

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
CAPILLA ALFONSINA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA



Año 1
Número 1

JULIO—DICIEMBRE 2024



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Santos Guzmán López
RECTOR

Juan Paura García
SECRETARIO GENERAL

Jaime Arturo Castillo Elizondo
SECRETARIO ACADÉMICO

José Javier Villarreal
SECRETARIO DE EXTENSIÓN Y CULTURA

Víctor Barrera Enderle
DIRECTOR DE LA CAPILLA ALFONSINA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

Lizbet García Rodríguez
Roberto Kaput González Santos
EDITORES RESPONSABLES

Deni Ríos
José Vela
DISEÑO EDITORIAL

Rodrigo Alvarado
Nancy Cárdenas
Alfredo Iván Mata
CORRECCIÓN

Ángel H. Candelaria
Lázaro Izael
Nancy Elizabeth Lucio López
María Fernanda Ramos
Carlos Rutilo
Reyna Alejandra Vera Colunga
Verónica Zúñiga
EQUIPO EDITORIAL

En portada:

Composición a partir de la fotografía de Alfonso Reyes con su perro Alí (Buenos Aires, 1927), extraída de *Alfonso Reyes. Iconografía*, México, FCE/El Colegio Nacional/El Colegio de México, 1989.

Interfolia, año 1, no. 1, julio-diciembre 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Capilla Alfonsina Biblioteca Universitaria, calle Pedro de Alba s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, C. P. 66451, teléfono 81 8329 4015, www.capillaalfonsina.uanl.mx, revista.calfonsina@uanl.mx. Editores responsables: Lizbet García Rodríguez y Roberto Kaput González Santos. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-121911450000-102, **ISSN: EN TRÁMITE**, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700.

Prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de los editores.

Relación lenguaje-pensamiento y su impacto en el aprendizaje

Dalina Flores Hilerio

En el seno del lenguaje hay una guerra civil sin cuartel. Todos contra uno. Uno contra todos. ¡Enorme masa siempre en movimiento, engendrándose sin cesar, ebria de sí! En labios de niños, locos, sabios, cretinos, enamorados o solitarios, brotan imágenes, juegos de palabras, expresiones surgidas de la nada. Por un instante, brillan o relampaguean. Luego se apagan. Hechas de materia inflamable, las palabras se incendian apenas las rozan la imaginación o la fantasía.

Octavio Paz, *El arco y la lira*.

A lo largo de la historia de la humanidad ha sido de fundamental interés encontrar la manera de comprender qué sucede en la cognición, cuáles son los procesos que intervienen en el aprendizaje y en el conocimiento y cómo es que la memoria va almacenando abstracciones que permiten nombrar, aprehender y comprender el mundo, de tal manera que es posible también modificarlo. En esta búsqueda se han planteado diversas teorías, desde el condicionamiento clásico hasta las tendencias ultrarrelativistas de la *posmodernidad*, que permiten un acercamiento a los procesos cognitivos en los que se basa el aprendizaje.

A principios del siglo XX, las reflexiones en torno al pensamiento y las formas en que se involucra el lenguaje en este complejo proceso empezaron a ser más profundas y detalladas, por lo que abrieron espacios hacia nuevas respuestas. Aunado a lo anterior, el desarrollo tecnológico también ha contribuido en la revelación de evidencias más sólidas respecto a los diferentes enfoques neurolingüísticos y cognoscitivos que ya imaginaban investigadores como Bruner, Freud, Piaget y Vigotsky en los albores del siglo XX.

Por la complejidad de su naturaleza, no sólo fisiológica sino también sociohistórica y emocional, es muy difícil intentar una teoría universal del lenguaje; sin embargo, Piaget organizó y sistematizó ideas fundantes en torno a la psicogénesis que dieron lugar al surgimiento de otras teorías, incluso contradictorias, que con el paso del tiempo han sido complementarias y han permitido proponer tendencias educativas modernas en métodos integradores.

