborales, educativas, intelectuales, culturales, entre otras. El éxito comunicativo de los intercambios conversacionales depende de la participación de sus interlocutores. Por lo tanto, cuando uno de los participantes presenta alteraciones en la comunicación y/o el lenguaje, todos deberían encontrar estrategias para adaptarse a la situación dialógica y hacer efectiva la interacción. La mirada conjunta y la empatía de los participantes será fundamental para la continuidad del diálogo.

Como vimos en este capítulo, el lenguaje verbal oral puede verse afectado en sus aspectos formales y/o funcionales de forma muy diversa. Conocer las descripciones de las diferentes alteraciones o dificultades, sus clasificaciones, posibles causas y comorbilidades ayuda a reconocerlas y a procurar correctas adecuaciones, adaptaciones y/o derivaciones oportunas.

Por último, la forma idónea/más oportuna de afrontar las alteraciones en el lenguaje y la comunicación es la interdisciplina/ el abordaje interdisciplinario. En este capítulo, se intentó mostrar la mirada compartida de la lingüística y el área de lenguaje dentro de la fonoaudiología. En el trabajo directo con las personas se pone en juego la teoría y a su vez la teoría modifica el marco teórico para mejorar la experiencia clínica. Observar y conjugar los diferentes elementos lingüísticos desde diversas disciplinas, teóricas y clínicas, enriquece la mirada; recrea nuevos escenarios y brinda mayores posibilidades en pos de quienes los utilizan y los abordan.

Preguntas de reflexión y autoevaluación

1. De acuerdo a lo expuesto en el capítulo, explorar el desempeño lingüístico de un niño de 8 años que cursa segundo año de escuela primaria. Para ello, le proponemos que lea, en primer lugar, la información de la anamnesis. Luego, deténgase en los datos extraídos de la aplicación de pruebas. Por último, identifique los procesos fonológicos que se reconocen en la producción de palabras de la Sub-prueba de Eni.

Anamnesis:

Niño de 8 años.

Cursa segundo año de escuela primaria.

No hay elementos a destacar de las pautas neuro madurativas.

En la evaluación fonoaudiológica, se presenta como un niño con buena iniciativa verbal. Respeta los turnos de conversación y se muestra flexible a los cambios de tema de la conversación.

En el lenguaje espontáneo, se observa buena estructuración gramatical, errores en la programación y secuenciación fonológica de las palabras.

- Se aplica Celf 5. De los que se desprenden los siguientes puntajes.

Puntajes Escalares

Comprensión de frases: PE 6

Conceptos lingüísticos: PE 6

Morfosintaxis: PE 9
 Palabras relacionadas: PE 9
 Ejecución de indicaciones: PE 3
 Elaboración de frases: PE 4
 Repetición de frases: PE 6
 Comprensión oral de textos: PE 3

• **Puntajes Compuestos**

Puntuación principal del lenguaje: 79
 Índice de lenguaje receptivo: 76
 Índice de lenguaje expresivo: 80
 Índice de lenguaje contenido lingüístico: 78
 Índice de estructura lingüística: 75
Se aplica subtest de ENI-2

Estímulo	Respuesta	Estímulo	Respuesta	Estímulo	Respuesta
BI	[bi]	SOL	[θol]	BUL	[bul]
PRO	[plo]	CRUZ	[kruʃ]	TROZ	[Kloʃ]
TLE	[ple]	PATO	[ˈpa to]	LETO	[ˈle to]
NUL	[nu]	GRUESO	[gweʃo]	CRIESO	[kieso]
TIAN	[pian]	PALETA	[paleta]	SILETA	[ʃileta]
GRUI	[glui]	CAMPANA	[kampana]	FAMPINA	[fam ˈpina]
CLIN	[klin]	HIPOPÓTAMO	[ipopotamo]	EPOLÍTAMO	[epop... epolitamo]
TRANS	[tranʃ]	TRASATLÁNTICO	[tlaʃaɫlantiko]	CRASEPLÁNTICO	[klase ˈplantiko]

2. De acuerdo a lo expuesto en el capítulo, observe el desempeño comunicativo y lingüístico de una paciente de 63 años diagnosticada con afasia luego de sufrir ACV. Para ello, le proponemos que lea, detenidamente, la información y parte de la entrevista desgrabada.

