



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Espinoza, E. (1994) *Descripción verbal de acciones psicomotoras*. [Tesis para optar el grado de Licenciado en Lingüística]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Unidad de Pregrado.

REPOSITORIO DIGITAL DE TESIS DE LA BIBLIOTECA DE LETRAS DE LA UNMSM

Autor

Esther Espinoza Reategui

Título

Descripción verbal de acciones psicomotoras

**País de
publicación**

Perú

**Fecha de
publicación**

1994

**Tipo de
publicación**

Tesis de licenciatura

Idioma

Español

Resumen

Esta investigación aborda el estudio lingüístico desde el marxismo, analizando las descripciones verbales de tareas psicomotoras. El trabajo se divide en un marco teórico, que recapitula conceptos de psicolingüística, lenguaje y pensamiento desde perspectivas idealista y materialista-dialéctica, y un análisis práctico. Este último incluye resultados sintetizados en cuadros sobre acciones, palabras y categorías gramaticales. La parte principal explora la relación entre lenguaje y pensamiento, destacando procesos mentales mediante ejemplos. También se realiza un análisis semántico, presentando cuadros semasiológicos y un glosario para conceptualizar el léxico empleado. La investigación enfatiza el papel regulador del lenguaje.

Palabras clave

Lenguaje; Psicolingüística; Marxismo.

Campo del conocimiento del OCDE

Lingüística

Tipo de trabajo de investigación

Tesis

Nombre del grado

Licenciatura

Grado académico

Licenciatura en lingüística

Institución que otorga el grado

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Escuela Académico-Profesional de Lingüística



Descripción Verbal de Acciones Psicomotoras

ESTHER ESPINOZA REATEGUI

Tesis

para optar el Título Profesional
en Lingüística

Asesor
Anal Faerlie Altez

Lima
Diciembre de 1994



ÍNDICE

- Introducción
- I MARCO TEORICO
1. Conceptos generales
2. Correlación pensamiento-lenguaje
- 2.1 Sobre el aspecto del significado y el concepto
- 2.1.1 Unidad del pensamiento
- 2.1.2 Unidad del lenguaje
- 2.2 Relación entre palabra y concepto
- 2.2.1 La palabra como envoltura material del pensamiento
- 2.2.2 El concepto como significado de la palabra
- 2.3 Unidad de palabra y concepto
- 3 Conclusiones
- II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
- III OBJETIVOS
- IV METODOLOGÍA
- 1 Antecedentes del método
- V MUESTRA
- VI RESULTADOS
- VII DISCUSIÓN SOBRE LA VERBALIZACIÓN DE ACCIONES PSICOMOTORAS
- 1 Discusión
- 2 Conclusiones

VIII ANÁLISIS SEMÁNTICO

- 1 Predilección de términos
- 2 Inadecuación de términos
- 3 Cuadros semasiológicos
- 4 Glosario

BIBLIOGRAFÍA



INTRODUCCIÓN



El trabajo titulado *Descripción Verbal de Acciones Psicomotoras* cumple dos propósitos: primero, la obtención del título profesional de Licenciado en Lingüística; segundo, aceptar la convocatoria a realizar investigaciones lingüísticas en el campo del marxismo.

Para cumplir este segundo propósito, hemos dividido el trabajo en un conjunto de títulos, subtítulos y conclusiones, tanto en el marco teórico como en el análisis práctico.

En el marco teórico hacemos un recuento de los conceptos en torno a la psicolingüística, la lingüística, el lenguaje y el pensamiento desde la perspectiva de las dos principales concepciones del mundo: la idealista y la materialista. Consideramos que la concepción materialista dialéctica explica y describe científicamente los aspectos antes mencionados. Por esta razón asumimos ese punto de vista.

Luego exponemos el planteamiento del problema; esbozamos en este apartado la hipótesis; más adelante exponemos la metodología y sus antecedentes. Al respecto, diremos sucintamente que tanto Luria como Rocío Montealegre han investigado sobre el papel regulador del lenguaje; no nos ha sido posible encontrar trabajos en los que se analice descripciones verbales de alguna tarea. El aspecto teórico concluye con la propuesta de los objetivos.

En el análisis práctico señalamos la muestra con la que vamos a trabajar, condensamos los resultados en cuadros que sintetizan el número de acciones, el número de palabras y el uso de las categorías gramaticales. Seguidamente incluimos el título **Discusión sobre la verbalización de acciones psicomotoras**. Consideramos que ésta es la parte principal de la tesis; en ella establecemos el vínculo entre el lenguaje y el pensamiento, ilustrando con ejemplos nuestras explicaciones; destacamos los procesos mentales que subyacen al manejo lingüístico. Terminamos este apartado con las conclusiones.

Finalmente, incluimos el análisis semántico; en él revisamos la predilección y el uso lingüístico, presentamos los cuadros semasiológicos y un glosario en el que conceptualizamos el léxico utilizado.

I MARCO TEORICO

1 Conceptos generales

Las disciplinas científicas, cualquiera sea su naturaleza, delimitan su objeto de estudio, la génesis, naturaleza y desarrollo del mismo, de acuerdo a una concepción filosófica, independientemente que así lo declaren de manera explícita. Los lingüistas también han actuado así desde siempre, han optado por una opción filosófica según la época en que desarrollaron sus trabajos.

En las definiciones que a continuación aparecen sobre psicolingüística trataremos de identificar cual o cuales son los postulados filosóficos que subyacen; a partir de ellos, cómo definen su objeto y campo de estudio, y cuáles son las unidades con las que van a trabajar.

González Moreyra (1989: 104) consigna la siguiente cita de Carrol (1955): "... define la psicolingüística conductualmente como el estudio de los comportamientos verbales intencionales y encodificadores en el emisor".

Estarellas (1973: 22) a su vez cita a Osgood: "... la ciencia de los procesos de cifrar y descifrar que se dan en el individuo que se comunica con otros".

Ambas definiciones expresan claramente la influencia de Skinner; conciben al lenguaje como una conducta y se refieren a la disciplina psicolingüística como la ciencia del comportamiento lingüístico que analiza la producción y comprensión del lenguaje.

En la misma perspectiva se ubican:

Slobin (1974: 15): "... la psicolingüística reúne los fundamentos empíricos de la psicología y de la lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje".

Bronckart (1980: 205): "... la psicolingüística podría definirse como una aproximación al comportamiento del lenguaje que integra los análisis formales de la lingüística a los modelos psicológicos, tanto para la formulación de los objetivos de investigación como para los datos experimentales".

Fraisse (1969: 13): "... la psicolingüística es el estudio entre nuestras necesidades de expresión y comunicación y los medios que nos ofrece una lengua aprendida desde la más tierna edad o más tarde".

Estos añaden al estudio de la producción y comprensión del lenguaje, el problema de la adquisición de la primera y segunda lengua. Definiciones más recientes no escapan a los postulados anteriores y mantienen en vigencia la concepción

conductista que viene de Osgood, Saporta, Brown; incluso Miller reconoció que la lingüística parecía ser el "retoño jovencísimo de dos ciencias conductistas bastante maduras" (Miller 1954: 693).

Tenemos por ejemplo Barrera Linares (cap. 8 pág. 326): "...tiene como propósito general el estudio de los procesos mentales implícitos en la comprensión y emisión de mensajes articulados en situaciones específicas de comunicación".

González Moreyra: "... es el estudio de los comportamientos y procesos psicológicos que aplican unidades lingüísticas en la intercomunicación humana".

A estas definiciones de psicolingüísticas debemos añadir las siguientes afirmaciones.

Estarellas (1973: 22): "La psicolingüística distingue entre el lenguaje externo y el lenguaje como estado de aquel que lo utiliza; esta distinción se debe a que el psicolingüista está interesado en el proceso individual del sistema en cuanto que influya sobre la conducta del individuo".

Bronckart (1980: 207): "... la máxima preocupación de esta corriente (psicolingüística) ha sido convalidar las concepciones chomskyanas de la competencia, por medio de datos experimentales de realización". Además, en la pág. 144 dice:

"... la existencia de una especie de mecanismo (que otros llaman 'facultad del lenguaje') que permite producir todas las frases posibles (es decir, toda la lengua). Construir la gramática de una lengua es construir un modelo que dé cuenta del modo más apropiado, de este mecanismo del lenguaje, la gramática será, pues, una representación de los procedimientos subyacentes a la creatividad que se da en el lenguaje ..."

De las citas expuestas, podemos deducir las siguientes ideas.

- 10 El lenguaje es un modo de comportamiento que cumple sobre todo una función comunicativa.
- 20 El estudio del lenguaje ofrece perspectivas para el estudio de los procesos mentales.
- 30 La psicolingüística debe describir los procesos que implican la adquisición, producción y percepción.
- 40 La tarea de la psicolingüística es descubrir las estructuras y procesos subyacentes que puedan explicar el orden que se encuentra en las emisiones verbales cuando se ejecuta un acto comunicativo.
- 50 La lengua es un sistema que incluye los sonidos y significados lingüísticos y el complejo sistema de

la gramática, que relaciona los sonidos con los significados,

60 Hay que diferenciar un aspecto externo (habla, *performance*) del aspecto interno (lengua, competencia).

70 Se entiende al signo como la unidad compuesta de un significante, una imagen sonora y un significado, imagen mental.

80 Los dos aspectos del signo son psíquicos (Saussure 1945: 59).

Todas esas ideas tienen una raíz: la concepción idealista del lenguaje expresada en sus diferentes ropajes. Esa concepción se sintetiza en la creencia de Saussure que sólo son hechos de lengua las asociaciones que se dan en el cerebro entre el significado y las imágenes acústicas de la palabra.

También en la contraposición de lengua y habla, asumiendo que el habla nada tiene que ver con el objeto de la lingüística, aunque para llegar a la lengua tenga que analizar estos hechos de habla.

Saussure (1945: 57): "Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 10) lo que es social de lo que

es individual; 2º) lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental".

En realidad, la relación entre el significado de la palabra y la forma material de su expresión se halla condicionada socialmente, e incluso la variación de los significados gramaticales sobre la base de los significados léxicos de unas palabras va acompañada de transformaciones en el aspecto fónico.

Por ejemplo, la expresión quechua *yana uma* ('cabeza negra') en algunos círculos ha venido a significar "persona al servicio del enemigo".

La caracterización de la lengua como "hecho social" (Saussure 1945: 58), desde esa concepción idealista, es referida a su carácter de propiedad colectiva y no a su origen; esto es, se niega el proceso histórico social que dio origen al lenguaje. A medida que el lenguaje se fue desarrollando, fue formándose la lengua como depositaria de lo más altamente sintetizado; el hablante era un agente activo en ese desarrollo, a la vez que lo adquiría como herencia cultural. Incluso hoy lo es: el hablante a la par que adquiere la lengua, la modifica en el transcurso de la práctica social; entender que los cambios se dan de manera distinta (en el tiempo) en cada nivel de lengua. Y la relación compleja entre lenguaje y lengua se manifiesta de manera más patente en el desarrollo del niño ya que el desarrollo del lenguaje es un

proceso de asimilación de la lengua, su vocabulario y su gramática.