En este campo, la postura de Paulo Freire (1989) es vital para entender el desarrollo social del lenguaje y las formas en que se apuntalan las habilidades intelectuales y emocionales del individuo, dotado por una condición biológica, propicia para el lenguaje, que el medio ambiente y la interacción social pueden desarrollar o inhibir. Sin embargo, en este proceso es fundamental la participación y la conciencia de clase, por lo que propone una teoría del lenguaje vinculada al aprendizaje y a la lectura de la realidad que a su vez implica una forma de activismo social y político, porque, para el pedagogo brasileño, el lenguaje tiene siempre una implicación política.¹

Piaget, Chomsky, Vigotsky y Luria, entre otros, han propuesto modelos teóricos que explican la adquisición del lenguaje y el desarrollo del aprendizaje por muchos y variados caminos, que en la actualidad se reconocen como constructivistas. La pedagogía moderna plantea ideas pedagógicas que reconocen e integran la complejidad de los seres humanos en todo proceso de interacción social y emocional que puede ser parte de cualquier modelo de aprendizaje. Uno de los más sobresalientes, a principios del siglo pasado, fue la Escuela Nueva, en la que participó Célestin Freinet, quien sostenía que la vida real debe ser trasladada a las aulas. Así mismo, la pedagogía materialista de Freire apunta que la alfabetización sólo es posible en su contexto, es decir, como una experiencia vivencial que se adecua al medio ambiente. Estos modelos, sin duda, plantean herramientas muy valiosas para reformular la manera en que se desarrollan muchas habilidades humanas, en particular, el lenguaje.

Algunos pedagogos y lingüistas contemporáneos comparten la idea de Chomsky sobre la existencia en el cerebro humano de un dispositivo genético apto para el lenguaje, que pretende explicar cómo el órgano cerebral, como cualquier otro, no tiene la *necesidad* de desarrollarse para lograr habilidades. Así, el corazón no necesita que alguien o algo le *enseñe* a intercambiar la sangre, ni el hígado puede ser *entrenado* para sintetizar y convertir los alimentos en energía, ya que cada uno de ellos posee una constitución particular en la que, genéticamente, están especificadas sus funciones. El lingüista norteamericano explica el mecanismo de adquisición del lenguaje como un conjunto innato de estructuras que posibilitan que los niños adquieran la lengua con prontitud y la usen con fluidez y facilidad a una edad temprana.

Las evidencias a favor de la existencia de este dispositivo genético provienen de estudios realizados con niños pequeños que usan correctamente sustantivos, verbos y adjetivos cuando todavía no saben qué son. Los menores son capaces de producir frases que nunca han oído, por lo que, más allá de imitarlas, tienen la capacidad de crearlas. Un niño de tres años puede derivar un verbo a partir de un sustantivo que nunca había escuchado; por ejemplo: “bicicletear”; es decir, el ambiente no lo había condicionado, ni preparado para repetirlo. De acuerdo con Chomsky, esta facultad evidencia el innatismo para manejar el lenguaje. Otra evidencia importante es cuando un niño pequeño dice que su juguete está “rompido” con la desinencia *natural* (regular) para los participios, a pesar de que en su contexto haya escuchado a los mayores repetir una y otra vez la palabra roto. Esto significa que el pequeño no está imitando (repitiendo) un esquema, sino que ha heredado una estructura interna que le permite identificar la lógica de un lenguaje y procesarla para crear, a partir de ella, un sinnúmero de posibilidades oracionales.

¹ Paulo Freire y Donalddo Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós, 1989.

Ese núcleo fijo o dispositivo genético dispara otras habilidades de los procesos cognitivos y emocionales vinculados con la herencia. Por ejemplo, si un padre tiene gustos y habilidades musicales innatas (es decir, nunca estudió música, pero frente a un piano se desempeña como artista de Conservatorio), éstos serán transmitidos a alguno de sus hijos, lo que significa que si el niño es proclive a la música, no lo es porque esté *condicionado* por el medio ambiente, o éste le genere una necesidad, sino que en su carga genética ya existe esa afinidad, por lo que él mismo se procurará un ambiente propicio para el desarrollo de la música, para Piaget ocurre al contrario: la habilidad musical se desarrolla a partir de que el padre crea un ambiente en donde existe una presencia constante de la música. Al respecto se han realizado experimentos con gemelos idénticos quienes han vivido separados desde pequeños, en ambientes disímiles, y aún así presentan gustos y habilidades similares que, generalmente, coinciden con las de alguno de sus progenitores.

La teoría chomskiana sirve como fundamento a la idea de que todos los niños tienen una capacidad innata para el lenguaje de cualquier tipo, especialmente para la narrativa y para la musicalidad de la poesía. Independientemente de la estructura genética lingüística que posea cada uno de ellos, en la que hasta podría evidenciarse algún tipo de déficit (fonético, sintáctico, conceptual), hemos podido apreciar, a través de la implementación de estrategias lúdicas-afectivas para la estimulación literaria con preescolares, que la naturaleza del niño se rige por la curiosidad; naturalmente les gusta saber cosas, disfrutan escuchar historias y les fascina la musicalidad de la poesía. Sin embargo, el ritmo de la vida actual y las opciones tecnológicas que los bombardean los alejan cada vez más de estas inclinaciones naturales.