Paciente de género femenino.
 Edad: 63 años.
 ACV hemorrágico frontoparietal izquierdo en marzo 2021.
 Antecedentes: obesidad, hipertensión arterial.
 Diestra, bilingüe
 Era administrativa de profesión y estaba próxima a jubilarse. Vive con su esposo. Tiene una hija y dos nietos.

En la entrevista de evaluación se registra el siguiente diálogo.

T: terapeuta

P: paciente

T- Hola, S. ¿Cómo está?

P- Eee. (moviendo la cabeza para saludar)

T- Yo soy Andrea y vengo a trabajar con usted, ¿le dijeron?

P- (mueve la cabeza para indicar “sí”).

T- Le voy a preguntar algunas cosas para conocerla. ¿Tiene hijos?

P- Sí. (indica con la mano I)

T- ¿Vive con su hija?

P- Indica que no y señala hacia donde está el marido.

T- Ahora vamos a contar del 1 al 10?

P- Eeem (indicando que “sí” con la cabeza).

La paciente no inicia el conteo y la terapeuta inicia contando en voz alta y con la mano.

T- Vamos a contar juntas... uno... dos...

P- Eees, uano...eeh... (mueve la cabeza para indicar negación).

T- ¿Es difícil?

P- (indica “sí” con la cabeza).

T- Ahora vamos a repetir palabras.

P- (mueve la cabeza para indicar “sí”).

T- Marrón

P- Aooon

T- Silla

P- Aoon

T- Dedos

P- Eee... (indica “no” con la cabeza)

T- ¿Seguimos?

P- (indica “no” con la mano, se angustia).

Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Aguado, G, Coloma, C.J. Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4). 147-149.
- Andreu, L., Ahunfinger, N, Iguada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio de TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11. 9.
- Ardila, A. (2005). *Las afasias*. México: Universidad de Guadalajara.
- Auza, A. y Morgan, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno de lenguaje. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49.
- Basso, A. (2010). *Conocer para rehabilitar*. Buenos Aires: Editorial Akadia.
- Befi-Lopes, D., Paiva Bento, A., & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2) 93-98.
- Bishop, D.V.M. (2013). SLI: the invisible neuro-developmental disorder. *RCSLT Bulletin*, 732,14.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. y The CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11 (7), 1-26.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M.J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58(10), 1058-1080.
- Boullón, M. (2013). Semiología de los trastornos específicos del lenguaje. En *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. (pp. 57-88). Buenos Aires: Akadia.
- Campos, A. y Halliday, L.F. (2020). Implicancias del cambio terminológico: de “Trastorno específico del lenguaje” a “Trastorno del desarrollo del lenguaje”. *Rev. Dig. EOS Perú*, 8 (2), 79-90.
- Casanova Peña, J. (1991). *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*. Barcelona: Masson.
- Coloma, C. J. (2013). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 3-20.
- Ferreres, A., China, N. y Abusamra, V. (2014). Las afasias. En: F. Manes, E. Labos, A. Slachevsky y P. Fuentes (2008). *Tratado de Neuropsicología Clínica, bases conceptuales y técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Akadia.
- Fresneda, M. D. (2004). La narrativa en el TEL. En E. Mendoza (Coord.) *Trastorno Específico del Lenguaje* (pp. 169-186). Madrid: Pirámide.
- Gallego López, C. y Lázaro López-Villaseñor, M. (2020). (Coords.). Casos prácticos en logopedia. Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. Madrid: Síntesis.
- Garrett, M.F. (1982). En: Caplan, D. (1998). *El lenguaje*. Buenos Aires: Docencia.
- Gaudiano, J., Graña, D., Goñi, M., Colina, V., Cosentino, A., Pensado, R., Ruglio, V., Scaron, M., y Vidart, L. (2019). Epidemiológica del ataque cerebro vascular en un hospital universitario. *Revista Uruguaya de Medicina Interna*, 4(2), 24-31.
- Helm-Estabrooks, N. (2005). *Manual de la afasia y de terapia de la afasia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Kibrik, L. (2013). Sistema semántico. En L. Kibrik (ed.) *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada* (pp. 125-143). Buenos Aires: Akadia.
- Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: MIT.
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia. La guía para profesionales y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza Lara, E. (2014). (coord.). Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Madrid: Pirámide.
- Mendoza Lara, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide
- Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- RAE-ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Revilla Rodríguez, P. (2020). TEL fonológico-sintáctico. En Gallego López, C. y Lázaro López-Villaseñor,

M. (coords.). *Casos prácticos en logopedia. Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
Vázquez Fernández, P. (2013). Plano morfosintáctico. En *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. (pp. 149-167). Buenos Aires: Akadia.