El lenguaje surgió como medio para resolver las necesidades de comunicación y en él se va a expresar el desarrollo de la actividad del pensar. En el lenguaje no sólo se da la función designativa y referencial sino en primer lugar la generalizadora, que es la expresión de actividades de análisis y síntesis que van a ser depositadas en los elementos lingüísticos; esas actividades son realizadas a su vez mediante los elementos lingüísticos.

De la concepción idealista del lenguaje, en la que se centra la atención en el aspecto formal de la lengua desvinculado del contenido significativo (aunque la modificación de la teoría chomskyana hacia una semantización sea un intento de corrección) se derivará que el campo de estudio de la psicolingüística será básicamente los procesos o mecanismos que subyacen al funcionamiento del lenguaje y a su adquisición, desligados totalmente del proceso de socialización que medie en ese aprendizaje.

En un caso se ve al lenguaje como un producto que se aprende mediante un proceso de condicionamiento y refuerzo, y en otro caso se considera un proceso que se adquiere en virtud a condiciones innatas para producir y entender un número ilimitado de oraciones a partir de un conjunto finito de reglas. De esta última consideración se proponen

investigaciones sobre la gramaticalidad y agramaticalidad, amplitud de memoria, comprensión de oraciones. Se proponen como unidad de análisis también en un caso, la palabra como unidad segmentable, y en otro (Chomsky) la palabra como unidad lingüística importante pero dentro de la frase (u oración).

Asumiendo otro punto de vista Stalin propone: "El lenguaje es un medio, un instrumento, gracias al cual los individuos se comunican entre sí, intercambian sus pensamientos y se comprenden mutuamente. Relacionado en forma inmediata con el pensamiento, el lenguaje registra y fija en palabras y, mediante combinaciones de las mismas en oraciones, los resultados del trabajo del pensamiento y los éxitos de la labor cognoscitiva del hombre, y de esta suerte hace posible el intercambio de pensamientos en la sociedad humana".

De esta definición, comprendemos que la esencia social del lenguaje está en las condiciones de su aparición y el contenido que expresa; esto es, el pensamiento que es el reflejo generalizado y mediato de la realidad. Comprendemos también que si diferenciamos lengua de habla es sólo en el carácter individual de ésta porque aun así la lengua está presente en ella y la gobierna; claro que no están adscritas a la lengua las ideas que cada acto de habla expresa.

Esta definición también sirve para ver que las formas lingüísticas tienen un contenido del cual no pueden desligarse, porque, de hacerlo, el análisis de esas formas

devendría unilateral y no daría cuenta exacta del hecho lingüístico. Si bien es cierto que entre el sonido de la palabra y el significado que expresa hay una relación arbitraria, también es cierto que esa no es la única relación sino que estos dos aspectos están condicionados socialmente.

Otro tema importante en esta dirección es el concerniente a la relación que existe entre pensamiento y lenguaje; ella ha recibido distintos tratamientos, como por un lado la concepción idealista la ha identificado plenamente al punto de considerarlas una sola cosa y por tanto no caben relaciones, o la desliga totalmente (Bloomfield) de modo que sugiere que por el lenguaje no podemos saber de los procesos mentales que ocurren en el cerebro del individuo cuando habla; es así que el único hecho real es el acto de habla considerado como una actividad motora. Esa idea llevó a plantear que la lingüística debe determinar unidades del lenguaje con independencia del significado. Sostiene Slama Cazacu:

"La afirmación de relaciones entre el lenguaje y el pensamiento ha conocido a menudo soluciones en el sentido de una relación de identidad idealista —al confundirse el lenguaje con el pensamiento— desde los lógicos de la antigüedad (cf. 291, pp. 143) hasta von Humboldt (264a, 264b, p. 47) o M. Müller y los teóricos de la afasia, como P. Marie, hasta E. Cassirer (100) o, más cerca de nosotros, hasta L. Weisgerber (636b, p. 249) o sea, en otro sentido, hasta behavioristas como Watson.

La tesis contraria de dualismo o aun de discrepancia o 'paralelismo' —no menos idealistas— ha coincidido a veces con concepciones asociacionistas, pero ha sido sostenida también

por psicólogos o lingüistas pertenecientes a otras corrientes (como W. James, cf. 416, p. 122, 237, 234 y sigs.).

Tanto en el plano de las teorías de la 'identidad' como en el 'dualismo', se ha podido llegar hasta concepciones escépticas, agnósticas, que abogan tanto por una discordancia extrema entre los dos procesos —sosteniendo incluso la existencia de un así llamado 'obstáculo' puesto por el lenguaje en el camino del pensamiento (cf. 291, p. 146)— por ignorar completamente el papel del pensamiento en el acto del lenguaje. Además, el problema de las relaciones entre el pensamiento y lenguaje ha sido hasta declarado 'pseudoproblema', o problema que no puede solucionarse. A la negación del papel desempeñado por el pensamiento en el fenómeno del lenguaje se ha llegado —paradójicamente— tanto a la raíz de la tesis de la identidad como a la de la tesis del dualismo llevado al extremo. Sobre estas bases se ha podido sostener, por una parte, la concepción idealista de un lenguaje que 'construye el mundo de los objetos', o que impone un modo de pensar la realidad, aniquilando el pensamiento y, en el fondo, incluso la actividad del conocimiento (la corriente semanticista, pero en menor medida, B. Whorf mismo). Por otra parte, es negado el papel del pensamiento, o por lo menos la preocupación por el 'pensamiento' es apartada de los estudios referentes al lenguaje de los adictos de teorías que preconizan el estudio del lenguaje 'puro' (en el sentido de una 'pura estructura formal')" (1970: 47).

*La concepción materialista dice que el lenguaje se halla indisolublemente ligado al pensamiento. Ambos surgen en el transcurso de la producción social, pero no son la misma cosa, cada uno tiene sus propias leyes. Así Marx dice (*Obras Completas*, tomo III, pág. 448) que el lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento:

"La conexión del pensamiento y el lenguaje existe en todos los casos, independientemente de que sujeto piense en voz alta o piense en sí. En los dos casos actúan los mismos mecanismos nerviosos, se utilizan las mismas señales verbales y funciona el mismo aparato del lenguaje. La única diferencia

está en que cuando el hombre piensa para sí, las contracciones de los *músculos* del aparato fonético son débiles, están inhibidas y son insuficientes para producir los sonidos".

Pero pensamiento y lenguaje no son la misma cosa, son entidades que se originan, desarrollan y se estructuran de manera distinta; es cierto que ambos están ligados al proceso de producción y, bajo el impulso del trabajo, en la práctica social se desarrollan, pero tienen raíces genéticas distintas.

La aparición del lenguaje suponía condiciones biológicas que se encuentran en los medios de señalización de los animales superiores, producto de su vida en rebaño; estos medios de señalización fueron sonoros, motores y de mímica y ademán.

Esos medios desarrollaron tanto los analizadores auditivo y fónico como el visual y motor. Mientras, el pensamiento, también ligado al desarrollo social, se origina en la independización de la mano, que sentó las bases para el desarrollo del cerebro; la especialización de la mano significó herramienta, dice Engels, y ésta presupone actividad específicamente humana.

En la medida en que las relaciones sociales se tornaban más complejas, también el lenguaje y el pensamiento seguían el mismo camino: en la etapa del lenguaje inarticulado, el pensamiento era concreto y el grupo fónico tenía una significación discursiva; posteriormente en la etapa del

lenguaje articulado aparece el pensamiento abstracto; en ambos los procesos de análisis y síntesis van a expresarse en la formación de conceptos independientes ya de la situación concreta. El lenguaje expresado en palabras permitió la combinación de pensamientos de manera que estos fueran un reflejo creador de la realidad; así gracias al lenguaje las generaciones podían asimilar los contenidos del pensamiento y del habla, y también las formas y las leyes del pensamiento.

La relación pensamiento-lenguaje no debe considerarse como un proceso en el que se da una correlación definida y constante y de desarrollo dependiente; no es así, porque los procesos intelectuales no están necesariamente conectados con los procesos lingüísticos. Podemos coincidir con Vigotsky:

"Esquemáticamente, podemos imaginarnos el pensamiento y el lenguaje como dos círculos en intersección, en sus partes superpuestas constituyen lo que se ha llamado pensamiento verbal; éste, sin embargo, no incluye de ningún modo todas las formas de pensamiento ni las de lenguaje. Existe un área muy amplia del pensamiento que no tiene relación directa con el lenguaje".

Desde esta línea se considera que debe buscarse en el pensamiento verbal una unidad que dé cuenta de ambas funciones: del pensamiento y del lenguaje. Esa unidad debe ser la palabra y en ella su aspecto principal es el significado. Si la lingüística no se hubiera distraído en el análisis de las formas al margen de los contenidos significativos que éstas tenían, otro sería el estado de la semántica y otro el quehacer de la psicología del lenguaje.

La palabra constituye siempre una unidad entre un complejo fónico y el significado. En el significado se reflejan los caracteres generales y diferenciales de los objetos, por eso se dice que el significado es un concepto. El proceso de la adquisición y crecimiento del significado está explicitado por la unidad de palabra-significado; ella se desarrolla no sólo extendiéndose superficialmente sino también en profundidad, en la medida en que las formas de reflejar la realidad difiere según la actividad del individuo; de manera que los significados se van afinando, perfeccionando bajo el influjo del devenir histórico del conocimiento como del desarrollo individual. Eso no implica que en la composición léxica de un idioma no exista una base formada por palabras de significado estable, esa estabilidad es regulada y controlada por la función social del lenguaje: la función comunicativa. Abordar el análisis de la palabra puede hacerse desde los siguientes puntos de vista. La investigadora rusa Liublinskaia afirma:

"10 La palabra es la señal que permite el cierre de las conexiones nerviosas en la corteza cerebral del individuo. Cuando se oye o ve el estímulo de la palabra se genera una reacción que puede ser la imagen generalizada que se tiene de un objeto o bajo una forma de movimiento o con otra palabra de respuesta. Las leyes que rigen la formación de estas conexiones nerviosas, su aparición, extinción, sus relaciones con los excitadores de las primeras señales son aspectos estudiados por la fisiología de la actividad nerviosa superior.

Pavlov estudió las características de la palabra en cuanto señal del segundo sistema y precisó que ella es el signo o símbolo (Sechenov) que representa al objeto

percibido o imaginado; pero no representa a un sólo objeto sino, sobre la base de la abstracción y generalización de los rasgos de un grupo de objetos homogéneos, los representa a todos.

- 2 La señal es un elemento del idioma común a un pueblo. En la medida que surge en el proceso de desarrollo de la producción social, fija los descubrimientos y los logros de la práctica social; así siendo un elemento del vocabulario de la lengua, su aparición, o extinción está determinado por el proceso histórico, desarrollo de la ciencia, la industria. La lingüística tiene como tarea el estudio de la aparición de la palabra y de sus combinaciones en las diferentes oraciones, en el marco del proceso del desarrollo histórico de la sociedad, así como de sus modificaciones en los distintos periodos de la vida de un pueblo.