Mientras el innatismo chomskiano hace énfasis en la estructura genética de los individuos, Piaget y Vigotsky privilegian, con particulares puntos de vista, el desarrollo de distintas habilidades a partir de sus respectivos procesos. El trabajo llevado a cabo con niños en edad preescolar, en torno a la lectura, nos ha permitido llegar a una conclusión integradora que enfatiza la importancia de la interacción herencia-ambiente, ya que ambas condiciones se afectan mutuamente de manera compleja; es decir, la estructura es tan importante como los procesos que ocurren en el individuo: en la primera estriba la edificación de estos últimos.

A diferencia de Chomsky, Piaget considera que ante la realidad al niño se le presentan necesidades específicas que determinan y potencian las habilidades que va desarrollando para enfrentarse a dicha realidad; es decir, la regularidad y la reproductibilidad de las estructuras (incluidas las estructuras cognoscitivas y lingüísticas) pueden explicarse por algo distinto a un programa genético: el medio ambiente condiciona el desarrollo no sólo del lenguaje, sino también del pensamiento, ya que el primero es la manifestación *tangible* del último.

Piaget sostiene que no existe conocimiento alguno resultante de un simple registro de observaciones sin una estructura o dirección de las actividades del sujeto. El conocimiento se *dispara* a partir de la experiencia del sujeto y su relación con el contexto, y no precisamente a partir de las estructuras innatas, ya que, aunque existan, el medio ambiente las determina. Sin embargo, al final de su trabajo como investigador cuestiona el papel de la experiencia como generadora única del conocimiento: “No hay conocimiento alguno que deba su origen únicamente a las percepciones, porque éstas están

siempre dirigidas y encuadradas por esquemas de acciones”. La experiencia, para Piaget, sólo es determinante para propiciar conductas y habilidades en la medida en que es moldeada por las necesidades que genera el entorno del individuo, pues es en este proceso de adecuación que se desarrollan mecanismos que potencian u obstaculizan el aprendizaje.

Como ejemplo de la idea anterior, sugiere la hipótesis del llanto: si un niño hambriento llora a causa del hambre y no sucede nada a su alrededor o no suscita una respuesta que satisfaga su necesidad, de esta experiencia no resulta un conocimiento que le permita obtener beneficios prácticos; entonces, él seguirá manifestando, tal vez a partir de otra estrategia, su hambre. Pero cuando esa manifestación dirija la acción de la madre, usará este recurso como un medio para satisfacer sus necesidades: el conocimiento desarrollado por el niño dependerá de la respuesta de la madre.

La teoría psicogenética propuesta por el biólogo francés reconoce la existencia de estadios en el desarrollo intelectual de los individuos que atestiguan una construcción continua. Piaget asegura que antes de los dos años, se da en el niño un proceso de organización de los espacios y de la causalidad. De los dos a los siete, se produce una conceptualización de las acciones, lo que da lugar a las representaciones con un descubrimiento de funciones entre las covariaciones de los fenómenos, identidades, etcétera, pero aún sin operaciones reversibles ni conservaciones (a esta edad es fundamental, por lo tanto, empezar a despertar en el niño el gusto por la literatura, o por la lectura de ficción ya que así podrá integrar un concepto más sólido respecto a las experiencias que viva en este ámbito). Éstas se constituyen a nivel de operaciones concretas, de los siete a los diez años. Hacia los once o doce años se constituye una lógica proposicional hipotética-deductiva con combinatoria (pensamiento creativo). Estas construcciones podrían interpretarse como la actualización progresiva de un conjunto de preformaciones, de las que derivan dos hipótesis: construcciones auténticas con aperturas sucesivas a nuevas posibilidades (aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo, en las teorías de Ausebel y Vigotsky, respectivamente); o actualizaciones sucesivas de un conjunto de posibles presentes desde el principio (inferencias, deducciones, posibilidades creativas).

Las teorías de Chomsky y Piaget son fundamentales y complementarias para entender algunos procesos que intervienen en el desarrollo del aprendizaje y del lenguaje; sin embargo, las ideas aportadas por Vigotsky permiten entender la relevancia de la interacción entre las capacidades inherentes al individuo derivadas de la herencia, el lenguaje y el ambiente, de manera que se integran en una dinámica de proceso constante que funciona como estructura para el pensamiento y, a su vez, para el aprendizaje. El psicólogo ruso cuestiona algunos argumentos de Piaget relacionados con el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje, y considera que no es posible sustentar la idea chomskiana sobre el núcleo fijo innato porque serían inexplicables las mutaciones, ya que éstas obedecen a la autorregulación que se deriva de la necesidad y la equilibración (conceptos piagetianos).