Baterías del lenguaje utilizadas

CELF-V

ENI

Escala Alfa y Beta

Goodglass y Kaplan (2005). Test de Boston

Gutiérrez, R. Palabras y más

APÉNDICE

Glosario

Andrés Kaukian

Capítulo 1:

Agencia: involucramiento activo del individuo, o de un grupo de individuos, en un proceso o práctica social determinada.

Análisis conversacional: campo de investigación dentro la lingüística y disciplinas afines que estudia la estructura y estrategias implicadas en la conversación.

Análisis del discurso: campo de investigación que estudia cuestiones como la estructura, las propiedades, las funciones y estrategias del *discurso* o, dicho de otro modo, del lenguaje en uso tanto en su manifestación oral como escrita. El concepto de discurso se emplea de manera distinta según la perspectiva a la que adscriba el analista. En los estudios de adquisición del lenguaje generalmente se lo estudia en términos de las propiedades escritas u orales que presenta la producción lingüística del niño, sus funciones pragmáticas, entre otros fenómenos.

Ciencias cognitivas: campo interdisciplinario iniciado a fines de la década de 1950 que estudia fundamentalmente la cognición humana, incorporando aportes de la psicología, la antropología, la lingüística, la neurociencia, la filosofía y la inteligencia artificial.

Etnografía de la comunicación: Corriente de la antropología lingüística y la sociolingüística que estudia la relación sociedad-lenguaje-cultura a través del análisis de los eventos comunicativos, las interacciones sociales, y el rol del lenguaje en estos procesos en una comunidad lingüística. En su versión original, la etnografía de la comunicación se orientó al análisis de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua.

Fonema: Forma abstracta o virtual con la que se asocia un sonido o varios, en una lengua. Por ejemplo, en español rioplatense, la consonante palatal sonora oral [ʒ] y su variante sorda, [ʃ], se asocian con el mismo fonema, / ʒ /, dado que en un mismo contexto fónico el empleo de una u otra no conlleva un cambio en el significado.

Lingüística aplicada: tradicionalmente se la ha entendido como un conjunto de sub-disciplinas de la lingüística cuyo fin era la aplicación de los estudios teóricos de las disciplinas lingüísticas a problemas o cuestiones prácticas/concretas, como la adquisición y enseñanza de lenguas, la lexicografía y la lingüística computacional. Los abordajes más críticos entienden la lingüística aplicada como un espacio interdisciplinario de producción teórica propia que busca crear modelos de investigación “aplicables” en los que la aplicabilidad de los modelos a fenómenos concretos de la vida social no es algo secundario a la propia teoría.

Lingüística distribucional: modelo de análisis lingüístico con bases estructuralistas y conductistas que supone un abordaje del lenguaje a partir de la distribución de sus elementos en realizaciones concretas, es decir, buscando identificar en qué entornos lingüísticos y con qué frecuencia puede aparecer un elemento para describir las regularidades del habla y

poder describirlo de manera sistemática.

Léxico: el conjunto de vocabulario de una lengua.

Locución: realización lingüística concreta.

Morfema: unidad que conforma las palabras, tradicionalmente entendida como unidades mínimas de significado. Por ejemplo, -s es morfema de plural en español (por ejemplo, dientes) mientras que -a es morfema género femenino (por ejemplo, la chica).

Capítulo 2:

Bilabial: sonido cuya realización implica el contacto entre ambos labios en su punto de articulación. Por ejemplo, las consonantes del español: /b/, /p/ y /m/.

Lateralización: especialización de las funciones del cerebro en relación con los hemisferios izquierdo y derecho.

Capítulo 3:

Africada: sonido en cuyo proceso de producción se constata dos momentos: una oclusión o cierre articulatorio total, seguido de una posterior liberación gradual del aire, generando un sonido consonántico compuesto por una oclusión y una fricción. Por ejemplo, en español la africada [tʃ] (como en “chanchó”).

Anáfora: relación de referencia entre un elemento y un antecedente ya nombrado en el discurso. Por ejemplo: “No tenemos más harina. La gasté ayer en la torta” donde “la” refiere a “harina”

Átona: tipo de sílaba que carece de prominencia, es decir que muestra menor grado de acento, intensidad, etc. en comparación con otra.