- 3 La palabra es un elemento del lenguaje porque designa un objeto, un rasgo, una acción o relación. La manera de reflejar un objeto o un hecho en cada persona es diferente porque ese reflejo depende de los intereses y del nivel de su desarrollo y por tanto forma de acuerdo a ese desarrollo sus propias asociaciones. Sin embargo, la sociedad determina las significaciones de las palabras, de modo que el individuo asimila la palabra y esa significación que les permite comunicarse con los demás en cualquier circunstancia. Pero la diferencia está en la manera de reflejar el objeto, hecho o fenómeno de la realidad; la profundidad de ese reflejo depende del nivel de desarrollo general o especial. Por ejemplo, la palabra *lenguaje* tendrá diferentes significaciones según la use el lingüista, el psicólogo o el hablante común y corriente. La relación entre palabra y concepto, esto es, entre designación y contenido, es tarea de la psicología".

2 CORRELACIÓN PENSAMIENTO-LENGUAJE

Este es tema que diferentes ciencias han tratado de abordar. Los resultados de las investigaciones podemos resumirlos en los siguientes puntos de vista:

Idealismo.—El pensamiento puede darse sin el concurso del lenguaje, entre ellos existe una relación puramente externa, pues el lenguaje es sólo un medio de expresión del pensamiento y este se da en forma pura cuando se piensa sin hablar.

Materialismo.—Sostiene que son indisolubles tanto en su génesis como en su desarrollo. El pensamiento no puede darse al margen del lenguaje; este sirve a la formación y al desarrollo del pensamiento.

Pero establecida esa unidad indisoluble, todavía hay que dilucidar, por ejemplo, los siguientes aspectos:

—la forma concreta de la relación que se da entre el pensamiento y el lenguaje: ¿es el lenguaje la forma y el pensamiento el contenido?

—el problema que trata de la relación que tienen con el pensamiento distintos aspectos del lenguaje: la parte material (fónica) y la parte significativa.

—el problema de la relación de las categorías lógicas y gramaticales.

-el problema referente a la correlación entre el significado de la palabra y el concepto; entre el juicio y la oración.

-la relación que tiene con el lenguaje el contenido abstracto del pensamiento y las imágenes sensoriales de la percepción y de la representación.

Sobre estos aspectos debemos puntualizar de manera general lo siguiente. El pensamiento es un producto de las relaciones sociales, ante todo, y de las que en el trabajo se produjeron entre los hombres y, entre estos y la realidad. La capacidad de formar conceptos surgió en las etapas iniciales del desarrollo del pensamiento humano, cuando pasó el hombre a la preparación de utensilios.

Sólo el pensamiento de los hombres llega a tener conciencia de las conexiones y de las relaciones objetivas de los objetos de la realidad, por medio de las cuales averigua las propiedades de los objetos; pero esa capacidad sólo fue posible con el surgimiento del trabajo como medio para actuar sobre otros objetos de la realidad.

El trabajo constituye el factor gracias al cual surge el pensamiento ya que tiene como finalidad lograr ciertos resultados que sólo son posibles si el hombre tiene conciencia de las relaciones en que se hallan los objetos que usa.

La realidad se refleja en la mente como formas distintas del pensamiento: conceptos y juicios que se expresan por medio del lenguaje. El reflejo específicamente humano tiene un

carácter abstracto y generalizado que se realiza mediante conceptos, de modo que el conocimiento posee un carácter inmediato y abstracto porque los conceptos que se forman en el curso de dicho conocimiento no son el resultado del reflejo inmediato de la realidad sino que surgen gracias a la abstracción de tales y cuales aspectos de la realidad, en el proceso y análisis y —mediante la comparación y la diferenciación de los objetos— sus propiedades y sus conexiones con otros objetos, se llega a las generalizaciones.

El pensamiento abstracto es mediato y refleja los caracteres generales y esenciales de un grupo de objetos, y dentro de esos caracteres se incluyen los caracteres individuales de cada uno de los objetos, pero ese reflejo mediato sólo es posible gracias a que se produce indisolublemente vinculado a la forma material: el lenguaje. Por eso el surgimiento de la lengua se hace necesario sólo en relación con el origen del modo abstracto y generalizado de reflejar la realidad. Esto es explicado por Panfílov (1962: 135): "La tesis de que se hallan condicionados por una parte el origen y la existencia de la lengua, y, por otra, del pensamiento abstracto y generalizado, halla su confirmación científico-natural en la teoría de I. P. Pavlov acerca del segundo sistema señalizador. 'Hasta la aparición de la familia *homo sapiens* —escribe Pavlov— los animales se relacionaban con el mundo circundante sólo a través de impresiones inmediatas provocadas por diversos agentes de dicho mundo, las cuales actuaban sobre los distintos

instrumentos receptores del animal y eran llevadas a las correspondientes células del sistema nervioso central. Estas impresiones eran las únicas señales de los objetos externos. En el *homo sapiens* aparecieron, se desarrollaron y se perfeccionaron extraordinariamente las señales del segundo grado, las señales de dichas señales primarias, en forma de palabras pronunciables, audibles y divisibles'. I. P. Pavlov subraya, además, que el segundo sistema señalizador apareció cuando surgió el hombre al darse en él, también, los elementos del pensar abstracto y generalizado".

2. 1 SOBRE EL ASPECTO DEL SIGNIFICADO Y EL CONCEPTO

En el presente trabajo trataremos de aproximarnos al problema referente a la correlación entre el significado y el concepto. A continuación nos referiremos al pensamiento, el lenguaje, las unidades de cada uno de ellos y sus relaciones.

2. 1. 1 Unidad del pensamiento

Lo característico del pensamiento es su esencia generalizadora. Al separar las propiedades generales de los objetos y grupos de objetos, al descubrir las relaciones que los concatenan, lo que realizamos es un proceso de formación de concepto. Pensamos mediante conceptos; la formación de conceptos y su posterior utilización es imposible al margen de la palabra.

CONCEPTO

Es una idea que refleja los caracteres generales y diferenciales del objeto. Los hay de dos tipos:

- los usados en la vida cotidiana
- los que se usan en la ciencia

Son diferentes porque en los científicos se reflejan los caracteres generales y diferenciales. Por eso se habla de los conceptos en dos sentidos: a) *sentido amplio*, que comprende el reflejo de caracteres generales y diferenciales de los objetos. Coincide el concepto expresado por la palabra y el significado de la misma; b) *sentido estricto*, que comprende los sentidos científicos. El concepto expresado por una palabra desempeña a la vez el papel correspondiente al significado de dicha palabra.

Los conceptos en sentido estricto se modifican y perfeccionan a medida que la ciencia avanza y por el quehacer social del hombre. Su desarrollo está condicionado al principio materialista dialéctico de la corelación entre la verdad absoluta y la verdad relativa. En cada etapa de desarrollo el concepto refleja aproximadamente un aspecto u otro de la realidad; es una verdad relativa que contiene una partícula del conocimiento absoluto del mundo. En el proceso de perfeccionamiento el conocimiento de lo absoluto se amplía sin cesar.

El desarrollo de los conceptos se da en dos planos:

-desarrollo histórico del conocimiento

-desarrollo del individuo

Esto nos da pie para que metodológicamente se pueda usar experiencias de verbalización de los individuos para encontrar las leyes del desarrollo histórico.

El contenido de los conceptos cambia, se enriquece y se hace más profundo; pero a pesar de ese desarrollo seguimos usando como en algunos casos las mismas palabras para designar los conceptos en los diferentes grados de su desarrollo; esto es, que la misma palabra designa conceptos diferentes por la profundidad de su contenido: por ej., el concepto de la palabra *hombre* ha variado. Platón concebía al hombre como un animal bípedo sin plumas; ese concepto ha sido modificado y hoy se le define como un ser biológico y social. Aunque el concepto de la palabra *hombre* ha cambiado, bien se puede leer cualquier texto (de diferentes épocas) y entender a qué seres se refiere la palabra *hombre*; el concepto ha variado pero el significado se mantiene invariable.

En otros casos el desarrollo del concepto ha llevado a una modificación del significado. Por ejemplo, lo que ha ocurrido con el concepto de *peces*: en un momento la ciencia

denominó "peces" a las ballenas y a otros animales que viven en el agua, sin que en realidad lo sean. Hoy el significado de la palabra *pez* se ha retringido. En este caso es necesario examinar en cada autor que consultemos la palabra desde el punto de vista de su significado, y a qué tipo de objeto se aplica.

Los cambios del significado se pueden averiguar a través del propio idioma, y esto es posible porque el significado léxico de las palabras es sumamente estable, y esa estabilidad es garantizada por la función comunicativa y cognoscitiva del lenguaje.

A este respecto, ocupándose del léxico y de los cambios de significado, el filósofo soviético Gorski (1962: 82), comentando y citando a Vinogradov señala acertadamente:

"... en la composición del léxico fundamental de cada idioma existe una base formada por palabras de significado extraordinariamente estable a las que denomina palabras nominativas. 'En el sistema de significados constituido por el

→ léxico de un idioma –escribe V. Vinogradov–, los significados que más fácilmente se destacan son los significados directos, nominativos, que están como dirigidos de manera inmediata hacia los "objetos", hacia los fenómenos y cualidades de la realidad (incluyendo en ella la vida interior del ser humano), reflejando la concepción que de ellos se tiene socialmente".

Pero no menos problemas generan los dos casos siguientes:

- ⇒ Cuando el complejo fónico, la palabra, tiene distinto significado en épocas diversas, el caso del término *diálectica*.
- ⇒ O cuando diferentes autores, también en épocas diferentes usan términos distintos para designar un mismo objeto, por ejemplo, lo ocurrido con la palabra *lógica*.

A fin de que no haya problemas en la ciencia se ha ido ordenando y creando una terminología específica. Cada objeto, clase de objeto, tipo, relaciones y propiedades que estudia una u otra rama de la ciencia es designado por una palabra y a ella le corresponde un concepto y un significado.

UNIDADES DEL LENGUAJE

Debemos puntualizar algunos aspectos sobre la adquisición del lenguaje. Esta adquisición se da de manera simultánea en los tres aspectos del idioma: el léxico, la gramática y el sistema fonético-fonológico. Cuando correlaciona un objeto y un complejo fónico, asimila léxico y estructura fonética. Cuando combina palabras y pronuncia, aprende gramática y fonética; al dominar las reglas de la gramática puede ampliar el dominio del léxico porque usa la misma palabra en estructuras diversas.

El aprendizaje de las palabras y sus conexiones con los objetos no es un proceso pasivo, mecánico sino activo, intencionado, relacionado con la necesidad de resolver prácticamente ciertos problemas. De ahí que el niño asimila la palabra sólo cuando para resolver un problema requiere que conozca el significado de dicha palabra.

Para que la comprensión y emisión lingüística sea posible es necesario que: se distinga e identifique los objetos de los que se trate por determinados caracteres; usar un determinado complejo fónico de acuerdo al conjunto de caracteres en virtud de los cuales se diferencia tal o cual objeto; por eso el significado léxico es el conjunto de caracteres de los objetos y fenómenos vinculado a un complejo fónico, la comunicación es posible cuando al hablar se usa las palabras con el mismo significado. La palabra es, entonces, siempre una unidad de complejo fónico y significado.