Las ideas mediacionistas de Vigotsky permiten identificar los procesos involucrados en la cognición y en el desarrollo del lenguaje, uno de los fundamentos básicos de su teoría; y asegura que para que un niño interiorice y manifieste el habla individual, o asimile el código como una manifestación particular, debe haber experimentado previamente el habla social; ya que el lenguaje se percibe y recrea, primero, a partir del medio exterior para que luego sea posible individualizarlo. Piaget, al respecto, asegura lo contrario: el habla social es resultado de una interiorización lingüística individual previa.

En su faceta de lingüistas, tanto Vigotsky como Piaget aportaron ideas que derivaron en una perspectiva cognitivista en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje, aunque desde perspectivas diferentes. Para Piaget, “el instrumento del conocimiento no es la percepción [...] sino la acción misma”. En este sentido, enfatiza la importancia de las acciones sobre el sujeto (sin caer en el mecanicismo del conductismo), pues a través de estos obtiene conocimiento: actuar sobre el mundo permite conocerlo, hacerlo propio, y por ende, conlleva al autoconocimiento.

La relación del lenguaje con el aprendizaje es primordial, a pesar de que la mayoría de los sistemas escolares imponen a los niños esquemas y modelos que los obligan a razonar como un adulto lo haría, cuando ellos tienen una estructura mental particular. Vigotsky plantea que el mundo infantil tiene sus propias reglas respecto al lenguaje y sus representaciones del mundo, pues las etapas por las que el niño transita en el aprendizaje de su entorno no son definitivas —tiene que pasar por procesos de equilibración, asimilación y acomodo— que lo llevarán posteriormente al pensamiento complejo; por lo que podríamos inferir que la lógica no es un estado individual permanente, sino un proceso que ocurre en la infancia.

El juego, en particular, y la literatura, en su condición lúdica, promueven en el niño la necesidad de explorar diversas manifestaciones en diferentes ámbitos, sin constreñirlo a los esquemas prefabricados de la lógica adulta (que es estática), lo que permite que desarrolle la imaginación (no exclusivamente la fantasía), sino que explore alternativas para abrir sus perspectivas y posibilidades.

Para Piaget, el desarrollo de la mente del niño es comparable a su crecimiento orgánico, ya que implica una evolución progresiva, aún en la vejez, que tiende al equilibrio. El equilibrio se logra cuando, por ejemplo, un texto literario, a través del juego (intelectual o físico), se convierte en una realidad que da lugar a las acciones.

Por su parte, Paulo Freire asegura que el enfoque del desarrollo cognitivo de la lectura da prioridad a la construcción de significados; entonces, quien lee construye una interacción dialéctica con el mundo objetivo. En el desarrollo de la capacidad de leer, la tarea más importante, para los sistemas escolares establecidos, es el modo en que las personas construyen significados a través del proceso de resolución de problemas. La comprensión del texto queda relegada a un lugar de menor importancia. Por el contrario, Freire privilegia un proceso que permite que los estudiantes analicen y critiquen cuestiones derivadas del texto con un nivel de complejidad creciente; donde la literatura ofrece una potencialidad expresiva mayor a través del lenguaje y las emociones que se desprenden del texto, pues aunada a la interpretación, las manifestaciones estéticas deben ser comprendidas, experimentadas, padecidas, vividas.

Lev Vigotsky postula una modalidad constructivista integradora cuyo interés son las funciones humanas más que las naturales o biológicas, en las que considera el desarrollo psicológico como un proceso dinámico lleno de convulsiones, cambios repentinos y retrocesos. Por ello en su psicología predomina el concepto del desarrollo, que refiere tanto la evolución individual (ontogénica), como la histórica-cultural de las funciones mentales.

Vigotsky asegura que la facilidad innata que el niño tiene respecto al lenguaje y sus usos se ve coartada a medida que se integra al mundo de los adultos por su necesidad de adecuar su lenguaje a éste; y muchas veces ese proceso restringe también el desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Para Vigotsky, las ideas son anteriores a las palabras, y por lo mismo hay ideas que las palabras no saben expresar; sin embargo, poner las ideas en palabras es una manera de organizar, modificar y reestructurar el pensamiento, lo que puede percibirse como una actividad lógica que opera sobre el pensamiento. La literatura permite esta doble función en el pensamiento infantil al no ser literal, así despierta el funcionamiento de operaciones cognitivas para comprenderla. Por otro lado, este modelo considera que el lenguaje durante la infancia es social, pues su función principal es su relación con el otro. Es una herramienta de interacción que le permitirá conocer a los otros y su entorno, por lo que, a partir de las experiencias sociales, es determinante en la construcción de la inteligencia individual.