Anterior: sonido que se articulan en algún punto próximo a la zona dental, o más exterior del aparato articulatorio, como [b] y [t] en español.

Bilabial: Cap. 2.

Deixis: característica del lenguaje que, a grandes rasgos, implica un relacionamiento con dimensiones no estrechamente lingüísticas. Algunos elementos lingüísticos tienen la particularidad de ser deícticos por definición, es decir, establecen relaciones de dependencia con elementos extralingüísticos para su interpretación. Estos son generalmente de tres tipos: personales, de tiempo y de lugar. Por ejemplo, la interpretación del pronombre “yo” requiere de conocimiento sobre quién enuncia la porción de discurso en cuestión.

Fonema: Cap. 2.

Fonética: Rama de la lingüística que estudia las realizaciones sonoras concretas de los humanos, como las características, formas de producción y percepción, etc.

Fonología: Rama de la lingüística que estudia los fonemas, o de los sonidos en su relación con el sistema lingüístico abstracto.

Fricativa: consonante que se produce como consecuencia de algún tipo de fricción articulatoria, es decir, un estrechamiento del canal de pasaje del aire. Por ejemplo, las consonantes del español: [f] y [s].

Indemnidad: la no presencia de daños o lesiones en algún aspecto o área determinada.

Léxico: Cap. 2.

Morfología: Rama de la lingüística que estudia las unidades que conforman las palabras, los morfemas, tradicionalmente entendidos como las unidades mínimas de significado en

la lengua.

Nasal: sonido cuya producción implica el pasaje del aire por la cavidad nasal. Por ejemplo, las consonantes del español: [n] y [m].

Oclusión: cierre articulatorio que impide temporalmente el pasaje del aire fonador.

Oclusiva: sonido que se produce por la oclusión o cierre total en algún punto del aparato articulatorio. Por ejemplo, las consonantes del español: [p] y [k].

Ontogenético: refiere al desarrollo en el tiempo de vida del individuo particular.

Posterior: sonido cuya articulación se realiza próximo a la zona del velo del paladar. Por ejemplo, las vocales [u] y [o].

Posteriorización: proceso de transformación de un sonido que en el habla adulta es anterior en posterior. Por ejemplo, es común que los niños muy chicos transformen la sibilante anterior [s], en [ʃ], que presenta mayor posterioridad.

Pragmática: Rama de la lingüística tradicionalmente entendida como aquella encargada de estudiar el lenguaje en uso. Para muchos autores, la pragmática es una perspectiva que supone abordar el lenguaje en su compleja relación con la vida humana.

Referente: objetos del mundo a las que refiere el lenguaje.

Semántica: Rama de la lingüística que estudia el significado composicional en el lenguaje, como sus propiedades y sus relaciones con otros elementos lingüísticos.

Sintagma: Constituyente de la oración que está estructurado en torno a un núcleo, que le da su categoría gramatical. La categoría del núcleo le da nombre a la categoría del sintagma y da cuenta de sus propiedades tanto semánticas como de distribución. El sintagma es, pues, una categoría endocéntrica que tiene la capacidad de expandirse; es decir, admite complementos y modificadores. Por ejemplo, "El niño de la derecha" es un **sintagma nominal** cuyo núcleo es el nombre –o sustantivo– "niño". En este ejemplo, "de la derecha" es un modificador, ya que modifica o restringe la denotación de "el niño", sin que sea obligatoria su aparición; es decir, "niño" no requiere de nada para completar su significado.

Sintaxis: Rama de la lingüística que estudia la combinatoria de los elementos lingüísticos y leyes que la regulan, en la formación de estructuras lingüísticas complejas como las oraciones.

Sonido vegetativo: sonido que se produce involuntariamente, por ejemplo, al estornudar o bostezar.

Sonoridad: rasgo de los sonidos que se producen mediante la vibración de las cuerdas vocales. Por ejemplo, todas las vocales del español son sonoras.

Velar: sonido cuyo punto de articulación se ubica en el velo del paladar. Por ejemplo, los sonidos del español [k] y [g].

Vibrante: consonante cuyo modo de articulación implica la vibración de la lengua. Por ejemplo, las consonantes [r] (vibrante múltiple) y [r̄] (vibrante simple).

Vocal abierta: vocal que se producen con mayor apertura de la cavidad bucal. En español, las vocales [a], [e] y [o].

Capítulo 4:

Autoclítico: según Skinner, son tipos de respuestas u operantes que modifican o manipulan las posibilidades de conducta en el oyente.