Para que la palabra provoque un sistema de acciones de orientación y adaptación debe sugerir en el oyente el objeto que denota, ha de suscitar la correspondiente imagen. La asimilación de una palabra, como ya se dijo, es un proceso de generalización, de formación de los significados, de elaboración de los correspondientes conceptos. Pero los significados tienen algunos matices, a ellos los denominamos sentidos; por eso la presencia de sinónimos, homónimos y la polisemia, la existencia de palabras que se usan en distinto sentido no constituyen problemas para la comunicación.

SENTIDO

El término sentido es también polisémico, tenemos los siguientes usos:

1. Tiene el significado de *inteligibilidad*, es decir, lo que puede ser comprendido por ejemplo: $2 + 2 = \text{lapiceros}$; es una secuencia que no tiene sentido.

2. Con el significado de *razón* por ejemplo: "no tiene sentido adquirir con anticipación estos materiales porque no hay donde guardarlos".
3. Con el significado de *acepción*, por ejemplo: "Uds. usaron el término ley en un sentido y luego en otro".
4. Con el significado de *modo* particular, aspecto: por ejemplo: "Ud. dice que es bueno, pero ¿en qué sentido?".
5. Para designar uno de los posibles conjuntos de caracteres mediante los cuales designamos y delimitamos un grupo de objetos.

⇒ Los objetos tienen numerosos caracteres, partiendo de un conjunto de ellos podemos diferenciarlos de otros objetos, pero al mismo tiempo diferentes conjuntos de caracteres pueden ser expresados con la misma palabra, por ejemplo: la palabra *agua*, es utilizada para designar el conjunto de propiedades físicas, por ejemplo, sustancia líquida, incolora, etc.; también con la misma palabra designamos al conjunto de sus propiedades químicas: sustancia cuya molécula está constituida por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno. En ambos casos la palabra agua tiene el mismo significado pero en cada caso se le refiere en diferente sentido.

⇒ La diferenciación de un objeto desde el punto de vista del conjunto de caracteres diferentes es posible por la experiencia del individuo, experiencia profesional, por el grado de conocimiento del objeto y a veces por la actitud que se adopta hacia el objeto por determinados intereses de clase. Por ejemplo: de acuerdo a nuestra posición de clase daremos uno u otro sentido a la palabra *crisis*.

También debe tenerse en cuenta los múltiples sentidos que puede tener una palabra sin que varíe su significado. Por ejemplo: cuando examinamos de qué

manera ha ido evolucionando las representaciones de tal o cual grupo de fenómenos designados por una palabra. Por ejemplo, la palabra *sol*: en cada etapa del desarrollo de la ciencia se le ha asignado un conjunto de caracteres, conjuntos que han ido variando también bajo el influjo del desarrollo de la ciencia, pero en todos los casos la palabra no ha variado. A cada conjunto de caracteres asignados a la palabra *sol* en cada etapa de desarrollo de la ciencia le llamamos *sentido*.

Asimismo debe considerarse el sentido de la palabra que designe un objeto que en el transcurso de la historia haya cambiado sus rasgos. Por ejemplo, el fenómeno del capitalismo, hoy en la etapa de los monopolios, difiere sus rasgos en relación a los que tenía en su origen. Igual consideración debe tenerse al sentido que le imprime a una secuencia cuando se usa palabras como *útil*, *inadecuado*, *peligroso*, *bueno*, etc. Por ejemplo: *la lluvia es útil*. Como sabemos en alguna circunstancia si lo es, de acuerdo a circunstancias concretas, pero no lo es en todos los casos, de modo que la comprensión de la idea que transmite esa secuencia demanda la explicación de en qué sentido es útil.

RELACION ENTRE LA PALABRA Y EL CONCEPTO

En el conocimiento, la realidad objetiva se refleja en la mente del hombre de manera abstracta y generalizada bajo la forma de conceptos, ellos surgen en la actividad práctica. Esto es lo que hasta ahora llamamos pensamiento; pero qué pensamientos podríamos considerar conceptos: En primer lugar, los pensamientos que se presentan bajo la forma de sujeto de un juicio simple (pensamiento acerca del sujeto) y como predicado (pensamiento acerca de la existencia o carencia de lo concerniente al objeto). También se tiene pensamientos que se refieren a relaciones: espaciales, temporales, cuantitativas,

etc., incluyendo las que se refieren a relaciones gramaticales (cerca, sobre, bajo, en, entre, antes, hasta, después, igualmente, más, etc.).

Debe incluirse también los pensamientos que expresan concatenaciones lógicas (si...entonces, o, y). Pero en todos ellos se da el reflejo de la esencia de los objetos y de sus vínculos internos y externos, así como de las relaciones con otros objetos de la realidad. La definición que sintetiza todo lo anterior es la que se ha formulado para el concepto: él capta la esencia del fenómeno, él fenómeno en su totalidad y la concatenación interna del fenómeno.

Para la lengua, como medio de comunicación, de intercambio de pensamientos son de especial importancia la palabra y la oración. La palabra se caracteriza por la unidad orgánica de su composición fonológica y gramatical y por la unidad de su significado. El vínculo entre la palabra y concepto es también tan orgánico que la Lingüística al describir las palabras recurre al concepto que ella expresa; pero ese vínculo o relación puede verse desde diferentes ángulos, por ejemplo, el de la significación. Vinogradov señala que la palabra es una unidad de la lengua que posee un sistema único de significados interiormente concatenados.

La palabra como envoltura material del pensamiento

La palabra es condición necesaria y el medio de formación y existencia del concepto, éste no puede formarse ni desarrollarse al margen de la palabra. Pero existe un criterio idealista que separa pensamiento y lengua y sostiene que existen conceptos sin palabras e incluso que las palabras a veces constituye un obstáculo para la expresión de los conceptos. Estos puntos de vista pretenden ser justificados aduciendo la poca precisión del significado de algunas palabras y en que algunos aspectos de las matemáticas pueden ser expresados de manera simbólica.

Si bien es cierto que el significado de algunas palabras es poco preciso o se usan frecuentemente, éstas con diferentes sentidos, ello no quiere decir que las palabras no sean capaces de expresar todo lo que el hombre piensa. Sostener el criterio de la incapacidad de las palabras para expresar los conceptos lleva a decir que el origen de las incomprensiones entre los miembros de una colectividad dividida en clases tiene un origen lingüístico y no un origen social; de modo que lo que debe corregirse y cambiarse es el predominio lingüístico, mejorar la lengua, perfeccionar las palabras para resolver el conflicto de clases. Conclusión por demás falsa.

Los conceptos no son pensamientos profundamente individuales y las palabras comunes a la colectividad, sino que los conceptos tienen un carácter social no sólo en su aparición sino también en su desarrollo y las palabras participan también en esa aparición y en ese desarrollo. Ambos surgen en la mente de las personas en el transcurso de la práctica social. La comunidad de pensamientos de las personas que entran en el trabajo productivo tiene sus raíces en la realidad objetiva, pues es esa comunidad donde se refleja lo que existe de manera general y objetiva.

El concepto como significado de la palabra

Sabemos ya que los conceptos son las unidades en las que se reflejan los vínculos generales y esenciales de los objetos, son de naturaleza abstracta, no por ello están lejos de la realidad sino por el contrario penetra en ella. La concepción de los neopositivistas según la cual las palabras no expresan conceptos sino que se relacionan directamente con sus referencias, tiene implicancias en la interpretación del acto de comunicación. Se tendría que en una conversación, las propias cosas sobre las que se hablan estarían en la conciencia de los

interlocutores, quienes no necesitan de los conceptos ni de la vinculación de éste con la palabra, así al estar en la conciencia se tendría plena libertad para denominarlas con cualquier palabra. Esto no es correcto porque lo que está en la conciencia no es más que un reflejo de las cosas.

El significado es un reflejo de la realidad y está concatenado con la palabra de manera inseparable. Existe una relación indirecta y no mediata entre la palabra y el objeto designado. En qué consiste el significado de una palabra?. La respuesta a esta pregunta demanda aclarar lo siguiente:

1. Los conceptos tienen diferentes grados de profundidad, precisión y amplitud y todo ello está sujeto a la pertenencia a una clase social, diferencia de profesiones, edad, experiencia, etc..Por ejemplo, el hombre de la costa tiene un concepto, un tanto superficial, de árbol, en comparación al concepto que maneja un poblador de la selva o un agrónomo. Pero a pesar de todo se entienden porque la palabra árbol tiene el mismo significado para todos; esto es posible porque al usar las palabras sólo se usa el significado general y no todo el contenido conceptual que la sociedad y la ciencia ha generado sobre este objeto. En este caso el significado de la palabra resulta ser más limitado que el contenido del concepto correspondiente.
2. El concepto siempre se presenta en calidad de significado de una palabra o de un grupo de palabras. Siempre el significado de la palabra contiene un concepto, pero el concepto que encierra el significado que se usa en la lengua general difiere del concepto científico asignado a la palabra. No se puede identificar el significado de la palabra con el concepto, ni se puede desconocer la conexión de la lengua con el reflejo de la realidad que se produce en la etapa de la contemplación viva, pues en esta etapa o estado el

enlace de los conceptos con las percepciones y las representaciones no desaparecen.

Las palabras llevan carga de sentimientos, de estados de ánimo, deseos, así como la reacción emocional frente a la realidad, incluso la actitud con respecto a lo que se dice; ello requiere del uso de palabras o concatenaciones de palabras o el uso de elementos suprasegmentales que den cuenta de los conceptos más complejos o de los sentimientos más profundos. En ese proceso de transmisión de conceptos, de pensamientos, las palabras pueden ser claras o imprecisas, parcas o apasionadas, feas o bonitas pero en ellas se reflejan no sólo lo que está en la realidad exterior sino también lo que está en la conciencia; por eso en el significado de las palabras entran todos los matices emocionales, estéticos y estilísticos. Esto nos lleva a decir que el significado de la palabra resulta más amplio que el concepto.

La situación que acabamos de mencionar, es posible observarla en la traducción; si no es difícil buscar en la lengua dos la palabra que contenga un concepto de la lengua uno, sí lo es cuando se trata de buscar, también en la lengua dos, una palabra que dé cuenta de matices significativos de una palabra o de una concatenación de palabras. Ejemplos de esta situación, los presenta Luis Hernán Ramírez (1989:149) cuando se refiere a la competencia de la afectividad y la inteligencia.

3. El análisis del empleo práctico de una palabra para el intercambio de pensamientos, nos muestra que esta aparece en diferentes condiciones con una variedad de significados; incluso si sólo la observamos en un estado del desarrollo de la lengua, es difícil establecer todos los significados con que se la emplea. Pero también debe quedar claro que no todos los significados con los que se usa una palabra en los actos particulares de habla pertenecen a la lengua. Esto no es así, sólo pertenecen a la lengua aquellos que son

aceptados socialmente y forman parte del uso colectivo.

4. Hay conceptos que demandan una conexión de palabras para expresarlos, por ejemplo las *festividades de Semana Santa*. Sin la presencia de algunas de estas palabras, el concepto no podría ser expresado. Entonces cualquiera de estas palabras resulta más limitada que el concepto, pues todas participan de la expresión del concepto.