Desde la perspectiva de Vigotsky, a diferencia de Piaget, en que el lenguaje infantil estriba en que el niño hable de algo, lo importante es hablarle a alguien, esto es, la relación social a que conduce el lenguaje. Por eso hace énfasis en la afectividad y la emoción, elementos imprescindibles en las manifestaciones literarias. El acercamiento a la literatura contribuye a la experimentación lingüística y cognitiva ya que, tal como lo asegura Piaget, el lenguaje en la literatura debe interpretarse a partir de la la inteligencia y lógica, además se debe entender el contexto y las relaciones de afectividad y emoción a las que el lector es invitado. Según este modelo, el lenguaje se vuelve representación en un proceso de construcción del niño en su actuar sobre el mundo. Por esta razón se puede aplicar a todos los procesos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento, a través del lenguaje, del arte y de la imaginación, componentes esenciales del discurso literario.

Para aprender el mundo y encontrar la manera de nombrarlo, interpretarlo y redefinirlo es necesario establecer una relación directa y estrecha con los objetos que lo integran, pero sobre todo interactuar con los otros y conocer sus reales y verdaderos intereses, más que sus capacidades, pues sólo a partir de los primeros puede reencontrarse una manera de afrontar el mundo.

Para analizar la evolución del aprendizaje es necesario monitorear individualmente cada uno de los procesos que experimenta cada niño, sin una intención unificadora o generalizante, sino individual (los logros serán mínimos o máximos en virtud del propio ritmo del desarrollo particular. Para ello es importante enfatizar la asimilación del significado social del aprendizaje, pues el niño no sólo *aprende* o es habilitado en una destreza, también adquiere y aplica las normas sociales de dicha destreza.

A pesar de las diferentes perspectivas de Piaget y Vigotsky, ambos coinciden en la importancia del medio ambiente como condicionante y modelador de las formas de aprendizaje y sus alcances y, por eso es fundamental comenzar la estimulación literaria desde la edad más temprana, de manera que se pueda construir un andamiaje diverso y sólido que apunte el aprendizaje de otros saberes y tradiciones. Esta perspectiva ha permitido observar, con actividades lúdicas y artísticas de estimulación literaria para niños, los diferentes procesos y relaciones derivados del lenguaje, donde se constata que el habla social es anterior a la egótica.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu sostiene, en *Las reglas del arte*, que el acceso y dominio del lenguaje implica tener poder. De acuerdo con Heidegger, evocar e invocar a través de la palabra es *invitar* al mundo a ser nuestro para darle peso y materialidad a partir de la configuración lingüística: y sólo cuando el mundo se integra a nuestra realidad y se comprende, analiza y modifica, sucede el aprendizaje. Este proceso cognitivo lleva a *entender* el pensamiento no como concepto, sino como un

acercamiento a y un *reconocimiento de* las facultades intelectuales, lo cual es aprehensible a través del lenguaje y permite desarrollar más ideas.²

Es indiscutible que el ser humano deja huellas imperecederas y muchas veces imperceptibles en su entorno. Para entender y organizar el mundo es indispensable nombrarlo antes. Lo social impacta directamente en los procesos cognitivos a través del lenguaje y se evidencia mediante las condiciones que hay en torno a la producción de los elementos y del discurso que determinan el aprendizaje. El lenguaje es una *herramienta* que organiza el pensamiento, pero también suscita la creatividad y el pensamiento crítico desde las posibilidades expresivas de las manifestaciones literarias.

² Pierre Bourdieu, “El punto de vista del autor”, en *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama, 1995.

BIBLIOGRAFÍA

Luria, A. R. y F. Yudovich. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1994.

Perraudau, Michel. *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1983.

Piaget, Jean, Konrad Lorenz y Eric H. Erikson. *Juego y desarrollo*. Barcelona Crítica-Grijalbo, 1982.

Piattelli-Palmarini, Massimo (compilador). *Teorías del lenguaje. Teorías aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona, Crítica, 1975.

Vigotsky, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. México, Ediciones Coyocacán, 2001.

Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.