Condicionamiento: aprendizaje que implica la asociación de la aparición un elemento con la aparición de otro. **Condicionamiento operante:** asociación entre estímulos que se da cuando existe una variable que funciona como refuerzo (consecuencia) negativo o positivo de una conducta.

Preferencia: Lo dicho en una realización lingüística concreta.

Capítulo 5:

Ciencias cognitivas: Cap 1.

Complemento: Constituyente sintáctico que cumple una función sintáctica y cuyas propiedades están restringidas por un núcleo. **Complemento directo:** Complemento seleccionado por verbos transitivos (verbos que requieren dos valencias), como "comprar", que requiere un complemento sujeto, prototípicamente el agente de la acción, y un complemento que oficia de lo comprado -complemento directo-. El complemento directo es sustituible por los pronombres "lo" y "la". Por ejemplo, en "Juan compró el libro", "el libro" puede sustituirse por "lo": "Juan lo compró". "El libro" y "lo" son el complemento directo de "comprar".

Input: Datos lingüísticos externos (del entorno o ambiente) a los que está expuesto un niño/a en el proceso de adquisición de la lengua. En general se establece una diferencia entre *el input* y *el intake*; este último refiere más específicamente a aquellos datos lingüísticos externos del input que efectivamente son atendidos y comprendidos por el individuo en el proceso de adquisición de la lengua y empleados en los mecanismos internos de desarrollo de la gramática de su lengua.

Modularización: Perspectiva teórica sobre la organización de la mente según la cual el cerebro está dividido en diversos módulos con funciones específicas a los distintos procesos cognitivos.

Sintagma: Cap. 3.

Tipología: Clasificación de las lenguas mediante la comparación de rasgos estructurales y genealógicos.

Capítulo 6:

Entonación terminal ascendente: tipo de entonación cuya curva melódica cuenta con una parte final ascendente, es decir, en que el tono se eleva.

Eufemismo: recurso lingüístico que pretende mitigar o suavizar el contenido expresivo de una palabra o expresión a través de su remplazo por otra.

Hesitaciones: atributo del habla informal o cotidiana caracterizada por la presencia de pausas o alargamientos vocálicos que, en principio, podrían evidenciar cierto grado de duda o vacilación frente a la forma o el contenido del discurso.

Lengua estándar: variedad de lengua altamente legitimada y codificada, de prestigio social abierto, que responde a procesos históricos de estandarización e institucionalización.

Léxico: Cap. 3.

Morfema: Cap 3.

Par mínimo: en análisis conversacional, un par mínimo es una relación entre dos elementos que se exigen mutuamente y demuestran un grado de interacción directa. Típicamente: pregunta-respuesta.

Perífrasis verbal: combinación de un verbo auxiliar y un verbo en forma no personal (infinitivo, gerundio o participio), que admite una sola predicación, es decir, una sola relación sujeto-predicado.

Pragmática: Cap. 3.

Vocativo: palabra o expresión que pretende llamar la atención de un interlocutor, sea por su nombre, o por medio de algún elemento vocativo como “hey”, “bo” u otros.

Capítulo 7:

Biologicista: Perspectiva que intenta limitar o restringir los fenómenos o explicaciones a factores estrictamente biológicos.

Denotar: Referir a entidades concretas del mundo a través del lenguaje.

Empiria: El mundo perceptible a los sentidos.

Signo lingüístico: para el estructuralismo lingüístico, es la unidad lingüística, comprendida por dos términos, el significante y el significado, que se inserta y conforma un sistema lingüístico determinado, una lengua, al oponerse o diferenciarse del resto de los signos. **Significante:** es la materialidad del signo lingüístico que se genera a partir de expresiones lingüísticas concretas. **Significado:** concepto que se relaciona con objetos, entidades y fenómenos del mundo.

Capítulo 8:

Declamación: técnica de enunciación fervorosa y vehemente del discurso, involucrando la expresión corporal para producir el efecto esperado.

Dequeísmo: fenómeno de variación sintáctica que supone el empleo de la preposición “de” frente a la partícula “que” en construcciones lingüísticas que, según la variedad de lengua estándar, no requieren el “de”.

Oratoria: arte o técnica de hablar con elocuencia a fin de persuadir o convencer a un público.

Queísmo: la no utilización de la preposición “de” antes de la partícula “que”, tanto en los casos en los que se ajusta a la norma de la variedad de lengua estándar, como en los casos en los que la preposición está exigida por la norma.