Unidad de la palabra y el concepto

Unidad no significa identidad; el pensamiento al ser el reflejo de la realidad, sus formas y sus leyes no dependen del hombre sino de la realidad, de ahí que las formas y leyes lógicas son comunes a toda la humanidad. Pero no sucede así con la lengua, en ella se refleja el desarrollo histórico-social del pueblo que la habla y por eso las leyes y estructura de las lenguas difieren, esto no excluye la posibilidad de abstraer del conjunto de lenguas, los universales lingüísticos.

Por lo anterior no se puede hablar de identidad de palabra y concepto, de hacerlo diríamos que la diferencia de palabras en las lenguas implica que éstas se refieren a distintos conceptos de los objetos; si esto fuese cierto, la traducción sería imposible.

Así como no se puede identificar la palabra con el concepto, tampoco debe identificarse significado y concepto. La palabra es una unidad de la lengua quien le imprime características fonéticas y gramaticales, así como desde su particular sistema semántico determina las significaciones de la palabra. El significado de la palabra es sólo un aspecto de ella, y no puede existir aislado de los otros aspectos, por lo tanto sólo puede ser estudiada en el marco de la estructura

fonológica, gramatical y semántica de una lengua. Mientras que, el concepto como forma del pensamiento posee un carácter común a todos los hombres y sólo puede ser estudiado como parte de la investigación del desarrollo del conocimiento humano. Así las cosas, palabra y concepto son estudiados por ciencias diferentes, lo cual no inhibe la necesidad de los estudios interdisciplinarios para establecer las relaciones entre ellos.

CONCLUSIONES

1. El pensamiento y el lenguaje, dos actividades superiores del hombre, se adquieren y se desarrollan indisolublemente ligados a la actividad práctica. En ella, tanto la formación de conceptos y sus correspondientes lingüísticos adquieren diversas relaciones, en este aspecto radica la no identidad de esos procesos mentales superiores.
2. La lengua al ser depositaria de todo el conocimiento humano, tiene los elementos fónicos, gramaticales y léxicos para expresar cualquier pensamiento: los conceptos más complejos, los sentimientos y emociones más profundas.

II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se conoce que el lenguaje cumple básicamente dos funciones: comunicativa y cognoscitiva. La función comunicativa va a permitir establecer el vínculo entre los miembros de una sociedad poniendo de manifiesto el pensamiento que ha mediado en el proceso de las relaciones sociales, particularmente el proceso de producción social, a través de la designación de las cosas y sus relaciones. Esto hace posible que no sólo pueda transmitirse el conocimiento de una generación a otra sino que en el proceso mismo de las relaciones sociales se pueda renovar, modificar, transformar las condiciones en que se dan éstas, permitiendo su evolución y desarrollo.

Cuanto más ligada a la producción se encuentra la relación social, mayor es la necesidad de fijar el detalle del pensamiento al detalle del lenguaje, dado que la complejidad del trabajo exige mayor compenetración e identificación de las personas en el significado y en el curso de sus acciones. Vale decir, a mayor precisión del trabajo productivo mayor precisión del léxico utilizado. Cuanto más se aleje la necesidad de comunicar de la producción social, habrá menor exigencia para la precisión del léxico, y la función comunicativa adopta más flexibilidad, variabilidad haciendo que el lenguaje se aleje de la estabilidad semántica a la que aludimos en la sección anterior. La situación puede llegar a complicaciones para el lenguaje sobre todo cuando el

pensamiento trata de expresar conceptos que no están directamente ligados a la producción, como es describir un estado de añoranza o un momento de desesperación. Por ejemplo, cuando se trata de describir algunas actividades como la siembra y cosecha del arroz, inmediatamente acudirán las palabras necesarias para hacerlo, pero cuando queremos describir la diferencia de olores o especificar nuestros afectos, estados de ánimo, nuestro pensamiento llega a especificar los significados pero se traba en ligar esos significados con la correspondiente palabra.

Estamos describiendo una *hipótesis* ligada a la concepción materialista del lenguaje y su desarrollo, que sostiene que es imposible la comunicación y la comprensión así como la adquisición de los conocimientos si no se puntualiza los significados y los sentidos de las palabras usadas en los raciocinios. La precisión del léxico dependerá de la naturaleza de la actividad; si ésta exige minuciosidad y detallada especificación, el léxico que la describa también tendrá esa característica, de modo que la necesidad social obliga a emparejar punto a punto pensamiento y lenguaje, y el alejamiento de esta necesidad de precisarse acciones separa a uno y a otro o dificulta que el pensamiento se valga adecuadamente del lenguaje o que el lenguaje lo secunde adecuadamente. En la sección anterior se planteó la tesis acerca de la unidad dialéctica de lenguaje

y pensamiento, unidad que no significa identidad. También el papel que el lenguaje juega en la aparición, consolidación y desarrollo del pensamiento. El autor polaco Adam Schaff (1973: 19) manifiesta la necesidad de la investigación en torno a esa relación, pues no basta con esbozarla sino que debe, en el terreno de la teoría del conocimiento y de la filosofía, retomarse este tema.

Después de esbozada la tesis de la unidad del pensamiento y lenguaje se ha tejido las más variadas interpretaciones. Pero lo que nos debe interesar, como dice Schaff, son investigaciones concretas sobre la relación existente entre el proceso mental y el lenguaje. Este tipo de investigaciones fue hecho por Vigotsky y Rubinstein de la escuela soviética, y desde la perspectiva de la antropología comparada, la americanística la ha trabajado en relación a la dependencia de los sistemas conceptuales y los sistemas lingüísticos. También esta relación está siendo estudiada por los psicólogos y los médicos en el problema de la asociación patológica entre función lingüística y función mental sobre la base de cualquier trastorno de la función lingüística.

Por eso Schaff convoca a realizar investigaciones específicas sobre esta relación en el marco de la filosofía y la problemática lingüística.

En el presente trabajo se quiere examinar qué sucede en la relación lenguaje-pensamiento en actividades que están

alejadas de la producción, cuya descripción no demanda esa alta precisión que sí requiere, por ejemplo, la actividad textil. Nos proponemos analizar qué sucede con la verbalización de actividades como anudarse los pasadores y desabotonarse la blusa o camisa, y probar que el lenguaje y pensamiento no se presuponen mutuamente.

III OBJETIVOS

Con esta investigación nos proponemos:

- 1 Precisar la naturaleza de la dificultad para verbalizar acciones psicomotoras.
- 2 Establecer si hay o no relación entre la dificultad para verbalizar y el desarrollo del lenguaje.
- 3 Determinar las características semánticas de las verbalizaciones.

IV METODOLOGIA

De manera general asumiremos el método comparativo para encontrar o explicitar los rasgos que tienen en común los procesos mentales superiores, y también el método histórico para explicar la génesis y desarrollo de dichos procesos. Específicamente, recurrimos al método de análisis de unidades, en este caso la palabra (pero en ella, no obstante existir una relación entre el significado y el complejo fónico, trataremos específicamente del significado por ser un nexo entre el pensamiento y el lenguaje.

1 Antecedentes del método

En las investigaciones de Luria se manejan los dos; así en torno a la relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje se considera que todas las funciones psicológicas superiores surgen y se desarrollan en el proceso de interacción social, y es allí donde se van a adquirir y desarrollar nuevos sistemas funcionales. Ciertamente es que muchos aspectos del desarrollo del niño nos permiten entender el desarrollo del lenguaje.

Luria considera que la atención activa, la percepción, inteligente, la memoria intencional y la acción deliberada son el resultado del prolongado desarrollo de la conducta

del niño, condicionada por las relaciones sociales con los adultos, en las que no sólo se adquiere nuevos conocimientos sino también nuevas formas de conducta. En ese proceso, el lenguaje juega un papel trascendental porque a través de él adquieren nuevos modos de conducta y a la vez le sirve como medio para organizar sus actividades mentales, de modo que cuando el niño adquiere la facultad de hablar, empieza a designar los objetos observados, organiza sus actos de percepción y atención deliberada, formula sus deseos usando el lenguaje externo, primero, y luego el interior; de ese modo crea las formas superiores de memoria intencional y de actividad deliberada, y puede también resolver problemas sin la ayuda del adulto.

Específicamente Luria investigó sobre el papel regulador del lenguaje en la formación de los procesos mentales. Por ejemplo, hizo experimentos en torno a la *Regla de composición de las fuerzas* y encontró que las asociaciones verbales no sólo permitieron cambiar la fuerza relativa de los estímulos, haciendo que estímulos físicamente débiles devengan fuertes; sino también se logró modificar la edad en la que estas asociaciones verbales cambiaban la composición de las fuerzas. Inicialmente sólo los niños de 5 a 7 años modificaban su conducta luego de una asociación verbal, pero los de 3 a 4 y 4 a 5 no lo hicieron sino hasta cuando se introdujo nuevas asociaciones verbales más ricas en significaciones y más directas, de modo que, mediante las asociaciones verbales es posible modificar o remodelar la percepción de los estímulos.

Demostó experimentalmente que la influencia de las relaciones del lenguaje pueden originar nuevos sistemas funcionales de estructura compleja que incluyen un sistema de asociaciones verbales, y producto de ello la conducta adquiere un aspecto activo voluntario. Al respecto investigó acerca de los factores relativos al reajuste de la percepción y la atención, la memoria y la imaginación, el pensamiento y la acción. Encontró que la formación de ellos y su readaptación por efecto del lenguaje no se da abruptamente sino que son producto de un largo desarrollo, y pasan por una serie de etapas que concluyen en niveles distintos. Uno de esos casos de readaptación de los procesos mentales por efecto del lenguaje es la modificación del proceso de formación de conexiones temporales simples que produce la función nominativa del lenguaje. Así, experimentó dando cajitas de colores a niños de 1 a 2 años y medio; la roja contenía un caramelo y la verde estaba vacía. Inicialmente fue difícil establecer la conexión y elegir correctamente la cajita, pero la situación cambió cuando se introdujo el lenguaje y se mencionaba el nombre del color de la cajita, la conexión se estableció más rápidamente y fue más estable; el lenguaje permitió la formación de asociaciones diferenciadas.

También encontró que el lenguaje juega un papel importante en el proceso de la comprensión visual de los objetos, y es base para la elaboración de las generalizaciones visuales complejas a determinada edad (5-7 años), y que es posible a los 3 a 4 años si el niño ha sido preparado

previamente cogiendo los objetos, contando sus ángulos y designándolos correctamente.

Otro caso complejo es la formación de un sistema de pensamiento basado en las conexiones visuales y al mismo tiempo en las conexiones verbales. El uso de las conexiones verbales juega un papel importante en la resolución de problemas, lo que demuestra que el lenguaje se halla estrechamente vinculado a la actividad práctica, y si primero el lenguaje la acompaña, luego la precede, y a los 6 ó 7 años comienza a desaparecer el lenguaje de acompañamiento para devenir en lenguaje interior, que es parte del pensamiento.

Encontró que el establecimiento de nuevas conexiones utiliza como intermediarios a otras conexiones basadas en el lenguaje, y que la experiencia sistematizada juega un papel fundamental en la evolución de las nuevas conexiones. De este modo la dinámica de los procesos nerviosos superiores está definida por los resultados de las formaciones de nuevos sistemas funcionales en los que la función de abstracción y generalización del lenguaje es principal.

Finalmente, estableció que el proceso de asociaciones de nuevas conexiones temporales es diferente en los niños de 2 a 3 años, y en los de 5 a 6 años. Al inicio de su desarrollo, los procesos nerviosos son muy generalizados y el lenguaje no está incorporado todavía en el proceso de formación de nuevas

conexiones temporarias. Sólo a los 3 y medio o 4 años el proceso de evolución de nuevas conexiones es incorporado al lenguaje, primero como preguntas al adulto y luego como generalizaciones; a los 4 y medio o 5 la evolución de las nuevas conexiones adquiere la característica de actividad sistemática consciente y medida por el lenguaje.

En esta línea de investigación podemos encontrar el trabajo de Rosalía Montealegre quien a modo de resumen señala:

"En la investigación se estudia la función planificadora del lenguaje egocéntrico ('lenguaje para sí', 'private speech') en niños de edad preescolar y edad escolar inicial durante el cumplimiento de una tarea espacial. Se analizan dos métodos: a) el método experimental estadístico o método de evaluación cuantitativa de los procesos psíquicos, y b) el método genético modelador. Con el método estadístico se estudiaron 63 niños colombianos y 22 niños soviéticos de 4 a 11 años. Los niños fueron divididos en tres grupos: Grupo de control (GC), Grupo Experimental 1 (GE 1). Grupo Experimental 2 (GE 2). Se partió de la siguiente hipótesis fundamental: *la solución de la tarea planteada al niño será más completa si existe la planificación previa de la actividad y si se acompaña de expresión verbal*. Según la elaboración estadística X se comparó la eficacia de la solución de las tareas propuestas a los niños de control y experimentales y no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Con el método genético-modelador de la URSS se estudiaron 12 niños de cuatro a siete años. Este método permitió crear las condiciones para lograr que el lenguaje del niño adquiriera la función planificadora y reguladora durante la solución de las tareas espaciales".

El método del papel regulador del lenguaje en el comportamiento nos sugiere experimentar con dos grupos en la

enseñanza, por ejemplo, de acciones como anudarse los pasadores: en uno de ellos la enseñanza sería verbalizando la tarea o el proceso total, de modo que el niño vaya realizando la acción simultáneamente; con otro grupo se procedería inhibiendo esa verbalización. Pero consideramos que con este experimento sólo podríamos establecer si hay o no diferencias en el tiempo de aprendizaje y si estas varían, y cómo lo hacen cuando son requeridos para una verbalización; pero siempre tendríamos el problema de cómo dar la instrucción verbal para un aprendizaje eficaz. Por lo tanto, no sirve para nuestros fines.

Pero sí nos resulta útil el de las asociaciones que se establecen para la formación de nuevas conexiones temporales pues nos permitiría saber cómo los elementos de información general adquieren nuevas significaciones por efecto de los procesos de abstracción, generalización y comparación aplicados en verbalizaciones de acciones que son aprendidas al margen de ella. Y cómo las acciones son sintetizadas en una palabra o más.

V MUESTRA

Para la investigación se procedió a recoger de manera directa la muestra. Se tomó al azar cuatro niños, tres de ocho años y una niña de diez; del mismo modo se tomó la muestra de adultos.

A todos y cada uno se les pidió que nos explicara cómo se anudaban los pasadores y cómo se desabotonaban la camisa o blusa. La muestra se tomó en días y horas diferentes.

En previsión a que en las descripciones verbales aparecieran elementos extralingüísticos (gestos, mímicas), se procedió a filmar la muestra de los niños. Sin embargo la muestra no arroja nada en especial de carácter extralingüístico que estuviera condicionando la coherencia del mensaje; por ello en el análisis de los resultados no se le menciona.

JONATHAN, ocho años. 4º Grado de Primaria

Para amarrar los zapatos es así:

-se cruza

-se mete

-jalan

-hacemos un lazo

-una vuelta por el lazo.

-por el hueco metemos

-jalamos

NIÑO, ocho años. 4º Grado de primaria

- lo hago esto de acá, así
- lo hago como una cruz
- lo meto por este hueco de aquí
- después aplasto.

NIÑO, ocho años. 4º Grado de primaria.

- se hace un nudo
- lo mueves
- lo amarras duro

NIÑA, diez años, 5º grado de primaria

- primero se mete cualquiera de estos dos lados, se mete por acá abajo.
- sale por este hueco, el primero
- después se mete por el otro, por este de acá
- se jala de acá
- se mete por el segundo
- después se mete por este de acá por el otro que sigue
- después así por el tercero.
- después por el otro otra vez
- por último se jala este otra vez.
- este que primero se mete, sale de acá abajo
- se mete al primero
- después jalas y ajustas.
- después mete por se hace este cruza.

- después se mete por el medio
- se jala
- se aprieta

ADULTO, 32 años, secundaria

- ajustamos bien
- hacemos una vueltita
- le apretamos bien
- de acá hacemos su cintita
- la volteamos la cintita
- la metemos para acá y listo.

ADULTO, 34 años, secundaria

- se cruza acá
- esta crucecita entra para aquí
- se jala esto para aquí
- una cintita así
- allí se pasa una media vuelta así
- se coge así y listo, simple.

ADULTO, 30 años, secundaria

- jalas las dos pititas, las jalas fuerte.
- lo ajustas.
- cruzas
- pasas por acá arriba
- ajustas así
- haces un lacito como si fuera la orejita de un conejito.

-le das la vuelta

-metes por el huequito, la otra orejita va a salir

-y pin ya está.

ADULTO, 36 años, secundaria

-tomo el pasador por una de las puntas.

-y coloco en el ojal o el orificio que se encuentra en el lado derecho.

-jalo hasta cruzando hasta el ojal inferior del lado izquierdo

-jalo el pasador hacia el ojal que se encuentra en el lado derecho.

-luego jalo

-cruza al ojal, segundo ojal izquierdo

-paso al segundo ojal del derecho

-de allí paso y cruzo al tercer ojal del lado izquierdo.

-siempre cruzando paso al tercer ojal del lado derecho

-y de allí paso al último ojal superior del lado izquierdo

-jalo ambas puntas del pasador para poder estirarlo

-y cruzo ambos pasadores.

-cruzo ambos pasadores entre sí para pasar la punta, para pasar una de las puntas no? por debajo del cruce

-luego doblo dicha punta, dicho lado del pasador en dos

-para nuevamente cruzar el pasador con la otra punta

-formo un nudo con ambas puntas del pasador

-para finalmente estirar de ambos lados, de ambas puntas para asegurar el nudo.

DESABOTONARSE LA CAMISA

NIÑO, 8 años, Cuarto Grado de Primaria

- la camisa se levanta para arriba
- y el dedo empuja el botón por el hueco
- y la otra mano saca el botón

NIÑO, 8 años, 4º de Primaria

- primero agarro el botoncito
- lo pasamos por este huequito que está aquí
- y lo sacamos.

NIÑO, 8 años, 4º Grado de Primaria

- primero agarro el botoncito
- después agarro la parte del huequito
- lo adentro del hueco
- de allí lo jalas.

NIÑA, 10 años, Quinto Grado de Primaria

- el botón se saca por el medio
- se mete por el hueco para abajo y ya.

DESABOTONARSE LA BLUSA (CAMISA)

ADULTO, 32 años, Secundaria.

- primero tengo que mirarme bien dónde tengo que desabotonarme
- meto al huequito el botón
- y lo jalo.



ADULTO, 34 años, Secundaria

- agarro la camisa con la mano derecha
- y con la otra mano agarro el botón
- y lo meto por el ojal, el botón queda afuera

ADULTO, 30 años, Secundaria

- para desabotonarse la blusa, con la mano izquierda, tomo el ojal.
- para pasar a través de ella el botón, dejando así la blusa desabotonada.

ADULTO, 30 años, Secundaria

- se toma el filo de la camisa en la misma dirección que se encuentra el botón con el dedo pulgar o índice
- presiono con la yema del pulgar, intentando introducir el filo del botón en el ojal.
- al empujar el filo del botón ingresa en el ojal hasta que queda afuera.
- esa operación hago con el botón que queda en la parte inferior.



RESULTADOS.

1. Número de acciones referidas por tarea en niños y adultos.

Cuadro N° 1

EXAMINADOS	TAREA			
	DESABOTONARSE		ANUDAR PASADORES	
	NUMERO DE ACCIONES		NUMERO DE ACCIONES	
	HASTA 5	MAS DE 6	HASTA 5	MAS DE 6
NIÑOS	4	-----	2	2
ADULTOS	4	-----	-----	4

Tanto niños como adultos recurren a mencionar mayor número de acciones (+ de 6) para describir la tarea de anudar, cosa que se acentúa en los adultos, pues, para las mismas tareas ninguno de ellos emplea menos de 6; en cambio, los niños se reparten por igual en cuanto al número de acciones. Esto puede interpretarse por ahora, como que la acción de anudar invita al uso de mayor número de acciones que la de desabotonarse; es decir, que la actividad de anudar llama a mayor especificación. Esta relación es más clara en el siguiente cuadro que describe el número de acciones de cada examinado: en él la variabilidad o intervalo del número de acciones es mucho mayor para la tarea de anudar:

2. Número de acciones por tarea en los cuatro niños y cuatro adultos examinados.

Cuadro N° 2

	DESABOTONARSE		ANUDAR PASADOR	
	NIÑOS	ADULTOS	NIÑOS	ADULTOS
	3	3	8	6
	3	3	4	6
	4	2	3	8
	2	4	20	17
INTERVALOS	2 - 4		3 - 20	

Niños y adultos refieren menos de cinco acciones para la tarea de desabotonar, pero la tarea de anudar, refiere más de seis, sobre todo en los adultos.

3. Número total de palabras empleadas por niños y adultos.

Cuadro N° 3

EXAMINADOS	TAREA	
	DESABOTONAR	ANUDAR
NIÑOS	70	193
ADULTOS	131	309

La tendencia también es a usar menos palabras en las tareas de desatar, pues, niños y adultos, coinciden en usar menos palabras para desabotonarse y más para anudar los pasadores, pero, de los dos, los adultos refieren mayor número de palabras.

4. Número de palabras no repetidas empleadas por niños y adultos.

Cuadro N° 4

EXAMINADOS	DESABOTONAR	ANUDAR
NIÑOS	30	44
ADULTOS	53	88

Así como en el número total de palabras empleadas, en este caso también, el número menor de palabras no repetidas se encuentra en la tarea de desabotonar y la tarea de anudar demanda mayor número de palabras, tanto en niños como en adultos.

5. Frecuencia de las categorías gramaticales en las descripciones de niños y adultos.

Cuadro N° 5

CATEGORIA GRAMATICAL	TAREAS			
	DESABOTONAR		ANUDAR PASADORES	
	EXAMINADOS			
	NIÑOS	ADULTOS	NIÑOS	ADULTOS
VERBO	7	17	12	23
SUSTANTIVO	7	13	9	23
ADVERBIO	6	7	8	18
ADJETIVO	0	0	1	2
PRONOMBRE	0	3	4	8
ARTICULO	0	5	4	5
PREPOSICION	2	6	4	5
CONJUNCION	1	1	1	3
DEMOSTRATIVO	1	1	1	1

Respecto al uso de las categorías gramaticales, la tendencia diferencial se percibe sobre todo en lo que toca al verbo y al sustantivo que, como se espera, son empleados en mayor número. Pero esta diferencia es más notoria, otra vez, para la tarea de anudar que para la de desabotonar. En desabotonar, los adultos casi duplican el número de sustantivos en relación a los niños y, en anudar, esa proporción es mayor. En verbos, los adultos tienen más del doble en la de anudar. Lo que traducido esto a los términos que estamos usando significaría que la función de síntesis demanda en mayor medida la concurrencia de ambas categorías, situación que se demuestra en los propios adultos que emplean más verbos y sustantivos al pasar de una tarea a otra. En el resto de categorías no se advierte tan claramente la relación anterior.

VII DISCUSIÓN SOBRE LA VERBALIZACIÓN DE ACCIONES

PSICOMOTORAS

1 Discusión

Frente a la pregunta "¿Cómo te amarras los pasadores?", todos los informantes, niños y adultos, recurrieron a dos métodos: resolver de manera práctica y verbal la pregunta haciendo consciente una actividad ya adquirida. Esta forma de enfrentar el requerimiento le va a imprimir algunas características a la verbalización misma:

-la mayoría de niños y adultos inicia la respuesta desanudándose los pasadores, tarea que es efectuada sin verbalización; recién cuando empiezan a anudarse establecen la conexión verbal; esto es, recién empiezan a concordar la acción y el lenguaje;

-como se trata de una habilidad ya aprendida, dominada, el uso de las palabras dependerá de la disgregación de la tarea en su conjunto. Por ejemplo, la mayoría empieza por tomar el objeto para desanudar, así en el momento que responde al problema ya no nombra el objeto (el pasador);

-todos usan secuencias predicativas, de ahí resulta que la categoría gramatical más usada sea el verbo (ver cuadro Nº 5).

En cuanto a lo primero, a la concordancia entre la acción y el lenguaje, debe señalarse que esta corresponde a una etapa del desarrollo del niño, pero en la medida en que se va desarrollando la función generalizadora mediante el ejercicio del análisis y la síntesis, el lenguaje va a preceder a la acción; en este caso, comprendido el problema, surge el proceso pensante, y a medida que va resolviendo en la práctica va eligiendo del repertorio lingüístico que ya tiene los significados que den cuenta de su pensamiento.

Se da en este caso el análisis mental enriquecido con el uso del lenguaje, proceso que va diferir del comportamiento del niño más pequeño, que, como sabemos, acompaña el lenguaje a su actividad práctica, la misma que tiene un carácter un tanto irrazonado.

De todas maneras, la concordancia que en el adulto se establece entre la acción y el lenguaje en la resolución de un problema no es un imposible pues se sabe que frente a problemas complejos, tanto niños como adultos recurren a hacer coincidir la acción con el lenguaje. Pero en este caso, lo que se pone en concordancia son los procesos de análisis y síntesis en la autocomprensión de la habilidad ya manejada.

Lo que correspondería es ver qué tipo de conexiones verbales establecen niños y adultos, porque hasta acá ambos coinciden en el modo de resolver el problema planteado.

La acción de introducir el pasador en los ojalillos es descrita por un niño con el verbo *meter*; esto significa llevar algo de un lugar a otro, mientras que uno de los adultos con una noción distinta usa *coloco*, verbo que no implica la idea de atravesar.

Uno de los niños especifica el lugar por donde ingresa el pasador para hacer el nudo, con la secuencia *en medio*; en cambio el adulto indica el mismo espacio con la secuencia *debajo del cruce*. El niño ubica el espacio entre dos puntos extremos, el adulto se coloca en un punto y globaliza el espacio.

La acción de formar un nudo es señalada por un niño con el verbo *amarrar*, mientras que un adulto desagrega la acción precisando la ejecución con *hacer* y la dirección que sigue el pasador con *una vuelta*; otro refiere la misma tarea con

pasas por acá arriba y ajustas, o con la perfrasis hacer un nudo.

La noción de rodear el dobléz ofrece variadas referencias:

NIÑO	Hacer una vuelta	Refiere la tarea y el curso que sigue el pasador.
NIÑO	Lo mueves.	Indica sólo el desplazamiento.
NIÑA	Envuelve	Denota el efecto que produce el desplazamiento del pasador.
ADULTO	Voltea.	Señala el curso sólo de uno de los lados del pasador.
ADULTO	Se pasa una media vuelta.	Desplazamiento (pasa), la distancia y dirección.
ADULTO	Dar la vuelta.	Movimiento del pasador.
ADULTO	Cruzar el pasador con la otra punta.	Posición en la que queda los pasadores.

Igualmente ocurre con la idea de jalar los pasadores hasta que quede asegurado el nudo.

NIÑO	Jalas	Se refiere sólo al proceso previo a asegurar.
NIÑO	Aplasto	La acción misma de comprimir.
NIÑA	Aprieta	Acción de comprimir.
ADULTO	Ajusta	Acción de comprimir.
ADULTO	Estirar	La acción previa al nudo.

Sólo un niño nominaliza el elemento principal de la tarea mediante la palabra *pitita*, y el adulto lo hace con la palabra, *pasador*.

Hay similitud en la manera de concebir y describir la acción de anudarse los pasadores en niños y adultos, y a pesar que a medida que se va ejecutando la tarea se la va describiendo verbalmente, hay acciones que se las ejecuta pero no

se las refiere lingüísticamente; por ejemplo:

Adulto:

- * Cruzo ambos pasadores entre sí para pasar una de las puntas no? por debajo del cruce,
- * luego doblo dicha punta. Se omite la palabra que se refiere al anudarse.

La disgregación también se presenta en los siguientes casos: en la acción de anudar:

Niño:

- * Se mete por el medio y se jala. No se opta por una palabra que sintetice la acción.

Niño:

- * Meten y jalan . El mismo caso, no sintetiza.

Adulto:

- * Hacemos una vueltita,
le apretamos bien, la misma actitud de los casos anteriores, pero expresados con diferentes palabras.

Adulto:

- * Pasar por acá arriba (abajo) ajustas así. igualmente opta por la disgregacion.

El conjunto de las descripciones verbales están formuladas en términos predicativos, se omite el sujeto, pareciera que por ser conocida la tarea, es innecesario puntualizar nominalmente cada elemento que interviene en la tarea y sólo se anuncia acciones: *se cruza, se mete, meten y jalan* ,etc. Esa es una característica del lenguaje interiorizado que manejan niños y adultos.

El número de palabras usadas (193 los niños, 209 los adultos) y el número de palabras diferentes (44 los niños y 88 los adultos) nos está indicando que en la medida en que haya identidad de pensamiento entre los interlocutores, sólo se requiere elementos lingüísticos que orienten el curso de las acciones y son innecesarios aquellos que den cuenta de detalles (ver cuadro de categorías gramaticales).

Procesos de análisis y síntesis

Las tareas que estamos analizando tienen distinto grado de complejidad, desabotonarse la camisa o blusa es una actividad analítica y supone descomponer un todo en partes; es menos compleja, mientras que la actividad de anudarse los pasadores es compleja, juntando elementos forma una realidad. Los cuadros 1, 3 4 y 5 dan cuenta de esta caracterización.

Ellos nos indican que la actividad analítica, al ser más simple, requiere menor número de acciones y palabras, tanto en niños como en adultos; la actividad sintética, más compleja, se describe con más acciones y mayor número de palabras.

Pero la diferencia del manejo de ambos procesos en niños y adultos podemos visualizarla en el cuadro Nº 5: el niño usa menor número de verbos y sustantivos, por ej., en la actividad analítica; mientras que el adulto, en la misma tarea, utiliza el doble de palabras de esas categorías. Esto nos muestra que el distinto nivel de desarrollo de la

actividad analítica tiene también un correlato lingüístico. Lo mismo sucede en la tarea de anudar: la actividad de síntesis en el adulto es más desarrollada, lo que se traduce también en el mayor número de palabras.

Encontramos algunas diferencias entre las verbalizaciones de niños y adultos, por ej., en la elección de las palabras para dar cuenta de las acciones. El niño usa la palabra *meter* para referirse a la acción de insertar el pasador; con ello destaca lo esencial: llevar de un lugar a otro a través del orificio. En cambio, el adulto indica el resultado de la acción en la misma situación usando *coloco* y estableciendo una conexión de ubicación, pero no denota la inserción. Esa diferencia en la elección no impide considerar ambas verbalizaciones como inteligibles en el mismo grado, pues en los dos casos están significando el poner el pasador en determinado lugar. Regularmente sucede que niños y adultos manejen los mismos significados, sobre todo los que se refieren a objetos concretos que se encuentran en el medio habitual. Esto puede asegurar la comprensión mutua, pero no quiere decir que el concepto de la palabra ya sea manejado por el niño de ocho años.

Esto tiene su explicación en el hecho de que el concepto y el significado no están en una relación de identidad; la palabra *meter* da cuenta del concepto *insertar* en el niño; en el adulto es parafraseado mediante *coloco e el orificio*. Un concepto, como vemos, puede ser expresado por una palabra o un

conjunto de palabras.

El acto de disgregar un concepto, por ej., el de anudar y referirlo mediante dos acciones (*pasar por acá arriba y ajustar*) podría ser explicado por el tipo de educación que recibe el individuo. Tanto en la casa como en la escuela se enseña a describir o conocer la realidad de manera aislada, pero no se incide en la combinación del análisis y la síntesis como métodos para llegar a generalizaciones. Se pondera el aprendizaje de conocimientos aislados, inertes, carentes de conexiones, contrario al conocimiento vivo de la realidad, sus leyes y conexiones entre sus elementos. En resumen, se enseña a analizar, pero no a sintetizar, metodología que explica el carácter de clase de la educación, pues ella fomenta ese tipo de enseñanza: los individuos no buscan la salida a los problemas sino que se empantanán en reflexiones inútiles.

La diferenciación en la selección de las palabras se apoya básicamente en dos aspectos:

- 1) La naturaleza de la acción y el uso de los significados. Este tipo de descripciones no demanda precisión lingüística; la relación entre el concepto y el significado es menos estricta; esto no sucede con palabras ligadas a las actividades productivas. Por ej.: en el léxico del cultivo de manzano encontramos las

palabras *Israel* y *Pachacamac*; la primera se refiere a una manzana de color rojizo, que resulta de un injerto en puente, y la segunda también es una manzana producto de un injerto en puente, pero es de color rojizo (información recogida de la tesis *El léxico del cultivo del manzano en San Antonio: Una descripción etnolingüística*, del lingüista Manuel Conde).

- 2 La naturaleza de los significados. Los significados están sujetos a cambios, y éstos se producen en el curso de la actividad social. La participación en ella genera el establecimiento de nuevas conexiones que se fijan en nuevos contenidos significativos. Generalmente el curso que siguen estos cambios va de lo concreto a lo abstracto; pero el niño puede seguir el camino inverso: va de lo general a lo específico porque sus conocimientos no sólo dependen de la actividad práctica sino también del proceso educativo. Por ej., el niño usa el término genérico *pitita*, y el adulto usa un término más específico (*pasador*), o también en el caso del ojalillo el niño usa "huequito", "hueco"; el adulto, "ojal", "orificio".

También encontramos diferencias entre las verbalizaciones de anudar los pasadores y desabotonar la blusa o camisa. En la descripción lingüística de la tarea de anudar se usa predominantemente verbos con los cuales se va explicando acciones, porque en las tareas de síntesis se crea una nueva

realidad, la acción es más importante, mientras que en las tareas de análisis el objeto es más importante que la acción. Por eso en la tarea de desabotonar todos los niños y adultos han indicado el objeto (botón) principal de la tarea; la acción (empujar, pasar, adentrar, meter) y el lugar (hueco, huequito, ojal). Los cuatro niños designan al ojal con la palabra *hueco*, *huequito* en virtud a la generalización formada a partir de la unión de elementos semejantes: en el ojal identifica el vacío que aparece en el término *hueco*. En cambio los adultos (en este caso tres de ellos) designan a ese vacío con la denominación de la lengua general *ojal*; la diferenciación de los objetos y su correspondiente representación lingüística ya está establecida. La presencia del término *huequito* en la descripción verbal de un adulto permite ver que el proceso de formación de conceptos pasa por etapas que van desde la imagen sincrética, el pensamiento en complejos hasta llegar al concepto mismo; en cada etapa superior se manifiestan rasgos de la anterior. No obstante manejar ya los conceptos, éstos, si se refieren a elementos alejados de la producción, tendrán diferentes manifestaciones lingüísticas.



2 CONCLUSIONES

Del análisis de la verbalización de acciones psicomotoras podemos establecer las siguientes conclusiones:

- 1 Los conceptos que dan cuenta de habilidades ya dominadas no tienen sólo una palabra que los exprese.
- 2 La selección lingüística para la descripción depende de cómo se desenvuelva la actividad analítica y sintética.
- 3 La actividad analítica y la sintética de niños y adultos no son iguales, lo que se traduce a su vez en diferenciación lingüística.
- 4 Las palabras usadas en la verbalización de las tareas de anudar los pasadores y desabotonar la blusa o camisa son tomadas del léxico general de la lengua, hecho que no sucede con las actividades ligadas a la producción social; ellas generan su propio léxico, aplicando diversos recursos lingüísticos.

PREDILECCION DE TERMINOS.

Para referirse al pasador un informante adulto usó el término *pitita* y, otro, pasador, en el resto de casos ni adultos ni niños hicieron referencia a él.

Al dobléz del pasador se refieren, tanto adultos como niños, con términos como: *cintita*, dos adultos; *lazo*, *lacito*, un adulto y dos niños.

El espacio comprendido entre la lengüeta del zapato y el cruce de los pasadores, que en la lengua general no tiene un significante, es nominada por un adulto con la construcción *debajo del cruce* y, por otro, como *arriba*, en éste último caso advertimos ubicaciones contrapuestas. Sólo uno de los niños se refiere a ese espacio con la frase *el medio*; el resto no se refieren a él por cuanto van narrando refiriéndose a las acciones.

El lugar donde se colocan los pasadores es nominado por un adulto como *orificio* u *ojal*, mientras que el único niño que se refiere a él lo denomina *hueco*.

Tanto niños como adultos coinciden en usar *hueco* o *huequito* para referirse al espacio que queda entre el nudo y el dobléz del pasador, lugar que tampoco tiene un significante en la lengua general.

Asimismo, el término *hueco* o *huequito* designa el ojal en las descripciones que hacen todos los niños y en los adultos, salvo un caso, todos los demás usan ojal.

La acción de hacer pasar el botón por el ojal es designada por los niños con los términos *empuja*, *pasar*, *adentrar* y *meter*; mientras que los adultos usan *meter* (dos), *pasar*, y uno de ellos usa hasta verbos como *introducir* y *empujar*.


Los niños y un adulto se refieren también a la acción de *jalar*, *sacar* como continuación del acto de pasar el botón a través del ojal; mientras que tres adultos dan por culminada la explicación con meter el botón en el ojal.

INADECUACION DE TERMINOS.

Hemos observado en las descripciones verbales que hacen los niños el manejo inadecuado de algunos verbos, por ejemplo:

- ⇒ El verbo *aplastar* es usado con el significado de jalar.
- ⇒ *apretar* con el significado de atar, esta confusión también se presenta en un adulto.
- ⇒ *ajustar* se usa para referirse a la acción de anudar.
- ⇒ *mover* implica dar vuelta.
- ⇒ Un niño usa el término *adentro* con la significación del verbo meter.

CUADRO SEMASIOLOGICO

	JONATHAN	JULIO	CHRISTOPHER	MARISOL	ROSA	JULIO	MARIA	MARK
TAREA	Amarrar los zapatos.							
PASADOR							Pitita.	Pasador
EXTREMO DEL PASADOR.								Punta, lado.
OJALILLO.				Hueco.				Ojal, orificio
UBICACION DEL ORIFICIO				Acá abajo./ el primero/ este de acá/ el segundo/ el tercero.				Lado derecho segundo ojal segundo ojal tercer ojal de último ojal a izquierdo.
INSERTAR EN OJALILLO				Meter.				Coloco.
JALAR EL PASADOR HASTA QUE LAS PIEZAS LATERALES ESTEN JUNTAS.					Ajusta.		Jalas y ajustas.	Jalas para pe
	Cruzan.			Cruzas.		Cruza.	Cruzas.	Cruza.
INSERTAR UNA DE LAS PUNTAS POR DEBAJO DEL CRUCE.	Mete.						Meter.	Pasar.
ESPACIO ENTRE EL DEL PASADOR Y LA LENGÜETA.				En medio.				Debajo del c
ANUDAR.			Hacer un nudo.	Amarras.	Hacer una vuelta.		Pasas por acá arriba y ajustas.	
DOBLEZ DEL PASADOR.	Lazo.	Como una cruz.		Como un lacito.	Cintita.		Lacito como una orejita de un conejito.	
RODEAR EL DOBLEZ	Hacer una vuelta.		Lo mueves.	Envuelve.	Voltea.	Se pasa una media vuelta.	Dar la vuelta.	Cruzar con la punta.
ESPACIO ENTRE EL NUDO Y EL LAZO.	Hueco.	Hueco.					Huequito.	
TENSAR, ESTIRAR PARA ASEGURAR EL NUDO.	Jalan	Apriasto.		Aprieta	Apretamos		Ajustas	Estirar.

CUADRO SEMASIOLOGICO

	JONATHAN	JULIO	CHRISTOPHER	MARISOL	ROSA	JULIO	MARIA	MARK
OJAL	Hueco.	Huequito	Huequito		Huequito			
SACAR EL BOTON	Sacar	Sacar	Jaks	Meter por el hueco				
PASAR EL BOTON POR EL OJAL	Empuja	Pasamos	Lo adentro	Sacar por el medio	Meter (al)	Meter (por)	Pasas	Introducir.

GLOSARIO

Amarrar .– Hacer un nudo

Ajustar .– Jalar los pasadores hasta que las lengüetas estén juntas.// Tensar, estirar los pasadores para asegurar el nudo.

Aplastar. – Estirar los pasadores para asegurar el nudo.

Apretar. – Estirar los pasadores para asegurar el nudo.

Asegurar. – Hacer que el nudo quede fijo.

Cinta. – Doble del pasador en forma de lazo.

Colocar. – Insertar el pasador en el ojal.

Cruce. – Acción de cruzar los pasadores. Punto de intersección de los pasadores.

Cruz. – (Como una...) Hacer un doblez en forma de cruz.

Cruzar. – Colocar los pasadores en forma de cruz.

Doblar. – Torcer el pasador.

Encontrar. – Ubicación.

Empujar. – Introducir el botón en el ojal.

Envolver. – Rodear con una de las puntas el pasador doblado.

Estirar. – Jalar los pasadores.

Formar. – Hacer un nudo.

Hacer. – Ejecutar. Hacer una vuelta anudar.

Hueco. – Ojal.// Espacio entre el primer nudo y los pasadores doblados y cruzados.

Jalar. – Estirar los pasadores para asegurar el nudo.

Lado. – Extremo del pasador.

Lazo. – Pasador doblado. Lacito como la orejita de un conejito, doblez del pasador.

Meter. – Insertar, puede ser pasador o botón.

Nudo. – Unión de los pasadores.

Ojal. – Agujero en la blusa o camisa.

Orificio. – Agujero por donde ingresa el pasador.

Oreja de conejo. – Pasador doblado. Lazo.

Pasar. – Introducir el pasador o el botón por el orificio.

Pasador. – Cuerda para amarrar los zapatos, puede ser de algodón.

Pita. – Cuerda para amarrar los zapatos.

Punta. – Extremo del pasador.

Salir. – Insertar pasador por el orificio.

Tomar. – Asir uno de los lados del pasador.

Voltear. – Rodear el dobléz.// Hacer una vuelta, anudar, rodear el dobléz.

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. D.

1969 *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Proteo, 221 pp.

BARRERA LINARES, M.

1986 *Psicolingüística y adquisición de lenguaje*, Caracas.

BLOOMFIELD, Leonard

1964 *El Lenguaje*, Lima, Univ. Nac. Mayor de San Marcos. Traducción del inglés de Alberto Escobar, 450 pp.

BROWN, Roger

1981 *Psicolingüística*, México D. F., Trillas. 230 pp.

CHOMSKY, Noam

1989 *El conocimiento del Lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 323 pp.

GORSKI, D. P.

1962 *Pensamiento y Lenguaje*, México D. F., Grijalbo, 365 pp.

LIST, Gudula

1977 *Introducción a la Psicolingüística*, Madrid, Gredos S. A., 155 pp.

LURIA, A. R.

1980 *Lenguaje y Comportamiento*, Madrid, Fundamentos, 137 pp.

MILLER, George

1963 *Lenguaje y Comunicación*, Buenos Aires,
Amorrortu, 326 pp.

MONTEALEGRE, Rosalía

1990 "Papel del lenguaje en la solución de tareas
espaciales por niños de edad preescolar" en
Revista Latinoamericana de Psicología, Vol.
22, Nº 2, Bogotá, pp. 219-252.

RAMÍREZ MENDOZA, Luis Hernán

1989 *Estructura y Funcionamiento del Lenguaje*,
Lima, Mayo, CONCYTEC, 167 pp.

RICHELLE, Marc

1975 *La adquisición del lenguaje*, Barcelona,
Herder, 193 pp.

SAUSSURE, Ferdinand de

1945 *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires,
Losada, 243 pp.

SCHAFF, Adam

1973 *Ensayos sobre Filosofía del Lenguaje*,
Barcelona, Ariel, 247 pp.

SLAMA-CAZACU, Tatiana

1970 *Lenguaje y contexto*, México D. F., Grijalbo,
345 pp.

SLOBIN, Dan I.

1974 *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos
Aires, Paidós, 155 pp.

TITONE, Renzo

1976 *Psicolingüística Aplicada*, Buenos Aires,
Kapelusz, 213 pp.

VIGOTSKI, L.

1963 *Lenguaje y Pensamiento*, Buenos Aires, La
Pléyade, 194 pp.