Capítulo 9:

Alveolar: sonido cuya articulación se realiza en la zona de los alvéolos dentales. Por ejemplo, en español los sonidos [r] y [l].

Anartria: alteración en la capacidad de articular sonidos.

Aproximante: sonido consonántico que se articula aproximando dos órganos del aparato articulatorio, sin bloquear completamente la salida del aire.

Circunloquio: forma de expresar de manera más extendida algo que puede ser expresado brevemente.

Coda silábica: sonido al final de una sílaba.

Ecolalia: afectación lingüística característica de algunos trastornos como el autismo y las afasias que consiste en la repetición sin propósito y sin sentido de frases. Algunos estudios discrepan y sugieren que se trata de intentos de mantener la interacción social en tanto el desarrollo de las competencias lingüísticas se ve disminuido u obstaculizado por algún trastorno o lesión.

Fonoaudiología: disciplina mayormente clínica encargada del diagnóstico y tratamiento de personas con alteraciones en sus habilidades comunicativas, lingüísticas, articulatorias, deglutoria, auditivas y/o de la voz. Esta disciplina trabaja de manera integrada con los aportes de la medicina, la lingüística, la pedagogía y la psicología.

Interdental: sonido que se articula posicionando la lengua entre los dientes. Por ejemplo, en español, especialmente en algunas variedades peninsulares, el sonido [θ], que se corresponde con las grafías <z> y <c> (sucedida por <e> o <i>).

Líquida: sonido consonántico cuyo modo de articulación se caracteriza por una menor obstaculización del aire en la cavidad bucal. Por ejemplo, en español las consonantes [l] y [r].

Logorrea: habla excesiva y poco organizada que puede ser producto de algún tipo de alteración en el lenguaje o de trastornos psicológicos.

Prepalatal: sonido que se articula al entrar en contacto la lengua con la zona anterior al paladar. Por ejemplo, en español la consonante [tʃ], que se corresponde con <ch> en la grafía.

Sublexical: de menor complejidad estructural que la palabra: en general, el nivel fónico.

Trastorno deglutorio: alteración que presenta problemas en el proceso de ingesta y deglución de alimentos.

Verbo copulativo: verbo de naturaleza gramatical, es decir, cuyo valor lingüístico es más bien sintáctico y no léxico. Cumplen, generalmente, la función de ligar un sujeto con un atributo, como por ejemplo los verbos *ser* y *estar* en español.

Fuentes consultadas

- Amorín, D. (2010). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. Montevideo: Psicolibros.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de Lingüística General*. Siglo México DC: Siglo XXI.
- Bussmann, H. (1996). *Dictionary of language and linguistics*. Londres: Routledge.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Malden: Blackwell.
- De Castro Fregnan, M., Neto Godoy, L., Laudelino Neto, A., Cortez Bacha, S.M., García Merino, L. S. (2018). El fenómeno del lenguaje de la ecolalia en los trastornos del espectro autista y el derecho y los desafíos de la educación inclusiva. *UCV HACER Revista Investigación y Cultura*, 7(2), 9-13.
- Di Tulio, Á., Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de filosofía*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics. The key concepts*. Londres: Routledge.
- García-Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas. Una presentación de la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Hidalgo Navarro, A., Quilis Merín, M. (2012). *La voz del lenguaje. Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hudson, R. A. (2001). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martínez Sánchez, J. M. (2008). Neurolingüística: patologías y trastornos del lenguaje. En *Revista Digital Universitaria*, 9(12). s/p.
- Molina, M. (2016). *Un primer curso de Lógica para estudiantes de filosofía*. Montevideo.
- Peralta Martínez, C. (2009) Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista colombiana de humanidades*. 7(4), 33-52.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona, Barcanova.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México DF: Editorial Trillas.
- Vásquez Echeverría, A. (2015). *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. Montevideo: Udelar.
- Verschueren, J.J.A., Östman, Blommaert, J. (1995) (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Ámsterdam: John Benjamins.

Esta publicación cuenta con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Forma parte de la serie «Manuales de aprendizaje» que tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la autoformación docente mediante la reflexión sobre sus prácticas y sobre el estado del arte en su disciplina. Secundariamente, esta publicación pretende colaborar en la constitución de tradiciones disciplinares y culturas educativas nacionales.

ISBN: 978-9974-0-2090-0



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza