

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO DEL LENGUAJE DURANTE EL PRIMER AÑO Y MEDIO DE VIDA. ESTUDIO DE CASO.

T E S I S

Que para obtener el título de:
Licenciado en Psicología

PRESENTA:

Celeste Primavera García Arizmendi

Director:
DR. Adrián Medina Liberty

Revisor:
Dr. Ignacio Ramos

Sinodales:
Dra. Susana Ortega
Dr. Rafael Luna
Mtra. Patricia de Buen



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., **2018**

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Académicos y desarrollo cognitivo

Haré mención de las personas que tuve la oportunidad de tener en mi mundo, que hacen e hicieron que piense lo que piense y a las cuales les estoy inmensamente agradecida por su forma de pensar, de sentir, y transmitir su conocimiento:

Primaria. Prof. Juan H. García, por despertar en mí el pensamiento crítico.

Secundaria. Prof. Carlos H. Hernández, por ayudarme a explorar el pensamiento creativo.

Preparatoria. Profra. Leticia Franzoni, por abrirme el mundo a la biología y fisiología humana. Profra. Oralia Meléndez, por su pensamiento abstracto y apertura a la literatura. Prof. Gustavo Delgado, por visión de la realidad social y su apoyo para mi carrera. En especial, profesora Rosario Campos, por hacerme amar la psicología.

Facultad. Profra. Olga Bustos, Profra. Patricia Corres, Profra. Olga Rojas, Prof. Hugo Sánchez, Prof. Juan Carlos Huidobro, Prof. Izcoatl Xelhuantzi, Profra. Susana Ortega, Profra. Gabina Villagrán, Prof. Zainós; todos los anteriores por sus perspectivas frescas, creativas, innovadoras y llenas de vitalidad. Y en especial agradecimiento a la Profra. Gabriela Romero, Prof. Marco A. González, Prof.

Adrián Medina Liberty, Prof. Ignacio Ramos, Profra. Concepción Morán, por darme la libertad de pensar con libertad y no cortarme las alas.

Agradecimiento especial a mis profesores que permitieron una alumna más es su clase: Arturo Lara, Concepción Moran, JC Huidobro, Zainós, Adrián Medina, Ignacio Ramos, Rodrigo Peniche, Mirna Ongay, Margarita Lagarde, Mirna Valle, Julio (Análisis de Discurso).

A mi Director y a mis Sinodales Dr. Ignacio Ramos, Dra. Susana Ortega, Mtra. Patricia de Buen y Dr. Rafael Luna, por su guía, paciencia y apoyo…Gracias

Personales

Socorro Mejía, Argelia y Alberto, por su esfuerzo, apoyo y amor que sentí.

David Valdés, por tus consejos y tu guía en mi formación de vida.

Mis amigos, a quienes con su afecto han fortalecido mis ganas de seguir creciendo.

Mis hermanos Hermes, León, por el recordatorio de que la vida es valiosa como cada quien elige vivirla.

Víctor, por tu gran apoyo a mis locuras e ilusiones profesionales y tu gran intelecto, por hacer tangible lo intangible.

Romeo, por inspirarme a amar mi profesión.

Paloma, tu incondicionalidad, tus reflexiones, tus ganas de volar y por abrirme el mundo en posibilidades.

Estrella, porque lo que no me mata, me fortalece, por tu amor, tu ejemplo, tu maestría y tu grandeza.

Agni, por tu amistad, y por el valor que compartimos para luchar por la vida.

Papá, por no perder la fe en mí, tu constancia y por hacer poesía la vida con tus palabras, por amarme y orientarme en la mejor elección que hice en mi vida.

Mamá, porque siempre eres ese silencioso amor que sustentó mi vida, por tu valor tu gran corazón, tu sencillez, y por la inspiración que me brindas para ser una mejor madre.

Y Kim, porque en todas las formas que pude pensar, éste trabajo no existiría de no ser por ti.

Dedicada a Pim. Con amor mamá.

Índice de contenido

Resumen 1

Introducción 5

Propósito de investigación 11

Pregunta de investigación 12

Marco de referencia 13

Capítulo 1 Enfoque Sociocognitivo

1.1 ¿Qué es el enfoque Sociocognitivo? 13

1.1.1 Aspectos históricos 13

1.1.2 Premisas fundamentales 16

1.2 Desarrollo de la cognición 24

1.3 El papel de la Cultura 33

1.3.1 El signo 36

1.3.2 Significado 40

1.3.3 Delimitaciones coesenciales al desarrollo cognitivo 44

1.3.3.1 Ecosistema simbólico 50

1.4 La consciencia y la mente 51

1.4.1 Construccion del sí mismo 54

1.5 Relación pensamiento y lenguaje 60

Capítulo 2 El lenguaje

2.1 ¿Qué es el lenguaje? Definición 64

2.1.1 Definiciones convencionales del lenguaje 64

2.1.2 Definición desde el Enfoque Sociocognitivo 66

2.2 Funciones del lenguaje 69

2.2.1 Función cognitiva o de representación 69

2.2.2 Función interpersonal o de comunicación 73

2.3 Tipos de lenguaje 78

2.3.1 Lenguaje icónico 79

2.3.2 Lenguaje proxémico 80
2.3.3 Lenguaje de señas 80
2.3.4 Lenguaje escrito 80
2.3.5 Lenguaje No verbal 81
2.3.5.1 Componentes generales 83
2.3.5.2 Preliminares: desarrollo del lenguaje no verbal 83
2.3.5.3 Deixis 87
2.3.6 Lenguaje verbal 90
2.3.6.1 Lenguaje externo 92
2.3.6.1.1 Sintaxis 94
2.3.6.1.2 Semántica 95
2.3.6.1.3 Pragmática 95
2.3.6.1.4 Lenguaje egocéntrico 97
2.3.6.2 Lenguaje interno 98

2.4 Implicaciones neurofisiológicas en/del lenguaje 99
2.5 Preliminares prenatales y desarrollo del lenguaje en el primer año y medio de vida 107

Capítulo 3 Afectividad en el Desarrollo del lenguaje

3.1 La pertinencia de la Afectividad 142

3.2 La afectividad en el ámbito cultural 146
3.2.1 Concepto de la afectividad: Cultura y Emociones 146
3.2.2 Condicionamiento social y afectividad 150
3.2.2.1 Neurofisiología del afecto 152
3.2.2.2 Desarrollo estructural y afectividad 153
3.2.3 Afectividad y uso expresivo del lenguaje 155
3.3 La afectividad y la cognición 158
3.3.1 La afectividad y el significado 159
3.3.1.1 Circunstancia 160
3.4 La afectividad y el desarrollo cognitivo 163

3.5 Afectividad y desarrollo del lenguaje 167
3.6 Interacción, afectividad y lenguaje 172
3.6.1 La interacción 172
3.6.2 Sistema de Apoyo en la adquisición del lenguaje 174
3.6.2.1 La importancia de los padres 177
3.6.2.2 Cualidades de los cuidadores 182
3.6.3 La relación Madre-Hijo como interacción afectiva y simbólica 183
3.6.3.1 Vínculo y comunicación 183
3.6.3.2 La relación Madre-Hijo en el desarrollo del lenguaje 186

Capítulo 4 Método y análisis de estudio de caso
4.1 Descripción del método 192
4.1.1 Enfoque de investigación: Estudio de Caso 192
4.1.2 Para la obtención de datos 193
4.1.3 Registro 195
4.1.4 Limitaciones 195
4.1.5 Presentación de análisis de estudio de caso 196
4.2 Análisis de estudio de caso 197
4.2.1 Bloque 1: Gestación 199
4.2.2 Bloque 2: 0-2 meses 201
4.2.3 Bloque 3: 3-5 meses 215
4.2.4 Bloque 4: 6-8 meses 218
4.2.5 Bloque 5: 9-11 meses 224
4.2.6 Bloque 6: 12-14 meses 231
4.2.7 Bloque 7: 15-18 meses 237
Conclusión 248
Aportaciones realizadas por este trabajo 255
Sugerencias para estudios posteriores 256
Bibliografía 259
Anexos 267
Tablas 286

Resumen

Esta investigación es un estudio de caso centrado en el desarrollo del lenguaje de una bebé, llamada Kim. Se estudió el comportamiento de la bebé desde sus cero hasta sus 17 meses de vida (año y medio de edad), principalmente en su escenario natural, es decir, en su casa y con la familia que cuidaba de ella. El análisis del desarrollo del lenguaje, se realizó desde la perspectiva sociocognitiva, misma que implica los ámbitos tanto cognitivo, como afectivo, simbólico-social, la consciencia y la fisiología.

El objetivo central de investigación fue identificar de qué forma el medio social-simbólico y afectivo, participan co-sustancialmente en la génesis y desarrollo de las capacidades del lenguaje y la comunicación del bebé.

Como parte de las conclusiones, se puntualiza que esencialmente el lenguaje en Kim se expresa y desarrolla, desde sus primeros días de vida, como una necesidad de comunicarse con los otros.

A lo largo del estudio se observa que el lenguaje manifestado por Kim –en primera instancia—son movimientos. Estas expresiones del lenguaje se logran comprender gracias a la interpretación atribuida por parte de los adultos que conviven con ella en su entorno cotidiano. En una segunda etapa, Kim genera sus primeras formas de lenguaje explícito: los gestos. Estos contienen significado tanto social como autoatribuido.

En tercer lugar paulatinamente, Kim genera un lenguaje verbal, que en inicio solo comprenden sus cuidadores, y luego, toman una forma convencional.

Dicha investigación sostiene que existen elementos cooperativos que inciden en el desarrollo del lenguaje de los bebés. Estos pueden ser: la música, la autoconsciencia, la libertad de movimiento, el medio simbólico –definido y enriquecido-, y el entorno afectivo, lúdico y sensible a la interacción e interpretación de sus actos.

Así mismo, se describe el papel del leguaje como un sistema simbólico que transformó Kim, acotando su realidad fisiológica y significando su realidad social. El lenguaje le permitió a Kim ser un ente activo, que transforma a su vez su entorno simbólico y que, además, le permite el contacto social consigo misma.

Palabras clave: Desarrollo, lenguaje, medio simbólico, afectividad, interacción, psicología sociocognitiva.

Abstract

This investigation is a case study focused on the language development of a baby, named Kim. This research studied Kim's behavior from her 0 to her 17 months (one and a half years old) mainly in her natural environment, which means in her house with the family who use to take care of her. The analysis of the development of Kim's language was made from the sociocognitive perspective, that implies the affective, social-symbolism, consciousness, cognitive and physiology areas.

The central objective of this research was to identify how the social and affective environment, participate in a co-substantial way, for the genesis and development of the communication and language of the baby.

As part of the project conclusions, it's being punctuated that Kim's language is essentially express and development, since her early days of life, as a necessity to communicate with others.

During the study, it's being observed --that the first instance-- language manifested by Kim were movements. This language expressions are understood thanks to the interpretation of the adults that shared her familiar environment. In a second stage, Kim generates her first explicit language forms: the gestures. Those contain either social and self-attributed significates. In a third place, gradually Kim generates a verbal language, that at the beginning it's understood only by her caregivers and, then, take a conventional way.

This investigation sustains that there are cooperative elements that affect the babies language development. These can be the music, self-consciousness, movement

freedom, the symbolic environment --defined and enrichment--, and the affective, ludic and sensitive to the interaction and acts interpretation environment.

Likewise, it's being described the role of the language as a symbolic system that Kim transformed, delimiting her physiological reality and meaning her social reality. The language allowed Kim being an active entity, capable of transforming her symbolic environment in turn, and besides, allows her having social contact with herself.

Keywords: Development, language, symbolic environment, affectivity, interaction, sociocognitive phycology.

Introducción

A lo largo de los años y en la actualidad específicamente, existen diversas corrientes que buscan dar una explicación al fenómeno del lenguaje y sus características, desde distintas disciplinas como la Lingüística, la Comunicación, la Epistemología, y en este caso, la Psicología.

Estas vertientes atribuyen mayor importancia a diferentes factores involucrados en cómo se desarrolla el lenguaje, ya sea a cualidades innatas, al sistema biológico, propiedades cognitivas, y dentro de éste, la sintaxis, semántica, fonología, entre otros. Sin embargo, pocas investigaciones profundizan sobre el medio simbólico, así como el ámbito de lo afectivo en la adquisición y desarrollo del lenguaje, a pesar de que la mayoría, si no es que todas, atribuyen una gran importancia a estos elementos.

Sobre este desarrollo del lenguaje, teorías refieren a las variaciones individuales, las cualidades cognitivas, el sistema biológico y hasta genético, el contexto y la afectividad.

Las primeras, en diferente grado, han sido exploradas bajo diferentes paradigmas, mientras los dos últimos, se han analizado según dos formas: una simplificación de su complejidad, reducido a elementos circundantes en el proceso de desarrollo, con elementos físicos o sociales concretos (donde su presencia es indiferente e independiente del desarrollo del lenguaje), o la omisión académica, que implica mencionar su gran importancia, sin dar mayor aportación a cómo se involucran verdaderamente en el lenguaje.

El presente trabajo pretende en un inicio ser un antecedente de la aportación teórica –y su relación empírica- que implican estos dos elementos, por medio del estudio de caso, acerca de su importancia dado que se encuentran íntimamente ligados al desarrollo del lenguaje.

Basado en la Psicología Social Cognitiva, este documento expone que el desarrollo cognitivo, y del leguaje, es un proceso dinámico y activo entre en bebé, con su equipamiento biológico y experiencias prenatales, y el mundo semiótico que le precede y que le brinda el sistema simbólico con el que ha de significar su realidad, y que le permitirá la comunicación y la vida humana como la conocemos.

El medio simbólico en el que el bebé se desarrolla y se introduce, le proporciona en primer instancia las experiencias sensoriales, físicas y afectivas, que requiere para conocer el entorno en el que ha de existir, y en segunda instancia (aunado al anterior), el acto de codificar, y cómo ha de cifrar y significar el mundo que se le presenta.

El impacto social al lenguaje se puede considerar desde la selectividad de estímulos sensoriales, como la comida o los colores, hasta la forma en que se puede representar la realidad, y cómo todo ello puede expresarse, comunicarse, y apropiarse en el proceso de la socialización del individuo.

Para ello, se considera al lenguaje como un sistema simbólico, convencional y arbitrario, que evoluciona de manera continua social e históricamente, y que funciona como medio de comunicación, así como medio para la representación mental que, paulatinamente, es apropiado para el contacto social con uno mismo.

El entorno simbólico da significado a los actos del infante, que a medida que se continúen, será el significado que el bebé se atribuya a sí mismo, fundamental para el continuo de la comunicación. El medio indica, proporciona, las condiciones en las que las acciones del niño han de tener significado para los adultos, luego para sí mismo, y posteriormente, una intención comunicativa.

Por otro lado, dado que el conocimiento de este medio simbólico es facilitado por un “otro”, como sociedad individualizada, la comunicación y la interacción interpersonal serán vitales para el desarrollo del lenguaje, ya que el “otro” es un transmisor viviente del mundo simbólico (porque el ser humano es un símbolo en sí).

Como relaciones interpersonales, se encuentran permeadas del mundo afectivo, donde éste, entre todas sus funciones, favorece o debilita el desarrollo general, y el desarrollo lingüístico en lo particular (Berlanga, 2012). Añadiendo además la relación entre la madre y el hijo, abordada como los primeros contactos con el medio simbólico y la interacción significativa, la afectividad resulta de gran relevancia para la descripción del progreso lingüístico y para este trabajo.

Específicamente para la afectividad y su pertinencia para el desarrollo del lenguaje, se retoma a Vygotsky, quien menciona que cuando existe una relación estrecha y significativa, psicológica y emocionalmente entre dos personas muchas veces no es necesario el lenguaje verbal, ya que el significado de todas las formas no verbales, y su comprensión son sobreentendidas entre ellas, es decir, que la naturaleza de su intercambio lingüístico no se limita a su forma verbal, ya que el “pensamiento de los interlocutores” se encuentra conectado (Vygotsky, 1995, p.183).

Bajo esta idea, la relación madre e hija (para la atribución de significado de la madre hacia su hijo), se considera una fortaleza donde la intensa relación psíquica y afectiva en esta relación, es un facilitador para comprender sus actos, validando la intención comunicativa de su hijo, siendo los primeros intercambios lingüísticos (Bruner, 1995) La ventaja de la madre como observadora, radica en contextualizar la acción de su hijo, darle significado según la circunstancia (Medina, 2007).

Tanto el medio simbólico como la afectividad, proporcionan una complejidad diferente al problema del estudio del lenguaje. Estos, que no son fenómenos observables, y no pueden limitarse al conteo de emisiones o de actos, requieren de un ambiente de exposición diferente. Para ello, se hace uso de la circunstancia, una visión inclusiva de todos los elementos involucrados en un momento, una situación en que se realiza un logro lingüístico; dado que “todo” es lo que da significado a dicho logro (Boada, 1987; Medina, 1995).

Este estudio de caso, pretende una descripción espacio-temporal de cómo este medio simbólico y afectivo va conformando el significado, y los inicios del lenguaje de una bebé (Kim, en adelante), en su primer año y medio de vida, en interacción con sus familiares, y su madre en lo particular, haciendo énfasis no solamente en cuáles fueron sus logros lingüísticos y simbólicos sino cuáles fueron sus circunstancias, los elementos que dan sentido a dichos logros, y el sistema social al que se le introdujo, que permite intuir la interdependencia entre el medio y el mundo afectivo, con su desarrollo lingüístico.

El primer capítulo corresponde a la descripción de las premisas fundamentales de este trabajo, del medio simbólico y de cómo los elementos como el signo y el significado se relacionan con el pensamiento, así como las delimitaciones que culturalmente generan en el desarrollo cognitivo. Se menciona además brevemente el tema de la consciencia dado que es un factor debatido como importante en el pensamiento. Este concluye con la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

En el segundo capítulo, se introduce al lector al mundo del lenguaje desde la perspectiva Sociocognitiva. Incluye las definiciones que al lenguaje han sido atribuidas, y la definición que se retoma para este trabajo. Se abordan las funciones del lenguaje, de comunicación y representación, los tipos de lenguaje, así como una relación neurofisiológica del lenguaje y cómo se modifica con el intercambio social. Por último, se incluye una breve descripción del desarrollo del lenguaje, desde datos prenatales, hasta el año y medio de vida, expuesto en mayor medida, de forma cuantitativa.

En el tercer capítulo, dedicado a la afectividad, incluye su definición, una descripción de cómo funciona la afectividad en el sistema fisiológico, y cómo se relaciona con el sistema social. Luego, se presenta la participación del afecto en la cognición y en el lenguaje, se retoma la importancia de las relaciones interpersonales y el contacto social, y se incluye la definición de la circunstancia. Para cerrar, se añade la relación materno-filial, así como su importancia en el lenguaje –la comunicación y la representación-.

El cuarto capítulo presenta el método con que se realizó esta investigación, así como el análisis del estudio de caso, auxiliado por material audio-visual. Este análisis

se presenta en forma de narrativa, que permite la comprensión del comportamiento con respecto a las condiciones que la hacen posible y que le dan el significado que posee, y cómo éste influye así mismo en la situación y en Kim.

Por último, se presentan las conclusiones obtenidas para este estudio de caso.

Propósito de investigación

El mundo del significado y su traducción al lenguaje constituye una base fundamental para el estudio psicológico, ya que es con base en él que se construye la realidad que conocemos. Sin la comprensión de cómo se construye este significado, y cuál es el contenido de este proceso, tendremos un desconocimiento profundo de la naturaleza humana, y su realidad, fundamentalmente anclada al medio social que rodea al nuevo ser. Como menciona Vygotsky (1967), sin abordar el significado, “buscamos explicaciones en palabras vacías” (p.183).

Por ello, este trabajo pretende abordar el tema del desarrollo del lenguaje desde sus inicios, a través del mundo de significado al cual éste nuevo sistema (bebé) se introduce, y a la vez, como lo transforma y resignifica.

Entender esta dinámica en las tempranas edades, desde la perspectiva Sociocognitiva puede resultar crucial, ya que la corriente del desarrollo cognitivo donde se fundamenta la génesis de dicho desarrollo desde el individuo, puede dejar de lado componentes esenciales en dicho desarrollo, que se derivan del ámbito social y afectivo, y que puede favorecer, o desfavorecer, el ritmo con que dicho desarrollo cognitivo se efectúa, pero no como un “factor externo” que puede influir, sino como un elemento génesis fundamental para este desarrollo.

En el ámbito del estudio del desarrollo del lenguaje, y de la psicología en general, se ha descuidado la esfera afectiva, nombrada “fundamental” -explícitamente en innumerables veces- para la comprensión de todo comportamiento humano, por lo que esta investigación proporciona un granito de arena a esa inmensa tarea.

Pregunta de investigación

Para esta investigación se propone observar y describir la génesis y desarrollo del lenguaje a lo largo del primer año y medio de vida, con el propósito de explorar ¿cuál es la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje por gestos a un lenguaje articulado, y el medio simbólico y afectivo en dicho proceso?

Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

General

Analizar el desarrollo del lenguaje durante el primer año y medio de vida, bajo la perspectiva del medio simbólico y afectivo.

Específicos

1 .Identificar las formas mediante las cuales (p. ej.: sonidos, gestos, expresiones faciales) el bebé se comunica con las personas que interactúan con él.

2. Describir el desarrollo del lenguaje no verbal y la inclusión de elementos del lenguaje verbal en la interacción.

3. Describir la transición de algunos elementos de la comunicación gestual a otra de tipo verbal.

4. Exponer algunos efectos del medio social a la comunicación y el lenguaje.

5. Identificar los formatos o formas de interacción afectiva entre el bebé y la madre y/o sus cuidadores y su importancia para el lenguaje.

Marco de referencia

Capítulo 1 Enfoque Sociocognitivo

1.1 ¿Qué es el enfoque Sociocognitivo?

1.1.1 Aspectos históricos. Retomaremos en este trabajo dos referentes de cómo surge el enfoque Sociocognitivo en la Psicología.

Por un lado (Garzón, 1984), menciona que la Psicología Social con su enfoque hacia los procesos cognitivos encaminados a fenómenos sociales y conducta social como tal, surge como resultado de discordancia con la Revolución Cognitiva: por un lado, la analogía del computador con el cerebro y el procesamiento de información como conocimiento vacío y objetivo.

Por otro lado, se critica la tendencia a continuar con las metodologías utilizadas por la corriente conductista en la investigación, la metodología y los objetivos del conocimiento. Esto derivaría a una búsqueda por conceptos sociales como las actitudes y categorías sociales, que encaminan a los esfuerzos cognitivos a su vida social.

Existen otras corrientes, que retoman las raíces de la Psicología Social Cognitiva, desde el siglo XIX, con Carlo Cattaneo (1864). Este personaje, como mencionan Mugny y Pérez (1988), consideraba que la naturaleza fundamental del desarrollo de la cognición es interpersonal, histórica y ontogenética.

Su concepción de la Psicología era sobre las “mentes asociadas”, en grupos, familias, especie humana, que se lograban en un intelecto común. Además, la

consideraba como una ciencia dual, donde la primacía era tanto para el espíritu y sus facultades, como para la constitución e implicaciones fisiológicas. Esto dado que el ser humano es a la vez social, psíquico, y orgánico: “El hombre es consciencia, es sistema nervioso y es existencia social” (Mugny y Pérez, 1988, p. 67).

Posteriormente Wallon (en Mugny y Pérez, 1988) dice que el ser humano se realiza bajo dos inconscientes: el inconsciente social, colectivo, y el inconsciente biológico, ambos en integración e interdependencia.

Plantea que tenemos una base orgánica vital que permite la existencia y determina los límites naturales como especie; pero que esta base fisiológica es afectada, condicionada y hasta modificada por el ámbito social (Ramos, 2011; Vygotsky, 1995), ya sea por los factores ambientales o simbólicos en los que la persona se desarrolle. Ambos sistemas se encuentran correlacionados (Frausto, 2011).

Wallon, considera que los factores sociales, ambientales, simbólicos e históricos, también poseen un papel delimitador del mundo simbólico que le corresponda en su cognición al hombre, y que estas condiciones sociales preexisten al ser humano antes de nacer. Sin embargo, plantea que no es un espectador pasivo de su mundo; así como tampoco es un ente limitado a respuestas involuntarias almacenadas evolutivamente en su sistema biológico (Mugny y Pérez, 1988).

El papel del ser humano es activo y su existencia como individuo implica la integración del desarrollo de ambos sistemas (Mugny y Pérez, 1988).

Para este autor (1954), el objeto de la psicología es estudiar al ser humano[1], así como el conocimiento de las leyes que regulan las condiciones de su existencia. El hombre es planteado entonces como una totalidad a la que corresponden cada una de sus partes, y depende de ellas, pero que no es posible ver su totalidad en las partes aisladas (Mugny y Pérez, 1988).

A su vez, en el enfoque socio-histórico o contextual social, Vygotsky se preocupa por dar lugar al contexto cultural y la forma en que este y, fundamentalmente las interacciones sociales fomentan las facultades cognitivas. Con esto, Vygotsky considera que el desarrollo de la cognición es gracias a una interacción recíproca con adultos que concretizan y dan significado a sus actos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). También, menciona que los procesos cognitivos básicos son procesos colaborativos, como el aprendizaje o la memoria (Papalia, et al., 2010).

Bajo estas premisas, Vygotsky propone que la sociedad proporciona al individuo herramientas que le permiten por un lado interactuar, y por otro constituir su mente. (Bruner en Medina, 2007).

Posteriormente, Bruner, propone la Psicología Cultural, donde la mente implica íntimamente el reflejo tanto de su biología y constitución fisiológica, como de la sociedad, su cultura y su historia (Medina, 2007).

En síntesis, la Psicología Social Cognitiva surge con la necesidad de contemplar el desarrollo cognitivo del individuo en interacción con su elemento constitutivo social y

1 Éste como el encuentro de la influencia social con sus posibilidades orgánicas

fundamentalmente a este último como su medio simbólico, sin perder de vista sus bases orgánicas.

Cabe mencionar que esta orientación ha tenido críticas respecto a su deficiencia en cuanto a componentes afectivo-emocionales tanto personales como en interacción, así como la importancia del tema de la autoconsciencia y del sí mismo en las exploraciones al desarrollo sociocognitivo (Garzón, 1984) Sugiere que inclina al fracaso el no incluir estos factores en la cognición social.

1.1.2 Premisas fundamentales. El enfoque Sociocognitivo se explica bajo premisas de la Psicología Social Cognitiva[2]. A continuación se desarrollan las fundamentales para este trabajo.

1.- Este enfoque se inclina por la consideración del ser humano hacia el mundo social. Desde el momento de su nacimiento, e incluso antes, su desarrollo se encamina hacia la sociedad y ésta apertura hacia lo social esta innatamente inscrito en su Sistema Nervioso.

Bruner (en Medina, 1995) plantea que los niños reaccionan a las intenciones sociales de los que se encuentran alrededor de él (Martínez, 2014). Así mismo, Vygotsky propone que los niños son seres sociales desde el inicio (Medina, 2007).

Como tal, el ser humano parece individual, pero en cada uno de sus actos se manifiestan las reglas sociales, los roles, las representaciones y significaciones que

2 Como dato adicional, retomamos el campo de estudio que Vygotsky atribuye a la Psicología: "[…] estudia las relaciones del hombre con su medio social y su reflejo en su consciencia y en toda su conducta. (Vygotsky, 1995)

posee. “En el movimiento más íntimo, personal del pensamiento, del sentimiento, etc., la psique de una persona es social y está socialmente condicionada” (Medina, 1995, p.33)

2.- El ser humano es llevado a participar en un mundo que le preexiste. Este mundo ya tiene determinaciones para el nuevo ser incluso antes de nacer, que organizan y estructuran su existencia bajo significados, expectativas y rutinas (Mugny y Pérez, 1988).

Las condiciones sociales a menudo se han subordinado a “factores externos” que pudieran estar de alguna forma relacionados accidentalmente con los procesos cognitivos. Sin embargo, es el elemento esencial y constitutivo de dichos procesos (Martínez, 2014; Mugny y Pérez, 1988).

La sociedad, como medio, lejos de ser una circunstancia azarosa en el nacimiento y la existencia de un ser humano, debe ser concebida como un producto de mentes en interacción que da forma y orienta al nuevo ser durante toda su vida (Vargas, Morales, Witto, Zamorano, Olhaberry y Farkas, 2016).

Este ser entra a un complejo sistema que contiene su propio ritmo, diferentes dinámicas, que da luz a su naturaleza y le incita a seguir creciendo, dentro y bajo dicho sistema. Es un “tejido psicológico” que al desarrollarse genera al individuo (Mugny y Pérez, 1988, p. 58). La sociedad es un conjunto de valores y de estados mentales y morales.

Las influencias sociales no se limitan a los procesos considerados como tal “sociales”, como las actitudes o a algún cambio de comportamiento. Los factores

sociales inciden en los cambios cognitivos, cambios genéticos y estructurales. (Martínez, 2014; Mugny y Pérez, 1988; Ramos 2011). Incluso, incide sobre conceptos que tradicionalmente son referidos al mundo natural, como la lógica, la causalidad o el tiempo (Mugny y Pérez, 1988).

Bajo esta premisa, se menciona pues, que la génesis y desarrollo cognitivo se deben al factor socio-histórico (Medina, 2007; Ramos, 2011).

Los medios de desarrollo pueden ser: medios físico-naturales, medios funcionales, y medios como grupos (Mugny y Pérez, 1988; Vargas, et al., 2016). Dicho medio tiene importancia en la medida en que da pie al surgimiento de la consciencia del yo. Su papel fundamental radica en las relaciones con el medio y la interiorización del otro (Vargas, et al., 2016). Los medios humano, cultural y social, son cosustanciales del individuo (Mugny y Pérez, 1988).

3.- Si bien el ser humano es social, además es un ente activo (Paniagua, 2016). En su desarrollo, los niños son coautores de esta apropiación cultural y las dinámicas que posee, que llevarán al desarrollo de su pensamiento (Mugny y Pérez, 1988).

Wallon (en Mugny y Pérez, 1988), añade a este punto, que la integración del individuo en su medio implica una transformación mutua, que todo ocurre de manera que cada fenómeno es afectado, y afecta a la vez, y que la influencia del medio es más clara cuando ocurre por el medio humano (Martínez, 2014; Mugny y Pérez, 1988).

Este nuevo ser, en un futuro, será capaz de pulir sus instrumentos cognitivos, individual y colectivamente. Después de elaborar sus prerrequisitos sociales, logra una autonomía social aparente (Mugny y Pérez, 1988).

El ser humano no es un individuo, en tanto que no se independice del tejido psicológico social. Al contrario, en cada una de las personas, se individualiza lo social. El individuo es una sociedad individualizada, y únicamente cuando se vuelve consciente y activo, se dice que nace el individuo mental, aunque sigue siendo parte de la colectividad ya que es su naturaleza; es un socius (Mugny y Pérez, 1988). “En cada nuevo individuo, la sociedad encuentra una nueva expresión de sí misma” (Baldwin en Mugny y Pérez, 1988, p.58).

4.- Todos poseemos herramientas fisiológicas que permiten nuestra existencia. Las capacidades que poseemos son biológicas en su origen y en su base, pero es cultural en la medida en que se expresa, y a su vez modifica su estructura. (Bruner, 1995; García y Paleta, 2007). El actuar de todas estas facultades depende de la capacidad del ser humano para hacer suyos los elementos culturales que le dan significado a sus actos, significados que existen en la cultura (Bruner en Medina, 2007).

Las bases fisiológicas se encuentran en interdependencia con el ámbito social que las permea, modifica y significa, y debido a estos dos sistemas se lleva a cabo el desarrollo cognitivo (Delval, 1982).

En este enfoque, pese a que la estructura biológica es indispensable, el individuo requiere las determinaciones sociales para un estado de equilibrio). La organización biológica no puede explicar al ser humano porque su complemento y condición esencial es la sociedad (Mugny y Pérez, 1988). Lo social, como menciona Wallon (en Mugny y Pérez, 1988) es una necesidad íntima y una realidad orgánica.

Desde antes de nacer, el niño se encuentra en constitución fisiológica, que está permeada del mundo social: los sabores, los sonidos y hasta los aromas, que si bien no modifican la estructura básica como especie, inciden en la estructura nerviosa y su organización, como en la orientación y preferencia hacia ciertos estímulos sobre otros (por poner un ejemplo).

Así, los intercambios sensoriales impactan al desarrollo de sus estructuras cerebrales y del sistema nervioso. Si bien la mente no es meramente un proceso cerebral, su constitución requiere de su desarrollo óptimo y adecuado a las necesidades del ambiente futuro, incluyendo a las significaciones sociales que lo modificarán.

Estos intercambios se potencializan al momento del nacimiento. Todo lo que constituye al niño será resultado de la interacción permanente entre él –con sus posibilidades biológicas y predisposiciones sociales- , y el medio con cada uno de sus componentes, dando por resultado, inacabado, su integración particular dependiendo de su historia de vida (Mugny y Pérez, 1988).

Así, la cognición se desarrolla a partir de las interacciones con el medio y las modificaciones que mutuamente se realizan, que dependen de las posibilidades orgánicas del individuo (Mugny y Pérez, 1988).

5.-Las interacciones sociales permiten al ser humano ir complejizando paulatinamente las mismas interacciones para dar paso a procesos cognitivos. Los bebés manifiestan una necesidad vital de contacto con su entorno, su contacto se convierte en lúdico en las relaciones humanas, en medios de expresión. No son seres

primitivos orientados ciegamente a la sociedad, ni son seres conscientes de la misma (Mugny y Pérez, 1988).

Para el desarrollo cognitivo se requiere de la interacción humana. Como se mencionó anteriormente, las primeras interacciones surgen tanto por la necesidad por sobrevivir como por la de las relaciones lúdicas que generan un intercambio simbólico y llevan al aprendizaje social[3]. Las interacciones humanas no se encuentran exentas bajo ninguna circunstancia del mundo afectivo.

La hipótesis de este enfoque reside en que la interacción es un factor de desarrollo cognitivo individual y, como proceso específico, del lenguaje (Mugny y Pérez, 1988).

El ser humano elabora y desarrolla estructuras y representaciones, en y para las interacciones sociales. Este enfoque, entonces, postula una psicología tripolar (sujeto-otro-objeto) (Mugny y Pérez, 1988).

6.- Las interacciones humanas son posibles gracias a la existencia de herramientas o utensilios mentales –los símbolos- (Medina, 2007). Por tanto, es fundamental el estudio de "la naturaleza, génesis y estructura de los signos (…) y la orientación semiótica del pensamiento" (Medina, 1995, p. 39).

7.- Estos utensilios existen primero en el mundo interpersonal y se transforman en un proceso intrapersonal. En el desarrollo cultural, primero ocurre el proceso interpsicológico (en las relaciones interpersonales), y posteriormente el intrapsicológico

3 El aprendizaje social: relaciones mantenidas con el otro, y el aprendizaje que aporta la experiencia individual de las acciones, directamente ejercidas sobre la naturaleza y las cosas. (Mugny y Pérez, 1988, p.95).

(en el niño). La génesis, de todas las creaciones intraindividuales, es interindividual. (Mugny y Pérez, 1988).

8.- Por todo lo mencionado, el desarrollo cognitivo no da origen al mundo y desarrollo social, ni es paralelo a este. El desarrollo cognitivo es resultado del desarrollo social (Mugny y Pérez, 1988).

9.- El interés de este enfoque es investigar cómo se realiza este desarrollo y bajo qué circunstancias. Para ello, retoma una concepción de totalidad en el estudio del niño, de forma sistemática. Pretende incluir las dimensiones relacionadas con dicho desarrollo: inteligencia, afectividad, movimiento y relaciones sociales.

El ser humano es concebido como un sistema donde ocurren todas las acciones que son posibles, visto desde la inserción social que posee (Mugny y Pérez, 1988).

10.- Su objeto de estudio es la construcción social del desarrollo cognitivo, buscar la causalidad de lo social. La Psicología Social Cognitiva trata de un constructivismo socializado (Mugny y Pérez, 1988).

11.- Se menciona que el papel constitutivo de lo social hacia la cognición, entonces, radica en los siguientes puntos:

- Especialización del Sistema Nervioso Central y Periférico: Existen evidencias, posteriormente explicadas, que muestran que la estructura cerebral (dentro de los límites posibles) se modifica dependiendo del desarrollo social y cultural del individuo, así como los umbrales de nuestros sistemas sensoriales.

- Selección de estímulos: Derivado del anterior, la integración a la cultura requiere de la selección de ciertos estímulos sensoriales, o de acontecimientos sobre otros, así como de la selección de significados.
- Velocidad de desarrollo del sistema biológico: Ampliamente estudiado, se conoce que el medio social puede favorecer o limitar el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los bebés, que si bien tienen etapas específicas (como reptar-gatear-caminar), pueden ser alcanzadas a diferentes edades dependiendo el entorno familiar.
- Representación simbólica de la realidad: Los signos, son elaboraciones sociales que nos sirven como herramientas que median nuestra realidad y dotan de significado a la misma. Son convencionales y arbitrarios, y constituyen nuestra mente de manera sistemática.
- Desarrollo de funciones: El papel de lo social y cultural da paso al pensamiento. Vygotsky menciona que la mente no solo se manifiesta a través de los símbolos, sino que existe por ellos. Se desarrollan funciones implicadas en el lenguaje, el aprendizaje, la memoria, etc.
- Contenido: Una de sus funciones más conocidas. Consiste en la información proporcionada socialmente, utilizada para los procesos mentales. Se refiere también a la variación de contenidos dependiendo del ámbito cultural.
- Sistemas de respuestas, esquemas: El factor social provee de sistemas complejos de contenidos pero también de formas en las que dichos contenidos se organizan y jerarquizan.

- Representación de la realidad: Lo social presenta un modelo del mundo, una forma de construir la realidad en la que se vive.

1.2 Desarrollo de la cognición

Unas de las preguntas fundamentales que han surgido de la Psicología Evolutiva, son respecto a la intención de los estudios que se han encaminado a describir con minucioso detalle las etapas de desarrollo estandarizado del intelecto[4] desde el momento de nacer hasta la edad adulta, dejando de lado un factor importante:

¿Cómo es que construimos y nos representamos la realidad que vivimos, desde niños hasta la madurez? (Delval, 1982) ¿"cómo determinar si un recién nacido es capaz de diferenciar las entidades del mundo circundante (como distinguir los objetos físicos de las entidades psicológicas"? (Monroy y Medina, 2005).

El estudio sobre el desarrollo de la cognición, si bien en la actualidad está tomando otros rumbos, se enfocó en un inicio como un desarrollo evolutivo natural donde surgía una maduración de estructuras mentales específicas en etapas diferenciadas, y bajo condiciones y factores ambientales a los cuales el ser humano se adaptaba con respecto a las necesidades de este medio, dejando desde el inicio este elemento poco estudiado (Mugny y Pérez, 1988).

Dicho enfoque, encabezado principalmente por el movimiento Piagetiano, explica que este desarrollo de la cognición se debe a un proceso gradual de asimilación

4 Que por cierto deja de lado otras propiedades de la mente

de los elementos que el organismo comienza a conocer, y la acomodación a las representaciones que ya poseía o ya ha creado, generando mayor complejidad (Delval, 1982). Por tanto entonces, este desarrollo es debido a una voluntad interna, particular, e independiente del medio cultural (Medina, 1995).

Si bien, bajo el enfoque que usaremos en esta investigación, estas premisas no concuerdan del todo con nuestras aseveraciones, la realidad es que este enfoque abrió paso a la consideración del infante como un ser capaz de conocer y, sobre todo, con la capacidad de generar representaciones y poseedor de cualidades mentales que le permiten la simbolización de la realidad.

Otro de los factores fundamentales para el enfoque Piagetiano es el hecho de que la cognición pareciera ser un proceso individual y relativamente aislado donde el bebé es el que decide sobre la información que asimila, así como que el desarrollo se genera por necesidad individual.

Bajo nuestro enfoque, dados los temas anteriores y como menciona Vygotsky, se considera que el desarrollo de cualquier acto mental ocurre primero de manera interpersonal, y luego se hace parte del individuo, es decir, ocurre un proceso de apropiación.

Todos estos conocimientos nos aportan mucha información e investigación sobre el desarrollo psicológico del sujeto, sin embargo, no nos proporciona una visión del mismo como una totalidad ni la causa de dicho desarrollo.

El ser humano vive en sociedad y construye una representación del mundo social en el que vive, gracias a que la misma sociedad lo dota de herramientas que median su relación con el mundo, y le permiten esta representación (Medina, 1995).

Desde el nacimiento, y como seres integrales, se tienen relaciones no solo cognitivas, sino afectivas y sociales con las cosas y personas (Delval, 1982), y sobre ellas también se representa a sí mismo. Por tanto, el mundo social del niño no solo implica las relaciones ni las interacciones entre las personas, sino además el mundo de significado que le dará sentido a su vida cognitiva, afectiva y social.

Es fundamental mencionar además que la sociedad humaniza al ser humano, y que cualquier fenómeno humano es social (Medina, 1995).

La Psicología Social Cognitiva, propone poner amplia atención en los factores que condicionan la actividad cognoscitiva de la persona (Monroy y Medina, 2005) Para este enfoque consideraremos que las competencias cognitivas se refieren fundamentalmente a la representación del mundo (Mugny y Pérez, 1988).

Porlán (1998) menciona que si bien los conocimientos que el niño apropia a lo largo de su desarrollo es un sistema que evoluciona con sus significados y propias experiencias, este conocimiento está socialmente condicionado y es un conocimiento compartido.

Se considera en esta perspectiva, que el nacimiento biológico difiere con el nacimiento psicológico dada la naturaleza social del segundo, que nace después del biológico, donde la independencia se adquiere en momentos diferentes del desarrollo (Mahler en Romero, 2009), esto sin implicar que no se encuentran interrelacionados.

La actividad mental y el desarrollo del niño, se determinan por su estado de desarrollo fisiológico, como de su capacidad para manejar los instrumentos simbólicos que la sociedad le provee (Medina, 1995).

El mundo mental del niño está integrado por construcciones mediadas socialmente, acerca del mundo y las cosas, dotadas igualmente por cualidades que la misma sociedad en la que ha crecido le marcan como importantes y a las cuales selecciona sobre otras. Najmanovich (en Monroy y Medina, 2005) nos menciona que nos es imposible desligar nuestra historia, nuestras sensaciones, experiencias o categorías, de todo lo que observamos.

Si bien de bebés existen signos que representan la realidad, aunque inconexas o aparentemente incoherentes (Delval, 1982) la construcción de nuestros mundos se debe a que en nuestro crecimiento, se nos proporcionan sistemas simbólicos convencionales y arbitrarios en los que se “cifra” nuestra realidad.

Es gracias a la proporción social de herramientas que se da el desarrollo cognitivo, dado que bajo esos sistemas las ideas, las sensaciones, los conceptos, las imágenes mentales, y demás, cobran sentido. Estos sistemas median la relación de los genes y la cultura, y es gracias a esta última que los primeros se expresan (Bruner, 1995).

Desde pequeños, y al crecer, compartimos la idea de que todos experimentamos la realidad de la misma forma, y que existen objetos independientes de estas construcciones que les atribuimos (Bruner, 1995). Sin embargo, es importante resaltar que el valor que poseen los objetos en la realidad, difiere de una cultura a otra,

por lo que la información que se acoge del medio social y simbólico es preferente y no tiene una equivalencia igual para los individuos.

El niño se representa los sucesos en el mundo, y adquiere esquemas de significado (Delval, 1982). Desde que nace, está preparado para formar parte de las significaciones y actos humanos (Bruner, 1995). A este proceso de adquisición de significados se le llama Constructivismo Semiótico (Medina, 1995).

Porlán (1998), además, menciona que el origen de todo el conocimiento que pueda catalogarse como privado, está en la interacción social y la comunicación.

Las interacciones fomentan, desde meses de nacimiento, la posibilidad y las herramientas que permiten que el conocimiento del día a día del nuevo ser sea cada vez más complejo, y a la vez, se creen instrumentos generadores de sentido[5], que maduran y enriquecen la cognición (Porlán, 1998), conduciendo a una forma particular de pensar los eventos sociales que le rodean.

Suponemos entonces que desde el nacimiento, aunque en formas no sociales al principio, el infante se genera teorías del mundo, y lo ve a través de estas. Esta teoría del mundo está orientada a lo que el cuidador le facilita y proporciona como significativo. Sin importar la edad, construimos nuestra realidad y significados gracias a nuestra experiencia, y el conocimiento que ya nos apropiamos del mundo (Porlán, 1998).

5 Como reducción de la complejidad, Luhmann. Para este trabajo, se implementa la palabra “sentido” bajo dos definiciones: la de Luhmann, y la que ofrece la Psicología Social Cognitiva. Se hará la diferencia según el caso.

Estas construcciones son formas singulares en que el conocimiento social se condensa, y conforman relaciones entre sí, de manera que se encuentran organizadas también socialmente (Porlán, 1998), y nos ayudan a predecir la realidad (Fransella en Porlán, 1998).

Bruner (en Medina, 2007), propone que existen tres tipos de representación durante el desarrollo cognitivo:

a) enactiva respecto a esquemas de acción motriz
b) iconica, representación a través de la imagen
c) simbólica, representación convencional y arbitraria

Existen esquemas de significado mínimos que organizan el conocimiento del mundo social en el que el pequeño se encuentra, que si no logra dominarlas con agilidad, puede desaprovechar la información que las interacciones sociales puede proporcionarle (Mugny y Pérez, 1988) Estos son los prerrequisitos cognitivos[6] (Inhelder, Sinclair y Bovet en Mugny y Pérez, 1988) y pueden ser:

1) Mecanismos precondicionados que canalizan la información. Pueden ser heurísticos del pensamiento y el lenguaje, movimientos automatizados, etc.
2) Los contenidos mentales o del pensamiento: estructuras, construcciones mentales y representaciones, compuestas por conceptos nucleares pudiendo, o no, ser complejos.
3) La Autorreferencia.

6 Esquemas elementales de sentido

Al contar con estos prerrequisitos cognitivos, los niños pueden someter su información como índices sociales de la realidad, y no como la realidad misma (Mugny y Pérez, 1988).

Comienzan entonces a surgir los conceptos, que en este texto los definiremos como “representaciones mentales relativamente estables” (Smith y Medina, 1981; en Monroy y Medina, 2005), que poseen propiedades de asociación, formando una unidad de significado, codificado en un signo (Monroy y Medina, 2005). Estos conceptos tomados del exterior, son usados para un intento de clasificar el entorno y prever acontecimientos del mismo (Monroy y Medina, 2005).

Los conceptos dan paso poco a poco al sentido, una visión simplificada y coherente del medio en el que se encuentra el infante (Monroy y Medina, 2005), le permite comprender y explicarse los fenómenos (Gelman en Monroy y Medina, 2005); aunque al inicio es sumamente cambiante.

Dicho cambio, es resultado de la comunicación social (Porlán, 1998), en sus diferentes formas (en el caso de los infantes, la directa, icónica, audiovisual), y de la comunicación que el niño va desarrollando a medida en que crece y dependiendo del ambiente al que pertenece.

En este proceso de interacción y descubrimiento constante del medio en que se encuentra, el pequeño genera creencias construidas a partir del mismo, con las cuales se dirige al medio para la satisfacción de sus necesidades, ya sea de alimento, atención, o afecto (Monroy y Medina, 2005)

Estas creencias, según Claxton (en Porlán, 1998) forman la mayor parte de nuestra teoría personal, esquemas de conocimiento que se enraízan fuertemente en los pensamientos, y tienen control sobre las percepciones y acciones de la vida cotidiana. Son representaciones mentales que el niño toma como ciertas y basa sus actos en ellas, que forman parte también de los modus operandi de la sociedad a la que el infante pertenece, influidas de igual forma por factores socioeconómicos (Delval, 1982).

Todas estas construcciones mentales proporcionadas también por lo social, definen la forma en que el individuo verá la realidad, como hipótesis interrelacionadas, y son herramientas a la vez para intervenir y afectar de igual manera a su medio (Porlán, 1998).

Estos esquemas, encaminados a la explicación de la vida cotidiana, actúan sobre el medio que los rodea generando la interacción sujeto-medio, que al inicio es una relación sensoriomotriz, creando un proceso de resignificación en el medio y en el mismo individuo (Delval, 1982).

Mientras más diversa, la interpretación de su realidad podrá ser más compleja (Delval, 1982), y adquirir mayor sentido. Progresivamente serán modificadas por la educación, a medida que se les introduce a un sistema de pensamiento más específico (Monroy y Medina, 2005)

Suponemos entonces, que el desarrollo cognitivo consiste también en el cambio progresivo de las representaciones mentales que el niño obtiene y genera a medida que crece (Monroy y Medina, 2005). Este desarrollo es considerado como una

“reorganización de las estructuras mentales, fruto de las interacciones dinámicas de las personas con su medio ambiente” (Ausubel, Kelly, Vega, y Pozo en Porlán, 1998).

Con todo esto, es de pensar que las primeras formas de simbolización ocurran los primeros meses de vida, antes o en proceso de comunicarse. El pensamiento se construye a la par de la comunicación (Monroy y Medina, 2005).

El observador es creador y partícipe del conocimiento que se le proporciona. Es un elemento de la circunstancia, desde la presencia física, hasta las premeditaciones del acto social (Monroy y Medina, 2005).

La realidad se manifiesta en el sujeto y en el medio, que se encuentran en interacción constante. El sujeto actúa afectando al medio, y éste último le da sentido al acto dependiendo el contexto (Delval, 1982). En un inicio, estas interacciones se generan en las relaciones interindividuales, concretamente desde la relación madre-hijo.

Por esto último, defendemos que un factor esencial en el desarrollo de la cognición se encuentra en las relaciones sociales, sí, pero que además son afectivas (Porlán, 1998), que dotan de significado a las interacciones con el mundo[7].

Concluimos este tema con una cita textual de Medina (1995): “La naturaleza psicológica del hombre es la totalidad de las relaciones sociales traspuestas a la esfera de la individualidad, convirtiéndose en funciones de la personalidad y en expresiones de su estructura” (p. 43).

7 Este punto será abordado en el capítulo 3

1.3 El papel de la cultura

Dados los puntos anteriores, donde explicamos cuál es el papel de lo social y su importancia en el desarrollo de la cognición, nos remitimos a explicar a detalle cómo es que se encuentra involucrada la sociedad como cultura y esculpe la mente.

Desde que nacemos, menciona Liberty (1995), nos convertimos en seres encaminados a descifrar el mundo simbólico que nos rodea. Como mencionamos en temas anteriores, sin descartar que exista un mundo físico tangible al que podemos hacer referencia, admitimos que este mundo social- y el mundo mental- se encuentra mediado y se materializa por herramientas simbólicas a las que se les conoce como signos, dados por la cultura (Medina, 2007).

Definiremos así a la cultura como un sistema simbólico, convencional y arbitrario (Medina, 1995). Representaciones, esquemas y estructuras, están construidas por signos, símbolos o imágenes- sean visuales, auditivas, táctiles, etc.- que mediante la experiencia, el individuo aprende a lo largo de su vida.

Este sistema preexiste al ser humano (Medina, 2007; Monroy y Medina, 2005) y se encuentra en constante evolución. Según Geertz, es una red de significación (Medina, 2007).

Si evoluciona lo social históricamente, modifica la naturaleza humana también (Medina, 2007). Así como construye la cognición del nuevo ser, a la vez se ve modificada por este a medida que madura.

La Cultura se hace manifiesta en el sistema social, y ésta está conformada por individuos en interacción, que poseen algunos sistemas, como el lenguaje o el arte, entre otros, que les permite la comunicación de este sistema (la cultura).

Asumimos la premisa de que solo se encuentra la individualidad a través del otro y por tanto, al ser uno, se es un ser social. Pero la sociedad se manifiesta en cada uno de nosotros de múltiples formas, gracias a que también es modificada por nuestra experiencia, historia de vida, el espacio físico, entre otros elementos. Por ello, hablaríamos con propiedad refiriendo al individuo como sociedad individualizada.

Cada uno como sociedad individualizada, somos reflejo de la sociedad en que vivimos (Monroy y Medina, 2005). Al nacer el nuevo bebé, se inserta al mundo cultural y lo evoluciona, con gente que ya le presenta dicha cultura (Mugny y Pérez, 1988).

En el caso de la madre, desde el embarazo le presenta la sociedad en la que vivirá. Todos los que rodeen al bebé, con o sin intención, transmiten la cultura que les pertenece y cómo está organizado el mundo (Medina, 1995) .Los niños desde que nacen requieren del mundo simbólico-social, para la construcción de sus representaciones, de su realidad, y de su mundo (Romero, 2009).

Vygotsky (en Medina, 2007), dice que el pensamiento y sus funciones son resultado de la apropiación de la cultura y que estás solo podrán ser explicadas bajo el contexto en que se originó.

En este punto, la interacción se vuelve crucial ya que será la forma en que ésta cultura sea conocida por el bebé. La psicogénesis se genera a medida que el pequeño se relaciona con el medio, y de la evolución biológica y las posibilidades psicológicas

que posea momento a momento (Mugny y Pérez, 1988) El ritmo de estos avances dependerá del medio que lo favorezca, que a la vez modificará lo orgánico.

El medio social “influye” en el desarrollo fisiológico del ser humano pero determina el desarrollo emocional y mental del mismo, sin ver estos tres de manera dividida (Stevens, 2000). Es necesario aclarar que no es una adaptación, en primer instancia, sino una generación de significado del medio que se presenta (Romero, 2009).

Se dice entonces que la mente depende del mundo en el que se encuentra, y el mundo que se le presente, y éste determina el contenido mental (Monroy y Medina, 2005). Conocer el mundo no se limita al mundo físico, sino que incluye la esfera semiótica que conforma al ser humano. Los nuevos significados permiten nuevas formas de interacción social (Monroy y Medina, 2005).

La cultura determina lo que es relevante en el mundo que circunda al ser humano: los estímulos sensoriales[8], emocionales[9] y mentales[10]. La cultura da forma a la vida humana y le da sentido (Bruner, 1992; Medina, 2007).

Los seres humanos construimos nuevos significados a partir de los anteriores en interacción social, y la experiencia física y cultural que se le presente (Porlán, 1998).

La riqueza que posea la mente dependerá de la riqueza social en la que se desenvuelva la persona (Monroy y Medina, 2005), “cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación” (Medina, 1995/

8 Lo visual-selección y relevancia algunos colores sobre otros-, lo auditivo-como fonemas del español y no de otros idiomas, los sabores-el gusto al picante en el caso de México, los olores-no existen términos que puedan designar muchos estímulos de este mundo, lo táctil-poco desarrollado en la cultura mexicana.
9 Condicionamiento de las respuestas fisiológicas a determinados contextos y significados que no son adaptativos biológicamente
10 Como la relevancia de las ciencias duras sobre el arte o el deporte.

2007). “La cultura es, la forma de vida y el tipo de pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente la realidad para nuestro confort” (Bruner en Medina, 2007, p.132)

La importancia, sin embargo, de la cultura y lo social como medio humano radica en que requiere de la función simbólica: los signos como utensilios de la mente para representar su mundo e interactuar en él. Gracias al mundo del signo, es posible que el pensamiento sea más abstracto (Mugny y Pérez, 1988).

1.3.1 El signo. “Aún con otro nombre la rosa olería igual de dulce” (Shakespeare, en Michnick y Hirsh-Pasek, 2001, p. 23).

Pasaremos entonces a exponer las ideas alrededor del signo. Es estudiado por muchas ciencias sociales, principalmente por la semiótica, que es el estudio de los signos en su vida social. (Zecchette, 2008).

Por retomar los inicios de la noción del signo, Saussure lo define en una diada: por un lado el significante, que es la representación tangible de algo, y el significado, que es el concepto de ese algo. El signo es el encargado de ligar ambos elementos, y en el caso del signo lingüístico, une el concepto con una imagen (que puede ser visual o auditiva) (Zecchette, 2008). “Un signo o símbolo es cualquier cosa o entidad que representa a cualquier otra cosa diferente de sí misma (…) [su] función [es] mediadora” (Monroy y Medina, 2005, p. 95)

Es importante mencionar que el signo no tiene relación natural con lo que representa (Zecchette, 2008). El signo como se menciona en el apartado pasado, es arbitrario y es dado por un acuerdo social (Medina, 2007). Además, su función es evocativa, no existe signo sin significado, pero éste último lo define el intérprete (Medina, 1995).

"Los signos pertenecen a una comunidad semiótica" (Beuchot, 2004, p.7), es decir, una comunidad de gente que los use de acuerdo a su cultura.

Según Peirce, el signo (representamen) es una representación mediante la cual se puede evocar mentalmente algo, una categoría mental (Zecchette, 2008). Por otro lado menciona que en el mundo semiótico se requieren tres elementos en el proceso de significación: el objeto que se representará, el significado del mismo[11] y entre ellos, el intérprete que haga esa labor semiótica. El intérprete, como terceridad, manifiesta ser también intermediario en ese mundo de significado.

Dado que la asociación del signo y el significado es arbitrio y convencional, lo que el intérprete haya apropiado en su experiencia y en su historia, y el momento histórico-social, impactan en el significado (Zecchette, 2008).

Los seres humanos dotamos de significado a un signo, a partir de lo que ya tenemos en nuestra mente, es decir, creamos nexos entre los signos que poseemos y los nuevos signos, conformándose por sistemas: los prejuicios, los esquemas, las ideas, los valores sociales, la concepción de la realidad, las costumbres que se poseen, bañan a los signos de los significados del mundo (Zecchette, 2008).

11 Que puede ser inmediato o dinámico: interpretante inmediato (el significado del signo), interpretante dinámico (lo que el representamen genera en la mente del otro (Zecchette, 2008).

Peirce menciona además que en cada aspecto del pensamiento, siempre existe una representación, un concepto, sensación o imagen, que sirve como referencia al mundo, es decir, como un signo (Medina, 1995/2007).

Por otro lado, Vygotsky plantea que los signos son una herramienta que el pensamiento posee para materializarse, son instrumentos del mismo (Medina, 1995/2007). La mente es un flujo continuo de signos ligados sistemáticamente a otros signos (Monroy y Medina, 2005).

Vygotsky (en Medina, 1995) concibe como signo o símbolo a cualquier cosa que posea un significado, como una imagen, una sensación, una obra de arte, un sonido o un gesto, así como signos lingüísticos.

Los signos pueden ser de diversa naturaleza, por lo que si bien, aun cuando no existan signos lingüísticos, la mente puede estar manifiesta en signos de otra especie -imágenes, palabras, números, sonidos, etc.- y depende de la cultura. Exponemos que existe una forma simbólica prelinguística con significado en los primeros meses de vida.

Si entendemos entonces a los signos como elementos de existencia intrínseca del pensamiento, la naturaleza de la mente es social, estos se constituyen en un proceso de comunicación (Medina, 1995). Pensar es una acción realizada por signos generados culturalmente (Medina, 2007).

Los símbolos son proporcionados al niño que se desarrolla o se inserta en la sociedad, por las personas que lo rodean (Medina, 2007). Al surgir de la comunicación,

el origen del signo se encuentra entre el individuo y su medio, y al apropiárselos, se interioriza (Medina, 1995).

Tienen, dada su naturaleza, una doble función: en el ámbito social los signos son un medio para comunicar (Medina, 2007; Monroy y Medina, 2005; Zecchette, 2008), mientras que en ámbito intrapsíquico, cumple la función de representación y reflexión interna (Medina, 2007; Zecchette, 2008).

Los signos entonces, expresan el pensamiento, y median el mundo en que vivimos. Son una condición de la existencia humana, ya que nada existe fuera de ellos. La mente solo puede manifestarse en gestos, imágenes o palabras significativas (Medina, 2007).

Retomando nuevamente a Peirce (1965/1988), un signo es tal en tanto sea interpretado como signo por alguien, y es tal, mientras se encuentre en una circunstancia que delimite su significado (Medina, 1995; Monroy y Medina, 2005). Una señal cualquiera tiene significado si significa algo para un intérprete, mientras el signo logra cierta regularidad en su significado, logrando que sea significativo para cualquiera que lo use (Delval, 1982).

La existencia del signo es gracias a la interacción con otros signos, generando vínculos entre ellos (Delval, 1982). De pequeños, este vínculo se manifiesta en una “circunstancia de significación” donde todo el medio (padres o cuidadores, objetos, espacios, acciones) se integran para conformar un acto de significado que el niño hace propio (Monroy y Medina, 2005). Poco a poco, el ser humano mismo se vuelve un signo dinámico.

Estas circunstancias semánticas dotan a la mente, como signo, de un significado completo y complejo. Se vive en la mente y la forma simbólica de la mente es la narrativa, con lo que comprender un signo siempre será bajo una situación o circunstancia social (Monroy y Medina, 2005).

Medina (2007), menciona que el signo es fundamental para el conocimiento de los procesos psicológicos, y por tanto, conocer cuál es su génesis, su estructura y su naturaleza, es esencial para entender el origen sociocultural y simbólico del pensamiento, y su papel regulador en la cognición (Medina, 1995/2007).

Este autor también menciona que el único método adecuado para conocer el contenido y la organización de la mente, es el análisis semiótico (Medina, 1995).

1.3.2 El Significado. “Nuestro deseo más grande, incluso más grande que nuestro deseo de alcanzar la felicidad, es lograr que nuestras vidas tengan un significado” (Daniel Taylor en Medina, 2007)

El significado, en continuación al tema anterior, es un concepto vital para el enfoque interpretativo (Monroy y Medina, 2005), el conocer cómo le damos significado a nuestro mundo externo e interno.

Como tal, es un proceso construido por el intérprete. Sin él, como agente activo, el signo no significa (Medina, 1995; Monroy y Medina, 2005). El signo, al estar orientado a alguien, adquiere características en su significado que son compartidas por

quien lo emplea como por quien lo interpreta (Medina, 1995). Así mismo, los actos generados por el intérprete impactan al significado del signo (Monroy y Medina, 2005). Por tanto, el significado, es la triangulación del objeto, el signo y el intérprete, es un acto interpretativo (Medina, 1995/2007).

El significado de un símbolo va a depender del contexto en que se manifieste (Medina, 2007); y el intérprete, aunque posee herramientas colectivas que dan el indicio de cómo debe ser interpretado dicho signo, dependerá también de la construcción previa de su realidad.

El significado es una construcción colectiva y cultural (Medina, 2007; Monroy y Medina, 2005). En la naturaleza, no existen significados intrínsecos a ella, el significado es un resultado [dinámico, inacabado] social e histórico (Medina, 2007). Es elaborado como una negociación social característica de una cultura, y posee símbolos lingüísticos para sí misma, recordando que son dados arbitrariamente (Medina, 1995/ 2007).

Vygotsky, retomado en Medina (1995), esclarece un punto importante sobre la diferencia existente entre *sentido* y *significado*:

> El sentido de la palabra es para él [Vygotsky] la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra [mente]. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su

sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido" (p. 88)[12]

El significado reside entonces en un flujo hipercomplejo de la mente en contacto con el contexto en que se encuentran los signos. En el caso de los símbolos lingüísticos, el significado se encuentra en todos los elementos de la comunicación (Medina, 1995, p.89), mientras que en los no lingüísticos, se encuentra en la circunstancia. Sin embargo, el significado logra su propósito en el lenguaje.

Como se mencionó anteriormente, todo lo que existe en la realidad para el ser humano, se encuentra simbolizado de alguna manera. Por tanto, todo lo que existe contiene un significado (Medina, 2007). Este significado impacta la realidad de diversas maneras: en las relaciones interpersonales, en la forma de comunicación, en el cómo nos comportamos y en qué contextos, en las creaciones humanas, la autoconcepción, e incluso en el condicionamiento del Sistema Nervioso, en fin, en todo ámbito humano. El significado permea la vida… la vida en sí misma tiene sentido.

Cuando los significados que hemos hecho propios, interactúan en la realidad, lo hacen en entornos cargados de significados compartidos, socialmente aceptados (Porlán, 1998). En este aspecto, el que sean compartidos no implica que sean iguales para todos, sino que puede ser también que esos significados no difieran con las estructuras sociales preestablecidas ni con la relación que esa cultura ya estructuró con la naturaleza, con su realidad (Porlán, 1988).

12 Esta será la definición que se retomará según la Psicología Social Cognitiva

De manera particular, los significados individuales se organizan como redes semánticas, esquemas, imágenes mentales o representaciones complejas (Delval, 1982).

Poco antes de nacer, el ser humano comienza a descubrir el mundo de significado que le rodea, aunque aún no posea las claves sociales que le darán acceso a la interpretación de la realidad de acuerdo a la cultura donde existe. Rápidamente, sin embargo, logra aprehender signos que le permiten interactuar y apropiar su realidad (Medina, 2007).

Es la interacción con sus cuidadores la que le permite al infante dotar de significado el mundo. Gracias a las interpretaciones de la conducta del bebé, por parte de los cuidadores en los primeros días de vida, el niño otorga significado, primero, a sus movimientos, que pronto se tornan gestos (Medina, 2007) y luego, a todo lo que le rodea.

Para el bebé, el inicio de simbolizar se encuentra unido a la conducta observable (Delval, 1982). El niño organiza los significados de acuerdo a su desarrollo sociocognitivo y gracias a los modelos semánticos que se le facilitan (Delval, 1982).

Con todo lo mencionado, podemos notar que este significado no es aislado ni se remite a definiciones concretas, es una construcción en movimiento, compleja y relacionada armónicamente. Es decir, la realidad no se encuentra seccionada en conceptos y signos, sino que se encuentran en el pensamiento como un continuo. A esto, los teóricos le han llamado narrativa (Monroy y Medina, 2005). La circunstancia es el conjunto dinámico semiótico, que dota de sentido a un momento temporal.

Vygotsky plantea entonces como unidad de análisis al significado ya que “(…) goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad” (Monroy y Medina, 2005).

1.3.3 Delimitaciones coesenciales al desarrollo cognitivo. Como hemos visto entonces, el desarrollo cognitivo es dado gracias a una acción compleja entre sistemas que coexisten, tanto el biológico, fisiológico, el factor de la experiencia, como el social, cultural e histórico (Mugny y Pérez, 1988).

Vemos pues que el infante, junto con los sistemas que conforman su existencia, va formando su mundo y asignando significado, como un acto de su pensamiento, y que a su vez, modifica las estructuras previamente formadas, así como su propia estructura biológica. En este apartado se mencionará cómo estos sistemas se comunican entre sí en el infante y los mutuos efectos que se producen.

Sistema biológico. Es conocido que los bebés no comienzan la interacción con el mundo social solamente a partir del nacimiento. Desde el vientre, los bebés son capaces de aprender, recordar e incluso sientir el dolor, por lo que logran ser selectivos con lo que les gusta sentir de lo que no (Papalia, et al., 2010). Es decir, que los fetos están, en pequeña o gran medida, inmersos en la cultura a través de los sabores, los aromas y los sonidos que la madre le permite conocer.

Se sabe que estos acercamientos inciden en las preferencias del recién nacido sobre las voces, y la secuencia de sonidos que gustan escuchar más que otros (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), así como sabores y olores por encima de los demás

(Papalia, et al., 2010). Estos datos demuestran que el ámbito social ya tiene un efecto sobre el sistema biológico que se inclina hacia ciertos estímulos, por no decir que dirige la “atención biológica” del infante. La asignación de significado y la atención en gran medida recae en el mundo afectivo.

Esto quiere decir que el sistema biológico es nutrido con información variada y rica pero seleccionada colectivamente y dota prioridad a algunos de los estímulos de los sentidos, sobre otros[13] (Delval, 1982).

Poco a poco las estimulaciones sociales que se le presenten al pequeño, irán condicionando sus preferencias biológicas y, por tanto, acotando los receptores sensoriales en sus umbrales (Monroy y Medina, 2005), hacia las sensaciones que le son relevantes para su sistema nervioso. Esto le permite al pequeño apropiar su entorno social y dotar de significado al mismo.

El desarrollo cognitivo también es influido por la maduración del infante. En este sentido, el sistema biológico limita la aparición de funciones cognitivas, así como el orden de aparición de las mismas y la velocidad con que se manifiestan (Delval, 1982). Claro que, esto se influye con la experiencia que el niño adquiera durante su maduración.

Por ejemplo, la maduración de su sistema motriz, le permite colocarse de a poco en una posesión de sí mismo, y en interacción continua con su entorno (Thelen, Smith y Thelen, en Papalia, et al., 2010), y su evolución puede variar de una cultura a otra,

13 Como el visual vs el táctil en la cultura mexicana

aunque tiene una secuencia casi universal (Papalia, et al., 2010), y le permite ver, tocar, localizar intencionalmente su realidad, y esto incide en su cognición.

Por otro lado se conoce que las dinámicas, formas de vida, costumbres, de cada cultura, como las prácticas de libertad de movimiento en los neonatos, influyen en la edad en la que comienzan a caminar (Papalia, et al., 2010), y este efecto social además, influye en sus formas de interactuar.

Sistema fisiológico. Posteriormente, cuando el infante otorga significado a su entorno social, aunque en formas primigenias, dota además de una tonalidad afectiva, una asignación de valor a su mundo, que le permite, entre muchas cosas, experimentar su vida dando importancia y significado a elementos de su realidad sobre otras.

Circunstancias sociales cada vez más complejas, como una caricia al bebé o dejarlo por horas en su cuna sin contacto físico, afectan sustancialmente al sistema fisiológico y a ámbitos afectivos que permean el conocimiento del mundo.

Estas circunstancias generan reacciones fisiológicas agradables o aversivas que inciden en cómo el niño percibe su ambiente, y si lo considera confiable o por el contrario, se siente en peligro. Estas reacciones generan respuestas del Sistema Nervioso que pronto suceden de manera natural en la medida que la circunstancia social se repite. Por supuesto, influirán en cómo el infante interactúa con su medio social.

La experiencia. A medida que el feto lleva su atención al mundo que le rodea, se genera en él una experiencia de la realidad, que bien puede ser consciente o no, y

puede ser codificada biológicamente, que se complejiza conforme continua en interacción con su medio (sea natural o social) y que a su vez se modifica a sí mismo.

Sistema social. Con lo anterior, el bebé se vuelve un ser activo, que si bien no consciente aún, afecta su entorno social con sus acciones, que pueden o no ser intencionadas, y que son dotadas de significado por los individuos socializados que se encuentran alrededor de él. Este sistema, si es un entorno positivo, se modifica a medida que la atención, el interés y las necesidades del bebé evolucionan (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Así como en su momento, por ejemplo, el medio social le invitó a prestar atención al color de su juguete y no a su textura, así el bebé incidirá en su entorno, curioseando sobre los colores de la ropa, o la habitación, o de sus propios juguetes. Si su interés no se refuerza, no se alienta, se seleccionan elementos que tanto a sus cuidadores, como a él le interese.

En este aspecto, el sistema social en sus múltiples formas, da una gama de posibilidades de representación y codificación de su realidad, así como qué elementos codificará y representará.

La comida tradicional de un país puede influir en la gama de los sabores que el niño conoce, y también, existen dinámicas sociales que interfieren en las regulaciones cognoscitivas, que son derivadas de la representación que los niños hacen sobre las relaciones sociales, de la forma de comportamiento y de las relaciones interpersonales (Mugny y Pérez, 1988).

Por otro lado, se conoce que existen sistemas sociales que afectan directamente el desarrollo fisiológico de los infantes: las condiciones de vida, la pobreza, la ignorancia de los cuidadores, la comunicación, las creencias y los estereotipos. (Papalia, et al., 2010).

Además, como se ha mencionado en varias ocasiones, este sistema social le facilita al niño los códigos que puede emplear para cifrar su realidad, y poco a poco, este código simbólico se convierte en lo que existe para el niño (Medina, 1995). Si socialmente no se le asigna una palabra a un objeto de la naturaleza, bien puede decirse que para el niño ese objeto no existe.

El sistema social como interacción, mencionan Mungny y Pérez (1988), incide en el desarrollo de manera que acelera o retrasa la posibilidad de subir un peldaño superior en el desarrollo cognitivo. Las nuevas interacciones sociales (y por tanto afectivas) derivan en nuevos procesos cognitivos (1988).

Por supuesto, las cualidades sociales aprendidas impactan en el individuo dependiendo de los códigos genéticos con los que ese ser vivo se generó: así como no se modificará a corto plazo la estructura genética de la especie, las practicas alimenticias, como el hábito de fumar (como ejemplos) sí inciden en la codificación genética; y sin embargo estos cambios no han excedido aun, la estructura genética básica como especie.

Así el ámbito social, no es un sistema azaroso que aporte elementos para el desarrollo cognitivo. Se ha de admitir que este sistema ya contiene una trayectoria que varía de cultura a cultura y que traza el seguimiento del desarrollo sociocognitivo; la

representación social del mundo tiene rasgos comunes, y así como puede favorecer, también puede limitar el pensamiento infantil (Delval, 1982).

Este trazo coexiste con las variaciones individuales como la experiencia o la genética, afectan a este molde social de representación de la realidad. “La socialización tiene lugar en el nivel filogenético como en el ontogenético” (Delval, 1982, p. 333).

Como se mencionó antes, el sistema social es coesencial de la existencia humana, y a su vez, el sistema biológico trabaja para la conservación de su ambiente interno (Stevens, 2000).

El sistema cultural. Este sistema tiene como condición al sistema biológico (Geertz, 2000; en Medina, 2007). Sin embargo, la causa de la actividad humana reside en la significación de la vida, lograda esta última con la realidad que la cultura aporta al individuo.

Siendo la cultura arbitraria, implica que hay una cierta imposición sobre las cosas que uno debe creer dentro de una sociedad en específico, cierta deontología que delimita la acción del individuo en dicha sociedad, las cosas que puede decir y como decirlas, las cosas que debe pensar y cómo pensarlas[14]

Al ser convencional involucra un mundo intersubjetivo que maneja la coherencia de todo un colectivo. Si alguien, o alguna idea comienza a sonar fuera de la frecuencia de dicha convencionalidad, afecta la coherencia mental del colectivo.

14 Planteando el deber no como una imposición judicial o reglamentaria, pero sí como una condición que, el que quiere pertenecer a esa cultura, debe cumplir para ser aceptado o para estar acorde con la realidad que ahí se vive.

El sistema cultural además hace la realidad más rica, al proveer un flujo relativamente constante de información a la cognición y al sistema biológico que la procesa (Geertz, 1973), presentando la realidad de forma más compleja.

1.3.3.1 Ecosistema simbólico. Con todo lo mencionado, podemos resumir con lo siguiente:

El desarrollo cognitivo es un resultado complejo y dinámico derivado de la interacción e interdependencia de múltiples sistemas, que dotan, al individuo activo, de su realidad y le otorgan significado, afectado así mismo por la experiencia que este mundo semiótico le permite tener. Esta combinación puede retrasar, adelantar o modificar el orden del crecimiento personal (Romero, 2009).

El mundo simbólico, permea la realidad de todos los que existimos, tanto el mundo social como el natural, y por tanto, baña la experiencia que tenemos del mismo respecto a la sociedad en la que nos formamos (Porlán, 1998), esté enriquecida o no, sea variada o no.

La realidad nos preexiste al nacer, y es dada por los cuidadores del infante, en forma de ecosistema simbólico, definido como

“El mundo de significado respecto a los sentidos que como ser social le permito conocer, logrando una delimitación de su campo lógico”[15] (Boada., 1987, p. 286).

15 Enmarca su campo lógico aunque no necesariamente significa que hace un campo lógico más pequeño

Es entonces el contexto perceptual que como cuidadores le presentamos, al niño, lo que le mostramos como importante (Boada, 1987). Los pequeños aprenden todo lo que logran experimentar con sus sentidos, y recordarlo (Papalia, et al., 2010), y lo que se le permite experimentar socialmente, ya sea físicamente o lingüísticamente, determinan su desempeño futuro (Durán, 2012).

Las aportaciones del ambiente que le son conocidas, lo facultan a tener medios para comunicarse simbólica y convencionalmente (Bruner, 1995). A medida que el infante conoce más el mundo que le rodea y le da significado, abre paso también, por el proceso de negación, a la representación interior de la realidad y la consciencia de sí mismo, como diferente de todo lo que conoce (Romero, 2009).

1.4 La consciencia y la mente

Es importante en este punto hacer un paréntesis para recalcar una diferencia conceptual, que para este trabajo resulta indispensable. En la literatura respecto a este tema se habla de manera indistinta sobre la consciencia[16] y la mente.

Para la Psicología Budista, al hablar del concepto de la consciencia, refiere a un observador, un estado preverbal en que observa lo que existe, sin atribución alguna, sin asignación de concepto o juicio, no se nombran o identifican los objetos, solo se existe con ellos (Henépola, 2003); es la experimentación de la realidad tal cual es.

16 Por fines de aclaración, es importante decir que en este trabajo nos referimos a la consciencia del yo como actor causal en la vida, de voluntad y autorreferencia; diferente al sentido del yo, como la atribución de significados que componen a esa noción del yo, que coloca al individuo en roles y estereotipos.

La consciencia también se ha relacionado con la percepción del tiempo (Gastelum, 2011), y con la capacidad de prestar atención a la estimulación externa o interna. Es decir, se le relaciona con la capacidad de dirigir nuestra propia atención a voluntad, aunque la consciencia refiera más a este último acto de voluntad, que a la atención misma (Díaz, 2011).

Este autor menciona también que la consciencia, como tal, nos posibilita la retroalimentación y autorregulación de nuestro sistema (Díaz, 2011), y tiene cualidades autopoieticas. Esta autogestión se realiza con el contenido mental, hacia la propia mente, por lo que se podría hablar de un "contacto social con uno mismo" (Medina, 2007). El yo en la vida psíquica es social (Mugny y Pérez, 1988).

Esta consciencia[17] es relativamente independiente a la mente, y muchas veces se ve opacada por ésta última, que es en sí misma un conjunto de leyes con procesos abstractos, de contenido dinámico de información, de significado y conceptos y, como menciona Vygotsky, está socializada y condicionada (Medina, 2007).

En los componentes de la consciencia, como lo explican García, Sauri, Meza y Villagomez (2013), se considera la vigilia[18], la interioridad[19], la autorreflexibilidad[20], y la coordinación[21]. La mente en cambio, está estructurada semióticamente gracias a las interacciones sociales. Vygotsky sostenía que eran signos lingüísticos principalmente (Medina, 1995).

17 No se refiere a la "consciencia moral", que ya ésta última implica una adaptación a un sistema simbólico de una cultura específica, códigos y reglas de comportamiento dependientes de la sociedad.
18 La codificación de estímulos intra y extrapsíquicos.
19 La propiedad personal de los contenidos y la distinción de ella con otros
20 Dar cuenta del rendimiento de otras funciones de la consciencia.
21 Pondera actividades psíquicas.

Bajo estos conceptos, la mente por sus procesos, es la que posee la cualidad de apropiar simbólicamente la realidad y la que existe gracias a los símbolos (Medina, 1995)[22]. Al apropiar simbólicamente el mundo conduce al surgimiento del pensamiento, como un flujo activo de signos en construcción constante y compleja de la realidad. El pensamiento no puede existir fuera de los signos (Medina, 1995), ya que es una prótesis social (Federación Española de Daño Cerebral [FEDACE], 2011).

> En un inicio, la atención es guiada por las estimulaciones ofrecidas por el medio social en que se encuentra el pequeño. Éste, se encuentra en su consciencia de observador, sin nombre o valoración del espacio, y toma a detalle la realidad que lo rodea, sin embargo, existen ya imágenes mentales, como sonidos que conoce, que conducen su atención por sobre otros sonidos. La sensación del detalle es mayor y el tiempo es lento. Es mucha información a cada segundo. Solo hasta tiempo después logra hacer un signo de lo que ve, lo que oye y lo que toca, y pronto, les da un nombre, un significado social. Luego, lo repite para sí mismo, en silencio.

Se ha mencionado múltiples veces la importancia del grado de consciencia que han de poseer los niños para el éxito o el fracaso comunicativo (Boada, 1987). Además, las implicaciones de las relaciones interpersonales para la consciencia de uno mismo, como un factor indispensable para la interiorización del lenguaje como pensamiento lingüístico (Mead, en Boada, 1987).

Según Boada, la consciencia puede desarrollarse mientras exista un desarrollo del lenguaje, sobre todo el interiorizado (Boada, 1987; Medina, 1995). Para Trevathen (2015), es un error afirmar que el bebé carece de una consciencia independiente de otro.

22 Aunque aquí Medina refiere a la inexistencia de la consciencia sin símbolos

Dice en sus investigaciones, que en ningún momento el bebé se encuentra indiferenciado del otro, o entregado completamente; sino que posee desde que nace una noción del yo y su diferenciación con el otro, que le permite, los primeros 18 meses, el bebé se encamina “[…] a la búsqueda y la creación de la unión intersubjetiva con los otros" (Popa en Trevarthen, 2015), y no en independizarse del otro.

1.4.1 Construcción del sí mismo. El enfoque Sociocognitivo ha sido criticado por la falta de abordaje al tema de la capacidad de autorreferencia, autoconsciencia, y el surgimiento del sí mismo y su importancia en el desarrollo de la cognición. Retomaremos solo brevemente este tema con fines holísticos.

Teóricos afirman la importancia del papel activo del ser humano para la construcción, elaboración y transformación de la realidad con los medios simbólicos que posee (Monroy y Medina, 2005), sin embargo, ¿cuándo surge esa capacidad de voluntad de modificar la realidad?

Trevarthen (2015), ha argumentado que la capacidad autogenerada de movimiento por consciencia y en intención de interactuar, comienza en etapas fetales. Para la consciencia de sí mismo son esenciales las condiciones ambientales físicas y sociales, la propia historia del pequeño y su estructura (Mugny y Pérez, 1988).

Se considera que los niños pequeños resultan de la sociedad pero no se consideran sujetos sociales conscientes. A medida que crecen, de lo social se generan la individualidad y su identidad, y construyen una idea del mundo que se le ha presentado, y de sí mismos (Monroy y Medina, 2005; Porlán, 1998).

Visto como un sujeto simbólico, el ser humano, a medida que logra representar su realidad con signos, apropiarse dicha realidad sígnica, y dotarla de significados sociales, logra traducir la realidad venidera bajo ese sistema de símbolos, que lo convierte en ese constructor activo.

¿En qué momento entonces se puede considerar que el ser humano se ha apropiado suficientemente de un sistema simbólico, para decir que logra construir su mundo a partir de él?

El sistema simbólico permite al ser humano deslindarse voluntariamente del mundo inmediato que le rodea (Monroy y Medina, 2005), que requiere de cierto grado de consciencia sobre sí mismo y sobre lo que conoce, lo que implica que los neonatos no tienen esa capacidad, no obstante que no tengan consciencia.

Al nacer, existe una forma de comunicación no verbal entre la madre y el hijo que no precisa signos, ya que ocurre en intercambios sensoriales y afectivos que pueden o no ser representados. No hay un parámetro que logre indicar si un infante ha apropiado lo suficiente de los sistemas simbólicos circundantes, para poder traducir su realidad, o si es que termina en algún momento.

Sin embargo, el infante ya posee nociones sobre patrones sonoros del lenguaje que rápidamente le permiten cifrar en bloques las palabras y las frases, esto desde el nacimiento a los cuatro meses (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Aunque ésta habilidad es sorprendente para la edad en la que hablamos, tampoco podríamos afirmar que comprende o es capaz de usar el lenguaje como sistema de codificación de la realidad ¿Qué señales podríamos considerar adecuadas

para saber si un bebé es consciente del uso de signos para comunicar, en un inicio, y representarse su realidad?

Algunos mencionan que solo al momento en que estos símbolos entran en dialogo, en interacción con otros en su vida social, es cuando el infante se convierte en un sujeto simbólico (Monroy y Medina, 2005). Habría que preguntarnos si necesariamente los símbolos habrían de ser lingüísticos para poder comunicar. La respuesta, según teóricos, sería que no (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

La comunicación en infantes comienza siendo no verbal, conductas corporales y aparentemente erráticas que, con ayuda de la atribución de significado de sus cuidadores (Vargas, et al., 2016), se convierten en actos con significado, o gestos, que tanto el niño como el adulto comprenden de manera similar, y que el niño usa para modificar su realidad de alguna forma.

Así como una sonrisa puede ser un gesto afirmativo, o el llanto puede invitar a los cuidadores a cubrir una necesidad, estas manifestaciones dotan al infante de la capacidad de afectar intencionalmente su mundo, aunque quizá no con la consciencia de lo que implica en su totalidad.

En este aspecto cabe aclarar que si bien no es una consciencia total, la capacidad de reconocimiento de las necesidades orgánicas y hacerlas explícitas con llanto o emisiones requiere de cierto grado de autoconsciencia, aunque sea primigenia (Romero, 2009). Los bebes no pueden dudar de sus estados mentales. Aunque no pueda hablar de ellos, al manifestar incomodidad, hay un autoconocimiento (quizá

hacia solamente los estados fisiológicos) y una autorregulación (Monroy y Medina, 2005).[23]

Todos estos eventos, transformados rápidamente en gestos, dotan al niño de la identificación del otro: de otro ser humano, de otros seres y objetos, y a medida que conoce más del entorno, se produce una diferenciación de él con respecto a lo demás. Se afirmaría entonces que es gracias a un proceso de diferenciación que el infante logra la consciencia de sí mismo.

De los cuatro a los diez meses los bebés comienzan a extender la mano, agarrar, logran manipular su medio; la capacidad de tener una acción en su entorno y tener límites que lo separan de él (Papalia, et al., 2010), argumentan que la capacidad de ser consciente de sí mismo surge cuando se logra hacer una distinción de sí con todo lo demás.

El autoconocimiento por tanto, depende de lo que conocemos del mundo (Porlán, 1998). La curiosidad radica en conocer cómo se conoce el mundo y cuáles son los mecanismos para ello (Monroy y Medina, 2005).

La primer capacidad que tiene el infante para poder dar cuenta de su “no yo”, es la de la permanencia del objeto y el objeto transicional[24] (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011; Romero, 2009).

Esta capacidad surge según Piaget en el periodo sensoriomotor (Piaget, 1968). Para ser más específicos, Renée Baillargeon (1991), realizó pruebas que revelaron que

23 Autorregulación refiriéndonos al hecho de llevar a cabo una acción que nos produzca un estado de equilibrio (Villagrán, 2015); y no a una modulación de la conducta respecto al medio social en que se encuentre (Papalia, et al., 2010, p. 201)
24 Papalia, et, al. define como objeto que tiene una existencia propia, una ubicación en el espacio, y características específicas(2011)

la permanencia de objetos y la representación mental se logra a los tres meses y medio, aunque quizá de manera rudimentaria (Papalia, et al., 2010).

En oposición a esta edad, Mugny y Pérez (1988), consideran que la concepción de un “yo” conceptual separado de todo lo demás es un producto tardío y reflexivo, entre los 15 y 18 meses de vida (Papalia, et al., 2010). Sin embargo, en este trabajo apoyamos la idea del surgimiento de una idea de un “mí”, previo a la evidencia verbal de la autorreferencia (como sería la palabra “yo”).

Dado que este “yo” pertenece al mundo del signo lingüístico, suponemos que la palabra es asignada a un concepto concebido prelinguísticamente. En este caso, en los primeros meses de vida, quizá el sustituto verbal de la palabra de autorreferencia “yo”, pueda ser el nombre del pequeño, al que ya atiende en el mes de vida.

Junto a la permanencia del objeto, Courage y Howe (en Papalia, et al., 2010), comentan que el reconocimiento perceptual de la imagen del bebé en el espejo se puede considerar como el cimiento del conocimiento de sí mismo.

Por otro lado, el acto de colocarse como un ser que puede afectar su mundo quizá no sea suficiente en sentido estricto. Dado que parte de considerarse un *sí mismo* es necesario **conceptualizarse** a sí mismo como tal, es decir, colocarse a sí mismo como un objeto mental (Monroy y Medina, 2005), la propuesta cambia, porque implicaría la capacidad de otorgarse a sí, la categoría de signo, aunque esto último no necesariamente es consciente.

La capacidad de conocimiento del sí mismo se considera un acto consciente, mientras que la autoatribución del yo (Plum y Posner en FEDACE, 2011) es un acto de metaconsciencia.

Merrell (en Pérez, 2008), argumenta que la consciencia y autoconsciencia tienen lugar en el momento en que el niño es capaz de ver su ignorancia, es decir, autocorregirse. Es cuando duda de sí mismo, cuando se piensa y cuando el pensamiento se evidencia (Monroy y Medina, 2005).

La autoconsciencia[25] sin embargo ya se considera un proceso que surge posteriormente, y es gracias a una capacidad de la mente a tener acceso a sí misma, proceso llamado introspección[26] (Monroy y Medina, 2005). Esta capacidad permite a la misma mente estar consciente de sus estados mentales.

Algunas emociones evaluativas pueden correlacionarse con el desarrollo de la consciencia, como la empatía, la culpa o la vergüenza (Lewis, 1995, 1997, 1998; en Papalia, et al., 2010) y la espera de gratificación.

Con esto, afirmamos que incluso la idea más íntima de un "yo" existente, individual y separado, surge gracias nuevamente al elemento social y colectivo (Mugny y Pérez, 1988), en que el infante logra su identificación personal por la existencia de lo demás diferente a él y las atribuciones sociales que a él se le adjudiquen.

25 La diferencia entre la autoconsciencia y autoconcepto, donde el primero en una noción de existencia espacio-temporal, mientras que el autoconcepto es la autoatribución de significados que yo mismo me doy a partir de mi ámbito social, más que un autoconocimiento. (Papalia, Wendkos y Duskin, R., 2010, p.197) En el autoconcepto, los bebés construyen patrones coherentes de ideas primigenias de sí mismos y de los demás, que inciden en la forma como el mismo niño organiza su concepto de sí (Harter, 1998) (Papalia, Wendkos, y Duskin,, 2010)

26 La introspección es una especie de observación de la mente hacia sí misma […] cuáles son sus sensaciones, imaginaciones, pensamientos, sentimientos, emociones y pasiones presentes" (P.2) (Monroy y Medina, 2005)

Aludiendo a la negación, de Hegel, la mayoría de las personas no sabemos todo lo que sabemos para poder conocer una sola cosa, así como todo lo que debemos saber para saber quiénes somos. A la vez, es necesario saber qué cultura hemos apropiado, para poder conocernos (Porlán, 1998).

El sujeto es producto de la interacción entre un individuo histórico y una sociedad determinada (Monroy y Medina, 2005). La realidad se construye cuando el sujeto entra en interacción con el objeto y a su vez, el sujeto es construido en interacción con la sociedad y su cultura (Durán, 2012; Monroy y Medina, 2005).

1.5 Relación entre pensamiento y lenguaje

Desde los puntos anteriores, se hace referencia al desarrollo de la cognición a partir del factor crucial de lo social como constitutivo del primero. Ahora exploraremos cuál es su relación con el lenguaje, tema medular en esta investigación.

Este tema se ha trabajado desde diferentes corrientes. Chomsky, de la corriente innatista, considera que el lenguaje es regido por leyes propias, independiente del contenido que el mismo lenguaje posea. Para el empirismo, el pensamiento está subordinado al lenguaje. Piaget considera que el pensamiento precede al lenguaje, y que ambos se generan en la acción. Por último, Vygotsky plantea que ambos procesos de desarrollan de manera independiente hasta que en un punto se conjugan (Delval, 1982; Vygotsky, 1995).

Para empezar, Claxton (en Porlán, 1998), dice que la mente se manifiesta en dos planos relativamente estables interrelacionados: el empírico o experiencial, y el simbólico o lingüístico verbal.

El empírico está compuesto por todas las abstracciones primarias que obtenemos a partir de las experiencias. Incluye aspectos conceptuales, sensoriales, motores y afectivos, es decir, asociaciones espacio temporales. Se guía la conducta práctica con patrones más o menos estereotipados, rutinarios y prototípicos de actuación (Arca, Guidoni y Mazzoli, Guidoni, en Porlán, 1998).

Por otro lado, el plano simbólico o lingüístico, construye “un mapa del mapa” (Porlán, 1998). Con el lenguaje, creamos hiperconstructos, significados convencionales, arbitrarios, que son de abstracción secundaria. Tiene una estructura más rígida y prototípica, en términos sintácticos. El plano simbólico se mantiene ligado al plano empírico en los primeros meses de vida, construye un mapa lingüístico de la vida personal del infante (Porlán, 1998).

Aludiendo a la concepción de Vygotsky, el pensamiento y el lenguaje poseen orígenes diferentes que realizan una especie de simbiosis. El pensamiento surge en sus inicios con las experiencias del mundo: sensaciones, emociones, etc., como signos o imágenes mentales de la realidad (Costa, 2011). Como decía este autor, el pensamiento existe gracias a los signos. Estas experiencias comienzan desde el vientre materno y continúan con rapidez en el nacimiento. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Vygotsky, 1995).

El lenguaje como sistema social, se expone rápidamente al infante desde la gestación, que aunque no es concebido como un sistema por el bebé, permite un acercamiento con patrones sonoros del mismo (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Este sistema es adoptado prontamente por el niño, hasta que el pensamiento toma en parte la forma de dicho sistema lingüístico.

En un punto, existe una intersección entre el pensamiento y el lenguaje, donde el pensamiento no-verbal y el lenguaje no-intelectual no participan, pero son afectados por los procesos del pensamiento verbal (Vygotsky, 1995).

Como se mencionó el apartado anterior, el lenguaje posibilita el contacto social con uno mismo. El paso del lenguaje verbal como sistema simbólico principal del pensamiento permite generar el contacto interno y la introspección (Domínguez, 2006; Vygotsky, 1995).

En cuanto al pensamiento, si ha madurado el concepto y el sentido de algo, generalmente se puede expresar bajo una palabra. Esta palabra posee un significado que posee la generalización que posibilita el intercambio social. El lenguaje entonces, sirve al intelecto para expresarse (Vygotsky, 1995).

El desarrollo cognitivo depende entonces de que el pensamiento adopte su forma simbólica del lenguaje (Delval, 1982), es decir, que se socialice. Esto sucede gracias al contacto con otro pensamiento ya simbólico (Russel en Mugny y Pérez, 1988).

De los cuidadores depende que el niño logre el paso prelinguístico al lingüístico, ya que el adulto permite hacerle saber qué aspectos de su realidad son relevantes, y lo

introduce a través de formas simples del lenguaje, a simbolizar lingüísticamente su vida (Bruner, 1995).

Cabe resaltar que aun cuando existan palabras del niño que concuerden con el uso y significado del adulto, el proceso mental usado por ambos es distinto, dado el proceso evolutivo que implica el lenguaje en el infante. Sin embargo, cuando una nueva estructura lingüística se integra a su pensamiento, impacta sobre los conceptos viejos (Vygotsky, 1995).

Este pensamiento lingüístico en general, tendrá la capacidad de simbolizar más allá de la experiencia tangible, adoptar significados no ligados a objetos, y sobre todo, hará existir lo que no existe para el infante y que existe para su cultura, y dará libertad intelectual (Vygotsky, 1995).

Bruner (1995) a este punto, añade la pregunta de "¿qué es lo que dispone al ser humano a transitar y usar el lenguaje y cambiar respecto a su uso?". Quizá pueda ser la necesidad social de comunicación e interacción afectiva.

Enseñar el lenguaje por tanto, no solo implica darle herramientas simbólicas al pensamiento para poder representar, sino que se le enseña a pensar al pensador según su realidad, a pensar cómo se piensa en su sociedad, no solo en contenido sino también en cuanto a los procesos adecuados respecto a su realidad social (Vargas, et al., 2016). El lenguaje le enseña también al pensador cómo experimentar su mundo sensorial, conceptual, conductual y afectivamente (Mugny y Pérez 1988).

Como menciona Medina (1995) los instrumentos simbólicos generados por el mismo ser humano, al hacerlos propios, transforman la naturaleza del mismo.

Capítulo 2 El Lenguaje

2.1 ¿Qué es el lenguaje?: Definición

Existen múltiples investigaciones que retoman el concepto del lenguaje. Sin embargo, es importante resaltar que las definiciones que encontramos respecto a este constructo, carece de algunos ajustes que nos permitiremos hacer en breve.

Primeramente, nos serviremos de una ligera recopilación de definiciones que nos inclinarán al significado de *lenguaje* que asumimos en este trabajo.

2.1.1 Definiciones convencionales del lenguaje. A lo largo de la investigación sobre el lenguaje se ha abordado desde diversos enfoques, desde la sociología, la lingüística, la informática, la misma psicología, así como disciplinas como la neurociencia o la semiótica. Este sometimiento a las ramas y sus perspectivas ha derivado a una extensa gama de definiciones y acercamientos a este concepto. Sin embargo, haremos hincapié en los aspectos principales que se le atribuyen a este constructo.

Zecchette (2008), define al lenguaje como una institución humana, donde su relación con la naturaleza es arbitraria, generada por acuerdos sociales. Este autor diferencia el lenguaje del habla y la lengua donde, el habla es la ejecución del lenguaje por un individuo, y la lengua, la estructura y los códigos que usan las personas.

El lenguaje también ha sido definido como la coordinación de signos y gramática que sirven para la comunicación entre las culturas o grupos sociales (Roca-Pons en Papalia, et al., 2010). Se ha planteado además como una facultad que se desarrolla por la estimulación del ambiente, un síntoma de la evolución de dicha facultad (Piaget en Delval, 1982), o como un producto de la articulación fisiológica que el ser humano posee.

La importancia de dichas definiciones radica en que no es posible encasillar al lenguaje en su estudio mediante el análisis silábico y la segmentación de los logros léxicos en una sucesión histórica, generalmente aislada de su entorno familiar y bajo el contexto en que se desarrolla[27], sin olvidar las múltiples formas en las que el lenguaje se manifiesta. El lenguaje no busca una relación entre signos y objetos, sino la comunicación, con todo lo que implica (Delval, 1982; García y Paleta, 2007).

Si se considera al lenguaje como un sistema de símbolos empleados de manera sistemática para la comunicación que varía de una cultura a otra, el campo de acción de dicho sistema se ve disminuido.

27 La descomposición sistemática por fracciones como palabras, enunciados y párrafos, solo inclinan al lenguaje específico de la palabra, descartando la variedad de lenguajes humanos. Al contrario de clarificar, parcelarizan la comprensión del desarrollo del lenguaje, e incluso su misma definición.

2.1.2 Definición desde el Enfoque Sociocognitivo. Desde este enfoque retomaremos el lenguaje como un sistema en el que se emplean signos arbitrarios y convencionales en proceso de evolución socio histórico continuo, adaptados por la sociedad y en mutua transformación (Giménez y Mariscal, 2008). Como una herencia cultural (Zecchette, 2008), el lenguaje contiene la realidad cognitiva de la sociedad a la que pertenece.

Las razones anteriores derivan a pensar que el lenguaje carece de una única dirección y exactitud en la transmisión del mensaje. Al contrario, depende de la significación que el individuo le otorgue al mensaje, así como el significado dado por el individuo que decodificará, y el contexto compartido por ellos (Boada, 1987; Giménez y Mariscal, 2008; Mugny y Pérez, 1988). El lenguaje, es un vehículo simbólico del estado cultural de la sociedad en la que se encuentra el infante, y por tanto pertenece a la función simbólica (Delval, 1982).

El lenguaje es el sistema que permite la introducción del infante a su cultura por medio del contacto socioafectivo de los que lo rodean. Este sistema genera una experiencia más completa del conocimiento (Berlanga, 2012; Delval, 1982).

Definir el lenguaje y comprender su desarrollo implica conocer al que conoce el mundo (el individuo o el infante), la simbolización que emplea (y bajo qué sistema), lo conocido (el elemento de la realidad en cuestión), y la evolución que se genera en esa triada (Delval, 1982; García y Paleta, 2007); añadiendo además la circunstancia, es decir, el contexto dinámico en que se va desarrollando este lenguaje. Este punto exige por tanto la prioridad sobre la definición y las implicaciones que el lenguaje tiene en el desarrollo en general, y la cognición en lo particular.

El lenguaje implica una adquisición de conocimiento del mundo, de significado y también la capacidad de comunicación (Berlanga, 2012; Boada, 1987; Giménez y Mariscal, 2008), de intercambio, y relaciones principalmente afectivas, al contrario de pensar que es únicamente una interconexión de signos, vacía entre palabras y objetos.

El lenguaje existe porque otorga gran parte del sentido a la realidad, conecta y se encarga de simbolizar de manera sistemática las representaciones colectivas, refleja simbólicamente la realidad y dota gran parte de existencia a la mente. El niño que aprende un lenguaje, utiliza este sistema para entender su mundo físico y social (Bruner, 1995).

Dado el capítulo anterior, recalcamos la importancia de los signos como herramientas mentales que median nuestro contacto con el mundo. El lenguaje, en todas sus formas y signos, es el sistema por defecto que la cultura emplea para conocer el mundo como lo conocemos (Giménez y Mariscal, 2008).[28]

El lenguaje según Bruner (1995), se puede considerar una herramienta para el manejo de la atención conjunta (Berlanga, 2012). Vygotsky (en Boada, 1987) dice que es un instrumento simbólico que regula el comportamiento, y las relaciones con uno mismo y con los demás (Medina, 2007); y favorece la interacción comunicativa y la socialización (Giménez y Mariscal, 2008; Mugny y Pérez, 1988; Vargas, et al., 2016).

Para Bruner (1995), el lenguaje se adquiere gracias a una estructura dinámica, selectiva, interactiva interna, que es apoyada por el lenguaje adulto. En el niño, el

28 Como algunos ejemplos, se puede mencionar al lenguaje no verbal, lenguaje musical, al de señas, al arte, las matemáticas, al lingüístico- verbal, y algunos códigos como sonidos, imágenes u olores. (Berlanga, 2012; Giménez y Mariscal, 2008; Zecchette, 2008, Medina, 2007; Vygotsky, 1995).

lenguaje le permite generar hipótesis regulares en la realidad que le proporcionan orden a la vida cotidiana.

Además menciona que “el lenguaje es el medio para interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. [En este periodo se] realiza la adquisición del lenguaje” (Bruner, 1995; p.24). Bruner propone así, que el lenguaje es un sistema que resuelve la necesidad de adquirir la cultura.

Dada la naturaleza del lenguaje y de su extenso uso, a continuación se especifican algunos datos.

El lenguaje es un sistema simbólico que implican orientaciones sociales que permiten el conocimiento de algo acordado arbitraria y convencionalmente (Berlanga, 2012; Giménez y Mariscal, 2008; Medina, 2013).

Se pueden usar signos sensoriales simples como los aromas asignados a fuertes de riesgo como el gas y algunos químicos; señales visuales como los colores y sus combinaciones utilizadas para señalamientos viales o construcción; o complejos como el lenguaje musical o las matemáticas.

Para esta investigación, el lenguaje que obtendrá nuestra atención será el no verbal como el comportamiento corporal y elementos paralingüísticos, y el lenguaje verbal, ambos detallados más adelante.

2.2 Funciones del lenguaje

Dado que el lenguaje, y específicamente el verbal, es un sistema dependiente de la cultura y la evolución social, cambia su pragmática y estructura a lo largo del desarrollo del individuo. Aun así, se menciona que este lenguaje posee dos funciones fundamentales: la cognitiva o de representación, y la interpersonal o de comunicación (Berlanga, 2012; Boada, 1987; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Vargas, et al., 2016).

2.2.1 Función cognitiva o de representación. <<Quien no conoce una lengua extranjera, no conoce la suya>> (Goethe en Boada, 1987, p. 77)

El lenguaje verbal se desarrolla de manera paulatina en la infancia, dado que las primeras apariciones explicitas de un lenguaje verbal socializado ocurre cerca del año y medio de vida. Sin embargo, existen evidencias que muestran que el lenguaje verbal se presenta de manera precoz en la mente infantil, desde los primeros meses de vida, e incluso durante las últimas semanas de gestación (Bower, Huttenlocher, en Boada, 1987; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)

En general el papel del lenguaje en la representación, radica en que la mente requiere de signos para subsistir, y estos símbolos pueden poseer diferente naturaleza, dependiendo del ámbito social en que el infante se desenvuelva. El lenguaje impregna casi todo, aunque pertenece a la función simbólica (Delval, 1982), desde las visuales

como siluetas o colores e imágenes, que representan objetos que se asemejan sensorialmente, hasta símbolos conectados arbitrariamente.

Respecto a la representación, Piaget comenta que el pensamiento representativo implica hacer relatos “por medio de símbolos (representaciones llenas de imágenes, símbolos lúdicos, etc.) o por medio de signos (lenguaje)” (Mugny y Pérez, 1988), o evocar escenas.

La realidad se cifra en la mente a través de códigos y símbolos que generan referencia social hacia algo, le da valor y significado. Sin embargo, la naturaleza del signo verbal en la mente, difiere de su aspecto externo en la comunicación.

Boada (1987), dice para este caso que sería imposible comprender el pensamiento interno si se grabara de alguna forma. Y es que sucede que la representación verbal en la mente posee contenido simbólico de diferente naturaleza, como sonoras o visuales, y tonos afectivos, que acompañan al diálogo interno.

Todos estos elementos hacen de la representación, una función compleja, íntima, pero, bajo un estado fisiológico conforme a la media, con formas sociales identificables (como el idioma o los elementos y objetos que se piensan); íntimamente ligada al sistema cultural del que el niño forma parte a lo largo de su desarrollo (Boada, 1987).

En la mente infantil, respecto a la representación, hay dos posturas: que el mundo ya se haya representado, y se le da nombre para ordenarlo (Bruner, 1995), y al contrario, nada existe a menos que se le nombre (Mugny y Pérez, 1988). La representación lingüística no se limita, sin embargo, a una mera asociación signo-

objeto, sino que además, esta relación logra evocar sensaciones, afecciones y pensamientos, que el mismo objeto logra provocar en su presencia (Watson en Boada, 1987).

A medida que el lenguaje verbal se desarrolla por la estimulación y orientación selectiva de lo social, la capacidad de representación -discriminación de características y atributos de objetos y la categorización-, se incrementa. (Boada, 1987) También permite que se genere un análisis y un saber metacognitivo, es decir, que se interprete bajo representaciones preexistentes lo que otro nos quiere comunicar.

De esta representación puede surgir la consciencia metalingüística, que es un proceso paulatino que crece a la par del infante (Boada, 1987). Para ello debe existir cierto dominio del lenguaje, que será crucial para el desarrollo social del niño (Vygotsky en Medina, 1995; 2007).

Además, el lenguaje está íntimamente ligado a los actos. Hablar facilita la elaboración de una tarea, como una herramienta que organiza y orienta la acción, representándola mentalmente (Boada, 1987; Medina, 1995).

Bruner (1995) comenta que la percepción y la habilidad del niño de resolver problemas estarán implicadas en la adquisición del lenguaje. Vygotsky (en Boada, 1987), añade, que el lenguaje transforma en sí mismo las funciones cognitivas, como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento.

Según este autor, también se relaciona con las intenciones cognitivas, las experiencias y los conocimientos metacognitivos y las acciones involucradas en la cognición (Boada, 1987).

Von Humboldt, (en Boada, 1987) plantea que la lengua, así como el uso de las palabras (Vygotsky, 1995), refleja la cosmovisión de la cultura a la que pertenece, una organización del mundo que se refleja en su lenguaje, por lo que dice que este último es la relativa representación del mundo en que esa sociedad vive. Esto no implica que la representación no exista en el infante recién nacido, sino que su representación es de otra naturaleza y comienza a socializarse.

En el caso de los niños bilingües se muestra el retraso en la emisión del lenguaje, dado que no solo adquieren las asociaciones signo-objeto, sino la visión del mundo de dos culturas. Esto según Vygotsky, fomenta la comprensión del fenómeno lingüístico (Boada, 1987).

Según Whorf (en Boada, 1987), el lenguaje es una “guía de la actividad mental del individuo” (p.25). A medida en que el infante se desarrolla, es el sistema lingüístico adulto el que permea e impone la forma cognitiva de funcionar, adopta el sistema de representación que le permitirá entrar en contacto con el mundo y consigo mismo (Vygotsky, 1995).

Gracias al lenguaje verbal, la representación puede ser una distancia de la realidad que se le presenta. Implica además, el desarrollo sociocognitivo del niño, ya que permite la comunicación, mientras se construye, y reconstruye su mundo: “la historia y el pensamiento son un acto concreto, colectivo e histórico” (Monroy y Medina, 2005, p. 94). Con las palabras, el niño aprende no solo a mencionar una sección de la realidad, sino a evocar en la mente de su oyente dicha realidad (Vygotsky, 1995).

La representación permite el conocimiento de las categorías que posee el mundo social en el que se está desarrollando (Vygotsky, 1995), libera espacialmente de las posibilidades de acción y de tiempo (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), y poco a poco transforma la estructura psicológica, cambiando el significado de las palabras, y de la realidad que experimenta el infante (Vygotsky, 1995). Sin embargo, como menciona Boada (1987), no se sabe qué grado de consciencia ni la intencionalidad que el infante adquiere con la representación.

2.2.2 Función interpersonal o de comunicación. Esta función ha sido más retomada en la investigación, dadas las cualidades del lenguaje, que permiten la transmisión de un mensaje, de un individuo a otro y por ser considerada la función primaria del lenguaje, que es la del intercambio social (Vygotsky, 1995). Existen diversos modelos de cómo fluye la comunicación y su importancia para la construcción de la conciencia colectiva, pero en este trabajo abordaremos esta función desde el individuo. ¿Por qué resulta vital la comunicación, y el lenguaje, para la definición humana?

Ya se ha venido hablando sobre la importancia de la vida simbólica en la constitución de la cognición del individuo. La realidad en que vive el ser humano es simbólica[29]. Así, gracias a la atribución de significado y las afecciones que se crean en la dinámica de la vida diaria, el mundo tiene sentido (Giménez y Mariscal, 2010). Este sentido es co-creado, compartido por el entorno social y cultural al que el infante

29 En este punto es importante recalca la idea del capítulo 1 donde no se niega la existencia de una realidad concreta

pertenece, y sobre todo, los individuos que ya se encuentran socializados y que le comunican esta cultura al niño.

Como se mencionó anteriormente, dada la evolución social y cultural que implica la activa y dinámica evolución de los significados que ellos conllevan, esta construcción simbólica es gracias a un acto colectivo. Es decir, la interacción social a lo largo de la historia, es una interacción simbólica que permite la transmisión de tradiciones, costumbres, y la proliferación del lenguaje (Berlanga, 2012; Bruner, 1995).

Por un lado, el lenguaje verbal permite la transmisión de lo que una sociedad es, y por otro, permite su mismo cambio en consecuencia de los cambios sociales (Giménez y Mariscal, 2008). Este lenguaje contiene no solamente reglas sintácticas, sino normas sociales (Porlán, 1998), roles (Boada, 1987), conductas, gestos, y afectos, que guían la idea de la vida, y contribuye al desarrollo del conocimiento (Giménez y Mariscal, 2010; Mugny y Pérez, 1988).

Esta función del lenguaje implica la necesidad intrínseca humana del intercambio con otro ser humano (Berlanga, 2012), y la asignación de significado, el intercambio afectivo, la intencionalidad y el contacto. Esta necesidad va desde el contacto con otro ser, hasta el contacto consigo mismo.

Respecto a la comunicación interpersonal, Vygotsky menciona que ésta es posible únicamente cuando existe convencionalidad en el sistema simbólico utilizado (Medina, 2007). Nos comunicamos teniendo una finalidad (Bruner, 1995), por lo que no existe comunicación sin algún significado que transmitir (Medina, 1995). La

comunicación, entonces es una negociación de significados, a partir de los saberes compartidos (Berlanga, 2012; Porlán, 1998); es una interacción compleja.

Como menciona Boada (1987), el lenguaje no es suficiente para que ocurra la comunicación. Requiere de otros sistemas como el lenguaje no verbal, los medios extralingüísticos, habilidades cognitivas, o la conducta afectiva (Giménez y Mariscal, 2008).

En la transmisión de ideas, se encuentran elementos como el mundo de significado de cada uno de los hablantes, y su comprensión respecto a lo que se pretende comunicar; la intención con la que se transmite (Bruner, 1995), el contexto físico y social en que se desarrolla este intercambio (Porlán, 1998), y lo que cada uno interprete de lo que está sucediendo en esa circunstancia.[30] Incluso, estará implicado el valor afectivo de las palabras por los intérpretes.

El valor simbólico de un lenguaje verbal sobre otro se encuentra unido al valor afectivo que socialmente se le asigne, por lo que el valor del lenguaje difiere culturalmente, así como su prestigio (Boada, 1987; Porlán, 1998).

Shannon (en Boada, 1987), menciona 6 funciones lingüísticas: la expresión afectiva, la que influye en el oyente (conativa), la referencial, la que contiene un valor más intrínseco y lúdico (poética), la fática (mantiene el canal de comunicación) y la metalingüística (donde se analiza lo que se dice). Todos ellos orientan las funciones en la transmisión de un mensaje a otro.

30 Como un momento complejo lleno de significado y afecto donde se conforma un significado completo

Boada, argumenta que la plurifuncionalidad del lenguaje se alcanza a corta edad. Vygotsky (en Medina, 1995), menciona que el lenguaje hablado y su contenido comunicativo se inicia en los intercambios preverbales del niño, como los gestos.

Aunque se argumenta que el lenguaje infantil se encuentra completamente ligado al contexto (Dore en Boada, 1987), no implica que se encuentre lejos de un uso consciente o de autorregulación, en un inicio biológico-afectivo, ya que este lenguaje posee su propia idiosincrasia, es coherente y sistemático (Boada,1987).

Las habilidades para detectar los mecanismos verbales y no verbales, y el establecimiento de una actividad común entre los hablantes en la comunicación, se adquieren en el infante antes de la aparición del lenguaje adulto[31] (Boada, 1987).

Cuando el infante ha ampliado su léxico y muestra autonomía en su lenguaje social, se encuentra listo para dirigirse a sí mismo (Medina, 2007).

Vygotsky (en Medina, 1995), menciona que el lenguaje interno es el contacto social con uno mismo. Cuando nos comunicamos hacia nosotros, el lenguaje verbal ayuda a la planificación, orden, mediación, la orientación mental, la regulación del comportamiento y la metacognición (Medina, 2007).

Con base en el lenguaje, el infante es capaz de colocarse en su mente como objeto de su pensamiento y de su conducta (Medina, 2007).

[31] Ciertamente, respecto a este punto, aunque las palabras sean manejadas en apariencia bajo el mismo contexto, el valor lingüístico atribuido y la saturación de significado que el niño dé a algún objeto, en comparación con el adulto, están lejos de ser semejantes.

Medina (2007), dice que el lenguaje sirve como una forma de autorregulación en la acción, aunque existan otros factores que contribuyen a esta tarea (Boada, 1987). Además como una forma de autoestimulación.

La regulación de la conducta por el lenguaje se ve primero ejercida por el adulto. Posteriormente, el niño logra ejercer autorregulación al adquirir suficiente lenguaje (Boada, 1987), y con ello, las normas sociales que el adulto le ha hecho saber que le conciernen.

El mundo interno, donde se genera el contacto social, se compone por significados personales de naturaleza sensorial, conceptual y afectiva, organizados por asociaciones espacio-temporales (Porlán, 1998). La mayoría posee un signo que lo corresponde para ser representado y, sin embargo, otros dada la naturaleza del pensamiento interno, no se pueden reducir a un signo concreto. El diálogo social interno posee cualidades diferentes al externo (Medina, 2007).

Se considera bajo este marco teórico, que la secuencia en la que se configura el lenguaje principia en la comunicación externa, luego al egocéntrico (o el habla en voz baja no dirigida a alguien), y por último, la apropiación interna del lenguaje (Boada, 1987; Vygotsky, 1995/1962).

Se cuestiona entonces el momento en que existe un empleo consciente del lenguaje por parte del niño, realizada con intención y conocimiento implícito de los elementos que componen la comunicación. Esto implicaría su capacidad de organizar su conducta. El lenguaje en la comunicación no se ve reducido al verbal.

El lenguaje verbal adulto se ha visto privilegiado en el estudio tradicional del desarrollo del lenguaje, y este aspecto limita la comprensión del lenguaje infantil (Boada, 1987). Dada la variedad existente del lenguaje, proponemos entonces una mayor atención al lenguaje no verbal que se desarrolla desde los primeros días de vida y que, aunque difieren en estructura y significado, poseen carga semántica que el infante logra transmitir para satisfacer sus necesidades biológico-afectivas.

Indagar entonces en las formas que el infante usa para comunicarse será de gran importancia para este trabajo.

2.3 Tipos de lenguaje

Vygotsky menciona que la comunicación logra ser efectiva gracias al lenguaje, y que este puede o no ser oral. Afirma la posibilidad de comunicación a partir de gestos, movimientos corporales, señas (Medina, 2007), arte, música, números, entre otros.

En el desarrollo infantil, se ha buscado prioritariamente el surgimiento de las primeras palabras, la conversación con apariencia adulta y la “correcta pronunciación”, sin preocuparse de las propiedades del propio lenguaje infantil (Halliday en Boada, 1987), y que se sabe, comienza con el llamado lenguaje preverbal, que no es más que el complejo desarrollo del lenguaje no verbal, con cualidades extralingüísticas, y que posee contenido afectivo.

Por motivos de practicidad, organizaremos los 5 tipos de lenguaje según el signo que usan (Dora, 2011):

Signos sensoriales: Lenguaje icónico y Lenguaje Proxémico

Signos corporales: Lenguaje de señas y Lenguaje no Verbal

Signo lingüístico: Lenguaje escrito y Lenguaje verbal

Como se puede ver, existe una variedad amplia del lenguaje, de la cual, se dará prioridad al lenguaje no verbal (gestos, señas, movimientos corporales es decir, elementos paralingüísticos y extralingüísticos), y al lenguaje verbal, presentes en el primer año y medio de vida de un infante.

2.3.1 Lenguaje icónico. Este lenguaje utiliza como signos la información visual. Puede referir a la forma o al color, y se puede encontrar de manera cotidiana en señalamientos de tránsito, construcciones o transporte público.

Estos signos pueden ser semejantes visualmente a lo que indican (como señales de uso de casco, con un casco explícito), o signo y significante pueden estar ligados arbitrariamente (una E tachada de No estacionar). La interpretación va a depender de la expresión literal de los íconos y su lectura puede ser universal o sumamente dependiente de la cultura y los roles sociales que en esta se manejen (Dora, 2011).

2.3.2 Lenguaje proxémico. Este lenguaje permite la comprensión de un mensaje entre el emisor y el receptor, a través del manejo del espacio físico, donde la distancia define la relación interpersonal. Puede considerarse desde los espacios públicos que se utilizan, como los lugares íntimos. Consiste en ubicar sensorialmente (táctil, visual, térmico, auditivo y olfativo), al individuo (Dora, 2011).

2.3.3 Lenguaje de señas. Este lenguaje es un sistema creado para el éxito de la comunicación en la comunidad hipoacúsica. Se compone por signos formados con las manos, y la localización en el espacio, para otorgar significado.

2.3.4 Lenguaje escrito. Es una forma del lenguaje en la que se utilizan signos lingüísticos gráficos. Estos se encuentran sistemáticamente organizados en fonemas, sílabas o palabras y bajo normas gramaticales, que invitan al lector a comprenderlo de manera eficiente, dado que, además, el escritor y el lector se pueden hallar distantes en espacio y en tiempo (Lauchis, 2012).

Este lenguaje se encuentra en pensamiento e imagen, y dado que carece de elementos como la voz, que otorgan tono e inclinan al conocimiento del estado anímico -así como el desconocimiento del receptor-, requiere del uso de mayor cantidad de palabras y una descripción más exacta (esto claro dependiendo de la finalidad del escrito), en comparación con el lenguaje verbal (Bruner, 1995; Vygotsky, 1995).

El lenguaje escrito requiere de un nivel de abstracción superior, y para el niño resulta poco motivante el interlocutor, que no está presente. Requiere del conocimiento

de reglas sintácticas y del significado formal-convencional de las palabras y se manifiesta en forma de monólogo. Presupone la existencia del lenguaje interiorizado (Vygotsky, 1995).

Con la tecnología actual, la expresividad se puede lograr con el tipo de letra, tamaño, mayúscula, o signos gráficos como puntos suspensivos, exclamación, entre otros (Lauchis, 2012).

2.3.5 Lenguaje No verbal. En el lenguaje no verbal existe una forma de comunicación en la que los movimientos corporales, los gestos, la postura o posición del cuerpo, la ropa, la expresión facial (la sonrisa, la mirada), la respiración, la voz (con sus cualidades: tono, timbre, ritmo, volumen, entonación, silencios, proyección, etc.), y hasta el aroma corporal, reflejan un significado (Ortiz, 2016).

El cuerpo, al igual que el Sistema Nervioso, a lo largo de nuestro desarrollo, se condiciona al entorno en que se encuentre, ya sea por los factores físicos como la temperatura o la altitud, como la cultura y los elementos sociales implicados en la interacción, los conceptos o las interpretaciones. La conducta o lenguaje no verbal se encuentra entre el mundo fisiológico y el aprendizaje corporal, y el mundo de la atribución de significado.

Existe la teoría (Mehrabian en Moreno, 2015) que indica que el 93% de nuestra comunicación es no verbal[32]. Se ha considerado como un comportamiento no verbal en lugar de un lenguaje, dado que la interpretación de los signos corporales no contiene

32 Este autor hace la aclaración de que este porcentaje aplica cuando la conversación es de índole emocional o existe una incongruencia en el mensaje verbal.

una guía de significados explícitos y varía dependiendo de la cultura, es decir, es totalmente dependiente del contexto en que es ejecutado (Ortiz, 2016).

El lenguaje verbal está implicado en la comunicación de información, mientras que el no verbal comunica estados emocionales y actitudes personales (2016; Delval, 1982), aunque en sus inicios se encarga de la comunicación de necesidades e interacción deíctica. En ocasiones, el lenguaje no verbal puede sustituir en parte o en totalidad a la comunicación verbal (Vygotsky, 1995).[33]

Se recomienda que se interprete solo si no es congruente el mensaje verbal con el corporal, y si lo que se comunica está involucrado afectivamente (sea por actitudes o emociones). Se consideran en general espontáneos aunque se conoce la capacidad humana de fingir dichos movimientos corporales.

Sin embargo, se conoce que reacciones fisiológicas pueden ser condicionadas socialmente, según en el entorno en que se crece, y difícilmente pueden ocultarse o evitarse (Ortíz, 2016). Por ello, es importante aclarar que el comportamiento o el lenguaje no verbal, debe ser considerado tal si existe un contacto cara a cara y en un contexto afectivo.

Este punto resulta importante a esta investigación, ya que la atribución de significado es vital en el lenguaje y la comunicación, y estos se desarrollan gracias a la interacción social que, por su misma naturaleza, es íntimamente afectiva. Para el estudio del desarrollo del lenguaje resulta vital entonces el estudio de las relaciones

33 Desde la afirmación o negación con la cabeza, a la comunicación entre dos personas ligadas afectivamente

afectivas existentes en los primeros momentos de vida y cómo estas se ven involucradas en dicho desarrollo.

2.3.5.1 Componentes generales. Pulido (2009) describe los siguientes componentes del lenguaje no verbal:

1) No verbales: mirada/contacto ocular; sonrisa, gestos, postura, proximidad, apariencia.
2) Paralingüísticos: Voz (volumen, tono, timbre); tiempo de habla (número de palabras, duración), perturbaciones del habla (pausas, silencios, muletillas, vacilaciones), fluidez.
3) Mixtos generales: afecto, conducta positiva espontánea, escoger el momento adecuado, escuchar.

2.3.5.2 Preliminares del desarrollo del lenguaje no verbal. El lenguaje en sus inicios es considerado como preverbal o pensamiento práctico (Vygotsky, en Medina, 1995). En este lenguaje se utilizan herramientas y existe una relación con el medio a través de actividades. En esta etapa es sumamente importante el comportamiento corporal y la rápida transición de movimientos aleatorios a comportamiento intencionado o con valor asignado.

Los movimientos del infante en un principio son interpretados por el cuidador (Medina, 1995), y gracias a la proximidad y el afecto, se desarrollan inicios del lenguaje

no verbal y deixis (gestos, movimientos corporales con contenido social)[34]. Para ello, el medio simbólico en el que se desarrolle será fundamental (Boada, 1987; Vargas, et al., 2016).

Resulta importante rescatar que el lenguaje no verbal puede representar las primeras muestras de semanticidad en el niño, como la atribución de significado a un tono de voz (Bruner, 1995), o a la distribución sonora en las palabras y frases (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), y que prontamente se acompañen con gestos particulares, (Bruner, 1995) que favorezcan a la atención conjunta.

El significado puede existir en el niño en forma de gestos, movimientos y expresiones con contenido, que no son estandarizados, o comprensibles socialmente, pero sí interpretables, que entran en negociación entre el infante y cuidador, para desarrollar de manera conjunta el lenguaje social (no verbal y verbal) (Bruner, 1995), como repertorios de comunicación (Medina, 1995/ 2007).

Boada (1987) nos comparte al respecto citando a Bruner, que la comunicación diferente a la verbal, la precede (Medina, 1995), y que esta comunicación depende de que el infante se apropie de gestos convencionales, vocales, que comparta con su cuidador. Este autor menciona que estas formas rudimentarias de comunicación son sustituidas por palabras, aunque en este trabajo se argumenta más bien el paulatino complemento verbal, al repertorio del comportamiento no verbal.

Posteriormente, dice este autor, el infante descubre capacidades como la emisión de sonidos guturales, luego la autoestimulación, y palabras lúdicas, hasta que, por

34 Toda interpretación de una conducta no verbal debe ser valorada en su contexto

producto de priorización social de la comunicación verbal, el medio de comunicación principal es el oral (Boada, 1987).

Bruner (1995) procede diciendo que entre los individuos de manera intrínseca, tienen una intención referencial. Esta puede ser vaga o muy explícita. La referencia, explica, es una forma de interacción social para la atención conjunta, que se logra con el lenguaje; es ahí donde el significado del gesto cobra sentido. La referencia también implica una intención comunicativa y el éxito de dicha comunicación.

A medida en que el comportamiento adquiere significado social, se produce la socialización con la negociación de dicho significado (Bruner, 1995; Medina, 2007).

Austin (1962), citado por Boada (1987), comenta que existen 3 actos en la intención comunicativa: Locutorio (sonidos articulados independientes del contexto), llocutorio (el sentido en que se debe entender lo comunicado), y el perlocutorio (“los efectos que causa la producción verbal en el interlocutor”) (Boada, 1987, p. 21).

En el infante, primeramente surge el perlocutorio, como resultado de la exploración del infante del efecto de su conducta -y su intento de comunicación-, en el cuidador, y en consecuencia desarrolla el acto ilocutorio, que implica cierta consciencia de lo que se desea transmitir y la habilidad del infante por la modulación del mensaje y de sus actos para dar a entender su mensaje, es un acto voluntario (Boada, 1987; Delval, 1982).

Para que un movimiento o acción se considere como un gesto[35] y comunique algo, requiere que haya un intérprete que le dé un significado semejante al que lo llevó a cabo, el significado debe ser compartido para que se considere como comunicación (Medina, 2007) es decir, debe pertenecer a un sistema -aunque sea formado entre el infante y el cuidador- cuando se manifieste (Mugny y Pérez, 1988).

El lenguaje no verbal como un sistema de comunicación, se genera naturalmente en situaciones de la vida real, que es el material con el que el infante cuenta al momento de construir su realidad (Delval, 1982). Por ello tiene sentido decir que sus intentos de comunicación estén en primer lugar totalmente ligados al contexto en que se encuentra, y en particular, a los sonidos que le permiten aprehender su mundo (Delval, 1982).

El conocimiento del mundo y la aprehensión del significado es gracias a la observación (Papalia, et al., 2010)[36], primeramente de lo más cercano y constante al infante, que puede ser su cuidador: su tono de voz, sus gestos, el contacto físico, la cercanía, etc. La comunicación se desarrolla cuando los dos establecen una atención conjunta y posteriormente, la unión de la definición de la referencia que tienen en común (Bruner, 1995).

El gesto es un vehículo que el cuidador y el infante toman con intención comunicativa y establecen una relación, pueden ser además la mirada, la sonrisa (Pulido, 2009), la modulación de la voz, volumen, entonación, entre otros (Medina, 2007).

35 Con un significado social que el infante quiera comunicar y sea semejante a otros individuos (Medina, 2007)
36 Haciendo alusión al uso de esta palabra como en observación participante donde no solo incluye a la vista como el sentido predilecto, lo que escuche, lo que sienta y atestigüe es parte de su observación

De estas primeras evidencias, se conoce que los niños recién nacidos ya conocen los patrones sonoros del idioma materno, e incluso identifican qué posibilidades de combinaciones sonoras existen en su idioma (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Kuhl, 2004, en Papalia, et al., 2010). Por supuesto, esta priorización de unos sonidos por otros, depende de la relevancia social de dichos sonidos (Delval, 1982), es decir, que la distribución sonora incluso de los balbuceos, contiene información social relevante que el niño expresa.

Continuando con esto, Delval (1982), menciona que aun cuando aparentemente no exista una relación comunicativa compleja -por parte del infante con su cuidador, a través de otros medios (no verbales)-, la competencia está más desarrollada de lo que parece. Las limitaciones motrices representan un punto importante en la interpretación de la existencia de la competencia comunicativa.

Aun así, menciona que la expresión corporal y el movimiento, resultan ser el punto de partida para la adquisición del lenguaje. Los gestos ayudan a los bebés a aprender a hablar (Papalia, et al., 2010).

2.3.5.3 Deixis. El significado adquirido para los diferentes gestos, movimientos corporales y sonrisas, se instrumentaliza para alcanzar ciertas metas: atención, agarrar un objeto, comida, y en adelante, se afina su uso al buscar respuestas o concordar con costumbres sociales como despedirse o saludar. Esto sería una actividad deíctica.

Deixis significa indicar, designar, o acción de mostrar, es hacer una referencia a algo (Boada, 1987). Bruner distingue la deixis lingüística, de la comportamental (Boada, 1987). Para este trabajo abordaremos la segunda.

La deixis, o la acción de hacer referencia, resulta importante en la adquisición del lenguaje ya que los movimientos del propio cuerpo, además de fomentar el desarrollo lingüístico, se convierten en un mensaje para los demás (Boada, 1987; Medina, 1995; Ruiz, Ruiz y Linaza, 2016).

Así, los intentos del infante por agarrar algo, o la mirada fija a un objeto o una onomatopeya, al causar reacciones en su cuidador, se transforman pronto en un acto deíctico, donde el mensaje y el acto se dirigen a una persona, y no solamente es un acción hacia un objeto (Medina, 1995).

Los actos deícticos, por su naturaleza, dependen enteramente del contexto en el que son ejecutados para que tengan sentido (Bruner, 1995). Son actos que permiten la atención conjunta, es decir, la referencia, donde se establece el contexto entre los involucrados (Bruner, 1995).

Desde los días de nacido, el bebé se tranquiliza por la voz de su madre y se acurruca en sus brazos. El bebé responde a este contacto con sonrisas, arrullan, mueven sus brazos y manos, hacen contacto con su madre (Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011). Llora si necesita algo, o si le molesta o duele algo, y existe un deseo por interactuar con la madre (o su cuidador), ríen, sonríen.

La madre (o su cuidador) establece contacto o incluso puede aumentarlo gracias a las expresiones (aunque aún no estén del todo intencionadas) que su hijo presenta. Esto contribuye a la conexión entre ambos, dado que el niño observa una respuesta (Ramos, 2011).

El llanto inclina al cuidador a actuar, y esta respuesta también adquiere algún sentido para el infante, desde el cumplimiento de una necesidad, hasta la seguridad y la confianza que puede o no sentir con respecto a su entorno. Estas interacciones ocurren los primeros días de nacido, y depende de la cercanía y con el cuidado e interacción social que se tenga con él. En la tercer semana de nacido, el niño presta atención a los gestos del cuidador y responde con gestos interpretables como sociales (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Papalia, et al., 2010).

La deixis en el infante es importante porque implica que este debe ser capaz de notar su perspectiva, y la del otro, y dirigirlo a través de señalar a lo que desea que conjugue su atención (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Bruner comparte que la deixis espacial, donde ya existen intercambio de miradas entre el infante y su cuidador, ocurre a los cuatro meses (Boada, 1987).

Los bebés comienzan a señalar, con la mano o la mirada, rechazar o afirmar con la lejanía o cercanía. Estos adquieren significado gracias a la interpretación de los otros (Medina, 2007), significados que constantemente se negociarán con el infante.

Poco a poco los gestos se vuelven más complejos, como soplar si algo está caliente, aspirar hondo si ve una flor, o mover la cabeza de un lado a otro para decir que no. Estos son los facilitadores de las primeras palabras (Goldin-Meadow en Papalia, et al., 2010), ya que los niños entienden que estos gestos refieren a objetos o acciones específicas.

Mugny y Pérez (1988), mencionan además que en los niños existe cierta metacognición al tener actos deícticos, dado que pueden creer que poseen la

información suficiente para indicar al otro lo que desean, así como lograr interpretar la información que su interlocutor pretende decirle. La deixis es una señal temprana de cognición social (Liszkowski, Carpenter, Striano y tomasello, Tomasello, Carpenter y Liszkowski en Papalia, et al., 2010).

La comunicación por gestos y la comunicación oral componen una unidad, un continuo, en el que las palabras sustituyen las funciones de algunos gestos y estos anteceden al verbo (Butcher y Goldin-Meadow en Medina, 2007).

Los gestos abren camino a las nuevas formas verbales de comunicar (Delval, 1982). Esta evolución es posible únicamente por la interacción con otro. Estas dos formas del lenguaje, pronto se unifican y conforman un solo sistema (Vygotsky en Medina, 2007), por una relación constructiva entre los medios de comunicación no verbales existentes y la adquisición del habla (Ausubel, 1968; Porlán, 1998).[37]

2.3.6 Lenguaje verbal. El lenguaje verbal es el lenguaje privilegiado en la comunicación humana. Es un sistema simbólico complejo que posee sus propias reglas, que organiza su contenido y facilita la comprensión por medio de las palabras. Su función principal es la de la comunicación e interacción social (Giménez y Mariscal, 2008; Medina, 2007).

Se compone por unidades sonoras llamados fonemas que en combinación estructuran la gama sonora de un idioma en particular. Esta composición permite la transmisión de mensajes si los individuos que se comunicarán poseen el mismo código lingüístico (Ortiz, 2016).

37 Sin embargo, queremos acentuar que los gestos comunicativos, a diferencia de autores que mencionan que desaparecen, se complementan por el acto del habla, y se limitan por ésta en momentos como la expresión emocional. El habla, al considerarse como el medio de comunicación privilegiado, se lleva la importancia fundamental de la comunicación adulta, sobre todo, que es el lenguaje no verbal.

Como se comentó en el apartado anterior, este lenguaje es un sistema combinado con el lenguaje no verbal, donde el significado de la palabra enriquece el gesto y viceversa.

El lenguaje verbal tiene una evolución relativamente rápida en términos del desarrollo (sincrónico) y en términos sociales (diacrónico) (Beuchot, 2004; Vargas, et al., 2016).

En el desarrollo, dado que es el lenguaje verbal el medio de comunicación más usado, se realiza rápidamente el aprendizaje de palabras que sustituyan total o parcialmente a los gestos, y socialmente "se exige" esta velocidad de aprendizaje. En términos sociales, los modismos que imperan en el mundo social, así como las formas tecnológicas de interacción, complejizan las palabras, sus usos, los contextos, además de la creación rápida de neologismos que amplían el concepto de la realidad como la conocemos. Se refiere aquí a un lenguaje vivo (Beuchot, 2004).

Este lenguaje puede dividirse, en términos de su momento de desarrollo, en lenguaje externo y lenguaje interno.[38]

38 Consideramos la idea central de Vygotsky donde el lenguaje primero es social, luego egocéntrico, y finalmente interno.

2.3.6.1 Lenguaje externo.[39] El lenguaje externo o social, se vincula directamente con el contexto y el entorno físico que permee la realidad del infante, y es gracias a la interacción social que éste se aprende (Arias y Hernández, 2007; Giménez y Mariscal, 2008; Vygotsky, 1995). El lenguaje externo permite dotar de un signo específico a las cosas, dependiendo de la cultura y las costumbres que en ella se lleven a cabo.

Como menciona Bruner (1995), se considera que el infante ya posee representaciones o imágenes mentales de lo que en su momento llevará un nombre que lo identifique para la comunicación social. Es decir, en cierto punto, el niño aprende a darle nombre a lo que ya tiene representado, sea mentalmente, sea por lenguaje no verbal o deícticos.

Por supuesto, el lenguaje externo le permite al niño ampliar su mundo, conocer el mundo social al que pertenecerá, y entre ello, los roles, las formas de actuar, reglas de convivencia, hábitos sociales, etc. Estos significados los asigna la comunidad en la que el infante se está desarrollando (Medina, 2007).

En un inicio, el lenguaje externo infantil no es para nada parecido, gramaticalmente, al lenguaje adulto (Bruner, 1995), e incluso, aun con el uso “correcto” de las palabras aplicadas socialmente, el contenido o la saturación de significado diferirá el lenguaje adulto al del niño (Bruner, 1995; Vygotsky, 1995).

La necesidad del niño de aprehender las palabras y su uso “correcto” social, radica en la necesidad de darle significado y sentido al mundo real (Vygotsky, 1995).

39 Ya que el desarrollo del lenguaje verbal se verá en el último subtema de este capítulo (2.5), este apartado se remite a describir las características de este lenguaje.

Conocer una palabra implica conocer que para esa sociedad ese fenómeno existe (Zecchette, 2008). El significado de las palabras se considera más un “fluir de la consciencia y del contexto de la comunicación” (Medina, 2007, p.95), que una definición especificada.

El uso de este lenguaje le permite al infante no solamente una sustitución total o parcial del gesto, o una descripción del movimiento o de la sensación, sino que le permite hacer referencia temporal, al pasado o al futuro (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), y pasa entonces a la capacidad de re-presentación de la realidad (Delval, 1982). También permite resignificar las representaciones pasadas, o las ideas preconcebidas del mundo, por supuesto los elementos no verbales -entre otros-, juegan un papel importante, evitan la ambigüedad (Mugny y Pérez, 1988).

Su forma natural es el diálogo, donde el emisor da por hecho un conocimiento mutuo del tema, que permite una comunicación abreviada, supone la localización visual del emisor, su expresión facial y sus gestos, además del tono de la voz. Este diálogo se retroalimenta constantemente por las reacciones desencadenadas en el intercambio (Vygotsky, 1995).

El lenguaje externo posee las siguientes propiedades: La sintaxis (gramática), la semántica y la pragmática (léxica) (Ardila, Rosselli y Matute, 2005; Bruner, 1995; Giménez y Mariscal, 2008).

La sintaxis se refiere a la relación de los signos entre sí. La semántica, refiere a la relación entre los signos con sus objetos y el significado social atribuido a ellos. La

pragmática, la relación de los signos con quien usa los signos, y su función, su vida semiótica (Beuchot, 2004).

2.3.6.1.1 Sintaxis. Según Boada (1982) la sintaxis aparece cuando el infante hace su primera combinación de signos. Esta propiedad es la parte normativa del lenguaje, que exige y permite ciertas combinaciones de signos, sobre otras, y también, permite el aspecto creativo del mismo (Delval, 1982).

Además, la sintaxis es usada por el infante para describir lo que para él tiene importancia, ya que el niño previamente ya tiene conocimiento del mundo en el que vive (Bruner, 1995).

Se auxilia de la gramática, que consiste en la asociación del sonido con el signo (Delval, 1982), donde se va del sonido a la intención (Searle, en Bruner, 1995). Elementos gramaticales como preposiciones, conjunciones, artículos, son omitidos en las primeras manifestaciones del lenguaje externo (Boada, 1987).

La sintaxis contempla desde la estructura del enunciado, hasta las condiciones que existen entorno, al momento en que se produce el enunciado (Bruner, 1995).

Con frecuencia, durante la adquisición del lenguaje en el infante, la mayor cantidad de correcciones o retroalimentación ocurre a la sintaxis. Sin embargo, el aprendizaje basto de esta propiedad permite logros creativos posteriores en el lenguaje (Bruner, 1995).

2.3.6.1.2 Semántica. La comunicación por lenguaje externo se desarrolla con base en el significado específico de las palabras. La saturación de estas no debe ser demasiada a menos que se desee una comunicación ambigua y compleja.

Esta propiedad aparece antes de la sintaxis, dado que el niño posee un conocimiento operativo del mundo (Bruner, 1995), aunque se define con mayor claridad después de adquirida esta última, dada las aportaciones socioculturales que enriquecerán la palabra con significado (Boada, 1987; Delval, 1982).

El desarrollo semántico se haya estrechamente ligado al desarrollo cognitivo general (Delval, 1982).

2.3.6.1.3 Pragmática. La pragmática hace referencia al uso del lenguaje en la vida cotidiana, cómo funcionan las palabras en el contexto en que se manifiestan, y la forma cómo las palabras guían la atención conjunta (Bruner, 1995; Giménez y Mariscal, 2008). Sapir (en Boada, 1982) dice que las palabras y el léxico que el individuo se forma, es expresión de la cultura en la que este vive.

La pragmática requiere un cierto dominio de la semántica de las palabras para expresar relaciones complejas en el contexto social en que se requieran (Delval, 1982). La capacidad de comprender algún enunciado radica en la comprensión del contexto en que se desarrolla y se expresa.

El lenguaje es una forma de pensar el mundo, y la pragmática será el uso que la sociedad en la que es usado le da, es el sentido que cobra la palabra en su contexto

(Beuchot, 2004). Consiste en un acuerdo acerca del lenguaje conforme a la forma de vida -y no sobre las normas gramaticales-, conocida también como gramática profunda.

Beuchot (2004) dice que:

> Compartir una forma de vida es pensar de la misma manera, pero pensar de la misma manera presupone el que se hable un mismo lenguaje y hablar el mismo lenguaje es, una vez más, estar sometido a la misma clase de mecanismos sociales. Compartir una forma de vida no es una cuestión meramente verbal o lingüística. La acción o la praxis es el criterio último para decidir si dos personas piensan o no de igual manera (p.153)

El lenguaje siempre se adquiere en un momento histórico específico y en una cultura particular (Medina, 2007). “Las costumbres de una nación tienen repercusión en su lenguaje, y por otro lado, en gran medida es la lengua la que hace la nación” (Zecchette, 2008, p.31)

El acto del habla tiene cuatro condiciones: la preparatoria (la estructura apropiada para el enunciado), la esencial (qué razón justifica el acto del habla), la de sinceridad (que el habla es deseada por alguien), y la de asociación (la relación interpersonal) (Bruner, 1995).

2.3.6.1.4 Lenguaje egocéntrico. Este lenguaje y bajo esta perspectiva, sería una especie de transición, más que un lenguaje independiente, y aun así posee características particulares que lo distinguen del lenguaje externo y al lenguaje interiorizado.

El lenguaje egocéntrico sigue siendo vocal, es decir, aun no se interioriza físicamente, y tampoco está separado del mundo social, aunque no se puede distinguir cuando se dirige a otros o a uno mismo. Pero en cuanto a su función y estructura, se asemeja al lenguaje interiorizado (Vygotsky, 1995).

El infante generalmente describe sus actos y organiza sus actos en voz alta, pero a medida que avanza, la manifestación de un desvanecimiento gradual de la voz infantil, se considera como un paso hacia el habla interiorizada, como una “abstracción del sonido” (Medina, 1995; Vygotsky, 1995).

El lenguaje egocéntrico resulta cada vez ser más ininteligible, inclinado al campo semántico (Boada, 1987; Vygotsky, 1995). El infante cree que conversa con los demás cuando en realidad, está comprendiendo lo que piensa. La sintaxis final es la forma predictiva (Vygotsky, 1995).

2.3.6.2 Lenguaje interno. En este punto, el lenguaje se haya apropiado por el infante. Este lenguaje interiorizado posee cualidades diferentes al externo en su organización y en su expresión simbólica, que puede ser muy variada (Porlán, 1998; Vygotsky, 1995). Este lenguaje interiorizado nos permite el contacto social con nosotros mismos (Medina, 1995/2007), permite la organización de la experiencia interna y externa, el pensamiento con palabras, la simbolización lingüística de las representaciones, etc., donde las palabras mueren luego de dar cuerpo al pensamiento (Medina, 2007).

Este lenguaje según Vygotsky, es sintáctico y semántico (Medina, 2007). La forma sintáctica del lenguaje interno, dice este autor, ha de ser la predicación (Vygotsky, 1995).

Este lenguaje es una función en sí mismo. El sentido cobra más fuerza que el significado, ya que el contexto y la complejidad predominan sobre la exactitud. Es decir, en el mundo interno, las palabras se hayan saturadas de significado, por lo que requerirían de muchas más palabras para explicarse de manera externa (Medina, 1995; Vygotsky, 1995).

El diálogo interno hace suponer que hay una percepción mutua, un contacto psicológico entre las partes de la conversación (Vygotsky, 1995). Además, dice Beaudichon (en Vygotsky, 1995), en el lenguaje interno se vive la predicación total, ya que hay siempre conocimiento de la situación y el tema de lo pensado.

La vocalización externa se vuelve innecesaria, y por su estructura, hasta imposible, ya que no puede encontrar una traducción literal al habla externa. Su forma es abreviada, incompleta y desconectada (Vygotsky, 1995).

Este lenguaje es la evidencia de una metacognición, sin que esto implique que antes de ello no existe dicho proceso.

2.4 Implicaciones neurofisiológicas en/del lenguaje.

"El lenguaje ha creado al hombre más que el hombre al lenguaje"

(Jacques Monod. Sinapsis MX, 2015)

La búsqueda de significado y la cultura, son la causa de la acción humana (Geertz, 2000; Medina, 2007). Para ello, el elemento bio-fisiológico es una condición y un límite de esta acción. Las estructuras orgánicas hacen posible que la manifestaciones psíquicas se desarrollen, son el punto de partida para toda indagación de la mente y que sin embargo, en esta dinámica activa de mutua transformación, la naturaleza de la mente resulta finalmente social, pública, y no orgánica (Geertz en Medina, 2007; Wallon en Mugny y Pérez, 1988; Paniagua, 2016).

La estructura nerviosa y biológica en general, es ampliamente transformada por las experiencias y acontecimientos sociales en las que el organismo se manifiesta, incluyendo las decisiones personales (Wallon en Mugny y Pérez, 1988; Paniagua, 2016; Vygotsky, 1995). Ya que el desarrollo orgánico humano se hace en un medio cultural, social, simbólico, dicho desarrollo se encuentra condicionado históricamente,

su proceso de desarrollo natural se somete a ser modelado por la historia social (Vygotsky, 1995).

Si bien se sabe que la Corteza Cerebral es la última estructura resultado de la evolución, a la que se le atribuyen todas las actividades humanas que nos diferencian (como resolución de problemas, creatividad, motricidad fina, etc.), se conoce que es fundamental el contacto social para su funcionamiento, de lo contrario, se le privaría de las capacidades ya referidas. Como se mencionó en su momento, “la sociedad es una necesidad, una realidad orgánica” (Mugny y Pérez, 1988, p.73).

Bajo este sentido, es indispensable entonces mencionar que el desarrollo de esta corteza sucede gracias a un sistema social que sustenta los procesos mentales que ésta facilita.

Para la capacidad del lenguaje, la educación informal, formal, las experiencias tempranas y las interpersonales, son fundamentales para que moldeen las áreas cerebrales y la estructura biológica en general (Delval, 1982; Ostrowsky, 2011; Paniagua, 2016).

Existen teorías desarrolladas respecto al lenguaje, que involucran desde la genética, hasta la constitución y evolución biológica del cerebro, que se plantea como el origen del lenguaje. Teorías desde la perspectiva innatista, como la de Noam Chomsky, que proponen una predisposición genética de la adquisición del lenguaje y la comunicación (Papalia, et al., 2010), hasta las estructuralistas en las neurosciencias, que plantean, por un lado la existencia de secciones del cerebro especializadas en el

lenguaje, y por el otro, un sistema complejo de redes intercerebrales que dan la posibilidad de esta capacidad.

Ambas perspectivas a lo largo de los años han tomado rumbos, en el primer caso, hacia la complementación de la teoría Chomskyana y su defesa; y en el segundo, un aumento en la complejidad de la problemática ante la notoria subestimación de la conectividad cerebral (OutreachBCBL, 2011), donde las investigaciones recientes consideran, entre muchos otros factores, el ámbito social. En este apartado no referiremos a ésta última en mayor medida.

En cuanto al estudio del lenguaje en neurociencia[40], la revolucionaria tecnología ha permitido una indagación profunda de los efectos que producen las lesiones, patologías y desordenes, sobre las funciones cognitivas. Una de estas funciones estudiadas es el lenguaje.

De los hallazgos más sobresalientes en su época, fue el estudio de caso de Broca, y Wernicke, donde encontraron respectivamente, bases biológicas para la producción del lenguaje (motricidad en labios, boca, etc.; Paniagua, 2016; Ruiz, et al., 2016), y la atribución de significado al mismo y el almacenamiento del repertorio léxico y su significado en zonas cercanas (Paniagua, 2016; Sinapsis MX, 2015; Vargas, et al., 2016).

Con base en lesiones ubicadas en el hemisferio izquierdo, estas áreas llevan ahora sus nombres (Sinapsis MX, 2015; Vargas, et al., 2016). Este modelo ha ido evolucionando, a formas como el modelo de doble flujo.

40 Tomando en cuenta que esta ciencia, como neurosciencia cognoscitiva, tiene a lo más 20 años de existencia

Sin embargo, en la actualidad se sabe que el lenguaje es un sistema más complejo, ya que en él se hallan elementos que ya hemos ido revisando: la lectura del lenguaje no verbal, los elementos paralingüísticos del lenguaje como la entonación, el tono, la prosodia, el procesamiento simbólico de la realidad; que son elementos coesenciales que pertenecen al complejo acto del lenguaje (Sinapsis MX, 2015; Paniagua, 2016).

Bajo esta noción, se considera esencial también al hemisferio derecho como el encargado de la prosodia en el lenguaje, inflexión y pausas en el habla, la interpretación del tono emocional -entre otras funciones-, que permite al lenguaje tener cierta musicalidad, variada dependiendo del idioma, o dialecto que se hable.

La representación orgánica se refleja en la experiencia lingüística percibida: Según Vygotsky (1995), es necesario un equilibrio entre la sintaxis y el valor estético. Un lenguaje puro solo se consigue en el campo matemático, mientras que una emisión errónea en un sentido estricto puede ser poesía y poseer mayor sentido según el contexto. Tal como en nuestra vida cotidiana, el acto del lenguaje, orgánicamente hablando, se encuentra distribuida armónicamente entre la abstracción, producción y sintaxis, y la prosodia, la imaginación y la asignación de sentido.

La idea de las interpretaciones complejas del lenguaje verbal en una conversación, hablaría también de una sincronización de la recepción, decodificación, interpretación y significación del estímulo sonoro (Gustavo Gus, 2013), las áreas occipitales involucradas con la visión, el almacenamiento de los referentes que asignan el significado y el conocimiento que tenemos del mundo, para luego dar una respuesta

motriz igualmente compleja, las áreas involucradas con la atención, percepción, la consciencia, etc.; y eso sin mencionar el elemento fundamental en la comunicación: la afectividad.

Frente a este planteamiento del problema, existen investigaciones que hacen acercamientos al cerebro desde la idea de la complejidad que implica el fenómeno de la comunicación a través del lenguaje. De las más populares, refieren a las investigaciones hechas con bilingües, monolingües, zurdos y diestros, hipoacúsicos, de diversas culturas, de diversos sistemas de lenguaje en cuanto a representación iconográfica, entre otras.

Se ha encontrado que en el caso de personas diestras, algunos zurdos e incluso hipoacúsicos que emplean el lenguaje de señas para la comunicación[41], poseen como estructuras del lenguaje en producción, sintaxis y atribución de significado, al hemisferio izquierdo. Mientras que en culturas que poseen un lenguaje iconográfico o donde existe una gama amplia de tonalidades para el mismo grupo de fonemas, el procesamiento del lenguaje se da de manera prioritaria en el hemisferio derecho.

En los bilingües se ha encontrado que tienen mayor sustancia gris en comparación con monolingües (Diario El Carabobeño, 2013).

En cuanto al impacto lingüístico al cerebro infantil, se ha encontrado que alrededor de los 20 meses de edad, existe una especialización cerebral para la comprensión del lenguaje, que coincide con la explosión de vocabulario en palabras familiares al infante. Así mismo, existe una modificación en la actividad

41 En el caso de la hipoacusia existe un proceso de neuroplasticidad donde el área de la visión (lóbulo occipital) se organiza en una mayor cantidad de corteza cerebral

electrofisiológica debida a la exposición de nueva información lingüística y la maduración de la corteza cerebral debido a cambios cognitivos en el entorno social del niño (Arias y Hernández, 2007).

Por otro lado, hay evidencias sobre la pronta especialización del cerebro de las niñas, que se refleja con una participación pronta y genuina en una conversación, en comparación a los niños (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Existen estructuras que ya se encuentran en funcionamiento incluso antes del nacimiento que permite inferir que el lenguaje, cerebralmente hablando, es una posibilidad en el nacimiento, aunque no con la complejidad adulta.

El desarrollo de lenguaje dependerá de la maduración del SN, y de la interacción social con los adultos, pre y post nacimiento. Este contacto introduce al infante en la esencia del habla y la comunicación, y permite el desarrollo biológico (Papalia, et al., 2010).

La realidad que percibimos se estructura gracias a los estímulos interpretados por nuestro sistema nervioso, y al significado que como sociedad individualizada le hemos dado a dichos estímulos. El significado, “rellena” los espacios perceptivos que el cerebro no construye, es decir, el significado guía a las sensaciones y construye la percepción que el cerebro tiene (Atrévete a saber, 2011).

El cerebro trabaja para crear predicciones acerca de lo que ocurre en el mundo, es un sistema hipotetizador, que al recibir el estímulo sensorial, contrasta la información con la que tenemos en la memoria, para generar una realidad estable aparente (Nobres, en Atrévete a saber, 2011), necesita crear coherencia. Por ello, es

sumamente importante para la mente, un flujo continuo de información del contexto (Geertz, 1973; Paniagua, 2016).

La atención humana es selectiva y filtra o amplifica la información externa de lo que le parece relevante, conforme a lo aprendido, lo que deseamos y nos proponemos. Nuestros preceptos internos guían y manipulan la información que nos llega del mundo externo (Geertz, 1973; Grinberg, 1994; Paniagua, 2016). La coincidencia de la estimulación externa y la memoria, es un proceso de asignación de significado (Grinberg, 1994).

La información que usamos para representarnos, ha de tener el elemento social para la priorización de una información sobre otra, y el deseo interno de hacerlo relevante. Por ello, los recursos sociales son elementos constitutivos de la actividad mental (Geertz en Medina, 2007).

Es decir, el cerebro, gracias al moldeamiento (literal) de la sociedad, se especializa y acentúa los requerimientos del contexto en que se encuentre. También, gracias a la información que el ámbito social le exige poner atención sobre otra al cerebro, selecciona minuciosamente lo que ha de ver del mundo.

El lenguaje aquí tiene también una doble función: como formación de sentido[42] que hace existir algo al darle un nombre, y como elemento de limitación sensorial, que otorga nombre a lo que debe poner atención de la realidad que lo circunda, sobre otra (Diario El Carabobeño, 2013).

42 Según la definición de Luhmann: reducción de complejidad.

Lo que ocurre cerebralmente al aprendizaje de un idioma es enseñar al cerebro cómo interpretar el mundo que le rodea. El cerebro considera como ruido aquella información a la que no tiene algo que atribuirle un significado, es espacio vacío. Pero si aprende la forma en que se llama, aparece una posibilidad dentro de su campo lógico…por lo mismo, eso que existe para unos por su cultura y no para otros, es la realidad que se vive. El cerebro necesita saber que existe[43] para verlo.[44]

Esto, por un lado deja ver que el lenguaje se manifiesta cerebralmente de diversas formas, pero además, que el elemento co-sustancial de la cultura y la sociedad, son vitales en la constitución del cerebro y de su funcionamiento (Geertz, 1973). Esto indica que si bien el cerebro es la base, sin el constitutivo cultural carecería de las funciones que llamamos meramente humanas.

En este aspecto, se ha puesto en duda la capacidad cerebral de los animales, y específicamente los primates, para generar el lenguaje, considerándose puramente humana (Papalia, et al., 2010). Sin embargo, Chris Knight (en Vallester Psicologia, 2013), comenta que no es que los animales no tengan la genética o las estructura cerebral para generar lenguaje, ya que son capaces de realizar interacción social y comunicación, sino que les falta “política”.

El lenguaje, dice Knight, sí posee un componente genético que permite la existencia del lenguaje[45], pero que requiere de un contexto que permita liberar esta capacidad, un contexto que le dé sentido[46] (Vallester Psicologia, 2013).

43 Gracias a la sociedad, al otro y la interacción.
44 Percibirlo sensorialmente
45 Menciona que esto es evidente al ver el placer, el humor, que genera el expresar el lenguaje en infantes, como evidencia de una predisposición natural a esta capacidad

Este catedrático menciona que la importancia de la genética en el lenguaje no radica en una especie de mutación, y que el punto clave del surgimiento del lenguaje no fue una revolución biológica, sino social (Vallester Psicología, 2013).

El lenguaje requiere de una cultura simbólica, un sistema social simbólico que "sostenga" al lenguaje. Nada tiene sentido a menos que pertenezca a un sistema social (Vallester Psicología, 2013). Este sistema, desde los primeros momentos de vida, ha de tener una estructura que genere confianza al infante, seguridad, debe ser un contexto afectivo. El niño ha de sentirse amado, para que el lenguaje se libere.

2.5 Preliminares prenatales y desarrollo del lenguaje en el primer año y medio de vida

Es importante para este trabajo hacer una recopilación breve respecto a investigaciones del desarrollo del lenguaje, aunque se tiene en cuenta que dichas investigaciones, en su mayoría, fueron llevadas a cabo en situación experimental, llevando a los resultados a ser, por un lado descontextualizados, y por el otro, donde se lleva al infante a tener que hacerse una representación de la situación (Oléron en Boada, 1987), en lugar de comportamientos espontáneos en su entorno social-afectivo.

Retomando el apartado anterior, se reitera que aunque existe un desarrollo inicial del Sistema Nervioso marcado genéticamente, la experiencia social y el desarrollo de la individualidad, impactan en dicho proceso y pueden generan un

46 Propósito de existencia

desarrollo paulatino, o un desarrollo acelerado (Papalia, et al., 2010). Así también, las condiciones culturales (físico-socio-afectivas) generan una especie de especialización del Sistema que permite pertenecer al contexto social y desarrollarse de una manera óptima y saludable.

Para el desarrollo cognitivo en general, y el desarrollo del lenguaje en lo particular, es indispensable retomar resultados interesantes respecto al impacto de la formación prenatal, tanto física -fisiológica y de movimiento (Ruiz, et al., 2016), como afectiva y social, que facilitan este desarrollo, así como los cambios biológicos que coexisten en el mismo.

El desarrollo es un continuo que va desde la gestación (e incluso algunos autores mencionan, desde la concepción), hasta el último aliento de existencia. Así, compartimos la idea de una coexistencia entre la mente y el cuerpo, y que si uno se desarrolla por nueve meses (aprox.), el otro ha de existir de alguna manera, que no se ha estudiado[47] (al menos a profundidad). Es decir, que los fetos tienen un desarrollo mental, además del biológico (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Ruiz, et al., 2016).

47 Aunque no posea la complejidad de un ser humano adulto

2.5.1 Gestación.

2.5.1.1 Primer trimestre.[48] El feto desarrolla característica fisiológicas que le permitirán concebir su mundo respecto a la composición genética, además de las inclinaciones y estímulos ambientales –principalmente maternos.

El corazón del feto ya late a las 7 semanas de gestación, donde también –entre la 7ma u 8va semana- aparecen sus primeros movimientos, por parte de la columna vertebral.

El tacto es el primer sentido que se desarrolla, a las 8 semanas, donde el feto toca sus labios y sus mejillas (Hepper, 2005, en Malo 2014). El feto posee una piel sensible y puede reaccionar a estimulación táctil (Papalia, et al., 2010).

Sus habilidades van en aumento y entre las 9 y 10 semanas, realiza movimientos respiratorios, que posteriormente constituirán el 30% de su movimiento total (en la semana 30) (Hepper en Malo 2014). En la semana 10, el feto puede manifestar una preferencia manual[49], y logra tocar su cara (Hepper en Malo 2014).

A la semana 12, los sabores y los aromas logran pasar al líquido amniótico, que el feto traga y logra experimentar sabores de lo que la madre ingiera (Hepper en Malo 2014; Paniagua, 2016). Este es uno de los primeros contactos que el feto tiene con su cultura, ya que son sabores que existen en el ámbito social que la madre le facilita. A partir de este momento, el tragar líquido le permite estimular el gusto y el olfato, y desarrollar las estructuras fisiológicas que le permitirán respirar y realizar la digestión (Papalia, et al., 2010).

48 División basada en tabla de BabyCenter
49 Que por falta de evidencia de diferencias hemisféricas en esta edad, se asume que los movimientos derecho-izquierdo son los que llevan a la lateralización hemisférica, y no al revés.

Al terminar su primer trimestre, ya posee labios, nariz y cuerdas vocales. También puede mover sus pies, piernas, cabeza y los dedos pulgares, abrir y cerrar la boca; si logra tocar sus párpados hace bizcos, si roza sus manos puede cerrarlas, y si son sus pies extiende sus dedos; si toca sus labios puede succionar (Papalia, et al., 2010).

2.5.1.2 Segundo trimestre. En la semana 14, el feto ya posee un repertorio de movimiento en la mayor parte de su cuerpo –excepto cabeza en la parte alta y espalda- (Hepper en Malo 2014). Las papilas gustativas maduras aparecen en esta semana (Papalia, et al., 2010). Gracias a ello, el feto puede responder al sabor y distinguir si es dulce o amargo (Hepper en Malo 2014; Papalia, et al., 2010).

En este cuarto mes, su movimiento es mayor y aumenta su desarrollo muscular (Paniagua, 2016; Papalia, et al., 2010). A esta edad (4 o 5 meses), el feto responde a los sonidos y las melodías, y aunque no comprende el significado de las palabras, en este mes reconocen el tono emocional de la madre, el estado afectivo. Si le hablan, responde con movimiento[50] (Verry, 2009).

Con tan solo 5 meses, el feto posee su ritmo de sueño-vigilia definido, tiene posiciones favoritas en el vientre materno, se muestra más activo pateando, retorciéndose, y puede sentirse su hipo (Paniagua, 2016; Papalia, et al., 2010). A la semana 23, es sensible al dolor (Hepper en Malo 2014).

[50] Aunque puede ser por la vibración y no por el sonido como tal

En su sexto mes puede responder a sonidos de frecuencia baja (250-500Hz). Debido al gran ruido existente en el útero materno, los sonidos exteriores se ven atenuados, aunque se ha encontrado que existe poca atenuación en las frecuencias 125 a 250HZ que es el rango de la voz humana (Hepper en Malo 2014). En este mes (22-24 semanas), el feto puede habituarse a sonidos.

En este mes ya conocen las cualidades que posee la voz de su mamá (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Paniagua, 2016), y dado que la voz tiene patrones definidos como huellas digitales, éste servirá como modelo para el patrón del habla del feto (Henry Truby en Papalia, et al., 2010) Puede recordar, oír y aprender (Verry, 2009).

Al final del sexto mes, sus ojos están completos y puede moverlos en cualquier dirección, los puede abrir y cerrar, cierra con fuerza su puño. Responde a la voz de su mamá, la cadencia del habla, y los latidos de su corazón (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Papalia, et al., 2010).

2.5.1.3 Tercer trimestre. Para este momento, es sensible a las lecturas que su madre le haga. Ya tienen sus cuentos favoritos, tiene sus preferencias a la voz, recuerdos y puede aprender canciones. Se le pueden observar también movimientos REM y puede respirar, tiene preferencias en aromas y sabores, traga, puede chuparse el dedo y llorar (Hepper en Malo 2014; Papalia, et al., 2010).

Su tacto se encuentra desarrollado y completamente sensible a las 32 semanas y aumenta en los primeros días de vida fuera del útero (Haith en Papalia et. al., 2010), y en este último trimestre puede experimentar dolor (Lee et. al. en Papalia et. al., 2010). Para la semana 36, puede reaccionar a la brillantez, los sonidos, el gusto, los roces

táctiles; perciben ruidos fuertes y son capaces de distinguir patrones auditivos del idioma que oyen (Arias y Hernández en Papalia, et al., 2010).

Mandler argumenta que para este momento los fetos ya tienen algún grado de consciencia de la causalidad y de la intencionalidad (en Papalia, et al., 2010). Además, se argumenta que la orientación y regulación del estado de comportamiento se logra en el útero (Méndez, 2014).

Para finales de la gestación, el feto tiene casi todos sus sentidos experimentando el mundo desde hace semanas, aprendiendo de su ambiente, recordando sonidos y emocionándose, conociendo a su madre, probando los sabores de su cultura, y descifrando patrones auditivos del lenguaje que al nacer seguirán con él en un continuo del aprendizaje y el desarrollo. Bajo esta idea, si el feto puede recordar, puede representar.

2.5.2 Nacimiento. Los bebés al nacer, están lejos de ser páginas blancas, vacías y pasivas. Todo acto que la madre en lo particular en el vientre, y los padres en general, en el nacimiento, tienen un impacto en la conducta del bebé (Romero, 2009), su acercamiento al mundo social y físico, su seguridad y su interés por conocer. Su dependencia lo lleva a adentrarse al mundo simbólico que lo rodea.

Los bebés nacen con la capacidad de comprender el lenguaje y se preparan para usarlo. Distingue rostros humanos, puede imitar intencionalmente y realizar actos de provocación de su interlocutor (Trevarthen, 2015), descifrar patrones y enfocar su

atención del ruido sensorial de los que le rodean (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Poseen herramientas para la interacción social (Medina, 2007).

Mes 0 (Periodo Neonatal). El cerebro al nacer tiene un momento de crecimiento en que los axones y dentritas producen una cantidad enorme de conexiones y actividad eléctrica. Gracias a la gran cantidad de experiencia sensorial, afectiva y social, los circuitos neuronales se encaminan a modificarse con respecto a su ambiente.

Las regiones posteriores[51], se ven desarrolladas durante los primeros 6 meses, que permite a los bebés generarse buenas representaciones de lo que ven, huelen, tocan, saborean y oyen, la integración de los sentidos es casi inmediata al nacimiento (Gilmore, et al. en Papalia, et al., 2010).

Su tallo cerebral se encuentra casi concluido al momento de nacer. Es decir, que su función respiratoria, frecuencia cardíaca, temperatura, y el ciclo de sueño y vigilia, se encuentran en funcionamiento (Papalia, et al., 2010). Damasio (2012), argumenta que esta región es vital para la interconexión cerebro-corporal, y que permite la noción de un sí mismo, de una especie de consciencia.

Se halla desarrollado también el tálamo, el hipocampo, los ganglios basales, relacionados con el control del movimiento, y la memoria general y afectiva (Papalia, et al., 2010).

51 Que se encargan de la información de los sentidos

Es de esperarse que al nacer sean sensibles al dolor, y continúe durante los primeros días de vida. Las vías visuales y táctiles se mielinizan, y la visual continua hasta los 5 meses. Gracias a su grasa acumulada y el movimiento, mantienen su temperatura (Papalia, et al., 2010).

Aun con la visión mínimamente desarrollada[52], bebés de 9 minutos de nacidos prefieren ver un rostro que anatómicamente se encuentra correcto, y prefieren ver el rostro de su mamá, antes que cualquier otro rostro femenino. Se postula que los bebés poseen representaciones complejas desde el nacimiento (Monroy y Medina, 2005) La identificación de su mamá también es gracias a la voz, y el olor de su leche. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Al nacer poseen sonrisa refleja, que evoluciona a una sonrisa de interacción social y comunicación hacia la tercera semana.

Como se comentó, los fetos poseen la capacidad de cifrar las cadencias de la lengua materna. En un estudio, bebés franceses de dos días de nacidos lograron diferenciar el francés del ruso, y del japonés del inglés. Los bebés prestan atención al ritmo de las lenguas, y no al sonido (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Los recién nacidos, además, prefieren escuchar un habla infantilizada[53], que revela la afectividad del que la realiza, y logra ser un medio por el que el lenguaje transmite un significado. Pueden recordar y analizar lo que experimentan, aprenden de todo cuanto tienen contacto y esperan compartirlo también (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

52 Los recién nacidos pueden ver objetos de 15 a 25 cm de distancia (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010)
53 Se llama habla infantilizada cuando se hace modulación de la voz a una forma cantarina y aguda, donde se hacen oscilaciones exageradas del tono de la voz, y alargamiento de las vocales, que hace evidente las emociones del hablante (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Los bebés son sensibles a ritmo, tono, timbre, lo que es promovido a ser entendible con esta forma de habla infantil (Trevarthen, 2015)

Los bebés son seres activos y observadores de las expresiones faciales. Recién nacidos observan nuestros movimientos y pueden imitar nuestros gestos de manera intencionada (dentro de sus posibilidades); esta imitación es una forma de comunicarse con nosotros. Michnick y Hirsh-Pasek y Trevarthen (2001/2015), mencionan que es una forma de protoconversación, que favorece a la comunicación próxima, y el desarrollo del lenguaje. La imitación, también constituye una forma de representación a través de la acción (Delval, 1982).

Además, se considera al llanto como medio de comunicación en el recién nacido, si bien no poseen un significado específico, difieren en intensidad y patrones dependiendo de la necesidad del infante (Lester y Boukydis en Papalia, et al., 2010).

Todo lo que observan es novedoso, y dirigir su mirada a un objeto se mantiene durante los primeros 2 meses de vida; de los 2 a los 9 meses esto disminuye. También existe una preferencia visual donde a los 2 días de nacido un bebé prefiere ver una luz intermitente, o que se mueva, a una luz fija (Delval, 1982). Su velocidad de procesamiento va en aumento desde el nacimiento hasta el primer año (Papalia, et al., 2010); el uso e interés por el contraste está en su máximo punto en el nacimiento (Delval, 1982).

Con un rose suave, el bebé en estado de vigilia puede tener sonrisas en la primer semana de nacido; en la segunda semana puede sonreír después de haber sido alimentado; para la tercer semana puede sonreír estando alerta, con una sonrisa social, atendiendo a los gestos y la voz que su cuidador le comparta. Al mes, la sonrisa es más social y frecuente (Papalia, et al., 2010).

Las preferencias y gustos que el bebé haya adquirido durante la gestación, si no se les mantiene estimuladas en el nacimiento, pueden perderse en su tercer semana de vida (Hepper en Malo 2014).

La voz del cuidador, principalmente de la madre, tiene diferentes funciones, desde llamar la atención del bebé y guiarla, invitar a la interacción, describir por medio del lenguaje el mundo manteniendo una constancia en la estimulación prenatal, así como estimularlo y reconfortarlo (Arias y Hernández, 2007; Medina, 1995/2007).

Los gestos y las manifestaciones de movimiento, imitación y sonrisas, se perciben como intentos comunicativos sociales (Medina, A. 1995; Papalia, et al., 2010; Trevarthen, 2015). La imitación de gestos también se considera como un indicio de la capacidad de entender las acciones y los sentimientos de los demás (Papalia, et al., 2010; Trevarthen, 2015).

Además, el llanto y pequeños arrullos que el bebé realiza son parte del proceso de la adquisición del lenguaje (Monroy y Medina, 2005) y poseen esta capacidad desde el nacimiento (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Pueden dar a conocer sus necesidades y sentimientos, de manera accidental o intencional (Papalia, et al., 2010).

Por supuesto, el hecho de que los gestos del infante signifiquen, dependerá de la atribución de significado que el cuidador les asigne, que puede o no concordar con la necesidad del bebé. En este primer mes (y en adelante), la interpretación del adulto, de los medios de comunicación del pequeño, serán cruciales para la consolidación de una comunicación inicial, y un protodiálogo (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Los bebés poseen la capacidad de distinguir patrones en el lenguaje desde la gestación, lo que lleva a inferir que el proceso de adquisición del lenguaje en el nacimiento, junto con un ambiente enriquecido de palabras, sea el de encontrar patrones sonoros que ya conozcan, y por la misma razón, se orienten a los finales de las oraciones y las palabras (Delval, 1982).

Si bien, los bebés logran diferenciar los patrones de cualquier idioma, es necesario que el entorno social del infante se encuentre enriquecido y constante, ya que así las redes nerviosas pueden especializar al aprendizaje de la lengua materna, hasta un punto en que se evita el aprendizaje de otros idiomas (Kuhl, 2004; Kuhl, Conboy, Padden, Nelson y Pruitt, en Papalia, et al., 2010). Para este punto, la cultura limitará su construcción sensorial del mundo y el uso del lenguaje que le dará al mismo.

A medida que el bebé crece, toca texturas diferentes, huele, saborea, y ve el mundo, logra crear representaciones que le permitirán generar sistemas de acción más complejos.

Mes 1. Para este mes, el bebé además de lograr hacer representaciones simples, trata de construir una representación de eventos de su entorno (Delval, 1982). El movimiento visual puede provocar sonrisas en el infante (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Con 6 semanas, bebés han sido capaces de imitar un movimiento facial después de 24 horas de habérsele presentado (Meltzoff y Moore, en Papalia, et al., 2010).

A inicios de este mes se considera la existencia de la primer sonrisa social (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Las reacciones autónomas que poseen los bebés,

pronto son reguladas. De 6 a 10 semanas, en experimentos de patrones de luces, los bebés sonreían al aparecer las luces que ellos esperaban (Bruner, 1995).

Los bebés tienen objetivos y comienzan a explorar motriz y sensorialmente. Algunos movimientos dejan de ser producto del azar (Papalia, et al., 2010). El proceso de señalar objetos puede comenzar en este mes, derivado de un intento fallido de agarrar un objeto, o de un interés por llamar la atención del adulto. Señalar se contempla como un precursor de la comunicación (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), como un signo con significado transmitido intencionalmente.

Además, es capaz de producir sonidos parecidos a palabras, aumentan sus arrullos y risas cuando están contentos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Puede distinguir sonidos parecidos como pa y ba (Eimas, Siqueland, Jusczyk y Vigorito, en Papalia, et al., 2010), y prefieren sonidos vocales como Ahh (Papalia, et al., 2010). También emiten gorgoreos, que luego evolucionan a un cantaleo y arrullo (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Mes 2. Con dos meses, los bebés logran notar diferencias en el orden de las palabras en una oración, aunque aún no asignen significado a las mismas. También emiten sonidos parecidos a vocales como guuuu (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). El acompañamiento vocal a su conducta se encuentra establecida (Bruner, 1995), donde se considera establecida la proto conversación (Trevarthen, 2015).

De los 2 a los 4 meses, existe una activación de los centros cerebrales superiores que se involucran en las posturas reflejas y sus cambios de posición y equilibrio (Papalia, et al., 2010) Pueden despertar recuerdos al reconocer objetos

relacionados con experiencias anteriores, repitiendo su conducta días o semanas más tarde (Papalia, et al., 2010).

De este mes, y hacia los 9 meses, la atención a la mínima diferencia se vuelve más selectiva, solo un cambio realmente interesante hace dirigir la atención del bebé, pero responde bien a la discrepancia (Delval, 1982).

Logran reír enérgicamente y sonríen con objetos en movimiento e inmóviles. La sonrisa está dirigida completamente a la interacción (Arias y Hernández, 2007), hay un mayor contacto visual, coordinando su conducta hacia su cuidador, lo que da la impresión de que el bebé es un ser social (Vygotsky, 1995). Los bebés desean la interacción social y al final de este mes, pueden saber qué esperar de los que le rodean (Arias y Hernández, 2007; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

El infante puede crearse expectativas, formar esquemas y representaciones mentales de objetos y acontecimientos (Delval, 1982), logra leer los labios, puede asociar sonidos y caras, y es capaz de notar una falta de sincronía entre la boca y el sonido que escucha (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Por el papel activo del bebé en la relación con su cuidador, Stern considera este mes como un límite definido y esencial en el desarrollo de la comunicación (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Mes 3. En este tercer mes, ya realizan sonidos como agugutata, pueden hacer sonidos articulados, y generar arrullos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Estos sonidos concuerdan con los emitidos por los que le rodean.

Para este momento algunos autores consideran que ya tienen una permanencia del objeto, aunque estos resultados aún son discutidos; también pueden seguir objetos en movimiento y rostros cerca de él. Además, ya pueden reconocer categorías por percepción[54], su visión periférica se encuentra completamente desarrollada, y poseen percepción del color en este mes (Papalia, et al., 2010).

Este dato es importante ya que se ha investigado sobre el momento en que una consciencia del yo emerge, y se ha encontrado que ha de existir como prerrequisito, la capacidad de la permanencia de los objetos, donde, a través de la negación, pueden identificarse como diferentes a lo que los rodea.

Para este momento, el bebé es capaz de permanecer sentado si es apoyado por otra persona, puede girar su cuerpo, rodar deliberadamente, y sostener levantada su cabeza al estar boca abajo, que fortalece su cuello y hombros (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010).

Ir adquiriendo otra postura les permite tener una visión del entorno, diferente (Ruiz, et al., 2016). A esta edad, los bebés pueden poner atención a su imagen en el espejo (Courage y Howe en Papalia et. al., 2010), y saberse diferentes a lo demás.

Entre los 3 y los 5 meses, puede observar a la gente que se encuentra a metros de distancia, donde coordina sus ojos y el movimiento de su cabeza, y prefiere mirar a

54 Los bebés de 3 meses saben que un perro no es un gato (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010)

las personas y no a los objetos (Papalia, et al., 2010). El aumento en su movilidad de manos y pies, cabeza, y la capacidad de oír y ver se ve aumentada, su capacidad imaginativa aumenta significativamente (Trevarthen, 2015). Con ello, su capacidad de juego se encuentra mayormente desarrollada.

A los 3 meses, las sonrisas reflejas durante el sueño, pierden frecuencia, debido a la maduración de la corteza (Papalia, et al., 2010). Su sonrisa se socializa, y entre los 3 y 4 meses ya lo usa como un medio para obtener algo (Boada, 1987; Ramos, 2011), muestran interés, curiosidad, invita al juego, y ríen a la gente que los rodea (Papalia, et al., 2010).

Entre sus 3 y 4 meses, ya pueden sujetar objetos de pequeño tamaño, como sonajas (Papalia, et al., 2010).

Mes 4. En esta edad, al igual que los bebés con padres normoyentes balbucean con sonidos parecidos al lenguaje hablado, los bebés con hipoacusia producen gestos con las manos que parecen el lenguaje de signos, pero que carecen de significado aparente (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Sin duda, la atribución de significado a los sonidos o a los movimientos, genera una diferencia crítica en el aprendizaje del lenguaje.[55]

Es el momento en que se pasa de sonidos aislados y gorgoreos, a balbuceos, que se desarrollarán en mayor medida en los próximos 4 meses (Berlanga, 2012; García y Paleta, 2007; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Descubre su capacidad de emitir

55 Si como padre normoyente supiera el lenguaje de señas, quizá interpretaría los movimientos de las manos de mi hija, aun cuando ninguno fuera hipoacúsico.

sonidos intencionales, grita, balbucea, esto con presencia o no de una persona, aunque estudios revelan que estos sonidos se asemejan más a lenguaje hablado, en presencia de un adulto, y sobre todo cuando se le mira a los ojos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

En cuanto a su visión, los bebés de 4 meses ya se encuentran condicionados a los estímulos que su cultura le permite conocer. En el caso de bebés estadounidenses, pueden reconocer el rojo, verde, azul y amarillo (Bornstein, Kessen y Weiskopf; Teller y Bornstein, en Papalia, et al., 2010), también poseen vista binocular (Bushnell y Boudreau, en Papalia, et al., 2010). Ponen atención a objetos que están lejos de ellos, gracias al aumento de fuerza en su cuello, que le permite observar con mayor alcance (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Parece evidenciarse la noción de causalidad en este mes y hacia los 10 meses. Los bebés pueden experimentar su acción personal, tirando objetos, agarrarlos, extender su mano y hacer que sucedan cosas. También con ello se observa que existe en él una noción de ser un alguien separado del mundo físico que lo rodea (Papalia, et al., 2010). Puede también pasar objetos de una mano a la otra.

Bruner (1975) ubica en este mes, la capacidad de deixis espacial, donde el infante juega con su madre, con la mirada (Boada, 1987). También se ubica el temor a ser separado de su madre (Delval, 1982). Hasta este mes, el bebé solo interactúa con las personas más cercanas a él (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Cuando les hacen cosquillas, o los besan, emiten risas y carcajadas. La interacción e intercambio se encuentra en un nivel alto. Para este momento, la relación madre-hijo es una diada auténtica. Ambos comparten un repertorio de comportamiento

significativo y comunicación (Romero, 2009): aceptación (como sonrisas), negación (muecas, lejanía, movimiento de la cabeza)[56], la mirada y juegos con las manos.

Como se mencionó, el bebé desde la gestación, posee la capacidad de encontrar patrones en los sonidos, lo que rápidamente pasa a una habilidad de encontrar oraciones, donde a sus 4 y medio meses de vida, el bebé puede reconocer su nombre, y puede comprender palabras, asociarlas con un objeto y recordarlas (Laboratorio de Infantes, 2015; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Esto se sigue desarrollando hasta sus 7 meses.

Si se le cuenta una historia a un infante de 4 meses, con diversas versiones en las que se cambia la entonación al final de las frases, es capaz de reconocer la anormalidad en la producción. Es decir, en este mes ya comprenden el modo en que suena el lenguaje natal (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

En el flujo del habla, los bebés se encargan de buscar regularidades, pausas, cambios, que existen en el idioma que escuchan. Primero encuentran unidades grandes, como oraciones. Puede predecir en donde se debe hacer una pausa en el habla, ya que lleva por lo menos 7 meses escuchando el lenguaje. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Es interesante notar que para el lenguaje no verbal y la identificación del estado afectivo, las pausas son fundamentales, y se encuentra desarrollado a sus 4 meses.

56 Como ejemplos ligados a las necesidades básicas (Medina, A. 1995)

Mes 5. En sus 5 meses de edad, es de esperarse que los bebés ya tengan secuencias sonoras que son cotidianas (Papalia, et al., 2010). También pueden identificar palabras inventadas[57]. Los ritmos en el habla le parecen interesantes y atractivos, responden a la candencia del lenguaje y no al significado (Michnick y Hish-Pasek, 2001).

Los bebés ya entienden palabras, mucho antes de emitirlas (Berlanga, 2010; García y Paleta, 2007; Papalia, et al., 2010). Pueden evidenciar su rechazo[58] (Boada, 1987).

También, se conoce que logran manipular mentalmente números pequeños, y reconocerlos[59]; pueden sumar y restar números pequeños de objetos (Karen Wynn en Papalia, et al., 2010). Su procesamiento simbólico se hace manifiesto.

Pueden comenzar a sentarse sin soporte o apoyo (Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011), lo que les permite, por un lado, ejercer su voluntad sobre sí mismos, y por otro, acceder a una perspectiva diferente. Su aumento en movimiento y su capacidad de autocontrol corporal, le permite una mayor consciencia de la función de su cuerpo. Le permite conocer su mundo.

Con 5 meses, logra estirarse y agarrar objetos en movimiento y coordinar su vista para dirigir sus manos, predecir un punto de contacto entre su mano y el objeto que se mueve (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010).

57 Únicamente si se exageran los sonidos de las mismas.
58 Es la función expresiva que aparece primero.
59 Aunque este dato aún se encuentra en debate (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010)

En este mes, logran tener información de los objetos con su manipulación, más que con solo verlos. Además ya pueden levantar gran cantidad de objetos (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010).

Ya en este momento los bebés tienen la capacidad de bromear y equivocarse de manera intencional como parte de una interacción a través del juego, así como la noción del cambio de roles en ese entorno lúdico. Además, por el mayor desarrollo de la consciencia de sí mismo, se ha encontrado en bebés de esta edad, emociones complejas como la vergüenza y el orgullo (Trevarthen, 2015).

Mes 6. A sus 6 meses pueden sentarse sin problema (García y Paleta, 2007), y comienzan a experimentar para poder trasladarse, ya sea reptando o pueden intentar gatear,[60] que lo lleva a implicaciones sociales y cognitivas diferentes: comienza cifrar las claves sociales de sus cuidadores que le indican si moverse o no hacia algún lado es conveniente (Papalia, et al., 2010).

En este mes, se han encontrado comportamientos diferenciados entre niñas y niños, únicamente en la respuesta hacia las voces femeninas y masculinas (Papalia, et al., 2010), aunque se conoce que fuera de ser un asunto de género, existe una respuesta al tono de la voz, independiente de quien la emite.

Se encuentra en bebés de 6 meses que existe una maduración del hipocampo en este mes, lo que hace probable que los recuerdos sean más duraderos (Bauer; Bauer et al., en Papalia, et al., 2010). Además, la corteza prefrontal y las conexiones

60 Sus reflejos van desapareciendo, lo que implica que sus vías motoras cerebrales comienzan a mielinizarse, lo que le permite explorar su movimiento (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010)

con el resto del encéfalo permiten la existencia de una memoria de trabajo (Papalia, et al., 2010). Esto puede facilitar la existencia de representaciones más complejas y significativas. Las estructuras que se necesitan para la categorización, ya se encuentran en funcionamiento a sus 6 meses (Quinn, Westerlund y Nelson en Papalia, et al., 2010)

Los bebés entre 6 y 9 meses, han indicado con su actividad cerebral, que son capaces de detectar errores numéricos, igual que los adultos, pero con mayor lentitud (Berger, Tzur y Posner, en Papalia, et al., 2010). Sin duda, la maduración de las estructuras para la memoria, indican que esta edad es fundamental y de gran importancia para la estimulación en general.

Este mes muestra evidencias de la permanencia de objetos en los infantes (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010). Esta capacidad se relaciona con la capacidad de autoconsciencia. Autores plantean que esta capacidad es fundamental ya que, a través de la negación, el infante logra saber que es un ser diferente y separado del mundo que lo rodea. Aunado a ello, el bebé es capaz de extraer información parcial de un objeto (como cualidades perceptivas), que implica “una distinción entre significantes y significados *introducida por el propio sujeto*” (Delval, 1982, p. 92; énfasis en el original).

En este momento, pese a que paulatinamente comienza a moverse por su cuenta, el satisfacer sus necesidades le implica una negociación y encontrar herramientas que se lo permitan (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

En este caso, la interacción con la madre o el cuidador, y su disposición para ayudar al pequeño, producen una dinámica que puede percibirse como intencional,

para el logro de sus metas. Es aquí donde vuelve a surgir el señalamiento como una forma de llamar la atención, y los primeros intercambios que pueden o no ser deícticos.

La relación con su madre, o cuidador, permite que la comunicación se desarrolle, tanto en las vocalizaciones parecidas al lenguaje, o patrones como palabras (paaapaa, mamama) –entre sus 6 y 11 meses hay un incremento en su uso -en los gestos que propician la comunicación- como la mirada fija o a los ojos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), o deícticos, y dirigir su atención (Bruner, 1995)-.

En este mes, y con los ejemplos anteriores, se ha encontrado que los bebés ya logran hacer asociaciones de sonidos con significados, o sonidos e imágenes, como su nombre, o amá y papá (Monroy y Medina, 2005; Papalia, et al., 2010). El análisis del flujo del habla pasa de las oraciones a las palabras. Los sonidos son divididos en porciones con acento y orden definido, que ubican los sonidos como lenguaje oral (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Con la maduración hipocampal, es de suponerse que el almacenamiento de palabras con significado, o próximas a adquirirlo, existan. Pueden reconocer cerca de 40 fonemas de su cultura[61] (Papalia, et al., 2010).

Para esta edad, sus emociones ya son mucho más que solo reacciones fisiológicas (Papalia, et al., 2010): comienzan a adquirir significado, se entristecen si lo que esperaban no sucede, se enojan o recelan, y se ríen con frecuencia en intercambios sociales con su cuidador.

61 Los bebés usan 3 pistas que les permiten encontrar palabras: discriminan qué sonidos se usan en su idioma y cuales no; son sensibles a los sonidos y a su orden dentro del mismo idioma; después de estar expuestos lo suficiente, conocen patrones rítmicos característicos de dicho idioma (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)

Se conoce que pueden sentir orgullo de sí mismos cuando sienten que han hecho algo correcto, mostrar vergüenza o miedo cuando es expuesto a personas extrañas, o timidez cuando se equivoca, por lo que puede atribuírsele un desarrollo moral avanzado que permite la idea de su individualidad (Trevarthen, 2015).

Mes 7. A esta edad, su tarea está en acumular una gran cantidad de palabras a las que pueden asignarle un significado, o mejor dicho, a las que ya les están construyendo uno. Los bebés recuerdan palabras antes de saber lo que significan (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Sin embargo, la palabra no es lo único que recuerdan. Para la asignación de significado, los bebés con 7 meses considerarán de manera crucial la circunstancia en la que dicha palabra es usada.

Los bebés hipoacúsicos balbucean de los 7 a los 10 meses de edad (Papalia, et al., 2010) De los 7 a 12 meses, los bebés, y las niñas en particular, al notar una discrepancia, evidenciaron su entusiasmo a través de vocalizaciones (Delval, 1982). Tienen una capacidad de categorización donde los muebles son diferentes a los animales, y las cosas. (Papalia, et al., 2010). También logran descifrar reglas abstractas en la estructura de las oraciones (Marcus, Vijayan, Rao y Vishton en Papalia, et al., 2010).

El aprendizaje de palabras es primeramente arbitraria, donde se relaciona el objeto con la palabra (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Según Bruner (1995), a esta edad tienen sensibilidad para los deícticos indiferenciados.

Con ayuda, un bebé promedio puede ponerse de pie, inclinarse hacia adelante tomar un objeto y regresar a su posición si desequilibrarse. También puede hacer presión de pinza con sus manos (Papalia, et al., 2010). La capacidad de movimiento se haya relacionada con sus facultades mentales (Ruiz, et al., 2016).

Mes 8. Perfecciona el movimiento de sus manos, ya que puede tomar objetos con el índice y el pulgar (Papalia, et al., 2010). Ya puede sentarse derecho (Delval, 1982).

Sus capacidades mentales son más evidentes a esta edad. Logra encontrar objetos debajo de trapos, que aunque no los ve, sabe que existen (Papalia, et al., 2010). También genera hipótesis para explicarse lo que ha pasado, o lo que es nuevo para él; además, genera expectativas de los eventos futuros (Delval, 1982).

Para este momento ya tienen desarrollado el reconocimiento de rostros, comparar la apariencia de la gente con respecto a su madre, y generar recuerdos de asociación con las personas (Papalia, et al., 2010).

Su función reguladora aparece a esta edad. Para pedir objetos, ya no se muestra tan exigente, elige mirar a su madre y establece una comunicación (Boada, 1987; Ramos, 2011). Repite gestos con intención comunicativa, es decir, deícticos: que les den un objeto estirando el brazo, ser cargados estirando los brazos o señalar lo que está lejos de él; junto con vocalizaciones.

En esta etapa en particular, es esencial hablarles, ya que les proporciona lo que necesitan para encontrar patrones en el habla (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

A los 8 meses, los bebés hacen un balbuceo diferenciado, es decir, hacen oraciones largas con entonación, ritmo, que concuerdan con el idioma materno. Susurran, mueven la lengua, gritan, y hacen cambios en los sonidos. Se escucha emitiendo los sonidos y practica su entonación (atribuye significado), y volumen (comunica emociones) (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Peritos logran diferenciar si un bebé es francés solamente con el balbuceo. Ahora, solo se concentran en sonidos de su propio idioma (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Mes 9. A esta edad son capaces de comprender algunas palabras y ejecutar y comprender gestos sociales (como adiós y hola) y los usan para expresar contenido de su pensamiento. La disposición de los bebés para hablar depende de que su cuidador acceda al tema de preferencia del niño (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Sus palabras son verdaderos signos de que contienen un significado, y no únicamente sonidos.

Aun así, la producción de las palabras que conocen aún se les dificulta, por lo que las personas más cercanas a él son por ahora los únicos que logran comprender lo que intenta comunicar verbalmente (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Como en etapas anteriores, el hecho de que exista una interacción constante, permite que sus intentos comunicativos se perfeccionen y se encaminen a una intencionalidad adulta.

A sus 9 meses pueden discriminar con mayor detalle: distinguen entre holandés e inglés. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Conocer muchas combinaciones que son posibles en su lengua materna, les facilita el aprendizaje de palabras, ya que saben dónde empiezan y dónde terminan.

A estas alturas, con la asignación de significado, las palabras para nombrar y sus habilidades motrices en extraordinario desarrollo, el mundo parece un lugar fascinante de conocer, lo que se convierte en un círculo virtuoso. Adquiere la capacidad de seguir el dedo de otra persona y sostener la mirada y la capacidad de adquirir intencionalmente la atención[62] (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Los juegos entre el niño y su cuidador se vuelven fundamentales para la interacción, el desarrollo del lenguaje y el juego simbólico. Con ellos, los roles, rutinas y los modismos sociales logran acomodarse al contexto en el que el niño se desenvuelve (Bruner, 1995; García y Paleta, 2007). Al usar sentido del humor, interactuar emocionalmente, el bebé da muestra de su capacidad de interactuar simbólicamente, haciendo reír a otro con actos, o fingiendo hacer algo; se separa a sí mismo de la actividad real (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Sus gestos se hacen más adecuados a su cultura. Conocer las palabras, no produce un lenguaje social solo por saberlas, sino que lo introduce al mundo social como un agente activo. Aún sin palabras, sus actos sociales lo introducen al mundo.

La necesidad de comunicarse en palabras va en aumento, y la impotencia de la incomprensión se puede hacer evidente (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Logra imitar sonidos deliberadamente (Papalia, et al., 2010) e incluso, “hablan” con otros bebés.

A partir del mes 9 y medio se ha encontrado que los bebés logran hacer predicciones visuales del peso de los objetos (Delval, 1982). Además, McCrink y Wynn (en Papalia, et. al., 2010) mencionan que los niños son capaces de sumar y restar

62 Bajo tres formas principalmente: “Rechazo (negar lo que alguien dice, que dejen de hacer algo o quitarse algo de encima, Ramos, 2011), petición (preguntar, solicitar algo, pedir un objeto, interactuar) y hacer comentarios (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)

números demasiado grandes como para ser resultado de discriminación perceptual (Papalia, et al., 2010).

A pesar de los hallazgos que existen sobre la capacidad de señalar intencionalmente de los bebés, anterior a estos meses, autores mencionan que es a los nueve meses que surge la capacidad de señalar con significado (Boada, 1987; Bruner, 1995; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Alrededor de los 9 y 10 meses, los lóbulos frontales comienzan a interactuar con el sistema límbico. Estructuras como el hipocampo crecen y se asemejan a las adultas. El hipotálamo, la corteza frontal y el sistema límbico mejora su conectividad, lo que implica una facilitación en la interacción fisiológica y cognitiva. Gracias a ello, a esta edad el bebé puede experimentar varias emociones al mismo tiempo (Papalia, et al., 2010).

Muestran signos de recordar funciones de los objetos interactuando con ellos dos semanas después. Es decir, pueden recordar cómo usar en contexto un objeto hasta por 2 semanas después de no haber tenido exposición a un objeto similar (Rovee-Collier en Papalia, et al., 2010).

Mes 10. Son 40 aproximadamente las palabras que los bebés pueden entender a esta edad. Pueden asociar palabras nuevas con objetos que les parezcan interesantes. Con esto, logra emitir su primer palabra social[63], con lo que inicia el

63 La importancia de este momento implica que no es necesario que la estructura de la palabra sea igual a la adulta, basta con que se parezca en sonido que su familia le ha facilitado para la palabra, sea consistente en diferentes contextos, intención, propósito, y transmita un significado

lenguaje hablado: la capacidad de transmitir significados a través de palabras (Berlanga, 2012; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Papalia, et al., 2010).

Se ha encontrado que bebés japoneses ya no pueden notar la diferencia entre la l y la r, porque carecen de significado en su uso cotidiano. Por ello, a partir de este momento logran aprender de una mejor manera su propio idioma. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Su balbuceo se hace más diverso aunque adquiere una forma más social, ya que en este momento manifiesta otorgarle significado a las palabras. Este balbuceo continúa hasta sus 12 meses (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Ahora, el bebé es capaz de repetir lo que le cause risa, lo que evidencia la consciencia de que puede ejercer acción sobre el mundo que lo circunda (Papalia, et al., 2010). La capacidad de adquirir el lenguaje aumenta, y se conoce que aparece la comprensión de los estados mentales ajenos, la atención conjunta y la interacción social de los 10 a los 12 meses de vida (Brooks y Meltzoff en Papalia, et al., 2010). Boada (1987) menciona que es aquí donde las 4 funciones[64] de las emisiones se encuentran ya manifiestas, a los 10 meses y medio.

Comienza a gatear con rodillas y manos (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010), lo que le permite explorar a voluntad lo que ha observando desde hace tiempo. La representación motriz se hace más compleja y el movimiento está ligado a ser un medio para el logro de objetivos (Bruner, 1995).

64 Instrumental-uso del leguaje para satisfacer necesidades; reguladora-que intenta modificar la conducta de los demás; Interactiva-se mantiene el contacto con lo que es de interés para el niño; Personal-expresa su propia individualidad y autoconsciencia Boada, 1987, p.30)

Mes 11. Para este momento, el bebé logra sostenerse en pie, solo (Papalia, et al., 2010), gatear con manos y pies, y hasta caminar tomado de la mano.

Comprende que es un actor con intención y voluntad, y puede hacer que las cosas sucedan. Puede comunicarse con su madre a través de diversos medios (miradas, balbuceos, señales o movimientos corporales) para lograr sus metas (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

La comunicación con la mirada como un deíctico toma fuerza. Se manifiesta como verdaderas muestras de intención comunicativa: contacto visual, espera de respuesta y la perseverancia a pesar de los intentos fallidos en la comunicación con su cuidador (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Es importante de resaltar porque el hecho de que logre hacer explícita su insistencia, también implica que se da cuenta de que no lo están comprendiendo, que acentúa su capacidad del mes anterior de darse cuenta de los estados mentales de otros.

La comunicación se verá complicada dependiendo de la capacidad del cuidador para entender sus señales, y de actuar conforme a lo que la situación demande (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). La causalidad de la comunicación ya existe en su repertorio, se da cuenta que sus señales (cual sea su naturaleza) afectan al otro de alguna manera. Su actividad mental puede evidenciar que el infante piensa, elabora ya un flujo mental, aunque no exclusivamente verbal, y puede representarse acontecimientos (Delval, 1982).

1 Año. Para sus 12 meses cumplidos, los bebés pueden comenzar a decir otras palabras[65] (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Papalia, et al., 2010). Su tracto vocal se dilata y alarga, y se asemeja al del adulto. El infante es capaz de transmitir lo que piensa[66]. A esta edad, en promedio, los bebés pueden comprender 50 palabras, relacionadas con su vida social y su entorno próximo (Berlanga, 2012; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Vygotsky, 1995).

La complejidad de su pensamiento y de sus capacidades a esta edad va más allá de la capacidad de asociación simple entre sonidos-objetos y significados. La realidad es que encontrar palabras en un flujo de habla y darles sentido, y comprender parte del mundo que les rodea: hechos, sucesos, objetos, sujetos, etc., hacen estos logros lingüísticos un trabajo trascendente[67]. Solamente con imaginar todo lo que sabe cuándo emite una palabra.

A esta edad logran hacer categorías por función de los objetos (Papalia, et al., 2010). Puede además clasificar con elementos perceptivos como color o forma. Su corteza prefrontal, en una parte posterior, encargada y partícipe en la permanencia de objetos (Nelso, 1995, en Papalia, et al., 2010), se encuentra suficientemente desarrollada para no cometer errores cuando busca un objeto determinado. Esto le es útil ya que los bebés aprenden palabras por proceso de eliminación (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Conocer los objetos lo lleva a aprender las palabras.

Aumenta su vocabulario pasivo, posee conceptos y teorías intuitivas (Monroy y Medina, 2005), hay un incremento en su atención (Papalia, et al., 2010), con la que

65 Suelen estar ligadas a su rutina cotidiana y generalmente inicia con sustantivos (Monroy y Medina, 2005). Primero es un acto indicativo, luego es una forma de petición (Bruner, 1995)
66 Lo que hace evidente que ya pensaba desde hace tiempo
67 Incluyendo la improbabilidad de que la comunicación se dé (Luhmann, N.), que si de por sí sucede en los adultos, es de suponerse que igual pase en la infancia

logra modificar un suceso discrepante para él; tiene esquemas, hipótesis (Delval, 1982), y puede transformar mentalmente su realidad, hacen suposiciones. Pronuncia y conoce el adverbio “más” y reconoce adjetivos, ambos sin límites claros, que inclinan a pensar que reflexiona sobre cuándo es posible usarlos adecuadamente[68] (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

No es de extrañar que su comprensión y aumento de conocimiento esté ligado a su movimiento. Con 12 meses algunos bebés logran caminar y explorar su mundo (Delval, 1982; García y Paleta, 2007; Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011; Ruiz, et al., 2016; Vargas, et al., 2016). La comprensión de los objetos puede mejorar si tiene la oportunidad de tocarlos y manipularlos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Ruiz, et al., 2016).

Para este momento el bebé es capaz de adaptar sus actos de manera convencional (Bruner, 1995): decir adiós con la mano, afirmar o negar con la cabeza, etc. (Papalia, et al., 2010; Ramos; 2011). La diferencia en la crianza ahora se ve intensamente reflejada en múltiples ángulos, incluyendo el desarrollo cognitivo (Delval, 1982).

Poco a poco se acerca a la explosión de palabras, que requiere progresos mentales y sociales (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Además, sentirse en confianza, y con apoyo de las personas más apegadas a él, le permite dominar su ambiente y nombrarlo.

68 Y si los usa adecuadamente implica que es capaz de comprender palabras que no tienen referente tangible directo.

1; 1 (1 Año, 1 mes). Al decir sus primeras palabras, los bebés no las emiten de manera aislada como tal. La forma natural de emitir su palabra es con base en la circunstancia en la que es aprendida, y a las que puede trasladarse dicha palabra. Su forma de expresarse es en narrativa. Los niños de 13 meses, son conscientes de que las oraciones que pronuncian, describen relaciones en el mundo, un suceso o un objeto, y el significado se aprende rápidamente (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Sus gestos para comunicarse se vuelven más complejos, puede fingir llanto para llamar la atención, o simular patrones de acción complejo, como beber fingidamente agua (Papalia, et al., 2010), o hacerse el dormido, lo que también revela la capacidad de ponerse a sí mismo como un agente externo.

1; 2 (1 Año, 2 meses). Con 14 meses, logra construir torres de dos bloques (Papalia, et al., 2010). Esto revela no solo que su motricidad ha alcanzado cierta fineza, sino que logra representar objetos más complejos. También su gesticulación es casi enteramente simbólica.

1; 3 (1 Año, 3 meses). En pruebas realizadas a bebés de 15 a 36 meses, donde se les sometía a una exposición de palabras con gestos, o sin gestos, revelaron que a pesar de que existe un aprendizaje de palabras en la exposición, es indispensable que al pequeño se le permita realizar gestos y movimientos para que el aprendizaje sea mayor (Papalia, et al., 2010). Este estudio permite visualizar la importancia de la evolución del movimiento corporal, la articulación de gestos y lenguaje no verbal, y esta transición, para que el lenguaje verbal pueda dar frutos.

Así mismo, Michnick y Hirsh-Pasek (2001) citando a Stven Pinker, mencionan que puede ser que no sea casualidad que en este momento, donde los bebés comienzan a tener libertad de movimiento y caminan sin ayuda externa, los bebés empiecen a tener una explosión de vocabulario. La trayectoria del desarrollo corporal está íntimamente ligado al desarrollo cognitivo, y del lenguaje (Ruiz, et al., 2016).

En sus 15 meses, y hacia los 18, los bebés logran gatear, suben sillas, y logran correr con cautela (Delval, 1982; Papalia, et al., 2010). Su capacidad de movimiento les permite aumentar la interacción con su entorno físico y afectivo (Ruiz, et al., 2016).

A pesar de los hallazgos del surgimiento de la consciencia y la percepción de los objetos como el inicio de la identificación de su sí mismo como un ser independiente del mundo, hay evidencia de que su capacidad de discriminarse en un espejo, muestra que el bebé ya tiene una consciencia de sí (Papalia, et al., 2010).

1; 4 (1 Año, 4 meses). Con la explosión de vocabulario (principalmente nombres)[69] la comunicación verbal es el medio mayormente usado, aunque no desaparecen los gestos; incrementan sus palabras y logran combinar un adjetivo demostrativo con un sustantivo (“ete gatito”) (Boada, 1987).

Comprenden oraciones largas (de hasta 6 palabras). Comprenden del lenguaje mucho más de lo que pueden decir (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Es más, ser conscientes de todo lo que sabe el niño para poder comprender y decir una palabra, es comprender que si pensamiento es sumamente complejo en este momento. Pueden pasar de 50 a 400 palabras prontamente (Berlanga, 2012).

69 Papalia, Wendkos y Duskin, 2010, tienen el insight de nombrar (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)

Realizan sobre-extensiones, principalmente con análogos perceptivos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001): huevos, pelotas, naranjas, globos, luna, etc.

Hay un predominio del uso lingüístico sobre el uso gestual de la comunicación, donde es fundamental el intercambio con sus cuidadores (Medina, 1995).

1; 6 (1 Año, 6 meses). Para el año y medio de vida, el bebé tiene una gama variada de herramientas para comunicarse con sus cuidadores, desde los gestos, su movimiento, hasta sus primeras palabras (Medina, 2007; Papalia, et al., 2010).

Su ámbito social y natural, integra un cambio que a esta edad permite la explosión de vocabulario. Para ello, los bebés buscan claves sociales (gestos, posturas, entonación) que les permiten descifrar la intención de su interlocutor (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Así como el mundo de los objetos permite el aprendizaje de las palabras y la estructura social, el lenguaje le permite al infante crear nuevos pensamientos e ideas del mundo, e incluso hacer toma del tiempo, pensar en pasado y en futuro. El lenguaje también le permite una forma de autocontrol y comienza la interiorización del lenguaje (Boada, 1987). El conocimiento de sí mismo puede ir desde el ámbito somático, hasta el asumir su sexo, sus estados emocionales o su carácter (Boada, 1987).

Categorizar alcanza su punto máximo a partir de este mes (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Pueden decir su primer frase, de hasta 2 palabras y balbucea

mínimamente tratando de construir palabras que conoce (Papalia, et al., 2010) y tienen un habla telegráfica.[70]

Puede iniciar conversaciones, donde comienza además, a usar al lenguaje para aprender, pregunta y responde (Berlanga, 2012; Boada, 1987) Experimentan ansiedad si se les separa de sus cuidadores y se comunica con juegos (Papalia, et al., 2010).

De 19 meses, el niño puede señalar imágenes y decir su nombre. Es decir, comprende que una imagen es un símbolo y un objeto (Berlanga, 2012; Preissler y Bloom, en Papalia, et al., 2010). Entre 19 y 30 meses, se mencionan con palabras descriptivas como pequeño, largo, etc.

A los 20 meses, los bebés muestran sintaxis, y parecen ser más conscientes de la función comunicativa del lenguaje (Shwe y Markman en Papalia, et al., 2010).

Con 24 meses, los bebés conocen categorías subordinadas, como camión o avión, de vehículos (Mandler en Papalia, et al., 2010). Su autocontrol ha evolucionado y con 2 años elige el juicio que tiene él mismo sobre las situaciones, antes que el juicio de sus cuidadores. Con ello, se deriva también su necesidad de autonomía y su acto de voluntad, con lo que es una buena etapa para dejar los pañales.

Pueden saltar en su lugar (Papalia, et al., 2010). El acompañamiento de sus cuidadores es fundamental, así como su capacidad de dejarlo ser independiente cuando es necesario. Hacia esta edad hay mielinización de los lóbulos frontales (Papalia, et al., 2010). Alrededor de los 2 años, ocurre una poda neuronal, que indica que el cerebro se amolda conforme a las experiencias (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

70 ”Forma temprana de uso de frases que consta de pocas palabras esenciales” (Papalia D., Wendkos, S. y Duskin, R., 2010, p. 167)

A los 30 meses, con la explosión de palabras, puede combinar 3 o más palabras en sus frases, con errores gramaticales (Papalia, et al., 2010). Puede presentarse la aglutinación, donde una palabra expresa un acto global o una idea compleja (Medina, 2007, 1995).

A los 36 meses, puede decir hasta 1000 palabras de las cuales 80% son inteligibles y tienen errores sintácticos. También posee pensamiento complejo y planificación (Medina, 2007). Logra su capacidad de autoevaluación sobre su conducta, planes y deseos, con lo que considera socialmente adecuado: la autorregulación (Boada, 1987; Papalia, et al., 2010) Coincide con alteraciones hormonales del SNA.

El niño se hace más partícipe de las actividades sociales, rutinas, juego e higiene. Pueden orientar su conducta a solucionar un problema, y existe una conversación consigo mismos, ya sea hablada o balbuceada (Medina 1995).

Capítulo 3 Afectividad en el Desarrollo del Lenguaje

3.1 La pertinencia de la afectividad

En el campo de conocimiento del desarrollo cognitivo y del lenguaje, es ampliamente comentado el hecho de la importancia de la afectividad, desde la perspectiva Piagetiana, de Chomsky, de Vygotsky, de Bruner, etc. (Bruner, 1995; Vygotsky, 1995).

Estos autores, en variadas ocasiones dedican un momento al hecho de que la afectividad es inherente al desarrollo, y sin embargo es poco o nada profundizado en sus textos[71], marginando esta área de conocimiento a un comentario superficial que remarca su fundamentalidad, pero que explícitamente se dice que no es su marco teórico de trabajo.

Lo cierto es que mientras en el campo de conocimiento se siga rezagando la relación entre la afectividad y la cognición, los estudios en la psicología se verán atrasados. Al momento de considerar al pensamiento aislado de las intenciones, las necesidades y los intereses, limita los estudios sobre la unidad dinámica formada por estos dos elementos (Vygotsky, 1995).

El estudio del desarrollo del lenguaje casi en su totalidad se ha trabajado hacia la investigación y el conocimiento desde la cognición, como proceso mental, dejando

71 Exceptuando parcialmente a Piaget que dedica una parte de su trabajo al desarrollo de la moralidad infantil.

de lado el elemento afectivo[72], y por tanto, su relación coesencial en el surgimiento de estados mentales y del pensamiento mismo.

Como introducción a esta aportación teórica de la afectividad en el lenguaje, se menciona que la relevancia de ésta radica en los siguientes puntos[73]:

1.- La afectividad en el ámbito cultural. En que las experiencias afectivas se ligan de a poco con la forma de expresarlas socialmente y de interactuar y comunicarse.

2.- La afectividad y la cognición. El que no existe pensamiento puro, dado que el funcionamiento cerebral equilibrado y adaptado socialmente solo es posible en el equilibrio de la atribución de valor a la realidad concreta percibida.

3.- La afectividad y el desarrollo cognitivo. Que el afecto es fundamental dentro del desarrollo cognitivo general dado que permea todo aprendizaje y conocimiento, y se encuentra involucrado en la forma de representación de la realidad.

4.- Afectividad y desarrollo del lenguaje. En que los inicios del lenguaje se encuentran íntimamente desarrollados bajo la expresión afectiva simbólica.

5.- Interacción, afectividad y lenguaje. En que las relaciones interpersonales, la instrucción y guía paterna, es importante no solo por la facilitación del conocimiento y la experiencia, sino por el contacto afectivo y la necesidad intrínseca de contacto humano.

72 Al igual que las ramas de la psicología que mencionan el entorno social y el medio simbólico como accidental en el desarrollo cognitivo, así todas las ramas, incluyendo algunas tendencias de la misma rama social en la psicología, consideran cuasiaccidental la existencia de expresión afectiva, e inconexa con el desarrollo cognitivo y el lenguaje, como un precedente sin necesaria explicación por considerarse primitiva, cuando sin lugar a dudas es parte de un continuo en la evolución y desarrollo del lenguaje que para nada es excluible del mismo. Por más inconexo que parezca, la fruta le sigue a la flor negándola, pero sin ésta, aquella pierde su origen y su sentido

73 Esta división se generó a partir de las observaciones en el estudio de caso, sobre la importancia de la afectividad en el desarrollo del lenguaje. Ésta será la utilizada para la distribución de la temática en este capítulo.

Para lograr la comprensión en la interacción con los otros, es necesario entender el flujo del pensamiento y las motivaciones que inclinan a alguien a tomar las decisiones que toma, y la comprensión cabal de que cualquier fenómeno psicológico no es posible sin la contemplación de la motivación.

En cuanto a la afectividad y el desarrollo, múltiples autores afirman su importancia, ya sea por el contacto físico, hasta los intercambios afectivos verbales y no verbales, el contexto social y factores culturales que lo conllevan (Andrade, Santos, Maia y Mello; 2015; Costa, 2011; Martínez, 2014; Pereira, Santos, Nunes, Oliveira, Santos y Martins-Reis, 2015; Santeliches, Farkas, Montoya, Galleguillos, Carvacho, Fernández, Morales, Taboada y Himmel, 2015; Vargas, et al., 2016).

Así mismo, Juan Delval (1982), menciona que si se habla de relaciones interpersonales, se habla igualmente de afectividad. Esta piedra angular inherente a las relaciones, impacta cualquier forma de desarrollo humano e incide en nuestra experiencia, sin importar lo ínfima que sea. Las emociones y las relaciones afectivas, constituyen el instrumento básico de la interacción (Costa, 2011), y constituyen al lenguaje en diversas formas (Mugny y Pérez, 1988).

El conocimiento, el movimiento, la comunicación, implican afectividad en cada uno de sus campos, como el interés, la voluntad, y el contenido emocional, así como la interpretación y la atribución de significado a los actos, las palabras, y la vida en sí.

Dentro del desenvolvimiento social, la capacidad de autorregulación afectiva (Costa, 2011; Domínguez, 2006), la interpretación del lenguaje no verbal, las modulaciones tonales, posturales, y las manifestaciones intelectuales, son cruciales

para una introducción a la vida social y la comunicación, así como para la internalización de la estructura de la misma (como la conducta moral y los valores) (Costa, 2011; Papalia, et al., 2010).

Por otro lado, las respuestas motrices, fisiológicas y subjetivas, se ven alteradas cuando se encuentran cargadas emocionalmente (Lazaruz y Alfert, en Domínguez, 2006). La representación de la realidad, las situaciones sociales, la experiencia misma, se modifica dependiendo de la afectividad poseída y percibida por el individuo.

La afectividad permite la permanencia de los recuerdos, sea cual sea la naturaleza de los mismos. Nos invita a perpetuarnos en el tiempo en historias, anécdotas o cuentos, fotografías, videos u obras de arte; a relacionarnos como individuos con nosotros mismos, con nuestros hermanos, nuestra familia; nos cohesiona, positiva o negativamente, y, en pocas palabras, permite perpetuar nuestra existencia simbólica.

En el inicio del contacto con la vida social, al infante no posee signos de algún tipo que puedan mediar su relación y contacto, por lo que el único recurso de comunicación con el que cuenta es el uso de la expresión de afecto (Vygotsky, 1995).

La existencia de intercambios afectivos en etapas tempranas -y en todo momento de la vida- impacta de maneras múltiples al desarrollo: confianza en el entorno al que el bebé pertenece, seguridad, interés por explorar, el deseo de la comunicación, la búsqueda del otro para el aprendizaje, el desarrollo del lenguaje, la alegría misma de vivir, la motivación, las formas que elige para expresarse, etc. (Costa, 2011).

Sin el factor afectivo y lúdico, el desarrollo intelectual del bebé tendrá efectos diversos (Papalia, et al., 2010; Trevarthen, 2015), iniciando con que todo conocimiento se guía por el interés (Porlán, 1998). El niño utiliza su cuerpo de manera alegre y juguetona para interactuar y comunicarse con el mundo, y con ello, se considera que existe una intersubjetividad innata, que consiste en la necesidad de intercambio social y afectivo intencional con otros, que puede verse desde los primeros días de nacido (Trevarthen, 2015).

3.2 La afectividad en el ámbito cultural[74]

3.2.1 Concepto de la afectividad: Cultura y Emociones. Sin importar el tema, la cultura se encuentra inherente. La afectividad no es una excepción, y es que solo en el marco cultural, encuentra su sentido. Desde la moral, los intereses, la forma de expresarnos, y los valores (Domínguez, 2006; Papalia, et al., 2010), hasta la comida, la política y las artes, involucran la afectividad de alguna manera.

Como afectividad, referimos a las emociones que puede experimentar una persona, y la carga emocional, positiva o negativa, que se le puede asignar a un aspecto en particular de la existencia. Esta depende del significado atribuido personal o socialmente, a sí mismo, o a los demás (Ostrowsky, 2011; Papalia, et al., 2010).

Para conocer la afectividad entonces, se requiere en un inicio especificar lo que se entiende por emociones en este trabajo.

74 En que las experiencias afectivas se ligan de a poco con la forma de expresarlas socialmente y de interactuar y comunicarse.

Las emociones son reacciones fisiológicas que se encuentran condicionadas socialmente en el Sistema Nervioso Autónomo (Ostrowsky, 2011; Papalia, et al., 2010; Villagrán, 2015). Si bien son reacciones que de manera innata poseemos como especie -y se considera como básicas la alegría, el miedo, el enojo o ira, la tristeza, el asco, o la sorpresa[75]- éstas pueden ser presentadas bajo diferentes ámbitos, razones y circunstancias, que son definidas culturalmente (Costa, 2011; Ostrowsky, 2011).

Las emociones básicas se complejizan a medida que se entra en la interacción social (Ostrowsky, 2011).

Según la Psicología Budista, las emociones, dada su naturaleza descrita anteriormente, fuera de ser un estrato diferente de la cognición, son una cualidad de la mente, el nexo entre el mundo mental y la fisiología (Villagrán, 2015).

El condicionamiento cultural de las emociones puede ocurrir desde el vientre materno, en la exposición a sabores, aromas y sonidos que provoquen reacciones fisiológicas específicas, y que generen un agrado o desagrado en particular.

Estas preferencias generadas en el vientre, si no son reforzadas en los primeros meses de nacimiento, pueden perderse (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Por supuesto los estímulos sensoriales no son los únicos. Por ejemplo, en el síndrome de abstinencia, se genera ansiedad por parte de los fetos de incertidumbre a la exposición al tóxico, aun si la madre solo piensa en su consumo.

75Emociones en primer instancia como medios para la expresión de las necesidades, y después, pasa a sentimientos y pasiones, que dependen de la representación (Costa, 2011)

También las experiencias tempranas, las interpersonales y la educación formal, generan cambios en la conectividad y arquitectura neuronal, en las áreas involucradas con la conducta moral y las relacionadas con las emociones en general (Ostrowsky, 2011). Las emociones, en su conjunto “afectividad” permean la existencia.

Desde el reconocimiento del estado afectivo, que puede ocurrir en el útero (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Verny, 2016), las interpretaciones afectivas pueden modificar la atribución de significado, al contacto, al mensaje, o de la realidad presentada: la seguridad del ambiente que lo gesta, la confianza, la calidez que se le brinda, etc. Los bebés pueden hacer interpretaciones afectivas tempranamente (Boada, 1987; Durán, 2012).

En el nacimiento, aspectos como la separación con su madre o sonidos, pueden generar tendencias a reacciones fisiológicas, que si persisten, la respuesta corporal seguirá presente. Ha de surgir, para que el infante se integre adecuadamente a su entorno social, una paulatina autorregulación emocional, que implica cierto conocimiento de lo que socialmente es aceptable para su comportamiento (Bruner, 1995).

Cuando se involucra el lenguaje, el condicionamiento emocional se liga a las palabras, y si se añade el significado, la carga afectiva puede ser mayor. Socialmente, lo positivo tiene mayor peso, que la comprensión de la negación (Delval, 1982). Las palabras, puede que en un inicio sean asociaciones con objetos en una circunstancia dada, pero al adquirir significado, se condicionan reacciones fisiológicas.

Una palabra puede llevar a una persona a la depresión o el éxtasis, y genera reacciones del Sistema Nervioso Autónomo, que lleva a la persona a hacer de ese signo –la palabra- significativo (Boada, 1987).

Además, el vocabulario de una población, es una manifestación proyectiva de la cultura que lo posee (Boada, 1987). Con ello, la cultura también puede designar el estado afectivo como valioso o no, que deriva al condicionamiento del sistema –como el enseñar a no llorar o no asustarse-.

Durán (2012), menciona que el aspecto emocional-afectivo es el “pegamento que fija en la memoria de las personas el aprendizaje” (Durán, 2012, p. 125). Además, afecta múltiples aspectos de nuestra realidad, como la atención –el interés, el deseo de prestar atención, o que algo sea relevante afectivamente-, la representación -la forma como concebimos la realidad y le damos un carácter-, o la noción del tiempo (Atrévete a Saber, 2011; Domínguez, 2006).

3.2.2 Condicionamiento social y afectividad. Las emociones no pueden existir sin el cerebro[76], y su desarrollo y estructura es fundamental para su desenvolvimiento, pero también existen por la experiencia corporal del sujeto. Al momento de nacer, e incluso en la vida en el útero, tenemos la capacidad de reaccionar emocionalmente, pero depende de la experiencia temprana, las herramientas que se usen para hacerlo (Ostrowsky, 2011; Ramos, 2011).

Las estructuras que posibilitan la existencia de la experiencia emocional, se encuentran conectadas en redes complejas, que se comunican de manera dinámica, facultando realizar actividades en paralelo (Ostrowsky, 2011).

Dada la naturaleza dual de las emociones, es pertinente resaltar la importancia de dicha naturaleza, y los efectos que tiene sobre la vida social y cognitiva del individuo, así como las transformaciones que adopta por el papel activo del ser humano, y por las circunstancias que éste tiene.

El Sistema Nervioso Autónomo (SNA), es un sistema que pertenece a la división periférica, que se encarga de realizar funciones vitales. Su vía puede ser Simpática o Parasimpática. En ambos casos, son respuestas automáticas a la exposición de algún estímulo particular. Se encarga de la dilatación o contracción de la pupila, funciones de órganos y glándulas internas, disminución de contracciones estomacales, aumento o disminución del ritmo cardíaco, etc. (Domínguez, 2006).

Como bien menciona su nombre, este Sistema es Autónomo, no requiere de una señal voluntaria del encéfalo para funcionar, dado que es el sistema que mantiene al

76 No con esto reducimos la complejidad de las mismas, o de los procesos mentales, al cerebro. Sin embargo, sin cerebro no existe vida social, o vida (Ostrowsky, 2011).

organismo vivo. Sin embargo, este sistema puede condicionarse clásicamente a las convenciones sociales. Es decir, en la existencia de una asociación de estímulos, puede dar una respuesta involuntaria y refleja (Papalia, et al., 2010).

Si el individuo percibe real o conceptualmente que se encuentra en peligro, su Sistema Autónomo responderá dilatando sus pupilas, acelerando su corazón, activando las glándulas suprarrenales que liberan cortisol, generando un estado de estrés, que le ayude a huir del peligro (Méndez, 2014).

El condicionamiento del SNA se lleva a cabo desde las primeras experiencias que podemos recordar, aunque algunas perezcan. Desde el miedo a caerse de la cama, la frustración (Durán, 2012), hasta las manos que se aproximan para hacer cosquillas, generan un aprendizaje que el cuerpo recuerda y le permite protegerse de alguna manera. Así, socialmente es posible condicionar el SNA, y el estímulo puede tornarse simbólico. Una sola palabra puede encender en su máxima potencia al sistema (Boada, 1987).

Otras situaciones del entorno, como la privación emocional, o del contacto social en la infancia, puede generar un aprendizaje autónomo permanente, como la poca producción de oxitocina y vasopresina, hormonas relacionadas y fundamentales para el apego, y lazos sociales y afectivos (Papalia, et al., 2010).

Además de favorecer al apego, un entorno seguro y cálido, y una conexión emocional, permite que el cerebro en desarrollo pueda funcionar de manera óptima en el aprendizaje (Chuprosky, Léia, Komechen, Carvalho y Falleiro, 2014; Durán, 2012; Goleman, 2006; Vallester Psicología, 2013). Este contacto afectivo temprano, como la

negligencia severa o padres poco cariñosos, no solo impacta al SNA, o al desarrollo cerebral, sino la estructura permanente del mismo (Mlot; Sroufe; Fries et al., en Papalia, et al., 2010).

El SNA permite vincular las reacciones y funciones somáticas, con las estructuras cerebrales que, en conjunto, hacen emerger las emociones como las conocemos, ya que se distribuye el procesamiento y la expresión emocional (Domínguez, 2006).

3.2.2.1 Neurofisiología del afecto. Estructuralmente, existen diversas áreas relacionadas con el afecto:

El sistema límbico, que se relaciona con el dolor, el placer, el apetito, las emociones básicas, territorialidad (Murphy, et al., en Domínguez), la memoria, el vínculo materno, vínculos sociales, la introspección (Domínguez, 2006), y la asignación de significado a todo lo proveniente del exterior (Paniagua, 2016) Este sistema se encuentra ligado íntimamente a las funciones superiores[77] (Tabla 2).

La corteza somato-sensorial y la ínsula, parte de este tercer cerebro (Domínguez, 2006), se reconocen por formar parte de la red relacionada con la empatía y sentimientos como la compasión. La primera, junto con la corteza prefrontal medial y el surco temporal superior, se encuentran activas cuando nos ponemos en el lugar de otro. La ínsula está íntimamente relacionada a la ira y el miedo, y con la

77 Por ejemplo, se ha encontrado que aún con el condicionamiento de la amígdala, el entrenamiento mental posibilita el aumento de conexiones entre ésta y los lóbulos frontales, que permite dar una cantidad de consideraciones antes de reaccionar automáticamente (Villagrán, 2015; Moreno, 2012)

memoria afectiva y la zona donde se asigna un estado afectivo a un recuerdo (Richard, Lutz y Davidson, 2015).

El tercer cerebro, se ha relacionado con el pensamiento cíclico y rumiante, la fijación de metas, resolución de problemas, conducta prosocial (Damasio, 2003, en Ostrowsky, 2011), autoconsciencia, monitoreo de las funciones del Sistema límbico, y se relaciona con cultura y la socialización, y para este cometido, la socialización afectiva (Domínguez, 2006; Ostrowsky, 2011). Esta estructura es vital para un comportamiento equilibrado de las emociones.[78]

3.2.2.2 Desarrollo estructural y afectividad. Si la madre estaba deprimida, se encontró que sus hijos experimentaban una menor actividad en corteza frontal izquierda, especializada con las emociones de acercamiento, como irritación o alegría, y mayor actividad en la corteza frontal derecha, que se relaciona con las emociones de alejamiento como la repugnancia o la aflicción (Moreno, 2012; Papalia, et al., 2010). Las emociones negativas impactan en la capacidad de los niños para aprender (Atrévete a Saber, 2012).

La serotonina materna, ha tenido relevancia recientemente en el desarrollo cerebral del feto, además del corazón y el tubo digestivo. Este neurotransmisor se relaciona con la regulación del ciclo de sueño-vigilia, control de la temperatura corporal, la presión arterial, la toma de alimentos y el comportamiento sexual. Si se encuentra en

78 Una persona con daño en la corteza frontal no puede medir sus actos con respecto a la situación social y no puede modular sus emociones (Ostrosky, 2011)

bajo nivel en la gestación, genera depresión, ansiedad, y agresión impulsiva (Méndez, 2014; Papalia, et al., 2010).

El amamantamiento también tiene múltiples impactos: desarrollo neurológico, mayor agudeza visual, salud cardiovascular que impacta en la tasa cardíaca (y las implicaciones del apartado anterior), mejores niveles de colesterol, menor probabilidad de retrasos lingüísticos y motrices, y mejores calificaciones en edades futuras (Papalia, et al., 2010).

La naturaleza de las emociones y su relación con el pensamiento, ha de integrarse fundamentalmente, a medida que exista la interacción social, con la adquisición y desarrollo del lenguaje (Domínguez, 2006).

En un principio, las emociones podrían verse únicamente relacionadas a la satisfacción, el interés y la aflicción, que son respuestas difusas a estímulos sensoriales o a procesos internos del infante, manifiestas en sus movimientos reducidos y su expresión facial (Papalia, et al., 2010), que serán más evidentes como emociones a medida que el bebé logre complejizar su expresión afectiva.

A los 6 meses de nacimiento, las emociones básicas ya son reacciones a eventos que tienen un significado para el niño, es decir, se encuentran condicionadas (Papalia, et al., 2010).

Es en el útero donde ocurre la primer poda neuronal, donde gran cantidad de neuronas se perderán por no ser necesarias, o por no haber sido suficientemente estimuladas, por ello es importante la estimulación antes del nacimiento. El bebé oye y ve luz, y al hablarle, decirle cosas en tono alegre y cariñoso, cantarle y ponerle música,

permite que su reconocimiento afectivo, además del reconocimiento rítmico del lenguaje, se vean fortalecidos (Trevarthen, 2015).

Para antes del nacimiento, todas las áreas del sistema límbico y el tallo cerebral, se encuentran en funcionamiento (Papalia, et al., 2010), lo que permite inferir que las funciones que efectúan, se encuentran activas o en desarrollo.

El cerebro del bebé en formación puede verse ampliamente afectado por el ámbito afectivo, repercutiendo en su aprendizaje, su desarrollo social y, por tanto, su desarrollo cognitivo. Este entorno, en la gestación, se reduce al ambiente materno.

3.2.3 Afectividad y uso expresivo del lenguaje. A medida que se condiciona el sistema dependiendo el contexto, la forma en que éste utiliza para expresarse, en interacción con otros, cambia:

a) El contexto familiar y la forma en que dicho contexto indicó que era adecuado expresar las emociones
b) El contexto social, dependiendo de lo apremiante de expresar o no las emociones respecto a variables como el género
c) El contexto cultural, que nombra e identifica emociones y sentimientos según lo que su cultura asimila como relevante
d) El contexto histórico, donde la historia determina las palabras, los entornos y las cualidades aceptables para la época en la expresión –lingüística- afectiva.

Respecto al contexto familiar, la interacción que el infante tenga con sus cuidadores y las respuestas que estos le den para solucionar problemas, son cruciales para las

primeras expresiones lingüísticas afectivas: desde el llanto para llamar la atención y el logro autorregulado de manifestarlo, donde los cuidadores pueden o no perpetuar esta respuesta, para que el niño aprenda a dialogar para pedir las cosas en lugar de gritar; hasta la reacción de los padres cuando su hijo se cae y lo que él deberá emitir cuando le ha dolido caer o se ha asustado.

Se ha encontrado que ciertos procesos cognitivos necesarios para la comunicación, se encuentran orquestados por áreas subcorticales encargadas del movimiento y las emociones, que se encuentra funcionando desde edades tempranas (Trevarthen, 2015).

Según Koehler (Vygotsky, 1995), las emisiones fonéticas realizadas por los infantes, si bien no tienen una connotación cognitiva, contienen deseos y estados subjetivos, donde el origen del lenguaje yace en el afecto y el deseo de comunicar, y sucede desde las primeras horas de nacimiento (Trevarthen, 2015).

En un principio, las herramientas de expresión con las que cuenta el bebé son los gestos, la comunicación por medio de sus movimientos corporales, vocalización; que luego evolucionan a expresiones sociales como saludo y despedida (Vygotsky, 1995). Si el entorno del niño es sensible a sus gestos, la atribución del significado permitirá un mejor desarrollo de la comunicación (Trevarthen, 2015).

El hecho de que la expresión afectiva con gestos sea por necesidades y deseos no lo excluye de un proceso simbólico, ya que tiene la capacidad de representarse, por lo menos, el contexto en que ejecuta dichos gestos, por no decir que existe una comprensión de lo que quiere expresar.

Otra facilidad del contexto familiar deriva en la musicalidad. Donde los cuidadores han proporcionado narrativa o música para el intercambio y comunicación con su pequeño, ha enriquecido y favorecido el desarrollo del lenguaje (Trevarthen, 2015). Entre madre e hijo, la proto-conversación se percibe como una “historia melódica”, donde sus movimientos son armónicos e interpretados como una narrativa.

Con el contexto social, el entorno inmediato del niño, a través del lenguaje oral y emitiendo una representación social, puede indicarle que no es adecuado llorar o gritar en lugares públicos, o que llorar solo es para un género.

Para el contexto cultural, existen palabras en otros países que designan emociones o sentimientos que describen una experiencia diferente o definida en este país, o por el contrario, palabras que en otros lados no tienen traducción literal.

Según el contexto histórico, la expresión corporal y verbal afectiva depende del momento temporal en que la persona se encuentre, y esto se diferencia por generaciones.

Según Chukovsky y Trecarthen (2015), un niño puede considerarse genio lingüístico, si juega con sus amigos y es alegre y feliz. La construcción de un entorno lúdico que facilite al niño la comunicación resulta sumamente importante.

3.3 La afectividad y la cognición[79]

> "[…] las acciones inteligentes son el resultado de una mezcla armoniosa de emociones y razones" (Domínguez, 2006).

La corteza, y en específico, los lóbulos frontales, requieren de las emociones para funcionar adecuadamente (Domínguez, 2006). Permiten el aprendizaje en sus múltiples formas, la toma de decisiones racionales[80], frenan las reacciones impulsivas (Ostrowky, 2011), y repercuten en la cognición y la representación de los cambios (Damasio, en Domínguez, 2006; Frausto, 2011). Permite además, asignar significado, darle valor a la vida y con ello, basamos nuestras elecciones diarias y cómo percibimos los eventos cotidianos (Domínguez, 2006), además de servir de guía para la conducta (Ostrowsky, 2011).

La zona frontal requiere de información externa e interna para poder funcionar, por lo que se encuentra en constante retroalimentación y utiliza también información almacenada. Las reacciones fisiológicas del SNA tendrán efectos ch<jamakqekurd0p0pcontundentes en el pensamiento.[81]

Para la salud, el impacto emocional puede ser abrumador y que a su vez afectan la cognición: reducción de la condición física, la coordinación, presión sanguínea elevada, enfermedades cardíacas y hasta depresión del sistema inmune, donde se ha

79 Este apartado pretende describir que no existe pensamiento puro, dado que el funcionamiento cerebral equilibrado y adaptado socialmente solo es posible en el equilibrio de la atribución de valor a la realidad concreta percibida (SN y cultural)
80 Permite actuar con un empoderamiento personal y no por una expectativa social (Cienciasosgam S.A., 2014)

81 Como ejemplo, un ritmo cardíaco desordenado pude inhibir la actividad de la corteza y el funcionamiento del tálamo, y por tanto, del pensamiento en general, la toma de decisiones, y menor eficiencia para la comunicación, etc. (Domínguez, 2006). Para este caso, un entrenamiento en la respiración para la modulación cardíaca, genera un estado de claridad mental (Cienciasosgam S.A., 2014; Villagrán, 2015). Al contrario, un aumento en la tasa cardíaca puede ser interpretado corporalmente como la existencia de una emoción particular.

encontrado que solo recordar el suceso que causó estrés, disminuye la producción de IglA (inmunoglobulina A).[82]

Las emociones positivas impactan en mejorar el desempeño y logros, aumento en la creatividad y la innovación, flexibilidad en la forma de pensar, mejora la memoria, entre otras (Domínguez, 2006).

3.3.1 La afectividad y el significado. La relación entre la afectividad y el significado se ha hecho explícita anteriormente. A partir de la experiencia, el ser humano asigna un valor afectivo a sus vivencias, y estas pueden estar directamente relacionadas con las valoraciones sociales.

El niño se apropia y genera significados dependiendo de una circunstancia particular. Las caricias, sonrisas y entonaciones, así como la propia expectativa, contribuyen a la elaboración de significados (Monroy y Medina, 2005). El infante, a lo largo de su crecimiento, aprende a codificar las señales que su cuidador le expone en un contexto real, y parece ser que este reconocimiento es precoz (Boada, 1987).

De manera natural, se hacen atribuciones de significado a las personas, que pueden o no ser correctas, y que influyen en el comportamiento que se tenga hacia ellos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Estas atribuciones inclinan a un significado que se puede comunicar, aunque no precise de lenguaje verbal, como el lenguaje gestual, presente en el primer año y medio de vida (Medina, 2007).

82 Primer línea defensora del SN contra bacterias. Con experimentar o recordar experiencias de cariño, la IglA aumentó significativamente (Domínguez, 2006)

Las modulaciones emocionales y la tonalidad son de los primeros elementos paralingüísticos que el infante logra hacer explícitos, reflejando con ellos algún aspecto afectivo de sí mismos, o en imitación a otros. Además, las primeras palabras del vocabulario infantil están íntimamente relacionados con su vida y actividades cotidianas (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), y lo que le genera confianza.

Respecto al significado, la empatía, puede ser un resultado de esta capacidad de imaginar y representar simbólicamente lo que ocurre a otro (Ostrowsky, 2011; Eisenberg; Eisenberg y Fabes, en Papalia, et al., 2010). Las emociones autoconscientes surgen después de que se ha desarrollado la conciencia en sí mismo, entre 15 y 24 meses (Papalia, et al., 2010). Curiosamente la emisión de las primeras palabra, la explosión de vocabulario, y la expresión emocional, se encuentran estrechamente ligadas (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

3.3.1.1 Circunstancia. “El pensamiento es un proceso elaborado semióticamente” (Monroy y Medina, 2005, p. 103).

La elaboración semiótica es un acto que genera sentido, y posee 3 factores: el contenido (el significado que genera), la circunstancia (el entorno natural), y una forma expresiva, la narrativa (Monroy y Medina, 2005).

Para la comprensión de un significado, es indispensable un contexto: un lugar, objetos, personas que se comunican, etc. Pero la existencia de elementos circundantes a la comunicación, no son precisamente la razón fundamental de su esencialidad.

El fenómeno de la existencia posee características espaciales y temporales. Las primeras, como se mencionó en el párrafo anterior, son elementos físicos que posibilitan la experiencia (Mugny y Pérez, 1988). Pero la segunda, que es relativa, precisa de diversos elementos, como la percepción de quien observa, la experiencia y estado afectivos, los gestos, la atribución de significado, entre otros; colocando este segundo como el que otorga vitalidad y sentido a una experiencia.

El que un niño logre pronunciar una palabra, es una hazaña sin lugar a dudas extraordinaria, sin embargo, el conocimiento de cómo, donde, cuando, con quién, qué palabra fue, cómo fue expresada, con qué intención (Bruner, 1995), el significado atribuido, los gestos, los intercambios comunicativos que ocurrieron previamente, durante y posterior a la emisión; constituye un escenario, como una unidad (Monroy y Medina, 2005), que sustenta la palabra emitida, le da coherencia y que, por tanto, es crucial para entender dicha palabra. A esto se le llama circunstancia.

La comprensión de la circunstancia permite una lectura global de la comunicación (Monroy y Medina, 2005), y en específico, los elementos que acompañan al desarrollo del lenguaje. “Los significados están relacionados con contextos” (Charles Fillmore en Bruner, 1995, p.36).

La madre, no puede juzgar el significado posible de la emisión de su bebé, a no ser que retome la circunstancia global compartida, y que se repita; sino solo serán logros parciales (Monroy y Medina, 2005). La circunstancia es una unidad semiótica que genera un sentido (Monroy y Medina, 2005). Si un símbolo o un acto adquieren

significado en esta unidad semiótica, su comprensión solo puede ser dentro de esta (Medina, 1995/2007).

Dado que la circunstancia presenta una unidad espacio-temporal que involucra a personas, escenarios, acciones y temas, ésta se puede hacer explícita a través de la narración (Monroy y Medina, 2005). Permite encontrar regularidad, sentido y homogeneidad al evento, es decir, encontrar el significado, en su caso de la comunicación, dentro de la circunstancia (Monroy y Medina, 2005).

Para encontrar sentido en una circunstancia, es necesario entender el acto global y encontrar los vínculos que lo generan (Medina, 2007). Si se encuentra dentro de la unidad semiótica, las abreviaciones en la comunicación pueden ser recurrentes, sin que esto implique una pérdida de información, como en las relaciones íntimas afectivas –sean de amistad, de noviazgo o de parentesco- (Wall en Medina, 1995, Vygotsky, 1995).

La apropiación paulatina del infante de herramientas sociales lingüísticas, permite que la circunstancia adquiera una apariencia más adulta, facilitando la interpretación de los significados. Sin embargo, no implica que en ausencia de estas herramientas, la circunstancia esté exenta de significado.

3.4 La afectividad y el desarrollo Cognitivo[83]

¿Pode-se falar rem carácter emocional
da inteligência? (Costa, 2011)

Como se ha mencionado, el estado emocional que se experimente puede influir en la atención y el aprendizaje (Paniagua, 2016; Papalia, et al., 2010; Pereira, et al., 2015). Es necesario para la toma de decisiones, y es importante porque hay pocas experiencias de la existencia, sino es que ninguna, que no posean un carácter afectivo (Damasio, en Paniagua, 2016).

Los factores sociales que se sabe que impactan al desarrollo cognitivo, como la economía, la posición social, la escolaridad paternal etc., no solo inciden en la nutrición, la vivienda, o los alcances sociales del infante (Chuprosky, et al., 2014; Papalia, et al., 2010):

Modifican sin lugar a dudas la experiencia afectiva del infante, con respecto a las necesidades básicas y sociales –como la economía-, la experiencia de los padres y las prioridades afectivas que estos posean, como su sensibilidad, su preocupación o su interés (Andrade, et al., 2015; Martínez, 2014; Pereira, et al., 2015; Santeliches, et al., 2015; Vargas, et al., 2016).

Los factores sociales influyen además en la estimulación física y cognitiva que el niño recibe durante su desarrollo, como alimentos, materiales de exploración,

83 Que el afecto es fundamental dentro del desarrollo cognitivo general dado que permea todo aprendizaje y conocimiento y se encuentra involucrado en la forma de representación de la realidad

estructura del lenguaje familiar, así como la selección de los estímulos a los cuales llevará su atención por interés o curiosidad (Costa, 2011).

La influencia familiar incide en la perspectiva de la realidad, que puede derivar un conflicto entre el deseo de ver del niño, y del adulto (Mugny y Pérez, 1988). La calidad de su entorno es crucial para un buen desarrollo (Chuprosky, et al., 2014). Dentro del desarrollo, los elementos que los padres o cuidadores, como portadores del mundo social, provean al infante, si bien contienen lo que para ellos es significativo, muchas veces puede ser que esto no coincida con lo que al niño interesa (Costa, 2011).[84]

Si la información que se le comparte le gusta al infante, o le desagrada demasiado, es más probable que lo recuerde, a que si no es de su interés (Boada, 1987; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Porlán, 1998). Si algo ya le es demasiado familiar, es probable que no muestre interés absoluto, a que si el evento es ligeramente discrepante a lo que conoce (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Papalia, et al., 2010).

Es posible que el niño, en contraste con lo anterior, posea preferencias a ciertos estímulos, como visuales, auditivos, táctiles, de diferente complejidad, porque ha tenido contacto con ellos, y esto genera preferencia, comodidad, con respecto a aquello con lo que no ha tenido tanta experiencia o no conoce (Bruner, 1995; Papalia, et al., 2010).

> Es indiscutible que el afecto tiene un papel esencial en el funcionamiento de la inteligencia. Sin el afecto, no habría interés, ni necesidades, ni motivación; en consecuencia, las preguntas o problemas no podrían ser formulados y no habría inteligencia. El afecto es una condición

84 Desde que le regalen un juguete hermoso y costoso y prefiera jugar con la caja del juguete, hasta los mismos roles de género, inocentemente escondidos en lo que se les da a experimentar, todos conllevan un gusto adulto que bien puede o no compartir el bebé.

necesaria para la constitución de la inteligencia. [pero] no es una condición suficiente" (Piaget en Costa, 2011-traducción propia-)

Sin lugar a dudas, los primeros significados que adquieren los niños están insertos en la rutina diaria, en lo que es parte de su vida, en lo que les genera contento, ya es verdadero para ellos, y les significa (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Por parte del exterior, la seguridad, el apego y la confianza, brindan una base sólida para las competencias sociales y cognitivas, porque pueden generar una fortaleza para la autorregulación (Bruner, 1995; Medina, 2007; van IJzendoorn y Sagi, en Papalia, et al., 2010). Mientras más contacto tenga el infante con un adulto cariñoso, sus relaciones con otros serán mejores, una mayor atención, mayor interés y, no menos importante, será más alegre (Kochanska, 2001, en Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011; Trevarthen, 2015). En ocasiones el factor afectivo es lo que más perdura de lo experimentado (Bruner, 1995).

Para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, es importante resaltar algo. De pequeños, pareciera que hay un deseo intrínseco por saber (Bruner, 1995; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), un deseo que impulsa a la búsqueda del conocimiento del mundo. Para ello, el juego, por sus características, es una herramienta fundamental para dicho desarrollo: fomenta la representación, la exploración y el conocimiento sin compromiso social, y con su carácter lúdico, lleva a un estado relajado, alegre, confortable, y un ambiente de confianza que invita al aprendizaje (Bruner, 1995; Ramos, 2011).

Si les gusta, si sienten deseo, seguridad y ganas de aprender, es probable que busquen expresarse, comprobar sus hipótesis, tomar decisiones o hacer evidentes sus preferencias, como cuando aprenden a decir que “no” (Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011). Si su entorno es excesivamente coercitivo es probable que no indique si le gusta o no su comida, por ejemplo. Por supuesto, si su entorno es afectivo, sea positivo o negativo, el infante aprenderá, pero el contenido, así como la seguridad de sí mismo para ejercerse en el mundo diferirá enormemente.

Su estado afectivo, también se ve inmerso en cómo interpreta el mundo y comprende los mensajes dentro de la interacción (Medina, 1995). Con que una persona de su entorno familiar le brinde apoyo, esta interpret nación puede ser diferente, aun cuando su ambiente se muestre adverso (Werner en Papalia, et al., 2010).

Un paso importante en la cognición, es el momento en que el infante logra coordinar su expresión emocional con el significado mental que intenta comunicar. Esta comprensión es un indicador de un buen desarrollo del lenguaje (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Además, el control emocional será vital para la consciencia cognoscitiva y la asimilación de la normatividad social (Papalia, et al., 2010).

La diferenciación de las preferencias personales de las de otros, también es un elemento crucial para el desarrollo cognitivo (Boada, 1987). La capacidad de discernir de los deseos de los demás a los propios, fomenta la autorregulación emocional

(debida en gran parte al desarrollo del lenguaje) (Costa, 2011), la comprensión, e incluso la empatía.[85]

Costa (2011), menciona que a pesar de las diversas teorías sobre la relación afectiva y racional, el momento de encuentro de ambos se ubica en la palabra –el sentido y el significado-, o el desarrollo del lenguaje –incluyendo gestos.

3.5 Afectividad y desarrollo del lenguaje[86]

> Un niño que se desarrolla sin amor, con ansiedad y aislamiento social, puede carecer de desarrollo en su instinto lingüístico. Al igual que un gatito necesita ver para desarrollar sus ojos, un bebe necesita jugar con su madre, necesita amor, reír, necesita sentirse querido, necesita sentir que alguien le escucha para que se desarrolle el instinto del lenguaje (Knight, en Vallester Psicologia, 2013)

La capacidad del niño de adaptar el comportamiento y la realidad social, se encauza a la búsqueda de satisfacción de necesidades como parte fundamental del desarrollo del lenguaje (Vygotsky, 1995).

La motivación, según Vygotsky, forma un elemento fundamental para el aprendizaje del lenguaje porque implica un interés por la comunicación y orientar su atención a lo que le es simbólicamente relevante. Además, en el curso del habla adulta,

85 Empatía: capacidad creciente de imaginarse en el lugar del otro, que parece emerger a los 2 años (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). A los 9 meses evidencian poder hacer hipótesis simples (Delval, 1982)

86 El lenguaje se encuentra íntimamente desarrollado bajo la expresión afectiva simbólica.

el intercambio comunicativo es sumamente dinámico y se basa en el análisis constante del flujo de comunicación por un acto de motivación.

Respecto al desarrollo del lenguaje, Chris Knigth menciona que el principio de la capacidad de comunicación, se encuentra en el instinto de jugar, de relacionarse sin lenguaje. Involucra el juego simbólico y libertad de expresión, de exploración, interés y motivación (Vallester Psicología, 2013).

Menciona además que nuestro mundo simbólico deriva del juego, que permite la experiencia de la confianza, de seguridad, y de experimentar situaciones atípicas, que desarrolla la imaginación, la creatividad, y permite conocer normas sociales sin consecuencias, ya que son actividades que nos dan placer (Vallester Psicología, 2013; Bruner, 1995).

Sin embargo, dice, es necesario que exista un modelo que regule la conducta, que haga experimentar la confianza mutua, para que aparezca el lenguaje (Ramos, 2011). Para ello, es indispensable poder confiar en la gente, y saber identificar las señales en las que se puede confiar, como en reacciones del SNA (dilatación de pupilas, parpadeos involuntarios, coloración de la piel, etc.) (Vallester Psicología, 2013), que en un futuro tomarán como una referencia social, para actuar en situaciones ambiguas o confusas (Papalia, et al., 2010).

Como menciona Knigth, lo que hace evolucionar del juego al lenguaje es la plena confianza en el otro, sustentada por una “cultura simbólica”. Este sistema ha de permitir que el lenguaje se libere, pero además, que le dé sentido a los actos. El juego

y el entorno debe ser agradable, confiable y feliz, para que surja el lenguaje (Ramos 2011; Vallester Psicología, 2013).

Gracias a este juego simbólico, así como la exploración de su expresión afectiva y corporal, el bebé instrumentaliza los gestos y los movimientos, donde sus actos corresponden con alguna meta o función, como su sonrisa. (Boada, 1987; Stern et. al., en Medina 2007).

Poco a poco el bebé utiliza el lenguaje no verbal para satisfacer y hacer explícitas sus preferencias[87], dirigiendo su gesto a quien puede llevar a cabo su cometido, modificando la conducta de otro, compartiendo intereses con quien esté en contacto, y expresando su individualidad (Boada, 1987). También comienza a ser parte del juego del infante (Bruner, 1995).

El significado que logre expresar en su comunicación preverbal, es el mismo que se manifiesta en la interacción lingüística. Los bebés, gracias a que poseen el deseo de comunicar lo que tienen en su mente, es que se motivan para hablar (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Además, el contacto con quien ejemplifique el uso del lenguaje, así como su complemento con gestos y ademanes, amplifica su conocimiento del mundo lingüístico. Por ejemplo, autores alientan el uso del habla infantilizada como una forma de acentuar las características del lenguaje y evidenciar el estado afectivo de quien lo usa. El timbre emocional ayuda al infante a tener una intuición del contenido del mensaje (Mchnick y Hirsh-Pasek, 2001).

87 Las primeras emisiones vocales del bebé, comienzan quizá con el simple placer de emitir sonidos, que evolucionan a sonidos que comienzan a tener algún sentido (Boada, 1987)

Gran parte del lenguaje está ligado a la tonalidad y la acción afectiva y puede modificar la comunicación inmensamente (Boada, 1987). Factores como la regulación por coerción, la ambigüedad, la permisibilidad y la intrusión, afectan de manera importante el desarrollo del lenguaje (Alvarenga, Barbosa y Costa, 2014). Dado que los actos del habla son los primeros en aprenderse –como la circunstancia en que se emplea-, es vital que el entorno facilite el paso al aprendizaje de las formas del lenguaje (Bruner, 1995).

Gracias a un entorno facilitador, el bebé prontamente puede pasar a ser un participante activo de la comunicación, hacer posible que la situación se adecúe a sus capacidades y pueda comunicar con éxito (Bruner, 1995). A medida que la cercanía entre el niño y el cuidador se incrementa, ésta mutua interacción permite la emergencia de una comunicación abreviada (Medina, 1995/2007).

En dado momento esta abreviación puede llevarse bajo la forma de un balbuceo comprensible para el cuidador, y que solo él puede entender de manera cercana a la intención del infante, con el empleo de diversos medios simbólicos (Boada, 1987).

Bajo esta idea, las primeras emisiones verbales pueden estar lejos de pertenecer al sistema adulto, pero que resulta eficaz desde el punto de vista de la comunicación, ya que habla con quien tiene la capacidad de comprenderle (Brown en Boada, 1987; Delval, 1982).

El bebé desde pocas semanas, estudia el rostro de su madre, escucha los sonidos que producen el lenguaje y trata de establecer contacto con ella (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Mirar el rostro es un medio para aprender sobre las personas.

Cuarenta de los 44 músculos faciales que poseemos, se emplean para la expresión emocional del rostro (Domínguez, 2006), y aunado con la voz, es un medio para el lenguaje no verbal que tenemos, y los niños prefieren ver caras que se comuniquen con ellos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

La expresión verbal de un contenido mental, y la expresión emocional, dado que ambas requieren una gran cantidad de energía y atención, en un principio se ven separadas (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Como parte del círculo virtuoso, así como el ambiente confiable favorece el desarrollo del lenguaje en el bebé, el lenguaje mismo siembra cierta seguridad y sensación de control de su vida. El lenguaje entonces forma parte del mundo afectivo del niño, cierto dominio de la realidad.

Padre, madre y/o cuidadores, participan activamente en el desarrollo del infante en múltiples formas, desde el contenido, la sensibilidad a su progreso, la regulación del uso del lenguaje, etc. (Bruner, 1995).

3.6 Interacción, afectividad y lenguaje[88]

3.6.1 La interacción. El intercambio, la comunicación, la interacción, proporciona un proceso activo en el aprendizaje del mundo, y es estructurante para el desarrollo orgánico, fisiológico, cognitivo y social. Esta interacción, en etapas tempranas, puede darse con cualquier persona (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), siempre que exista otro con el cual se construya el colectivo (Medina, 1995).

Si bien este proceso impacta a todo el desarrollo humano, es vital para la apropiación del lenguaje, y la capacidad de compartir información, de evidenciar nuestro interior, crear cosas nuevas y hacer historia de nosotros mismos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

En el ámbito de la comunicación y el intercambio social, el bebé ha de aprender los sistemas lingüísticos que facilitan su convivencia, pero además, debe conocer la forma en la que ha de interpretar la información que proviene del mundo físico y social, desde la distribución de los objetos, conocer circunstancias sociales adecuadas para actuar y hablar, hasta los gestos más sutiles del rostro humano. Todo lo que pueda conocer el infante, depende de su interacción con sus allegados (Mugny y Pérez, 1988).

Para esta interacción, y dada la información expuesta en los capítulos anteriores, hemos de considerar al bebé como un ente activo (Delval, 1982; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), con la capacidad y la intención de interactuar, aun cuando no posea las herramientas simbólicas para hacerlo como los adultos (Papalia, et al., 2010), y que requiere de ellos para entender (Bruner, 1995). Esta capacidad que poseen, diferente

88 En que las relaciones interpersonales, la instrucción y guía paterna es importante no solo por la facilitación del conocimiento y la experiencia sino por el contacto afectivo y la necesidad intrínseca de contacto humano.

de interacción, fuera de ser una versión atrofiada de la adulta, es una capacidad que se encuentra en proceso de adquirir sentido.[89]

Sus sentidos, su evolución motriz, sus afectos y su conocimiento del mundo, le permiten acercarse a su mundo social y a los intercambios comunicativos, orientan sus actos al logro de una meta y emiten alguna forma de interacción, sea balbuceo o habla (Medina, 2007).

Por supuesto, las evidencias de la evolución en el desarrollo del infante, no se limita, aunque sean fantásticos, a sus logros motrices o lingüísticos, sino que se observa en la forma en la que el niño se desenvuelve en su ámbito social, sus gestos, su forma personal de expresarse, sus emociones, y en su relación con otras personas (Papalia, et al., 2010). El acto de voluntad y su capacidad de autonomía se ven incluidos en su forma de socializar (Costa, 2011).

Esta afectividad es importante en las relaciones que el niño establezca con el adulto que lo cuide (Alvarenga, et al., 2014; Mugny y Pérez, 1988). Esta relación niño-adulto requiere que sea sensible, positiva, por parte del segundo, donde se le permita al infante explorar, jugar, estar en contacto con las personas (Papalia, et al., 2010), con demostraciones afectivas como el contacto corporal (Delval, 1982), apoyo, respeto y confianza, que produzcan un beneficio al desarrollo cognitivo y lingüístico infantil (Mugny y Pérez, 1988).

Si la relación afectiva entre los cuidadores y el infante es positiva, la realidad que se le presente tendrá cualidades diferentes a las de una crianza descuidada (Papalia, et al., 2010).

89 En la definición Luhmanniana: reducción de complejidad.

3.6.2 Sistema de Apoyo en la adquisición del lenguaje. “Lo que los niños pueden hacer hoy con otro, lo podrán hacer solos mañana” (Vygotsky, 1962; Mugny y Pérez, 1988).

Ya se ha mencionado la importancia de la interacción para el desarrollo. La construcción simbólica de la realidad y su representación en el lenguaje, es gracias al sistema social y cultural que lo sostiene (Vallester Psicologia, 2013), en el que el infante se desenvuelve.

Dentro del primer entorno del bebé, existen diferentes factores que impactan el desarrollo cognitivo y psicosocial: Alentar a que el bebé explore, habilidades sociales básicas, celebrar sus logros, acompañarlo en el desarrollo de su destreza, protegerlo de castigos y hostigamiento, ser sensible y encausar sus límites (Medina, 2007; Mugny y Pérez, 1988; Papalia, et al., 2010). Es importante también el favorecer la ocurrencia de conductas que propician la convivencia en grupo y la autonomía (Alvarenga y Peccinnini, en Alvarenga, et al., 2014).

La adquisición del lenguaje, se basa en la interacción del niño con un adulto, donde este último interpreta y emite la mayor parte de los estímulos, y le da significado a los gestos del infante (Bruner, 1995; Medina, 2007). Las expresiones y frases utilizadas en la comunicación, también imponen la perspectiva adulta de los acontecimientos (Bruner, 1995). Al comunicarse con el infante, se hace una selección de la porción de hechos, haciendo explícito el orden en el entorno humano (Medina, 1995).

En un inicio se requiere de dos personas para que ocurra una interacción, pero es importante el tipo de interacción y con quién se realiza; ésta es fortalecida si esa interacción se lleva a cabo con quien le es familiar (Bruner, 1995; Mugny y Pérez, 1988). El hecho de compartir el lenguaje facilita la existencia de una percepción mutua (Medina, 1995; Trevarthen, 2015)[90]. La convivencia cercana, la conexión afectiva, la cercanía espacial, la respuesta y el cuidado, pueden resultar incluso más importantes como sistema de apoyo, que las palabras que el cuidador use (Medina 2007; Papalia, et al., 2010).

La función del adulto ha de ser más activa, por un lado, porque puede funcionar como una oposición para la cooperación del desarrollo del lenguaje (Mugny y Pérez, 1988). Más que ser un modelo a seguir, el adulto es un compañero que negocia con el bebé: evidencia el campo semántico, la sintaxis, etc. (Bruner, 1995; Medina, 2007).

Esta interacción favorece además una metacognición, a la capacidad de escoger las palabras apropiadas según sus conceptos adquiridos (Bruner, 1995; Mugny y Pérez, 1988). En un principio, el niño carece de los códigos que le permiten interpretar la realidad, pero pronto comienza a interpretar su conducta de la misma manera que lo hacen los que le rodean (Medina, 2007). Se logra un espacio intersubjetivo en el que ambos comprenden al otro (Medina, 2007).

También fomenta la complementación o sustitución de elementos gestuales y vocales no verbales, a la palabra (Bruner, 1995). La interacción entre adulto y bebé,

90 Relación mutua es la capacidad del bebé y del cuidador para responder de manera apropiada y sensible a los estados mentales y emocionales del otro (Ramos, 2011; Papalia, Wendkos y Duskin, 2010, p. 195).

permite que los sonidos, gestos, y movimientos, se conviertan en significativos (Medina, 1995).

Si el adulto le provee de nociones de cómo se desarrolla una conversación, con turnos para hablar y señales de atención como la mirada a los ojos, así como hablarle de temas que le interesan, el bebé puede aprender de una mejor manera (Costa, 2011; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

La complicidad entre ambos genera que el lenguaje se desarrolle diferente, una especie de complicidad que deriva en la comprensión del lenguaje sin tanto código. Por ello se piensa que las relaciones entre amigos funcionan de la misma manera (Boada, 1987).

El que el bebé se encuentre con otros bebés o niños mayores, puede facilitar la interacción y depende de la actividad que desempeñen (Medina, 2007). Si son amigos, es posible que compartan mayor información, hablen más entre sí e interactúen con mayor intensidad y frecuencia, se prestan atención, a diferencia a que si solo se conocen o nunca se habían visto (Goleman, 2006; Mugny y Pérez, 1988). La interacción con otros niños favorece el desarrollo de la conversación e intercambios verbales (Boada, 1987), y el desarrollo cognitivo (Mugny y Pérez, 1988).

Otro sistema que puede apoyar al desarrollo lingüístico es la diversidad cultural. Los bilingües se encuentran enriquecidos en el mundo que se representan, que si bien al principio la emisión verbal se retrasa, se ve amplificado en contraste con los monolingües (Boada, 1987).

Por otro lado, el uso de la tecnología ha sido revisado de manera importante, ya que brinda información, estimulación sensorial, pero carece de interacción y afectividad, además de estar relacionado con problemas de salud ocular, atención, retraso en el lenguaje, entre otros, lo que lleva a cuestionar si es o no benéfico para el desarrollo sociolingüístico[91] (Bruner, 1995; YaeBin, 2014).

Como en todo, el exceso también puede tornarse perjudicial para el desarrollo. Si en la relación con el cuidador, el infante es el único activo, la relación puede volverse manipuladora y hasta codependiente, si el cuidador le resuelve todo al niño. Esto puede generar que el lenguaje aparezca tardíamente, evitando el progreso por un exceso afectivo (Papalia, et al., 2010).

3.6.2.1 La importancia de los padres. "El primer acto de fe es con nuestros padres"

Es importante aclarar que las palabras "padres" o "cuidadores", en este trabajo, refiere a él o los seres humanos que se encuentran cercanos y encargados del cuidado del infante, sin importar el sexo, el género o el parentesco.

La edad de los cuidadores, la forma de hablar y relacionarse con el bebé, su experiencia de los cuidados infantiles, los compañeros, la televisión, la educación

91 Aun así, es importante resaltar que la tecnología ha permitido conocer habilidades y capacidades que los bebés poseen y que hace unos años no hubiera sido posible saber, como la coordinación táctil-visual con la mano y un aparato electrónico en temprana edad. No es que los bebés ahora sean más inteligentes que antes, sino que ahora disponemos de otras cosas interesantes que permiten mantener el interés en edades menores.

formal, y demás, todo incide en el ritmo y adquisición del lenguaje (Papalia, et al., 2010; Santeliches, et al., 2015; Vargas, et al., 2016).

Como padres, se aporta al desarrollo del lenguaje a diferentes vertientes: desde las posibilidades económicas, educativas, materiales -como vivienda o alimento-, la base afectiva, el tipo de contenido cultural que poseen para brindarle al bebé y la riqueza de la misma, las herramientas lingüísticas o educativas para facilitar el aprendizaje, hasta el tipo de palabras, y el modo de empleo para las mismas, la forma de conversación, la dinámica del intercambio comunicativo, en fin, la interacción simbólica temprana (Chuprosky, et al., 2014).

En un inicio, el bebé necesita saber que su entorno responde a sus necesidades, y que puede controlarse. Esto lo lleva a buscar medios diferentes para expresarse (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Si un bebé aprende que llorar es la única forma en que le harán caso, llorará, en cambio, si logra tener una respuesta, le será posible moverse, hacer gestos o evolucionar a deícticos para poder expresarse. El aprendizaje de cómo responde el entorno, puede tender a considerarse normal en su vida diaria (Durán, 2012).

De este modo, incluso el dolor y el sufrimiento pueden condicionarse en la infancia. Los recursos y la frustración pueden aprenderse y guardarse en la memoria (Durán, 2012). Al ser sensibles a lo que significa su conducta, o al interpretarlos aun cuando no tengan algún significado particular, puede llevarlo a una comprensión en su interacción con otros (Durán, 2012).

La instrucción facilita las experiencias que promuevan la comprensión de un concepto, bajo el entorno de juego, dado que el aprendizaje de un concepto es evolutivo (Vygotsky, 1995); es una guía que permite el aprendizaje y la práctica necesaria para que la maduración nerviosa se realice. Además, la importancia de la instrucción radica en la proporción del sistema simbólico que lo sustente.

En la instrucción, es fundamental el aprendizaje cooperativo que depende de intercambios afectivos (Trevarthen, 2015). Cuando la interacción es lúdica, el intercambio y la negociación de significado a la hora del juego se vuelve más fluida.

Como filtros, los padres generan constantemente una selectividad en la cognición de los pequeños, como reflejo de la sociedad a la que pertenecen, donde sin querer y como ejemplo, les orientamos a seleccionar sonidos que pronto se volverán fonemas del idioma que hablan, acotando su mundo a ciertos sonidos (Bruner, 1995).

Dentro de las estrategias, muchas veces los padres no son conscientes de las contradicciones que pueden manifestar en la comunicación, o de cómo ayudar a corregir la pronunciación del lenguaje y hacer explícita la complejidad de la comunicación, que puede derivar en ambigüedad (Mugny y Pérez, 1988). El hecho por ejemplo de corregir la pronunciación en lugar de mostrarse comprensivo o empático con el infante, puede generarle frustración (Mugny y Pérez, 1988).

Si los padres se muestran disponibles y sensibles a la comunicación del bebé, las estrategias que tomen serán más asertivas, contingentes y reforzadoras (Alvarenga, et al., 2014). Para ello, es importante tener en cuenta que la asignación de valor del

infante es sumamente diferente a la del adulto, por lo que ser comprensivo será fundamental para una salud afectiva y cognitiva.

La forma de alentar al bebé a su desarrollo puede impactar también a cómo expresa su mundo. Si se festeja lo que dice, pero pocas veces o nunca, lo que aparentemente sabe, entonces posiblemente si no hay nada bueno que contar, no diga nada (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), lo cual limita su expresión.

La facilidad de contactar con bebés de la misma edad, o la exposición a gente nueva, le permiten adaptarse a cambios, y le permite ser más sociable (Papalia, et al., 2010).

El lenguaje que aprende el infante, deriva de una forma que ha escuchado de los adultos a su alrededor. El lenguaje infantil, lejos de ser un lenguaje mal estructurado, asimétrico o inferior al del adulto, es una estructura en proceso formada entre el cuidador y el niño, con sus propias normas y dinámica, que le permite regular la interacción social, que posibilita la comunicación entre ellos (Boada, 1987; Medina, 1995).

El adulto le provee de palabras que puede usar para manifestar su mundo, y con las que apropia su cultura (Vygotsky en Mugny y Pérez, 1988), y el hecho de que el cuidador interprete las señales del bebé, aun cuando no posean intencionalidad de comunicar, provee de buenos resultados a la comunicación infantil (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Como menciona Bruner, el desarrollo del lenguaje no puede ser neutral: el lenguaje impone perspectivas y actitudes (en Medina, 2007). Al ser padres, muchas

veces se proveen de estereotipos y roles de género que permean la conducta social de los niños, y que incluso impacta en la estimulación que reciben y el lenguaje que adoptan para su vida cotidiana, las actividades según su rol, sus juguetes, la forma de vestir o los colores según el género (Papalia, et al., 2010).

Estudios revelan que la acción del cuidador sobre el comportamiento del bebé, será importante para las prácticas de socialización que el niño utilice en el futuro (Alvarenga, Barbosa y Costa, 2014). Incluso, en recomendaciones más comunes cuando existen problemas de aprendizaje, lenguaje o de conducta, se alude a la generación de confianza y un entorno afectivo propicio (Ramos, 2011).

En conclusión, un sistema favorable, abierto, amoroso, es fundamental para el desarrollo del lenguaje y el desempeño futuro (Pereira, et al., 2015). Esto descarta la idea de que dejarlo hacer lo que quiera y que explore de manera no guiada y fuera de contexto puede ser quizá igual de perjudicial que si se le conduce rigurosamente en la enseñanza del lenguaje, porque los bebés tienen toda la complejidad frente a ellos.

Como padres, se les ayuda a orientar su atención (Berlanga, 2012) hacia la sociedad en la que el niño ha de vivir, sin que esto implique adiestrarlo a una forma de ser o de pensar. Es un primer apoyo para el acercamiento de la vida social que le permitirá desarrollar el lenguaje y la cultura simbólica, en primer lugar externa, y luego, su vida mental, interna.[92]

92 Enseñarle de alguna forma que las normas y los roles sociales es como jugamos a ser reales, que no necesariamente es la forma de vivir que él o ella necesita para experimentar su realidad, pero que aun así, por ese momento ha de respetar porque si bien no es su realidad, es la de los otros, con la ventaja de saber que la cultura simbólica es dinámica pero paulatina en sus cambios y que es modificable (Vallester psicologia, 2013)

3.6.2.2 Cualidades de los cuidadores. Para una paternidad y maternidad adecuada al desarrollo del lenguaje, es importante prestar atención a detalles: reconocer cuando el infante, aun cuando tenga un mes de nacido, haga aportaciones a la conversación, aunque sea diminuta.

El ser empático con su necesidad de comunicación, ser alentador y estar en disposición de hablar con ellos y, sobre todo, escucharlos, proveerá al bebé de interés, deseo, alegría por interactuar, y de aprender cómo hacerlo según el código lingüístico que su cultura practica (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Quien cuide al bebé, debe ser su aliado en el aprendizaje, que haga valer sus intentos de comunicarse y que no los desprecie, que sirva como un ejemplo del empleo del lenguaje (Micknick y Hirsh-Pasek, 2001; Papalia, et al., 2010). El cuidado, cuando requiera ser sustituto, ha de ser tan cercano como sea posible de una buena maternidad, una interacción mutua (Papalia, et al., 2010).

Ha de existir una mínima idea de lo que es cuidar a un infante, calidez, actitud positiva, apoyo emocional y aceptación, sensibilidad y delicadeza, así como adecuar actividades dependiendo del desarrollo del infante, todo esto relacionado con mejores resultados cognitivos y sociales (Marshall en Papalia, et al., 2010).

3.6.3 La relación Madre-Hijo como interacción afectiva y simbólica.

3.6.3.1 Vínculo y comunicación. Desde diferentes ángulos, el vínculo ha sido abordado para conocer la importancia de la relación materno-filial para el desarrollo general: los cambios orgánicos, químicos y fisiológicos, los comportamientos futuros (Alvarenga, et al., 2014), la capacidad de relación y desenvolvimiento social (Andrade, et al., 2015), la noción de sí mismo, y la comunicación, por mencionar algunos.

Gijón y Peral (en Romeo, 2009), dicen que el vínculo es bilateral y recíproco entre el bebé y la madre, y se desarrolla durante el primer año y medio de vida. Este vínculo se desarrolla activamente gracias a la comunicación del afecto, con la mirada, contacto, etc., que evolucionan a prácticas culturales (Bruner, 1995).

Algunas veces desde el vientre, otras en el nacimiento, y otras después de años de haber nacido, sienten alguna conexión con su hijo, que ya es socialmente sensible (Romero, 2009). Es innegable que en las primeras horas y días de nacimiento, la conexión se puede considerar hasta fisiológica[93]. Sea un instinto o un nexo afectivo, existe un vínculo entre ambos: el apego (Bolwby en Papalia, et al., 2010).

El ambiente prenatal, en los primeros meses de vida del niño, es el vientre materno, por lo que todo lo que le suceda a la madre y afecte su bienestar, desde la comida, estado de ánimo, y lo que piense, altera el ambiente del neonato. Además prefieren oír la voz de su mamá ante otras (Papalia, et al., 2010).

Si la madre experimenta ansiedad, es un factor que puede estimular la organización del cerebro del bebé, relacionado con falta de atención a los ocho meses,

93 Aunque algunos autores lo refieren a un lazo instintivo que guía la conducta materna a la protección del infante (Andrade, Santos, Maia y Mello; 2015; Ramos, 2011; Romero, 2009).

emociones negativas y trastornos de conducta en la etapa prescolar (Alvarenga, et al., 2014; Papalia, et al., 2010; Ramos, 2011; Vargas, et al., 2015).

Respecto al nacimiento, se ha encontrado en madres japonesas, con un estudio de resonancia magnética, que tenían una base neuronal del apego, donde su cerebro se activa para la sonrisa o el llanto de su hijo y no para otros (Noriuchi, Kikuchi y Senoo en Papalia, et al., 2010).

Existe una necesidad de contacto con su madre que trasciende la satisfacción de alimento, la guía conductual y el establecimiento de límites (Delval, 1982; Jiménez y Hernández, 2011; Winnicott, 1981): la primera relación social, se realiza con la madre (Ramos, 2011). El niño continúa, en su nacimiento, con el contacto materno, y se hace más estrecha.

Su hijo necesita de ella para sobrevivir, pero la conducta de ambos y su forma de comunicarse (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Ramos, 2011), se desarrolla a medida que interactúan. Se argumenta que se ha considerado al abrazo, el contacto, y el bienestar de la madre -que comparte con su hijo a la hora de amamantar[94]-, como parte de un cuidado psicosocial del infante (Chuprosky, et al., 2014), más importante incluso que el mismo alimento (Andrade, et al., 2015; Becerra, Rocha, Fonseca y Bermúdez, 2015; Chuprosky, et al., 2014; Delval, 1982; Winnicott, 1981).

Según Stern (1987), el vínculo implica todo el comportamiento que pueda tener la madre hacia su hijo, que es el material bruto que proviene del exterior, con el que el bebé conoce lo que existe de lo humano: la voz, los gestos, las sensaciones (Delval,

94 Se ha encontrado en pares de madres e hijos estadounidenses, que existe una correlación directa respecto a la ausencia de amamantamiento y los casos de autismo debido a un déficit en la oxitocina.

1982; Romero, 2009). Las atenciones maternas han estado vinculadas con la atención y facultades cognitivas en la infancia (Alvarenga, et al., 2014; Andrade, et al., 2015; Medina, 2007; Borntein y Tamis-LeMonda, en Papalia, et al., 2010; Trevarthen, 2015).

En su inicio, la madre es la que comienza el contacto intencional, generalmente por medio del juego, que permite conducir la atención de su hijo (Bruner, 1995; Medina, 2007; Vargas, et al., 2016). Las interacciones que ella propicie con su bebé, y las reacciones que tenga sobre las necesidades de su hijo, impacta a su forma de comunicarse en los próximos meses (Papalia, et al., 2010); sobre todo, alienta a la curiosidad (Alvarenga, et al., 2014; Delval, 1987).

Además de los cuidados, la madre fomenta cierta regularidad en el comportamiento impulsivo de su hijo. Su presencia da lugar al bienestar y satisfacción del bebé, así como su manifestación de necesidades, mientras dicha manifestación sea asertiva (Alvarenga e Piccinnini en Alvarenga, et al., 2014; Mugny y Pérez, 1988).

El bebé necesita saber que el mundo es sensible a su dolor para poder sentir seguridad y responder bajo códigos diferentes de comunicación (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Pereira, et al., 2015; Ramos, 2011; Romero, 2009; Trevarthen, 2015).

Para ello, la madre ha de responder a sus necesidades con afecto expresión de emociones positivas, que propicia una autorregulación emocional, mejor expresión, y el desarrollo de la consciencia (Davidov y Grusec en Alvarenga, et al., 2014; Delval, 1982; Papalia, et al., 2010; Vargas, et al., 2016).

Al contrario, si la madre está deprimida, genera un apego inseguro que provoca alteración en las emociones sentimentales, la interacción social (Méndez, 2014;

Trevarthen, 2015), un crecimiento inadecuado, problemas de conducta, y bajo desempeño de medidas lingüísticas y cognitivas (Papalia, et al., 2010). Igualmente si la madre se estresa, se exhibe un deterioro del lenguaje y la relación madre-hijo (Andrade, et al., 2015; Trevarthen, 2015; Vargas, et al., 2016).

Romero (2009) menciona que cuando el bebé comienza a caminar, es el momento donde obtiene su individualidad con respecto a su madre, y si el apego es seguro, genera cierta internalización de la seguridad que puede experimentar del mundo (Alvarenga, et al., 2014; Ramos, 2011; Vargas, et al., 2016). Por tanto, el apego, que implica tanto la conducta materna como la de su hijo, es fundamental para una salud mental (Andrade, et al, 2015; Winnicott, 1981), y desarrollo cognitivo y del lenguaje.

3.6.3.2 La relación Madre-Hijo en el desarrollo del lenguaje. Como se ha visto, el lenguaje tiene su origen mucho antes de que se emita la primera palabra real (Berlanga, 2012; Pereira, et al., 2015). En la interacción materno-filial, gracias a la relación íntima, se genera una estructura en la que puede predecirse la acción de ambos, cierta complicidad que sirve como un microcosmos de la comunicación, que construye una realidad compartida (Bruner, 1995; Ramos, 2011).

Esta estructura permite que el niño se acerque a las cualidades del lenguaje, así como su función y significado (Bruner, 1995), donde la narrativa creada por ambos es comprendida (Trevarthen, 2015).

La sensación de conexión, además de las posibles o evidentes funciones adaptativas, es una herramienta que puede o no ser aprovechada para el enriquecimiento del desarrollo de ambos. La relación madre-hijo favorece la superación de formas de lenguaje no verbal, con la ayuda de normas culturales que su entorno social fomente (Boada, 1987).

Por un lado, las demostraciones afectivas como los abrazos, las caricias, sonrisas y arrullos, fortalecen la afectividad entre madre e hijo, y contribuye a la sensación de seguridad que el niño puede sentir por su mundo (Alvarenga, et al., 2014; Ramos, 2011). Eso le permite explorar con confianza su entorno, que en un principio puede parecer incierto.

A medida que la madre convive con su hijo, logra establecer conductas que le permiten satisfacer sus necesidades inmediatas, además de asumir que logra comprender a su hijo, respecto a los gestos que éste tiene, y que además, modifica su forma de comunicarse con él (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Dado que desde el nacimiento, los pequeños poseen la intención de comunicarse, los movimientos que la madre intente cifrar y que resulten ser acertados, producirán una relación fluida en la comunicación y seguridad (Ramos, 2011).

Poco a poco, ambos asignan una interpretación a los actos del otro, y pronto, es el hijo quien comienza a interpretar su propio comportamiento como simbólico, con el mismo significado que le atribuye su mamá, con expectativa de que signifique lo mismo para ella (Medina, 2007; Ramos, 2011; Vargas, Morales, Witto, Zamorano, Olhaberry y Farkas, 2016). Después de ello, el bebé se vuelve un intérprete del comportamiento de

su madre; tiene imágenes mentales que lo que quiere producir y ya no solo piensa en el presente, sino el futuro, tiene expectativas (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Esta estructura compartida de comprensión, desde el ámbito de la investigación, ha sido considerado en ocasiones como un obstáculo para un análisis del comportamiento de su hijo, dada la naturaleza afectiva de su relación: desde la falta de "objetividad", hasta la atribución de significado hacia el infante, que le impide conocer si él posee intencionalidad, y si la tiene, refiere o no al significado que la madre le asigne.

Algunos autores comentan que esta interpretación por parte de la madre, carece de alguna cualidad intencional o de significado por parte del bebé (Medina, 1995/2007), mientras que otros consideran que si bien no son del todo iguales los significados atribuidos, existe una intencionalidad de comunicación por parte del bebé, que la madre aprueba como un intento de comunicación, que realiza una buena observación de la conducta de su hijo, y que es quien considera los progresos del lenguaje de su hijo dentro de la circunstancia (Alvarenga, et al., 2014; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Para el desarrollo del lenguaje, este punto resulta fundamental dado que la madre actúa con la insinuación de que la conducta del bebé realmente quiere comunicar, lo que puede derivar a que, si carecía de intencionalidad, el niño produzca gestos que pretendan comunicar algo (Bruner, 1995; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), lo que conduce a una armonía intersubjetiva entre ambos (Bruner, 1995). Por supuesto será necesario que ambos concuerden en el significado atribuido a la conducta, que es un proceso progresivo (Medina; Vargas, et al., 2016).

Estas acciones de la madre derivadas de una interpretación de la conducta infantil (Medina, 2007), y la consecuente complicidad, aunque indefinida o vaga, del niño, le aprueban o le consienten al niño, la capacidad de transmitir o comunicar, y hace legítimos sus intentos comunicativos (Vargas, et al., 2016).

Así, el bebé puede realizar gestos que sólo con la madre son comprendidos y tienen sentido, que en actividades lúdicas no hace (Medina, 1995; Papalia, et al., 2010). Además, al alentar sus logros, se le invita a adquirir otros recursos para comunicarse (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Si las madres se muestran poco sensibles de manera persistente a sus logros e intentos, los bebés tienden a tener una conducta inhibida, que puede mantenerse o incrementarse, e incluso afectar a los sistemas de estrés y novedad cerebrales (Fox, Hane y Pine en Papalia, et al., 2010).

Aunado a las conductas maternas de amor y afecto, el estímulo lingüístico puede ir desde hablarles, describir lo que hacen con ellos, o la lectura (Papalia, et al., 2010; Pereira, et al., 2015); circunstancias que sitúan los actos a un contexto y momentos que posibilitan la comprensión de la palabra en el todo, y facilita el aprendizaje (Medina, 2007).

En algunas ocasiones, cuando la estructura entre ambos se haya sobreentendida, por parte de la madre puede surgir, ante la ambigüedad del mensaje de su hijo, una falta de retroalimentación, que puede llevar a un fracaso comunicativo (Boada, 1987).

Respecto a la forma de transmitir el lenguaje, la madre también emplea una forma diferente de presentarlo: con un habla infantil (Delval, 1982; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001; Trevarthen, 2015), con frases cortas, sencillas y del entorno presente, ofrece simplificaciones de la vida cotidiana (Boada, 1987; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001), con atención a lo que quiere expresar y sin mucho cuidado al aspecto gramatical, además ofrece constante retroalimentación (Delval, 1982).

Para aprender palabras, es necesario que la madre comparta tiempo con su bebé, nombrando e inspeccionando objetos, y para ello, es importante que ella sea capaz de seguir el foco de atención de su hijo, dejarlo que elija el tema de conversación y mantenerlo, mostrando interés. Así descubre lo agradable de comunicarse y contribuye a su habilidad lingüística en general (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

El trabajo de la comprensión implica perseverancia. De parte del hijo, la necesidad de comunicar la complejidad de pensamientos y sentimientos, sin poder emitir ninguna palabra; y la intención de comprender de su madre, donde preguntar, insistir, permite llegar a captar lo que sus hijos quieren (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

La interpretación, aunque con trabajo, se vuelve un “chiste local”. El niño al solicitar una respuesta y sentirse satisfecho con lo que le devuelve su madre, indica no solo que sí tuvo la intención de comunicar –porque incluyó actos como señalar, vocalizaciones, mirada fija-, sino que comprende lo que la madre contesta y además está de acuerdo (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Su mamá, propicia que se pongan en palabras lo que está en la mente del bebé, que haga explícita su experiencia. Cuando la madre la verbaliza, el bebé ha compartido

sus pensamientos (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). El bebé busca comunicarse desde sus primeros momentos de vida, y es gracias a este diálogo,[95] en principio, silencioso, que es posible.

95 Alterocepción (Trevarthen, 2015)

Capítulo 4 Método y análisis de estudio de caso

El presente capítulo tiene por objetivo presentar el método empleado para esta investigación, así como las observaciones obtenidas y su respectivo análisis, referente al desarrollo sociocognitivo del lenguaje para este estudio de caso.

4.1 Descripción del método

4.1.1 Enfoque de investigación: Estudio de Caso. Este enfoque permite segmentar un fenómeno espacio-temporal social particular, y observarlo desde diversas perspectivas de investigación. Dado que el estudio de caso es una elección, la muestra es intencionada según los intereses temáticos (Vasilachis, 2006).

Para este estudio, se eligió observar el desarrollo del lenguaje de una bebé, Kim, desde su nacimiento, hasta el año y medio de vida, donde se tomaron en cuenta sus interacciónes –familiales principalmente- para responder la pregunta de investigación sobre la transformación lingüística en Kim durante este periodo de vida, y la relación existente entre dicho desarrollo lingüístico, y el medio simbólico y afectivo. Los escenarios fueron principalmente el familiar, tales como la casa de la madre y la casa del padre; asi como escenarios frecuentes como la Facultad de Psicología.

Entre las ventajas que otorga este enfoque a la presente investigación, se encuentra que el estudio de caso permite considerar como generación de conocimiento a las formas de interacción emergentes de la investigación con los participantes del estudio, en lugar de ser impedimentos para el conocimiento científico.

Otra ventaja se encuentra en el desarrollo de la investigación en términos de narrativa, ya que permite ubicar el acto lingüístico en el contexto simbólico que le otorga un carácter significativo. Además, el acento a la profundización del caso y no a la generalización, permite un mayor conocimiento del fenómeno estudiado (Vasilachis, 2006).

4.1.2 Para la obtención de datos. Para este trabajo se realizó la observación participante. Dicha técnica considera primordialmente el aspecto de lo humano como un ser social, la importancia de esta dinámica para la comprensión del fenómeno observado, y de la comprensión de cuál es el significado de los actos y la circunstancia en ese espacio-tiempo (Vasilachis, 2006).

Esta técnica permite la interacción con los participantes, haciendo al observador parte del fenómeno observado, y, al momento de interactuar, comprende una forma de aprendizaje de las costumbres, la forma del lenguaje, asunción de rutinas, de relaciones, proponiendo la reflexividad como elemento clave. En esta investigación la presencia del investigador es parte natural del ámbito a estudiar por lo que la existencia de dichas costumbres, rutinas y relaciones son debidas al mismo investigador.

Además, fuera de que su nombre indica la prioridad hacia la capacidad visual y de observación del investigador, comprende además, diversas técnicas con otros sentidos, y los recursos corporales para realizar la investigación. Esto incluye la recolección de materiales audiovisuales, fotografías y grabaciones.

Esta forma de investigación supone una interacción cara a cara, conductual y afectiva, con el fenómeno de estudio y los involucrados, bajo una exposición prolongada de tiempo.

En cuanto al ingreso al campo, dada la naturaleza de la relación entre la investigadora y Kim (madre-hija), y que esta técnica implica una generación de un vínculo entre los sujetos y el investigador para la obtención de un lugar o un papel en el círculo social, fue intrínseco a la relación, incluso de forma biológica.

En la observación participante, en que es decisión del observador el qué investigar, observar, y en qué circunstancia, es importante tener presente los prejuicios con los que el investigador emprende su observación al campo. En este caso, la investigación se generó en su mayoría bajo eventos no planificados (situaciones libres, Boada, 1987), surgidos en la cotidianeidad, espontáneos, dada la presencia constante en el campo.

Sin embargo, es importante resaltar que –como madre- las primeras grabaciones fueron hechas bajo una perspectiva innatista, donde el lenguaje puede desarrollarse independiente del entorno social-simbólico. Esto impactó a la forma de interactuar con Kim y por tanto, en sus expresiones lingüísticas.

Se opta por el estudio de caso, dada la importancia en la observación del fenómeno en su cotidianeidad (López, 2013) y los datos pueden obtenerse de diversas fuentes. Para este estudio, fueron tomados registros, fotografías y videos (López, 2013; Martínez, 2006).

4.1.3 Registro. El registro de los datos fue llevado a través de una bitácora en forma de notas de campo, donde se resaltaban palabras clave, personas involucradas, elementos circundantes a los que se dio importancia, y los fenómenos lingüísticos, principalmente, involucrados en dicha circunstancia.

El cuaderno de campo consistió en una agenda de desarrollo del bebé del mes cero al año, separada por mes de vida; y notas digitales para los siguientes meses. Para el material audiovisual, se hizo uso de cámaras de video y grabadoras de audio, principalmente celulares.

4.1.4 Limitaciones. Este estudio tiene limitaciones que son perfectibles. La relación madre-hija puede sin duda favorecer la observación participante, sin embargo no se descarta el hecho de la existencia de prejuicios por parte de la investigadora, que permeen los resultados y los juicios de valor, dada la relación entre ella y la participante.

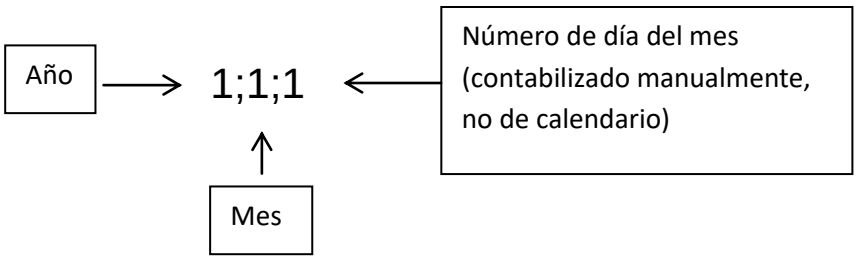
Con respecto al mismo punto, se asume que los datos obtenidos fueron hechos sin intención de formar parte de un estudio, por lo que los ejemplos pueden no ser los ideales, existe ausencia de sistematización en la obtención de ejemplos que sirvan para mayor ilustración del desarrollo del lenguaje.

Además de la carencia de una base teórica al momento de la observación de los eventos lingüísticos. Con ello, se admite la perdida de información importante para este cometido, lo que evita que este trabajo sea completo.

Dada la lejanía que se produjo en un momento del desarrollo de Kim, los conocimientos que se poseen de esa etapa contienen información obtenida de otros observadores, que dan una visión diferente al objeto de este estudio, por lo que ese periodo puede tener falta de consistencia.

Además, la falta de acceso a imágenes cerebrales que permitan observar y correlacionar el desarrollo fisiológico en conjunto con la evolución social del significado en Kim, es un factor que complementa el enfoque sociocognitivo del lenguaje y que si es posible agregarlo en futuras investigaciones, es altamente recomendable.

4.1.5 Presentación de análisis de estudio de caso. Para la codificación del texto, así como para los anexos digitales, fue utilizado el formato de Jean Piaget, en el que se detalla la información de la siguiente manera:



El periodo que se retomó para las observaciones comprende del día de nacimiento de Kim, hasta el año y medio de vida.[96]

En este estudio de caso, la investigación se generó en su mayoría bajo eventos no planificados (situaciones libres, Boada, 1987), surgidos en la cotidianeidad,

96 Haciendo explícito que se agregaron algunas observaciones posteriores a ese momento, debido a que consuman el proceso del desarrollo del lenguaje socializado

espontáneos, dada la presencia constante en el campo, por lo que las observaciones no se planearon de manera estructurada y no existe una duración por observación. Esta depende del material audiovisual con el que se contó, así como las anotaciones en la bitácora.[97]

4.2 Análisis de estudio de caso

Para la estructura de la presentación de los resultados, se hace uso de dos técnicas. La primera la nombraremos como narrativa longitudinal, que permite visualizar la evidencia de manera continua, es decir, se narra el desarrollo general de Kim de manera cronológica, con la finalidad de analizar cómo fue desarrollando a su vez el lenguaje, mes con mes, en bloques de tres meses.

La narrativa permite describir de manera libre, natural, pero precisa, el fenómeno y momento relevante en la observación participante; la forma en la que organizamos nuestra experiencia (Bruner, 1996), permite un conocimiento global y complejo[98] (Pérez, 2008).

El primer bloque se compone de la etapa de la gestación. El segundo, del nacimiento a finales del segundo mes. El tercero, del tercer mes a finales del quinto mes. El cuarto del sexto al octavo mes. El quinto del noveno mes a finales del undécimo mes. Del doceavo mes al decimosegundo el sexto bloque, y finalizando con

97 Tabla 4.
98 Esta estructura permite que sucesos aparentemente aislados, ajenos, se contemplen como un continuo y estén semióticamente articulados (Bruner, 1996). Su naturaleza permite que sea escrita, oral o actuada. Estos tres, se verán reflejados en los anexos multimedia.

el séptimo bloque, del decimotercer mes hasta finales de su decimosexto mes de vida.[99]

Para la segunda técnica, se utiliza material audiovisual. Ella, permite hacer que la descripción escrita de los hechos no pierda la calidad de *circunstancia*, dado que los eventos presentados contienen elementos que, sin el auxilio del audiovisual, se quedan como descripciones de hechos, más que como una narrativa llena de significado.

En dichos materiales se observa el proceso de transformación del lenguaje en forma de "brincos". Mientras que en la primera se emplea el orden temporal de los hechos mes con mes, en el material multimedia se realiza una selección de momentos de un solo acto lingüístico, con el fin de ejemplificar el paso del movimiento sin intención aparente, al gesto, y finalmente al lenguaje y la palabra.

Por lo tanto, mientras en el texto del capítulo 4 se describen las evidencias en un orden cronológico, el material multimedia permite vislumbrar de manera dinámica -momentos en diferentes meses del desarrollo-, la evolución del lenguaje[100]; se pretende "dibujar" el entorno simbólico de Kim, y los elementos que confabularon para que dicho desarrollo tuviera lugar de manera general y específica:

a) General, hablando específicamente de los factores no directamente relacionados al lenguaje pero fundamentales, como el entorno afectivo del que fue partícipe, los elementos culturales que se le proporcionaron (como la comida, los colores, etc.), el entorno físico y el movimiento que permitió que

99 La evidencia obtenida en el diario se muestra en cursiva y un tamaño menor de letra, con el formato en paréntesis que indica el año, el mes y el día de vida. Cada uno posee su análisis teórico.
100 Para el logro de esta intención, se agregaron videos con avances posteriores al año y medio, con la finalidad de completar el proceso de algunas evidencias.

la perspectiva de su mundo cambiara, así como factores involucrados en su desarrollo general.

b) Específica, refiriendo a los casos más significativos, en los que se presenta la evolución de los primeros intercambios comunicativos, así como el transito progresivo del lenguaje no verbal a elementos con atribución social y simbólica; así como las circunstancia que permite dar sentido a sus gestos, el contacto con sus cuidadores y cómo todas estas relaciones dieron paso al lenguaje que posee Kim.

El contenido multimedia se menciona como anexo a la lectura, sin embargo, se recomienda visualizar en el momento en que esté indicado en el texto, con la finalidad de presentar el contenido en una forma más completa.

Además, cada video contiene una descripción de análisis teórico. Se recomienda finalmente lo siguiente: Dar lectura al capítulo 4, y a medida que se mencione un anexo, dar lectura primero a la descripción, y luego proceder a visualizar el multimedia –y en algunos casos, se deberá leer la descripción y ver a la par-.

4.2.1 Bloque 1: Gestación.

A los 5 meses con tres semanas: cuando le decía “bebé”, daba una o varias patadas[101]: *(13 de diciembre) “fue divertido, de vez en cuando te movías, supongo que lo sentiste, ya que*

101 Pensar en su padre, o que sonara el mensaje de whatsapp, provocaba el movimiento de Kim. Esta afirmación basada en la evidencia sobre el síndrome de abstinencia y las investigaciones con respecto a embarazadas que con el solo hecho de pensar en fumar, generaban un estado de ansiedad fetal (reacciones químicas del cuerpo materno, que el feto reconoce)

siempre te mueves cuando hablo con él, ya sea por whatsapp o por teléfono, pocas en persona, pero ya te dejas ver ante él más seguido"[102]

A lo largo de la gestación, la interacción intencional verbal no fue demasiada, y por lo general cuando ocurrió fue en estados de tristeza o ansiedad, lo que en ocasiones provocó movimientos y pataditas por parte de Kim. En otras, realicé lecturas en voz alta, aunque a ellas pocas veces reaccionó con movimiento alguno.

Desde sus primeras patadas, existió una atribución de significado por mi parte a sus movimientos, que se convertían en conversaciones, donde al moverse, le respondía. Estas interpretaciones son sustentadas con la teoría, donde se menciona que si bien no reconocen el significado de lo que se les habla, sí responden con movimiento a la voz de la madre, e incluso reconocen el estado afectivo, por el tono de voz.

En cuanto a la estimulación prosódica, rítmica y melódica, múltiples ocasiones canté en portugués, francés, inglés, español y un intento fallido de ruso (whashawasheado); algunas veces se movió, pero lo noté más intensamente en el último mes de gestación. En el último trimestre, los fetos logran reconocer el patrón sonoro del idioma en que su madre le habla, por lo que la estimulación sonora y la inclusión de la variación del patrón del habla pudieron ser reconocidas por Kim.

Algunas de las canciones entonadas para ella en el segundo trimestre, provocaron movimientos en el último trimestre. Se puede interpretar que tiene la capacidad de reconocimiento y recuerdo de la canción, así como preferencia sonora.

102 Le dije "bebé" durante todo el embarazo y hasta el primer mes de nacida. Su nombre lo elegimos 5 días después de que nació, pero no me acostumbraba al nombre.

Todo el embarazo estuvo en contacto con la música de capoeira, en portugués, los instrumentos de cuerda y percusión fueron, literalmente, cercanos a ella, por lo menos tres veces a la semana. Los bebés de dos a cuatro días, prefieren lo que escucharon antes de nacer (DeCasper y Fifer; DeCasper y Spence; Filer y Moon; Lecanuet, Granier-Deferre y Busnel; Moon, Cooper y Fifer, en Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

4.2.2 Bloque 2: 0-2 meses.

"(0;0;1)[103] *Kim, nace el 4 de abril del 2014, a las 9:54 am. Cuando la sostuve y dije "Hola bebé", Kim, con ojos cerrados, movió su boquita, mientras ésta se mantenía como de pescadito, y la abracé. Esa tarde, al amamantarla, rozaba con mi cabello sus mejillas, y hacía gestitos, incluida una ligera sonrisa en la comisura derecha de la boca, yo jugaba con ella."*

Desde el nacimiento, se incluyó la interpretación de sus gestos como parte de la interacción con Kim. Esta interpretación permitía el juego y el intercambio afectivo. La sonrisa y su interpretación, en este caso, puede deberse a dos situaciones. La primera, como se menciona en la literatura, puede ser evidencia de los reflejos de un recién nacido.

103 Los parafraseos en este capítulo son los más representativos del Diario de campo. Si se desea el texto completo, ver Tabla 4



Imagen 1. Kim en su segundo día de nacida

La segunda, contemplando que al nacer se tienen desarrolladas las estructuras que le facilitan la integración de los sentidos que posee, así como un interés por estímulos novedosos e intermitentes, y añadiendo el habla –que era realizada por su madre, la cual, según la teoría, ya reconoce en este momento-, y el reconocimiento del patrón de la palabra "bebé"[104] como sí misma, y el desarrollo de las estructuras que facilitan la memoria general y afectiva; podemos decir que esa sonrisa no se puede considerar únicamente un reflejo.

Aunque aún no posea un significado autoatribuido, se contempla como un medio de comunicación de su estado interno.

***"(0;0;6)** Al ser dada de alta, vivimos dos días en casa de la familia materna, donde la persona con mayor edad era de 54 años, seguida de 53, 23, y 17 años".*

Las edades son importantes para hacer referencia sobre las creencias de lo que "debería" y "no debería" significar el comportamiento de Kim, los pensamientos atribuidos, que varían respecto a las generaciones. Además, con base en las

104 Que como se mencionó anteriormente, era el "nombre" con el que nos dirigimos a Kim del quinto mes de gestación.

evidencias se notó que la generación que se encontraba en los 50´s (los abuelos), eran los únicos que en un inicio usaban el habla infantil al hacer contacto con Kim.[105]

Muchos investigadores creen que el habla infantil facilita el aprendizaje de la lengua materna o por lo menos su más rápida asimilación porque las características distintivas de los sonidos articulados se exageran y la atención se dirige a ellos (Kuhl, et al., 2005; Papalia, et al., 2010) Otros aseveran que los bebes hablan antes y mejor si oyen y pueden responder al habla adulta más compleja (Papalia, et al., 2010). Esta era mi postura hasta que noté que Kim respondía mejor al habla infantil.

En el contexto de la familia materna, les gustaba preguntarle si deseaba algo, o si algo no le gustaba, en lugar de pláticas; el contacto no verbal era el predominante, lo que significa que el contacto “sonoro” o “verbal” intencional entre la familia materna y Kim fue mínimo, -aunque las onomatopeyas eran predominantes-, y en su lugar, los abrazos, los ejercicios para bebés, los besos y paseos, dominaron en sus primeros contactos con el mundo, así como la exploración sensorial y el reconocimiento de sí misma en el espejo.

(0;0;8) Para el 11 de abril, cambió su contexto, donde “conoció” a la familia paterna, en la que el estímulo más intenso es el sonoro-verbal, el habla infantilizada, y donde la persona con mayor edad se encontraba en 80 años, seguida de 65, 53, 26 y 15 años.

105 ANEXO 1.

Para este estudio, los brincos en las cohortes mostraron relevancia para la atribución de significado al comportamiento de Kim. Como más adelante se menciona, las estructuras sociales y del comportamiento se ven mayormente diferenciadas.

Un ejemplo fue la creencia de no cargar demasiado a los bebés para que no se acostumbren a los brazos, y dejarlos llorar, cuando en la actualidad se promueve el acompañamiento mutuo madre-hijo, y el contacto físico, para el fortalecimiento del ámbito afectivo, vital en el desarrollo, y que en este estudio se manifestó como conflicto para la atribución de significado del llanto en Kim. Así mismo, la sensación se seguridad de su entorno y la cercanía.

Al amamantarla, muchas veces escribía con el celular: *“Kim me miraba fijamente, y realizaba sonidos guturales, parecía disgustarle, ya que cuando dejaba el celular y la miraba, relajaba en intensidad sus ojos. Si sonaba el mensaje, volvía a mirarme, desafiante”.*

Nuevamente, por un lado, se reafirma la existencia de la interpretación de los gestos, fundamental para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, este párrafo descrito menciona intentos de comunicación por parte de Kim con su madre, conocido en la literatura como protodiálogo, a través de los sonidos guturales, así como el uso de la mirada para reflejar estados afectivos. Si bien la teoría menciona que a esta edad no existe una asignación de significado por parte del bebé, sí menciona que los ojos y la intencionalidad en la mirada figuran como fundamentales en los intentos legítimos de comunicación.



Imagen 2. Lunes 21 de abril del 2014. Facultad de Psicología.

"(0;0;18) El lunes 21 de abril del 2014 comienza su ingreso a la Facultad de Psicología, donde pude observar que reconocía la voz de mi profesora, es decir, parecía poner atención, y guardaba silencio cuando ella hablaba. Lo mismo ocurrió a lo largo de la semana con las demás profesoras."

Al regresar al ambiente escolar, Kim mostraba particular interés al escuchar la voz de las profesoras durante la clase. Si bien se veía limitada por su motricidad, giraba la mirada hacia ellas y guardaba silencio cuando hablaban. Dado que en este momento tienen la capacidad de recordar estímulos que estuvieron presentes durante las últimas semanas de gestación, es posible afirmar que Kim reconoció las voces, por lo que la interpretación de sus gestos fue correcta, aunque pudiendo inclinarse al reconocimiento de los patrones rítmicos del habla.

Así, se puede decir que ya existe un atención dirigida a un estímulo de interés, como también la motivación; elementos fundamentales para la comunicación y el lenguaje.

(0;0;22) Días anteriores había dado gestos con la boca parecidos a la sonrisa, y emitía risas mientras dormía, pero fue el **25 de abril** el día en que lanzó una risa intencionada mientras jugaba y hablaba con ella, es decir, su sonrisa social:

"-Eran las 3:24 de la tarde, hora de que Kim comiera teta, con sus manos se acercaba a mi pecho y me acomodaba en el sillón para estar a gusto. Con los ojos que ponía para pedirme teta, se acercó decidida y alegre a tomar mi pezón con su boca. Cuando se acercaba, se me ocurrió jugar con mi seno, moviéndolo a un lado y a otro para que Kim lo siguiera "ay, se fue" le decía, "ay que se va", tomé una foto, la miré, me miró, sonrió, abrazó mi seno, y pescó el pezón con fuerza. Al día siguiente repetí el juego y sonrió nuevamente-"

El juego, así como un entorno sensible y afectivo, favoreció la contextualización de gestos para el intercambio social y comunicación primaria, así como solicitudes intencionales para el reinicio del juego. Además, facilitó el reconocimiento de gestos en Kim como petición para querer comer.





Imagen 3 y 4. La foto izquierda fue editada, con un aumento de luz para que la expresión fuera más clara. Ambas permiten vislumbrar los ojos, su forma de mirar, que aprendí a distinguir en Kim cuando iba a pedirme de comer: podía hacer gemiditos, acomodarse en mi brazo o inclinar su boca a mi pecho y no comer, pero ponía "esos ojos" y de inmediato comía al ofrecerle mi pecho. Esas eran las señas que tomé como su indicación de querer comer, a mi parecer, bastante explícitas, aunque muchas veces recurrió a gritos o a llorar. Excepto por el alimento, no manifestaba llanto, solo observaba.

Dentro de la interacción madre-hija, la interpretación de los gestos para el amamantamiento fue una de las evidencias que permitieron percibir el paso del movimiento, al gesto, la autoatribución de significado, y el lenguaje hablado como complemento simbólico.[106]

"Expectante, Kim me miraba acostada en la cama, y me seguía con los ojos (0;1;2). Yo me ponía justo enfrente de su carita, sonriendo, y cuando reconocía esa cara en mi rostro sabía que era hora de jugar: hacía una sonrisa anticipada y movía sus manos erráticamente, yo, poniéndome las manos en los ojos, la sorprendía diciendo "aquí ´ta", lo que provocaba una sonrisa mayor en Kim, junto con respiraciones audibles"

En este fragmento, ya en su primer mes de vida, se menciona la capacidad de Kim para anticipar hechos en una circunstancia específica. Esto es facilitado por tres factores. En primer lugar el juego, como entorno positivo; en segundo, la capacidad de retención de memoria para eventos significativos mayor a 24 horas mostrado en estudios para bebés de un mes de edad; y en tercer lugar, experimentos que muestran sonrisas de los bebés cuando sucede lo que esperaban, por lo que la significación por parte de la madre coincide con la teoría.

En este caso, como madre, existe la identificación además, de la diferencia entre el significado de gestos aparentemente iguales: la anticipación fue notada principalmente en su sonrisa inicial (expectativa), y final (cumplimiento de la expectativa). Se asume que la cercanía afectiva permite una atribución de significado acertada.

106 ANEXO 2

(0;1;6) En cuanto su manifestación de voluntad, como había mencionado, me miraba fijamente cuando escribía en el celular, pero el 9 de mayo hizo evidente sus intenciones: *"…daba pecho, sostenía a Kim en el seno derecho y con la izquierda tecleaba y veía de reojo que me miraba de la misma forma intensa…dirigió su mano hacia la mía y la golpeó repetidas veces, aunada a los soniditos guturales de antes. Dejé el celular a un lado y la atendí"*

Parte entonces de su comunicación hacia fue no verbal, aunque bastante explícita. En ese momento fue evidente, como madre, la intencionalidad de su movimiento, si bien podría decir que no fue fino o coordinado, lo cierto es que ese golpe, acompañado de la mirada, fueron claramente un acto intencional, argumentando que existen los actos volitivos, aunque precarios, desde el primer mes, pensando además que el reclamo a través de quejidos de recién nacida podría implicar que hay una reacción, aunque no actuada, de molestia e incomodidad desde que nace.

En consecuencia y cansada de pedir mi atención al darle pecho, después del segundo mes ya no me miraba cuando comía, pero cuando yo la miraba, me abrazaba y cerraba sus ojos, o jalaba mi cabeza a la suya mientras comía.

Este tipo de intercambios eran frecuentes, donde Kim me hacía saber lo que quería a través de sus manos y su mirada, es decir, manifestaba sus necesidades a través de su movimiento, esto respaldado con la teoría, donde se menciona que a esta edad los bebés comienzan a tener objetivos y muchos de sus movimientos dejan de ser por azar.

***"(0;1;21)** Ya el 24 de mayo, Kim manifestaba sílabas como "aja", "ya" e "inga", cuando se le preguntaba algo o le contábamos pequeñas anécdotas del día, o las escuchaba, si bien considero que no tenían algún significado en específico, ya que se notaba que vocalizaba de manera libre"*[107].

Estos sonidos, supuse que le daban la noción de la capacidad de producir su propio sonido, ya que aumentaban en intensidad y número, cuando era hora del baño (por la acústica). Para este momento, los estudios indican que los bebés son capaces de emitir sonidos parecidos a las palabras y aumentan sus emisiones verbales cuando están alegres.

(0;1;30) En ese entonces su contacto con la tecnología había sido bastante; como estudiantes su padre y yo, estamos en constante interacción con electrónicos, pero el **2 de junio** conoce la conversación por Skype: *"Era su abuelo paterno, yo me dirigía hacia la Tablet al hablar y al mirar. Kim, en mis piernas, se acercó hacia la Tablet, la tomó y miró detrás de ésta, regresaba a ver la imagen, y nuevamente se inclinaba a ver la parte trasera del dispositivo"*

Luego de meses eso se generaliza a todos los aparatos con capacidad para llamadas, los celulares y teléfonos de casa, se los pone de manera correcta, o en ocasiones al revés, como si hablara por teléfono. Pero es hasta el 19 de julio del 2015 **(1;3;16)**, que al estar en una llamada telefónica, contesta a su interlocutor con coherencia

107 He de confesar con fines de claridad, que su padre y yo considerábamos que no decir groserías frente a Kim sería lo mejor por lo que, desde su nacimiento, para evitar decir "Chingad…dre", decíamos "ch-inga", con lo que inferimos que de ahí pudo haber sacado el sonido.

Después de ver estos actos, escribí que puede ser que a esta edad tenga cierta comprensión, aunque vaga, de la necesaria existencia del interlocutor en la conversación, de donde provenga el sonido. Éste hallazgo, aunque cada vez más común, invita a pensar en las capacidades que los bebés tienen y que en la ausencia de la tecnología en épocas anteriores, no era posible conocer[108].

Más aún, con ello, quiero argumentar que la capacidad de reconocimiento de otro, de la idea primaria de un intercambio con lenguaje, y el reconocimiento de la no necesidad de presencia física para la emisión de sonidos e imagen, ya existen como prerrequisitos cognitivo-sociales, en el segundo mes de nacimiento, como también se presenta en el siguiente párrafo

"(0;2;2) *Finalizando su primer mes, aumentó su tendencia a llorar sacando lagrimitas para pedir leche (incluida la mirada característica, pegar su cara a mi seno y gemir insistente). Yo procuraba dársela y tranquilizarla acariciándola o cantando, pero su papá -y otras veces yo-, comenzó a decirle que esa no era la forma de pedir las cosas: en seguida hacia un gesto con el dedo índice, señalando o tocando mi seno. El 5 de junio pidió de comer con gestos sin llorar, lo que llevó a una evolución en su forma de pedir: a través de tocar mis senos con su mano, y luego, con su dedo índice"*

En este periodo, haciendo referencia a los gemidos, la teoría indica que para este momento se encuentra establecido el acompañamiento de sonidos vocales con la conducta, lo que resulta básico para una proto conversación con características sociales más convencionales.

108 Sin duda esta es una de las capacidades facilitadas por el avance social en general, y el uso contextual y frecuente de nosotros como padres, que, si bien no modifica la genética del desarrollo, es una capacidad que padres y madres de hace 100 años ni siquiera hubieran imaginado de sus hijos.

Además, la coordinación de sus movimientos, la mirada y los sonidos que se pueden observar en el ejemplo, para el segundo mes se encuentran considerados como conducta social ya que dirigen su conducta a su cuidador, y por tanto, con intención de comunicar algo.

La transición de la forma de pedir el alimento en Kim tuvo interpretaciones por parte de la persona con mayor edad de la familia materna, en la insistencia en que llorar reflejaba enojo y molestia y por tanto requería ser regañada. Su padre y yo suponíamos su desesperación por no ser entendida. Como Boada menciona, la comunicación necesita del lenguaje, pero no es suficiente para el proceso comunicativo, ya que requiere interlocutor que reciba e interprete el lenguaje, y además ese emisor del mensaje sepa que su mensaje fue recibido.

En este caso la diferencia generacional impactó, aunque poco tiempo, la interpretación externa del llanto. Kim rápidamente adoptó el roce o la puesta de su mano en mi pecho para indicar que quería comer, sin necesidad de quejarse. Es este momento (a sus dos meses), que manifiesta la cualidad reguladora del lenguaje no verbal, modificando u observando que sus gestos modificaban mi conducta.

Respecto al gesto de señalar, la teoría menciona que en este momento pueden generar representaciones mentales complejas, así como recordar hechos anteriores y hacer referencia de su conducta pasada, lo que implica que Kim, previo a esta fecha, ya creaba de maneras –quizá- más simples, representaciones mentales con significado agregado y así, el esquema mental, aunado a su desarrollo físico, se convierte en un patrón motor: la capacidad de representación por medio de imagen y asociación por

memoria con momentos simbólicos específicos en Kim, existió antes de los 2 meses de vida.

"(0;2;10) Su primer contacto directo con otro bebé ocurre el 13 de junio, acostados en una colchoneta, intercambian balbuceos, se miran sus manos y pies mutuamente; su sonrisa era ya más explícita e intencional (el otro bebé le babea su mano y ella ríe, luego se pone seria), y su mirada seguía a todos los que se movían; en ese momento ya sostenía brevemente su columna, lo que le permitía mirar desde otra perspectiva. Al día siguiente emite su primera risa (explícita) con una de sus tías paternas, y posteriormente conmigo"

Para este mes, Kim instrumentaliza la sonrisa para la interacción social. Para este hecho es importante mencionar que en el contexto de la familia materna, Kim era poco expresiva, que aunque reía en los juegos de imitación, estimulación en ritmo, las canciones y muestras de afecto –centrado en la estimulación y el papel de Kim como receptor-, se mantenía en una actitud expectante, de escucha y curiosidad.

Al contrario con la familia paterna, si bien la estimulación motriz, sensorial, o afectiva no abundaba, sus características familiares más apegadas al intercambio verbal, el contacto personal y la interacción, así como la asignación a Kim de un papel der receptor activo, favorecieron a que Kim hiciera explícitas muchas de las formas de interacción motriz y vocal practicados previamente con la familia materna[109].

Por un lado, se resalta que el desarrollo de la memoria y retención de información por periodos largos, se encuentra establecido en Kim en este punto, dado que las visitas entre una y otra familia en promedio, se encontraban distanciadas por 4

109 Es decir, parecía sentir más libertad de moverse, de actuar, reír y emitir en el ambiente paterno, aun cuando no había mucho contacto personal (y mayormente era a solas conmigo), mientras que en el materno los aprendía y existía alguna especie de latencia que requiere el aprendizaje de códigos sociales primarios.

días. Por otro, se resalta el papel fundamental de la estimulación afectiva para el aprendizaje de nuevos retos, pero que es gracias a un ambiente de intercambio donde Kim pudo ser un ente activo, que expresó de manera efectiva –socialmente hablando- sus conocimientos y recuerdos.

(0;2;20) Su tía materna, Estrella, practicó numerosas veces con Kim la aprehensión: *"Con voz firme le dice a Kim "[…]no la sueltes Kim, agárrala bien (toma la mano de Kim y envuelve sus deditos en la sonaja, Kim solo observa su mano, seria y callada). Cambia ligeramente el color de su manita, por la presión de sus dedos y comenzó a agitar su mano. De repente sonríe y mueve su mano por largos tres minutos. Luego la soltó. Estrella le repite que no la suelte, y le pide a Kim, con tono infantil o con cosquillas, que haga con la sonaja un cierto patrón. Cuando Kim logró mover la sonaja a voluntad, podía, sino al ritmo correcto, emitir el número de sonidos que se le "pedía", es decir, dos golpes de su tía, dos de sonaja…y así sucesivamente*[110]

Poco a poco, el contexto materno reconoce a Kim el rol activo gracias al entorno de juego y aprendizaje, que le permitía explorar su cuerpo. Por otro lado, se reconoce que en este momento pueden reconocer patrones rítmicos y secuencias, que sirven para el desarrollo del lenguaje, así como la identificación de palabras, aunque no se puede afirmar que Kim conoce el significado social de alguna. Este tipo de ensayos rítmicos permitió a Kim utilizar dichos movimientos como gestos para comunicar en momentos futuros:

110 Esta capacidad de reproducir cantidad de estímulos se repitió en varios ejercicios de vocalizaciones en la ducha donde, al yo emitir tres notas en escala ascendente, ella repetía la misma cantidad de notas. A los dos meses, también ya practicada la capacidad de emisión por cantidad: hacía énfasis en el conteo. Para ello, noté que fue importante que el ambiente fuera amable, de juego, además de que gustaba de que le hiciéramos reír mientras aprendía

"El 1 de octubre **(0;5;28)**, dormíamos y le di la espalda. Kim insistió a que volteara dándome golpecitos con su mano en mi espalda y fue si forma de pedirme leche. Luego el 25 de enero del 2015 **(0;9;22)**, utilizó los golpes como significado de "llamada" o un evento que hace que le contesten del otro lado de la puerta:*"Golpeaba dos o tres veces la puerta y contestábamos -¿Quién es?, a lo que respondía con risas"*

*"**(0;2;21)** 24 de junio, dijo, o pareció decir "Agni"[111], entre llanto, donde me di cuenta de dos cosas: a que simbolizamos su llanto (ambos tuvimos la impresión de que había dicho "Agni"), o a que su contexto (yo) le emite constantemente ese nombre y lo repitió, aunque sin algún significado aparente"*

Cabe mencionar lo que dice Vygotsky respecto a que las palabras sin significado son sonidos vacíos, por lo que quizá haya sido una articulación sonora y una resignificación por parte de nosotros, ya que no lo volvió a repetir, incluso hasta su año y medio de vida. La interpretación de lo que hacía y decía, según las investigaciones, le ayuda al proceso de atribuirle significado a su propio comportamiento[112].

Kim en este punto tenía formas de comunicar que requerían de una interacción constante para entender lo que en el contexto de ella podía significar. La cercanía para este caso era crucial, ya que la interpretación de sus actos, gestos y emisiones, se basaba en la interacción directa con ella para pasar a la comprensión. y la interpretación pasaba a un nivel de comprensión.

111 Agni es el nombre de su padre.
112 ANEXO 3

Pese al fracaso de la interpretación de los gestos corporales, la cercanía favoreció la interpretación materna de los sonidos. Esta diferenciación era muy específica, al grado de poder poner dos risas de Kim en momentos diferentes, y poder definir cuándo termina una y empieza otra, una habilidad que se perdió al momento de distanciarme de su vida cotidiana en un periodo posterior.

La cercanía permite la afinación auditiva que deriva a la significación de los sonidos emitidos por Kim; sobre todo para los primeros indicios del lenguaje articulado, que se observa con elementos paralingüísticos: la entonación de las emisiones sonoras, y matices emocionales.

4.2.3 Bloque 3: 3-5 meses.

(0;3;8) *En este momento comencé a notar que gustaba de imitarnos mientras jugábamos, desde los gestos hasta la boca y las emisiones de sonido en ocasiones*[113]*.*

Las investigaciones indican que a finales del segundo mes, los bebés logran imitar con cierta precisión el movimiento de los labios, e incluso leerlos. Aunado al conocimiento sobre que ya pueden reconocer y predecir la conducta de quienes le rodean, se puede decir que Kim realiza la imitación como una forma de intercambio social y lúdico, lejos de ser una imitación vacía, si bien no se puede afirmar que el significado sea el convencional, pero es comprensible para los más cercanos.

113 ANEXO 4

(0;3;10) *Ya para el 13 del mismo mes sostuvo una plática/balbuceada, en el momento en que su tía materna y yo sosteníamos una conversación apasionada; en cuanto terminamos de hablar, comenzó su balbuceo, y se movía sobre mí, hacia varios lados, movía su manita, enfatizaba su movimiento bucal, y parecía molesta.*[114]

Es de resaltar que la interpretación es fundamental dado que es con ello con que progresivamente Kim significa sus propios balbuceos y sus movimientos. Para ello, se resalta el impacto social al desarrollo de lenguaje en Kim, dado que si como padres poseyéramos otros sistemas de lenguaje, como el de señas, u otro idioma, la significación de dichos balbuceos sería más compleja.

Es decir, que la interpretación de los padres resulta ser una selección de los sonidos conocidos –a la sociedad que pertenece-, dejando de lado sonidos y movimientos potenciales a desarrollar otra estructura del lenguaje.

Las interacciones saludables y benéficas al desarrollo lingüístico, ocurrieron cuando un cuidador interpretaba con precisión los gestos de Kim, y le respondía de manera apropiada, es decir, lo que Kim esperaba escuchar. A esta edad, los bebés aprenden cómo enviar señales y qué hacer cuando sus señales iniciales no producen el efecto deseado.

Según Papalia y sus colaboradores, incluso los infantes muy pequeños pueden percibir emociones expresadas por otros y ajustar su conducta en consecuencia.

114 ANEXO 5 Quizá el balbuceo no sirva para la comprensión interpersonal, pero sí para la expresión del pensamiento infantil. Hablando del balbuceo también como ejemplo de otras formas aparentemente irracionales, no premiadas socialmente, que, sin embargo, pueden representar mejor el pensamiento, como la Obra de Arte.



Imagen 5. (0;4;27) La práctica para que Kim se sentara sola fue emprendida por su cuenta. Nunca le gustó estar acostada y esa incomodidad la llevó al 30 de agosto que logra sentarse por primera vez

Bruner ubica la deixis espacial a partir de los 4 meses del bebé, los juegos de miradas madre-hija, y es en este momento, cuando aprende a sentarse, donde Kim logra otra perspectiva visual impulsada por su voluntad e interés.

Para estas fechas, se reporta en la literatura que los bebés ya pueden rodar con la búsqueda de estrategias al estar acostados, sin embargo, en mis anotaciones leo que me preocupaba retrasar su desarrollo motriz, debido a que al llevarla conmigo a la escuela no le era posible moverse con libertad y no sabía rodar, por lo que aquí hago explícito que así como puede favorecerse el ritmo de desarrollo sociocognitivo, la rutina que llevaba con ella pudo entorpecer otras áreas como la motora, y en consecuencia, afectar su lenguaje.

(0;5;10) *El 13 de septiembre, aprehendió el baile como medio de "socialización", en la que, al bailar, los demás se reían y le aplaudían. Ella lo repetía varias veces y sonreía -el baile fue fomentado desde meses atrás, por su abuelo paterno, con una canción específica, donde la movíamos en su totalidad de un lado y al otro, pero fue hasta entonces que lo usa para socializar-*[115]*.*

115 La importancia del movimiento y el baile para la relación social, la noción del ritmo, patrones, que sirven para el lenguaje y la música, así como para la interacción afectiva

Los movimientos que logra hacer para levantarse en el sillón o en el baile, y los intentos que terminan en dejarse caer para hacer reír e interactuar conmigo, permiten notar que posee la capacidad de actuar de manera errónea intencionalmente e iniciar el juego, así como intercambiar roles, como pedir que sea yo quien se cae e intenta levantarse.

Este mes se perfeccionan los movimientos que permiten a Kim explorar y conocer el mundo que le rodea. Su cuerpo se vuelve un instrumento de interacción, y aunado a vocalizaciones parecidas a sílabas en el idioma español, su intercambio es más fluido entre los cercanos. El movimiento y la distinción de los objetos, le permite discriminar los objetos que tiene a su alrededor, y con ello, la permanencia del objeto puede observarse con mayor facilidad. Esto es un requisito, según la teoría, para que exista la noción del yo.

4.2.4 Bloque 4: 6-8 meses.

(0;6;20) El 23 de octubre dice “ma” de manera repetida: *“Estando en la cocina, siendo las 7 u 8 de la noche, alguien con quien sostenía una conversación tenía a Kim en brazos mientras yo estaba frente a ella, realmente no recuerdo sobre qué, cuando de repente Kim comenzó a decir “ma” muchas veces. Me emocioné, y noté que lo notó, me miró, sonrió y rio, y volvió a repetir la silaba”*

Aunque en ese momento inferí que emitió la sílaba sin significado, la literatura dice que los bebés tienen la capacidad de hacer la asociación de sonidos con

imágenes y sonidos con significado, lo que podría indicar que, si bien no de la forma convencional, Kim identificaba esa sílaba conmigo.

Además, demostró un avance en su articulación verbal, junto con una risa parecida al sonido emitido por una cabra, lo que habla también de su desarrollo vocal y de la garganta. Como se mencionó anteriormente, si bien en el sentido estricto del significado de la palabra no ocurrió, su habilidad sobre la evaluación social de las emociones y las reacciones de quienes la rodeamos, así como de nuestro lenguaje no verbal, podrían indicar que el desarrollo de dicha habilidad precede al desarrollo de símbolos lingüísticos con significado.

*"**(0;6;28)** Continuó insistiendo en emitir sílabas, como si gustara de oírse. Esto lo manifiesta también el 2 de noviembre donde todo el día tose intencionalmente, como si hasta entonces descubriera que podía hacer ese sonido y que, por tanto, el sonido provenía de ella".*[116]

En la literatura se menciona que la relación causa-efecto la conocen a los seis meses, aunque esto es para fenómenos físicos con objetos, no con conductas propias. Conductas que indican que el bebé se da cuenta que puede producir un sonido de sí misma, se encuentran a partir del cuarto mes, que aunque Kim lo hacía con los balbuceos, la tos resultó de una forma de llamar la atención por la reacción que producía en los que le rodeábamos.

116 Para la relación causa-efecto en situaciones sociales, solo encuentro un ejemplo en el que, cuando Kim no nos veía y preguntaba dónde estábamos, ambos respondíamos "papa-mamá está en el baño" y el 3 de febrero del 2016, pregunta "¿y mamá-papá"…"baño" (se respondía sola, movía la cabeza en afirmación, y nos iba a buscar). A falta de otra evidencia anterior a esta, la explicación causal en Kim pudo lograrla a sus 1;9 meses.

*"Además, para el 5 de noviembre **(0;7;2)**, mueve sus labios de un lado a otro y de diversas maneras (lo "muerde", hace puchero, labios de pez), lo que indica una maduración para la articulación bucal"*

Este mes fue tremendamente significativo en muchos ámbitos. Kim ya podía desplazarse ligeramente y levantarse a posición de cobra, reforzaba sus ganas de ver y explorar. En noviembre comparte bastante tiempo con la familia materna, donde su tía Estrella fue un factor constante, para hablarle, besarle, darle ejercicios y hacerla reír.

Su abuela materna (Abu paty) le daba paseos por el parque con el reboso. Asistimos a un evento de la mujer en la que pudo sentir un río, el pasto, el clima cálido y pudo balbucear cuanto quiso, nos pintamos (lo cual le gustó demasiado) y reiteradamente intentó ponerse de pie.

Dado el desarrollo fisiológico y cognitivo que se documenta en este mes, la estimulación recibida por Kim pudo tener un impacto significativo.

***(0;7;8)** El 11 de noviembre responde conmigo cuando canto con tonos agudos y los imita, y sigue con monosílabos, como "ja", y "da", "ta", y su mezcla*[117].

En este momento, los bebés son capaces de identificar los patrones de sonido, alrededor de 40 fonemas de su idioma, y segmentan las palabras de manera ordenada por sonidos.

Este es de los ejemplos donde se puede observar que es dependiendo de la cultura la fortificación de sonidos que serán fonemas básicos del idioma. Así mismo, es

117 ANEXO 6

fundamental la persona quien esté en contacto con el infante ya que si el adulto no posee un sistema lingüístico que decodifique o signifique los movimientos y sonidos respecto a su conocimiento, éstas emisiones no pueden sobrevivir a medida que pasa el tiempo. Por ejemplo, si yo hubiera poseído el sistema de señas, posiblemente también podría haber interpretado y reforzado movimientos con las manos o pies, como una forma de balbuceo.

***"(0;7;15)** Me encantaba cantarle, leerle cosas, pero pocas veces establecía una forma de diálogo, cosa que sí sucedía con su padre, que en ocasiones se quedaba con Kim cuando estaba en clase o hacía trabajos en la escuela".*[118]

La diferencia entre la estimulación lingüística que tenía con su papá, y la que tenía conmigo se veía reflejada en el desarrollo lingüístico en Kim. En la primera, se observa un intercambio y un juego en el que su padre concedía a Kim el papel de un interlocutor, y al contrario, conmigo era un receptor algunas veces y otras era una actor si guion y yo, un mero observador de ella. Esta carencia de mi interacción verbal con Kim se hace paulatinamente más evidente en su atraso en emisiones verbales y finalmente, cuando su padre se convierte en su cuidador principal, tiene un crecimiento considerable en su repertorio verbal.

*"**(0;7;27)** Kim da un salto cuántico cuando el 30 de noviembre, a sus casi 8 meses dice que sí con la cabeza, sobre todo al preguntarle si quería comer lo que le ofrecía"*

118 ANEXO 7

Lleva a un nivel superior el código gestual añadiéndole un componente semántico-social, que me hace pensar además que todo el tiempo y proceso previo a ello ya maquinaba una serie de significados y de relación con las palabras. La teoría indica que la cualidad de comunicar aceptación o negación a través de los gestos se puede observar a partir del cuarto mes, aunque este movimiento de “sí” con la cabeza, es una evidencia de la comprensión no solo del significado del gesto, sino su adecuación social al contexto y la comprensión de lo que se le pregunta.

En este mes, poseen un repertorio relativamente grande de palabras a las que ya se construyó un significado, o está en proceso, por lo que Kim, con casi ocho meses, comprende una serie de palabras y representaciones que le permiten comprender simbólicamente y responder coherentemente, es decir, realizar una comunicación lingüística convencional y arbitraria.

(0;8;5) *El 8 de diciembre tuve que alzarle la voz para que entendiera que no debe morderme cuando toma leche, y afortunadamente fue efectivo, lo que me hizo saber que ya entendía la palabra “no”, aunque no la manifestara en algún código.*

Relacionado con el anterior, aun cuando no emitía aun la palabra convencional, existía la comprensión de la palabra y el significado, aunque se menciona que en este momento los bebés identifican las palabras solo en su contexto, ayudados por la expresión emocional y la entonación que use el interlocutor.

"También, ya imitaba en ese entonces el gesto de hola (movimiento oscilado de la mano)[119], o aplaudir cuando alguien más aplaudía (20-diciembre). (No puedo asegurar que era porque sabía que debía aplaudir, pero sabía en qué momento)"

(0;8;6) El 9 de diciembre vamos hacia Mérida, Yucatán, donde conoce a más familia materna.

Es en estas vacaciones donde comienza a tener una mayor interacción con su padre. Entre ellos existe un nexo afectivo importante: su interacción era básicamente lúdica, lo que les permitió explorar en mayor proporción la motricidad de Kim, realización de ejercicios para bebés, caminar con ayuda de alguno de nosotros y a levantarse por su cuenta, aunque por tiempo limitado. Su tiempo para reptar aumenta, y aprende a hacerlo hacia atrás. Además, su padre la estimula a través de cuentos inventados





Imagen 7 y 8. Kim y su papá. La fluidez con la que Kim interactuaba, mientras estaba con su papá, se pronunciaba gracias al ambiente lúdico que siempre le mostró al estar con ella.

119 Aunque se consolidó el 14 de enero, y el 5 de marzo lo generaliza a "adiós" con la mano, asociado no solamente con la palabra "adiós", sino a "hasta luego" "bye" "ciao". El 8 de noviembre 2015 Dijo "ado" como adiós con voz y mano. 9 noviembre 2015 Dijo "Hoa" como hola y "ado" como adiós. Asoció el no, con las manos en la cadera (supongo que por la escuela). Con 8 meses los bebés recuerdan palabras individuales.

Se tuvo la oportunidad además de explorar las habilidades viso-motrices, gracias al uso de la tecnología, evidenciar su comprensión al intercambio y la comunicación por medio de aparatos como el celular, la computadora y Tablet[120].



Imagen 9. Tiene un mayor contacto con la tecnología y juega su primer videojuego. Comprende las instrucciones básicas, aunque parecía que su desarrollo en motricidad fina no le permitía ejecutarse de la mejor manera, y lo expresaba quejándose, lo que hace pensar que comprendía cuando lo que hacía no era correcto[121]

4.2.5 Bloque 5: 9-11 meses.

"(0;9;6)*Aprende a gatear el 8 de enero, por perseverancia e imitación a su papá. Por supuesto, los fomentos de su papá para el movimiento se acompañaban de promoción verbal que motivaba a Kim a desplazarse, se valía del interés de Kim para lograr sus objetivos[122]"*

Para este mes, en la teoría se menciona que sus movimientos y las palabras que logra expresar ya contienen un significado social, aún cunado la forma no se asemeje a la manifestada por un adulto, por lo que las interpretaciones realizadas por su padre y

120 ANEXO 8
121 Los avances tecnológicos han permitido la observación de muchas habilidades de los infantes, que sin las herramientas virtuales tendríamos desapercibidas. Entre lo que podemos ver, está la coordinación visual y motora, como el movimiento fino, la atención sostenida, y una representación de un juego simple. El conocimiento de desbloqueo de los celulares, y con la aplicación para bebés su motivación por tomar el celular era aún mayor. Para su lenguaje, en múltiples ocasiones imitaba lo que los personajes decían, y fuera de ese contexto, fue capaz de aplicarlo, como "blu", y era una forma también de compartir gestos comunes entre ambas. Kim creció con la tecnología como parte de su comunicación (conversaciones y audios de whatsapp que oía y contestaba), lo que la motivo también a aprender las habilidades necesarias para manejar equipos tecnológicos, siempre para la interacción humana. Y por supuesto presentes el juego, la música y el baile, como elementos activos de motivación, que llevaron al aprendizaje de esquemas corporales complejos, por observación.
122 ANEXO 9

por mí durante en este momento, pueden considerarse ya como una forma de comunicación con significado, no verbal, a través de un diálogo corporal con un significado social, comprendido entre sus más cercanos.

"(0;9;11) *El 14 de enero 2015 Kim aprende a hacer trompetillas. Ese día regresamos a México, y notamos que le cuesta trabajo reconocer a todos de nuevo"*

"(0;9;16) *El 19 de enero ya tarareaba. Usaba hola con su mano para saludar a quien le dijera "hola", y a veces ella iniciaba el saludo. Comprende la palabra "papá", y si alguien dice "papá", gira hacia él"*

Así mismo, y dado que ya posee significado su movimiento, es decir, realiza gestos, con un contenido social, la existencia de gestos de hola como saludo ya existe, en promedio, en este mes de vida. Por otro lado, también las investigaciones mencionan que las palabras contienen significado y referente, que en este caso Kim logra hacer evidente que comprende.

Sin embargo, una anotación realizada en el diario, indica que, si bien relaciona la palabra "papá", con su papá, aún no logra diferenciar cuando se le dice "papá" para que voltee a verlo, a cuando se dice la palabra "papá" e independientemente de que se encuentre presente o no, lo buscaba; o cuando se dirigían a Agni como "papá", y Kim volteaba a buscarlo.

Para este momento, la distribución del cuidado de Kim entre su padre y yo comienza a hacer una diferencia significativa en los progresos de Kim, ya que su padre comienza a tener un papel más presente en su desarrollo.[123]

"Al volver este mes a la Facultad, Agni a veces se quedaba con Kim por un rato. Mi ausencia, aunada a la ayuda progresiva de él, perfeccionando su número de emisiones, Kim comenzó a reducir el número de sílabas que usaba para dirigirse a mí –ma, ma,ma-. La presencia de su papá me hizo evidente la falta de retroalimentación e intercambio lingüístico que yo tenía con Kim, presentándole frases completas sin desglosar, y comencé a decirle palabras aisladas"

Algo nuevo a aportar con este ejemplo fue el hecho de que a medida en que la ausencia del otro se acentuaba, el lenguaje y la emisión se perfeccionaban. Si bien puede ser por la frecuencia con la que se presentaba la palabra "mamá", es posible que la no-existencia de algo fortalezca su existencia en el mundo. En este caso, antes al ser una constante, la palabra "mamá" no tenía la necesidad de ser aprendida, ya que era una constante en su vida. Al momento de la ausencia, es que la palabra, y el lenguaje, sirve para comunicar la ausencia de algo, en este caso, la mía. Es así como lo expreso en el diario:

***"(0;9;24)** Solo hasta el 27 de enero dice mamá con dirección, intención y toda atribución de significado a mí[124]. En seguida, el 29 dice papá con significado y dirigido[125]. Es hasta el 18*

123 **(0;9;15)** El 18 de enero nos mudamos definitivamente a vivir juntos su padre y nosotras, hito importante para su desarrollo afectivo y la relación de los tres, pero sobre todo, de padre-hija, que se ve adelante en su comportamiento, sus patrones y hábitos corporales, y su lenguaje.

124 ANEXO 10
125 ANEXO 11

de mayo que comienza a decir mamá con más frecuencia, y coincide cuando es su padre el principal cuidador y yo comienzo el servicio social, aspectos que recalco ya que me hace pensar que al estar conmigo no tenía la necesidad de decir "mamá", solo hasta que se ve sola con su padre es cuando hace la diferencia explícita, aunque es evidente que desde el 27 de enero (sino es que antes) ya lo sabía. Incluso, dice "papá" conmigo, y a su papá le dice "totó" o "tatá". Da la impresión de decirle a propósito "tatá" por la reacción que hace su padre al decírselo"

***"(0;9;31)** El 3 de febrero aprende a decir "no" con la cabeza[126]"*

Otro hito en su desarrollo, no solo del lenguaje y la comunicación, sino en la forma de ejercer su voluntad: se daba la libertad de rechazar la comida por el puro gusto de decir que no[127]. Además, en este momento se ha encontrado un aumento en las conexiones entre el lóbulo frontal, el hipotálamo y el sistema límbico, es decir, de la interacción de estas estructuras, que pueden indicar la capacidad de Kim para poder experimentar variadas emociones y asociarlas con conceptos.

En este caso, sentir rechazo, asociarlo con un gesto social, y además, regular la conducta de otros a través del símbolo, que en conjunto es el uso del lenguaje para la

126 Al mudarnos y tener un espacio físico más amplio pero con más riesgos, como escaleras, muebles grandes, etc., y al ser mayor su movimiento, hubo un incremento significativo de las prohibiciones o la pronunciación del "no", más que en otro momento de su vida.

127 La importancia de mí como madre, o así lo sentí, fue que respeté cuando decía que no. Pienso que de nada sirve emitir una palabra con significado, si aun cuando fue entendida es subestimada o no se respeta su significado, ni su decisión, y eso es parte del afecto.

comunicación por un lado, y la manifestación de lo que piensa, por otro. En Kim, la evidencia de una palabra social[128], existe a finales de su noveno mes.

"Algunas creencias de la familia de ambas partes (sobre todo de los de 50 en adelante) también se hicieron evidentes, como el uso de la mano izquierda que Kim hacía para comer o para asir sus juguetes. Sin embargo, gracias a la flexibilidad de todos, y la retroalimentación que Agni y yo hacíamos respecto a la libertad que requiere, a la explicación de sus juegos, a la traducción de sus actos"[129]

Dado que éramos nosotros los que compartíamos con ella y ya compartíamos un "chiste local", por decirlo de algún modo, nos dábamos el lujo de explicar a qué se refería Kim o cuáles eran sus pretensiones. Reforzando la idea de que el medio simbólico al que se introduce este nuevo ser humano, no permanece estático, sino que al contrario, reformula significados que se adaptan a la actualidad y se agregan al repertorio familiar. Para ello, retomamos la afirmación de que Kim es un ente activo que transforma su esfera simbólica, pero que así mismo es transformada y formada por la misma.

"Todos los avances más significativos los comienza a tener cuando los tres comenzamos a interactuar de manera diaria, y asumo que emocionalmente se fortaleció, haciendo su ambiente de mayor confianza, alegre, que le permitía aprender, le motivaba."

Esto también puede derivar a algunos de los significado relevantes en la infancia como el concepto de familia, el vínculo emocional, la diversidad de personalidad, y

128 La importancia de este momento implica que no es necesario que la estructura de la palabra sea igual a la adulta, basta con que se parezca en sonido que su familia le ha facilitado para la palabra, sea consistente en diferentes contextos, intención, propósito, y transmita un significado.

129 Incluirlos en la dinámica de Kim poco a poco modificó su opinión respecto a las restricciones, e incluso, cambió el comportamiento de los adultos hacia Kim. En este sentido, aunque la retroalimentación hecha a los mayores fue realizada por los padres, es importante recalcar que la presencia, los actos y gestos que Kim hacía, fueron los que poco a poco fueron resignificándose y por supuesto las palabras, como las restrictivas, cambiaron o se eliminaron.

sobre todo, la atención que recibe por ser hija única. Por otro lado, se menciona que la motivación y un ambiente confiable es indispensable para el desarrollo del lenguaje, y gracias a evidencias posteriores, existe una diferencia significativa de antes a después de este acontecimiento.

***"(0;11;2)** Otro elemento que sí estimulamos en Kim, fue el decir "gracias" y "de nada", al darnos o darle un objeto. Fue el 5 de marzo cuando diferenciamos su "tzdata" de su "tatata" (respectivamente), lo que me hizo pensar en la representación sonora que hace sobre la división silábica de las palabras, ayudándose de las sílabas que sabe emitir. Es hasta el 27 de julio **(1;3;23)** que generaliza "tzdata" al momento de estornudar, o cuando escucha que otros estornudan"*

Según este caso, Kim comenzó a desarrollar palabras sociales en mayor cantidad que las palabras referenciales. Además, las habilidades sociales y expresiones, indicaban una comprensión del entorno simbólico, y le daba risa[130]. Dado que la noción de causalidad se desarrolla meses atrás, en este momento, en que su repertorio léxico es mayor, se puede afirmar que Kim realiza actos de comunicación.



Imagen 10. **(0;11;6)** En clase estuvo particularmente platicadora, decía "no", y balbuceaba. Su progreso verbal, además del ambiente afectivo, fue en aumento al momento de regresar a la escuela donde, se reforzaron palabras, sonidos, recuerdos que facilitaron la emisión de algunas de las anteriores.

130 Mucho después, el 22 de noviembre del 2015 aprende a hacer el gesto de estornudo. Para este momento ya acudía a guardería y en ella habían aprendido la canción del payasito plin plin

***"(0;11;10)** El 13 de marzo ya dice que "no", con la cabeza, sin ser exclusiva a la comida y es capaz de seleccionar, no solo dice "si" o "no"…elimina opciones"*

Con mayor frecuencia, la hacíamos partícipe de las tareas diarias, donde la más frecuente era enseñarle opciones de ropa y pedirle que dijera si lo quería o no. Para ello, preguntaba "¿Éste o este?" levantando respectivamente una prenda en cada mano y entre cada una esperaba que respondiera. Con ello, y la selección de opciones, su repertorio deíctico aumenta significativamente.

Ocurre la sustitución (Boada): Kim logra una generalización del concepto hacia otro gesto. Ahora poseía dos formas de decir que "no". Para este momento ya existen las cuatro funciones de la emisión del lenguaje: Instrumental, donde usa el leguaje para satisfacer necesidades; reguladora, donde intenta modificar la conducta de los demás; interactiva, donde se mantiene el contacto con lo que es de interés para el niño; y personal, donde expresa su propia individualidad y autoconsciencia.

***"(0;11;19)** El 22 de marzo, Kim usa su dedo índice para señalar la ropita que quería y la que no[131]. En este momento, comenzó a complementar su afirmativa o negativa, con su dedo índice al señalar"*

Al señalar, comenzó a generalizar el acto para pedir, pero la nota la tengo hasta el 24 de agosto donde señala un cacahuate y luego la cama, dirigiendo su mirada a mí, para que le diera de comer en la cama (y lo supe porque al hacer esto quedó satisfecha).

131 ANEXO 12

Sus dedos se vuelven parte de su forma de interactuar con nosotros. Los días posteriores experimenta los movimientos que puede hacer con los dedos y su mano. Kim comienza a mover su dedo índice de derecha a izquierda, y nosotros complementamos su significado, al decirle “Noooo”, cuando lo movía de esa manera.

Con ello, se nota que Kim realiza una mejor interpretación de las interacciones verbales que tenemos con ella, y con ello, la propia significación de sus gestos corporales ya que con ellos podía dar a entender sus respuestas, sin la necesidad de una emisión verbal, es decir, se dio cuenta que no era absolutamente necesario pronunciar palabras para darse a entender.[132]

4.2.6 Bloque 6: 12-14 meses.

*“**(1;0;2)** El 5 de abril extiende el significado del “no”, al movimiento de su dedo índice y lo emplea para la hora de comer, y luego cuando jugábamos a hacerle cosquillas o al decirle que era hora de bañarse”*

Aunado a evidencias anteriores, se resalta que el pensamiento de Kim en este punto está lejos de ser una asociación lineal entre signo y objeto. Con este ejemplo, se puede resaltar que el uso de signos era parte de un juego para la interacción.

“*(1;0;?)* *Manifiesta hacer una repetición de las palabras como juego que le decimos pero solo a través de sílabas, en el periodo de mediados de abril y mediados de mayo, si le decíamos “gato”, decía “tato”, “bota” “tota”, pero si decíamos “zapato” decía “taato”. Solo respondía su representación sonora a palabras, con bisílabos”*

132 ANEXO 13

El aumento en su repertorio de las palabras, por sílabas, con las únicas que conocía, le ayudó a progresar y evolucionar, por lo menos en palabras específicas. En el primer año de edad comienza la explosión de vocabulario, aunado al desarrollo del sistema motor, con el desplazamiento, y el desarrollo del lóbulo frontal, implicado con la discriminación del objeto, y que le permite identificar objetos individuales, características y cualidades de los mismos, y categorizarlos.

Además, es importante mencionar que existió una estimulación musical que permitió a Kim conocer y pronunciar palabras nuevas, y perfeccionarlas a medida que volvía a escuchar la canción, sobre todo sus favoritas[133]

Durante mayo, Kim comienza a compartir más tiempo con sus tías y su abuela paterna. Argelia[134], quien me comentó que le habían dado una muñequita a Kim y le indicaron que la durmiera. Acto seguido, Kim sostiene a la muñeca, la lleva a su hombro y le da palmaditas en la espalda, escribí:

"Me dicen que el 4 de mayo [2015], te dieron una muñequita y te dijeron que la durmieras, la abrazaste y le diste palmaditas en la espalda, yo lo vi hasta ayer (5 mayo 2015), me hizo pensar que te acuerdas de tus días de recién nacida porque eso hacían Paloma y abu Paty para dormirte y desde entonces ya no."

Esto me hizo pensar que Kim posee representaciones de esquemas corporales, pero además, circunstancias en las que ella ha estado involucrada y las que, a mi parecer, son significativas para ella, como en diciembre 2015 cuando le dan una

133 ANEXO 14
134 Su abuela paterna

muñeca de regalo, que venía con su biberón, y le dijeron que le diera de comer. Ella se levantó su blusa y le dio pecho, luego me pidió que yo le diera.

En adelante su desarrollo se ha enfocado más al motriz. Aprendió a caminar sola el 16 de mayo del 2015 con sus tías paternas y su Abuela Argelia. Con este avance motor, también vienen implicaciones lingüísticas ligadas al movimiento, como las prohibiciones de ligares –mencionado anteriormente con la palabra "no"- así como el condicionamiento a su miedo al caer, como la forma en la que elige expresarse y hacer conocer que se calló, e incluso a su búsqueda de indicadores sociales que le digan cómo ha de reaccionar si se cae:

"Kim caminaba por la cocina, dando pasos lentos y seguros. Su abuela Argelia y yo estábamos sentadas mirándola cuando de pronto se cayó levemente al piso, e inmediatamente, antes de llorar, gritar o emitir cualquier ruido, volteó a vernos, como si esperara ver algo en nosotras. Ambas, sin exagerar nuestras reacciones (aunque sí me asusté), le dijimos "ups, no pasó nada, arriba", así que Kim, con tranquilidad se puso de pie con ayuda del mueble, y siguió su camino"[135]

Hasta ahora Kim no sustituye algunas formas de lenguaje no verbal a la verbal (Boada, 1982), su expresión es más bien corporal.[136]

***"(1;1;15)** El 18 de mayo comienzo mi servicio social, que permite a su padre ser su figura principal en su cuidado. Nuestros momentos más cercanos eran para darle teta –que aunque acababa de comer me pedía-. Más que por alimento, Kim y yo compartíamos amor y*

135 ANEXO 15

136 ANEXO 16. Surge también la presión de si ya debería hablar, y de la forma en la que nosotros le estimulamos el lenguaje verbal. Pero me surgen algunas interrogantes al respecto, ¿hay necesidad de darle primacía a lo verbal? ¿Será que ese tipo de lenguaje está cargado de significado socialmente y se menosprecia los otros tipos de expresión, o realmente el aprendizaje verbal es parte de su bagaje evolutivo?, ¿realmente deberá llegar con tanta precipitación lo verbal o solo es una necesidad que se ha desarrollado socialmente?

contacto al amamantarla. Agni me reportaba que comenzó a decir nuevamente y con más frecuencia la palabra "mamá". Reforzando mi idea de que aprendió las palabras "papá y mamá" a partir de la ausencia de uno o de otro"

Noto que aprende con una gran velocidad patrones corporales pero es hasta principios de julio donde noto que si observa un movimiento que le llama la atención lo imita con mucha similitud al original[137], pero poco a poco comienzo a entenderle menos. Resalta la importancia del contacto y el compartir el mundo simbólico de la vida cotidiana.

(1;1;22) *El 25 de mayo habla por primera vez, dormida: primero rió, luego dijo "tata" con una entonación de pregunta*[138]

Si bien no hay literatura que refiera a una forma de lenguaje realizado por los bebés mientras duermen, la evidencia que indica que en este momento ya poseen un pensamiento complejo, que no se limita al lingüístico, además de la memoria desarrollada y la representación del mundo asociada con el lenguaje verbal, se puede inferir que Kim ya soñaba, pero además, se encontraba introducido el lenguaje verbal en su sueño, lo que indica cierta forma de apropiación del lenguaje, la existencia de un pensamiento verbal.

"(1;1;2*7) Su contacto con su tía Angélica, su padre y su abuela, fue en aumento. El 30 de mayo dice "tía" dirigido a Angélica y caminó con ella por toda la casa.* ***(1;2;?)*** *Posteriormente*

137 Como bailes, gestos-o mejor dicho movimientos precisos- con la mano o la cabeza, o como el 17 de julio (1;3;14) que su papá al ponerle su ropa de prestó el desodorante y se levantó la ropa y su brazo para untárselo).

138 ¿Qué significa eso para el lenguaje? Me lleva a pensar en la forma de soñar con el idioma natal –que solo quien ha interiorizado bien un segundo idioma, logra pensar en ese idioma, e incluso soñar en ese idioma- ya es a su forma, pero que ya existe lenguaje en sus sueños. Si bien, las palabras no están formadas como socialmente se espera, la codificación de un sistema primitivo de símbolos, puedo decir, ya se haya en proceso de interiorización a sus 1;1;22

a inicios de junio comenzó, al momento de ponerle los zapatos, a decir "tatato", lo que nos permitió decirle palabras polisílabas como cepillo, zapatito."

Con ello comento que en este momento podría considerar que Kim comienza a aglutinar en las palabras: la palabra "tatato" también implicaba el salir a la calle, lo que indica también que ya no solo expresa una realidad fragmentada, sino un todo como eventos continuos.

Aunque no podría asegurar, aun con el tiempo que he pasado con ella, que aglutinara el ponerse los zapatos con salir a algún lado o caminar, sino que es posible también pensar que solo pedía ponerse el zapato y luego pensaba en hacer lo siguiente, es decir, poderse representar cosas o eventos individuales, en lugar de una sola representación compleja (falta de selección para generar un solo sentido), mezcolanza de zapato-pie-caminar-calle-etc.

Al principio parecía buscar palabras que conocía dentro de lo que decíamos, como zapato, si es que le decía una oración completa, al escuchar zapato, decía zapato. Este proceso se invierte cuando ella comienza a complementar sus palabras conocidas con balbuceos, y entonces yo buscaba palabras conocidas dentro de su fraseo para darle sentido (Delval, 1982)

Según Michnik y Hirsh-Pasek (2001), los bebés gustan de la familiaridad, y desean encontrar palabras de las cuales puedan ayudarse a saber de qué se está hablando, emocionándose si escucha una palabra familiar en el flujo del habla.

"Tatato", se vuelve una palabra genuina porque era usada de manera consistente para el mismo significado, incluso cuando vio las botas por primera vez,

pudo nombrarlas como botas sin ningún problema. El sonido de la palabra (tatato), suena similar al sonido de la palabra convencional que usaba la familia, la usaba en diversas situaciones y también nos comunicaba a través de ella.

Por otro lado, hacer hincapié en todo lo que ya sabe, cuando pronuncia una palabra, lo que es un objeto y que no es otros (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)

A partir de ahí comenzamos a hacer uso de la imitación para que ella entonara las palabras, pero no de ella hacia nosotros (es decir, nosotros decimos una palabra, ella la repite) sino de nosotros a ella (si decía "gato" o "tdato" cuando pasaba el gato[139]), imitábamos el sonido que ella producía, ya fuera gato o cualquier palabra a la que respondiera con algún sonido que parecía –o a veces no- tener sentido, le repetíamos, y así, al parecer, comenzó a adquirir un repertorio fonológico más extenso,

En Kim aún el lenguaje no es función, sin embargo dice gato a todo gato que ve y no a un perro, excepto en el zoo donde le dijeron a Kim que el león era un <<gato grande>>(Boada, H., 1987)

(1;2;8) *Un hecho que desconozco del todo, pero que me parece importante por el uso deíctico, fue que me informaron que el 12 junio Kim manifestó el gesto de "silencio": llevar su dedo índice a su boca, y emitir un shh. Con ello comenzó a callarme cuando intentaba cantar, y para el 19 de julio, lo acompañaba con "tza tza tza" y llevando sus manos a mi boca*[140]

139 Desde su nacimiento estuvo en contacto con gatos, de ambas familias, pero los del lado materno, no huraños, permitían que Kim los tocara y abrazara, y generalmente, ya sea su abuela o su tía, le repetían "Ga-To". En noviembre convivió más con ellos.

140 ANEXO 17

Al momento en que empiezo a tomar distancia de Kim, comienzo a tener la tendencia a decirle que no a todo, tengo menos herramientas que me permitan comprenderla y hablarle tranquilamente, como lo fomentaba su papá, y con ello, acrecentó las gesticulaciones que de ello derivarían por parte de Kim:

"Un día tiró las tapas de los topers y se fue, su papá la llamó y ella, sabiendo que le dijo ven, fue pero con un gesto de disimulo, al ser "amonestada" por su papá, ella volteó a vernos a Argelia (su abuela paterna) y a mí con un gesto parecido al que socialmente identificamos como "¿y este qué?": ceja derecha levantada, labio torcido y sonrisa perspicaz, ojos abiertos más pronunciadamente de lo normal,- y volteó de nuevo a ver a su padre. La interpretación fue la misma para ambas"

Acostumbrada a las llamadas de atención que yo le hacía últimamente, yo signifiqué esa actitud como un gesto de extrañeza y cierta burla a los intentos de su papá por ser condescendiente. Tanto su abuela Argelia como yo lo interpretamos de la misma manera. Kim desafió a su papá negándose a hacer lo que le pedía. En la teoría se conoce que en este punto el lenguaje corporal de los bebés es casi enteramente social, y por tanto, posee una representación compleja del mundo y de sí mismo.

4.2.7 Bloque 7: 15-18 meses.

"**(1;3;12)** El 15 de julio me doy cuenta que las expresiones verbales que Kim usa para tratar de comunicarse conmigo derivan de mis actos al ignorarla. Comienza a actuar con la idea de que gritando obtiene atención, pero no por su incapacidad de dar un mensaje o por su elección para comunicarse, sino por mi incapacidad como receptor y facilitadora de la comunicación:

“Kim intenta decir algo pero como lo dice tranquila su padre y yo lo damos por alto diciendo "si" "aja" "¿todo eso?" y frases por el estilo para simular ponerle atención cuando en realidad parece que ella siente que no es así, y lo dice otra vez tranquila, hasta que se desespera y grita (e imagino que con razón), pero cometo el error de muchos padres que siempre critiqué diciendo que no es necesario gritar para darle atención... Pero es precisamente lo que ella intentó primero y no hice caso por pensar que podía esperar un poco... Caí en el círculo vicioso de generar una conducta y luego reprocharle por tenerla”

La regulación emocional es un factor que se encuentra desarrollado, aunado al conocimiento de los estados mentales y afectivos de los otros, la interacción entre Kim y s madre, así como la comunicación, se ha visto afectada por el distanciamiento, y con ello, el lenguaje usado para el intercambio.

*“**(1;3;16)** El 19 de julio tiene su primera conversación por teléfono, esto es, en otras ocasiones le pusimos el teléfono en la oreja y sonreía o nos volteaba a ver y quitaba el teléfono para devolvérnoslo. Pero ese día (ignoro lo que le decía su tía, ¿reconocimiento auditivo?) contestó a lo que se le decía o eso parecía”*

Kim en ese momento hace explícito que logra comprender un intercambio de mensaje sin interlocutor visual, sin poder asegurar que sea consciente de que es otro interlocutor existente y que la voz no proviene de algún otro origen no humano o que siquiera sepa que solo podría ser una voz humana.

Lo único extraíble con certeza es que pudo responder a su interlocutor sin presencia de él (cabe mencionar que **nunca** conversado o contestado de alguna forma a una conversación con algún juguete parlante u objeto con alguna forma de

comunicación humana implementada humanamente, al cual Kim haya podido responder de una forma similar a la del teléfono.

"En esta etapa paterna, ciertamente comienza a ver televisión, canales para bebés[141]. Responde a los muñecos de la televisión al hola y al adiós, y aplausos, sonríe cuando parece que algo le gusta"

Argumento en esto que no es lo mismo al ser un estímulo importantemente visual y que el mundo visual por ser un sentido que popularmente dota de realidad a la realidad, por lo que si un medio predominantemente auditivo sin nexo visual es entendido o por lo menos respondido puede considerarse como un paso importante explicito para la representación de un objeto-oír e interpretar que con quien habló por teléfono está en un aeropuerto o en medio del tráfico- o persona no presente).

*"**(1;3;20)** Anteriormente Kim ya había tenido contacto con libros, pero el 23 de julio noté que ve los dibujos por separado, y algunas palabras que están dibujadas en grande, pero parece ser que no sigue la historia... Al menos por la duración o por el tipo de ilustración.[142] Este mismo día noto también que al hablar me callaba llevando la mano a su boca, o a la mía, y decía "**zta zta zta**""*

La lectura en Kim facilitó el conocimiento de palabras y el reconocimiento de sonidos con referentes, gracias a la repetición, pero también al fortalecimiento del significado de las mismas por un entorno agradable, un entorno positivo, que le permite expresarse.

141 Muestra interés por los programas musicales y prefiere Big Bug Band, de Baby tv. Posteriormente (8 de agosto -1;4;5) comienza a decir "pika" (parte del intro de la caricatura), tararear "oioioi" (parte de una de las canciones del programa) cuando terminaba y gustaba de escucharla y me pedía cantársela. Ese día (8 agosto) la cantó al despertarse.

142 ANEXO 18

*"**(1;3;26)** El 29 de julio Kim ya fue capaz de modular su voz a un susurro para decir algo, y a la vez de hacer un gesto de corrección, con lo que la instrumentalización, no solo de la palabra sino de los elementos paralingüísticos del lenguaje, se hace evidente y, en mi opinión, un gran logro para la expresión y la comunicación:*

"Yo llegaba de la escuela, eran las 4 o 4:30 de la tarde. Kim veía su programa, un tren que transporta animales. La parte final consiste en que los niños deben adivinar por la sombra en la cortina, qué animal es el que está detrás. Me acerqué a darle un beso y la abracé. En ese momento el tren preguntó qué animal era el que estaba detrás de la cortina. Suspicazmente me acerque a su oído y le susurré "borrego", dos segundos después (es decir no de manera inmediata), el tren dice "¡una oveja!". Kim se inclina hacia mi oído y dice "tatata"…"

*"**(1;4;8)** El 11 de agosto identifico que comienza a decir "ya", como sinónimo de "sí", al preguntarle "¿lista?", o "¿ya?", o "¿vamos?"[143], y como "basta"[144]"*

En este punto se conoce que casi toda su comunicación contiene elementos lingüísticos, y dadas las palabras que Kim ya emitía, se puede inferir la cantidad de palabras y conceptos que comprende en este punto. Sin embargo, mientras más lejanía tengo con ella, noto que se me dificulta darle sentido a lo que me platica, comparto menos el quehacer cotidiano.

*"**(1;4;9)** El 12 de agosto nota en el espejo que tiene una mancha pequeña en el cachete izquierdo. Ya anteriormente había notado cosas como gorros (los cuales nunca le gustaron), zapatos, y otros, pero era la primera vez que noté que se vio algo diferente a lo que había visto"*

143 El 11 diciembre 2015 dice "pa" (pan), y le dije "ya" para terminar de bañarla. A partir de ahí comenzó a decir "ya" para pedir/ preguntar si ya había terminado

144 ANEXO 31

En la literatura, se conoce que es a partir del mes pasado donde se confirma que existe un autoreconocimiento por parte de los infantes, por lo que se puede decir que Kim puede identificarse, por negación, a sí misma, y dada la complejidad de su pensamiento, la capacidad de elección, entre otras capacidades, es difícil negar que se identifica y reconoce a sí, en características o físicas.

"(1;4;22) Kim platica. Su forma de hacerlo es pronunciar palabras que ya conoce en su contexto, aunado a balbuceos que parecen ser sustitutos de palabras que no sabe pronunciar o que desconoce, generalmente es con artículos:

El 25 de agosto, Kim parece que platica, estamos caminando en la calle y veíamos pasar a los coches. De repente Kim se volteó y comenzó a decirme "algo", me hablaba con balbuceos y entre algunas "frases", se reía como entre dientes, como si lo que dijera y me contaba le desbordara la risa, y seguía repitiendo el mismo balbuceo, y reía…pero no logré entender nada"

Parecía un diálogo, sin embargo, el hecho de que para ella era evidente lo que contaba, pero para mí no, lo convierte en un perfecto ensayo de una conversación intencional y dirigida, aunque aún no comunicación (por mi falta de comprensión ante la ausencia de consenso en los signos verbales usados) (Medina, 2007).

Grice toma como un sello de madurez en el hablante que tenga la intención de comunicar, pero también, haya convencionalizado los medios <<no naturales>> para expresar su intención". (La pregunta de "qué paso" cuando oye que algo se cayó, por ejemplo, como elemento aprendido de lo convencional en casa y en la guardería posteriormente)(Bruner, 1995).

La forma de expresarse ahora de Kim es narrativa. Aun cuando ya utiliza palabras genuinas, la forma de indicar las palabras le gusta usar historias para decirlas. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001).

Por otro lado, si bien las emociones son reacciones fisiológicas, que en su apariencia no difieren de cultura a cultura, el uso de las expresiones afectivas se integra a las formas de comunicación de su cultura; depende de esta para que adquieran un sentido, se interpreten y se integren al desarrollo de la interacción social. Con ello, la afectividad impacta en los procesos mentales (como el lenguaje, y como la expresión de los mismos).

Desde un ambiente cálido, lúdico y cariñoso, que fomente la aprehensión de la interacción, como el desarrollo implícito del lenguaje corporal y las claves sociales que permiten ampliar el significado en el intercambio. Un ambiente facilitador permite la interacción entre Kim y su mamá, que le ayude a reconocer la idea de las palabras, y los tonos afectivos que articulan el acto completo.

La motivación, como parte de la afectividad, alimenta la exploración de nuevos horizontes, sean motrices o lingüísticos. La interacción afectiva y la retroalimentación de las emociones impacta en la forma de la expresión emocional; busca indicadores sociales, gestos que le permitan cómo expresarse, o gestos que le faciliten una comunicación abreviada (cacho de video de la pelota gigante).

Esta forma de interacción permite saber a Kim que puede comunicarse de alguna forma, desde el momento en que nace, sabe que su medio es sensible a ella, y a sus necesidades, y esto es a través de los gestos, la sonrisa o el llanto. Se tiene la

ilusión de que el lenguaje verbal sustituye al no verbal, cuando en realidad, cuando el lenguaje verbal, no puede ser completo sin este. Ambos, (papá y mamá), fomentamos las expresiones faciales y la modulación de la voz, para la expresión afectiva, así como el reconocimiento de las emociones.

De la expresión afectiva derivan sentimientos como la empatía, que permite la interacción social y la comprensión sensible del otro. La empatía –la capacidad de ponerse en el lugar del otro y el reconocimiento de estados afectivos- apareció a sus 16 meses. La empatía es considerada, un sentimiento autoconsciente, que aparece cuando se ha desarrollado la consciencia de sí mismo. Cuando el niño vive, se acompaña de caricias, juegos, diversión, alegría; su comunicación se facilita en múltiples aspectos, y la confianza para expresarse libremente.

*"**(1;4;28)** Kim entra a la guardería el 31 de agosto. Lloró. Pero salió tranquila. Al momento de ingresar, su medio simbólico se hace más extenso y en el cual desconozco gran parte de su mundo, por lo que termino su análisis, a sus casi 1 año, 5 meses. **(1;5;3)** Cabe mencionar, sin embargo, que los dos días siguientes comenzó a decir wuawua para agua[145], y comenzó a platicar mucho más, en la forma de palabra-balbuceo de complemento"*

***"(1;4;29)** Habla dormida por tercera vez. Baila fluidamente. Balbucea con una cantidad de silabas extraordinaria (mo, bo, bu, mu, un, te, ti, to, be, bo, ba, da, de, do, etc) Al segundo día que fue a la escuela comenzó a hacer muchas vocalizaciones….sube y baja escalones sola…"*

145 Ese día tiene otros logros como enate (elefante) totua (tortuga) –vistos en televisión, dice "gra-atas (gracias) después de que lo digo (camión, taxi, compras, etc.) La forma de aprenderlo, a través del juego, fue una parte importante para la consolidación de la palabra.

"Desde septiembre del 2015, cuando me ve llorar va conmigo y me consuela, me limpia las lágrimas, me abraza y me dice "¿mamá?"

Hace manifiesta la empatía, su capacidad de ponerse en el lugar del otro, y el reconocimiento de estados afectivos, que aparece comúnmente a los 2 años (Papalia, et al., 2010; Eisenberg, 2000; Eisenberg y Fabes, 1998), en Kim un poco antes. Es considerada una emoción autoconsciente que se espera aparezca cuando se ha desarrollado la consciencia de sí mismos, que aparece entre los 15 y 24 meses de vida. Cierto reconocimiento de gestos emocionales que a lo largo de su crecimiento fueron fomentados por parte de ambos padres

También, este mes Kim usa palabras deícticas, "acá", "allá" y "vente" y para octubre usa la palabra "otro" para pedir más comida, es decir "otra cucharada". Aprende la noción de 2 mientras íbamos de regreso de su guardería y jugábamos al columpio su papá, ella y yo. Primero lo aprendió por el sonido, luego con los dedos, luego asociado a una cantidad (de objetos físicos), y luego asociado a una cadena de números[146]

"Su vocabulario se fue ampliando por varias vías: imitación, invención (ella hacia su palabra y posteriormente daba forma más convencional), y por juego, como la palabra "gallo":

"-Mientras nos dirigíamos en las mañanas a su guardería, dos casas en el camino –una de cada lado- tenían gallinas (lado derecho) y gallos (lado izquierdo). Al principio Kim parecía no darle importancia al canto del gallo hasta que yo le decía "¿qué es eso?", con los ojos abiertos y cejas levantadas. Kim buscaba a su alrededor para saber a qué me refería. Cada día

146 Para el 23 de enero 2016 sabe contar del uno al dos. El primer número que aprendió a decir Kim fue 2, cuando le hacemos en el columpio, con las manos, y cuando lo pedía decía "osss oss" ya que nosotros decíamos, uno, dooooos, tres. Rápidamente comenzó a decir los demás números.

agregaba la misma expresión hasta que pareció que Kim supo que me refería al sonido, y lo supe cuándo comenzó a hacer la misma cara que yo cuando cantaba el gallo. Al hacer el gesto, yo le decía "es un gaaallo". Esto se volvió el juego de las mañanas hasta que ella comenzó a abrir los ojos y decir "es un gaallo"-"

Se vuelve fundamental mencionar que el juego como sistema afectivo para el aprendizaje del lenguaje es importante (Monroy y Medina, 2005; Bruner, 1995;), si bien para hacer reír y bienestar del bebé, también para una comprensión de la realidad que le circunda, y hacer del aprender del mundo algo agradable.

Por último, parece importante nombrar los logros siguientes en este año que comprenden el inicio de su explosión de vocabulario, gracias a la exposición variada de su entorno.

Para el mes de octubre, hacíamos bastantes visitas al túnel de la ciencia, donde se servía de señalar para que le diéramos los nombres de las cosas[147]

"El 19 octubre 2015 dijo "no" en palabra. En el momento supuse que fue derivado de ano "aaa no" y "banano". Tiempo después sé que en la escuela comenzaron con la canción de tres pececitos. Luego para el 1 de noviembre dice que "no" con intensión, usado bajo contexto de negar algo. El 12 noviembre Kim canta "no no no" y para el 12 de diciembre combina las palabras "no mamá" de manera compuesta[148]"

Manifiesta algunas de las habilidades que en la literatura son consideradas como parte del conocimiento de uno mismo, como el conocimiento de yo somático

147 ANEXO 19
148 ANEXO 20

(identificación verbal de sus manos 1;7 y pies 1;9), asunción del rol de edad y sexo (Kim se dice a sí misma “nena”, 1;9), y el hacer referencia a sí mismo:

“El primero de enero del 2016 jugábamos en la casita de juegos de un salón de eventos, yo siempre la he acompañado a subir si ella no se siente segura. Ese día, me pidió que me subiera de una forma peculiar: se detuvo en las escaleras y volteó su mirada hacia mí. Yo pregunté, ¿yo? (preguntando si deseaba que subiera primero); y Kim respondió moviendo de manera afirmativa la cabeza, y dice “yo”, señalándome”. Luego dice “yo”, mientras se señala, pidiéndome a mí que haga las cosas”[149]

En ese momento infiero que imita mi gesto cuando le pregunto si quiere que yo lo haga, como si creyera que al decir “yo” se refiere a mí. Este yo toma muchas formas a lo largo del 2016, hasta abril de ese año comienza a decir yo, para referirse a sí misma, pero con algunos errores, y a veces siguió diciéndome a mi “yo”…luego comenzó a autocorregirse y auxiliaba su palabra con señalarse con la mano, hasta que por fin logra usarlo sin confundirse.

“En diciembre comienza a distinguir la luna mientras caminamos a la guardería, así como a nombrar las pelotas (tutta y totota respectivamente). El 24 diciembre del 2015 dice totua (tortuga), león (neo), tiburón, gato (gato), tortuga (totuga), pato (pato), pez (pez), estrella de mar (tetella) gallo (gallo) elefante (edepate), gallina, caballo, dice “yo” sin significado social aparente, canta “nonono” y “tsitsitsi” (sisisi) canción de tres pececitos”

La explosión de vocabulario se encuentra documentada en estos meses, consistente con las evidencias del desarrollo en Kim. Gracias, en fin, al desarrollo motor –en las canciones realizaban gestos que aydaban a reforzar el significado de las

149 ANEXO 21

palabras en la canción-, el entorni afectivo, simbílico, y el contacto con sus iguales; factores que fomentaron el desarrollo lingüístico en Kim.

"El 27 de diciembre se genera una evidencia respecto a la ventaja en la comprensión del lenguaje en Kim:

"Sale a pasear al parque con una alumna de mi padre, y de regreso, me comentan que Kim decía tutta, sin embargo, fue interpretado como "lunototota" y luego como "pelototota", cuando Kim ya poseía palabras diferentes para cada cosa"-"

El desarrollo del lenguaje requiere que los que le rodean realicen un intercambio consistente con lo que Kim significa, lo que se representa, y lo que espera escuchar. El lenguaje, desde esta perspectiva requiere que el entorno simbólico le de forma al mundo de Kim y que con ello, ella pueda manifestar lo que piensa, e interactuar generando nuevos aprendizajes.

La improbabilidad de la comunicación existe incluso en la vida adulta, por lo que es de esperarse que los bebés no posean todas las herramientas culturales para poder darse a entender, pero esto no elimina la sociedad individualizada que sin duda se ha forjado en sí mismo, y que se percibe gracias a sus cuidadores, las personas que han vivido su proceso de aprendizaje y que de algún modo comprendemos el mundo de Kim.

Esa comprensión le brinda seguridad del mundo físico, afectivo y simbólico, y la motiva a comunicarse.

Conclusión

El desarrollo del lenguaje desde la perspectiva sociocognitiva resulta importante para poder describir de manera compleja este proceso. Este enfoque permite abordar al lenguaje desde el ámbito cognitivo, afectivo, simbólico-social, la consciencia y la fisiología.

Se pretendió identificar de qué manera el medio social, simbólico y afectivo que envuelve al bebé participa co-sustancialmente en la génesis y desarrollo de sus capacidades del lenguaje y de comunicación. A pesar de su importancia, ambos temas no son abordados en el análisis del lenguaje y la comunicación, centrándose en el aspecto cognitivo, fomentando una debilidad en el acercamiento psicológico a este fenómeno.

Durante el análisis de resultados se pudieron observar las formas que Kim desarrolló para poder comunicarse con los que le rodean. Por ello, fue posible notar los inicios de lenguaje en su forma no verbal y la paulatina inclusión del lenguaje verbal, así como el paso de elementos gestuales a verbales y deícticos en la interacción con otros.[150] Desde los primeros días tienen la capacidad de interactuar y provocar dicha interacción, instrumentalizando sus gestos.

Para las características lingüísticas observadas, se concluye lo siguiente. Con una estimulación musical rítmica –que es reconocida posterior al nacimiento-, se enriquecen los aspectos paralingüísticos, como entonación,[151] ritmo, melodía del

150 Existe una tendencia por acentuar la desaparición de los gestos comunicativos cuando estos jamás desaparecen, sobre todo para el ámbito emocional que permea siempre a la comunicación verbal y le da sentido
151 Sobre todo para acentos emocionales y gramáticos

lenguaje y prosódico. La estimulación musical prenatal favorece el reconocimiento de los elementos mencionadosdurante los días de nacida.

Posteriormente, dependiendo del entorno Kim aprendió las formas para comunicarse, y en auxilio a la instrucción, respecto al progreso de movimientos corporales cargados de significado a deícticos.

Los gestos pasan a patrones establecidos realizados en una circunstancia, aunados a emisiones vocales. Inicia con monosílabos de una sola letra, que son las últimas sílabas de las palabras que ya comprende.[152] Continúa con monosílabos de la última sílaba de las palabras. Luego a palabras bisilábicas o las dos últimas silabas de la palabra. Posteriormente trisílabas con la misma letra.

Desarrolla una capacidad de selección de sonidos que decidimos reforzar, su aprendizaje se lleva al gesto en su contexto, una representación silábica de las palabras, deícticos. La forma natural de emitir alguna palabra es narrativa. Kim requería de cuentos –complementados con balbuceos- para dar a entender una palabra o situación.

La forma en que evoluciona el lenguaje verbal infantil debido a la percepción del tiempo. A medida que se desarrolla, el infante adquiere mayor abstracción en sus actos, así como el impacto de hábitos que influyen y modifican el lenguaje.

El lenguaje en su forma social es un proceso de transformación del mundo simbólico en el infante, que a su vez es modificado, dando como resultado un medio dinámico que se resignifica igualmente a medida que es adoptado por el bebé y éste

152 Existe una sospecha sobre el aprendizaje de las últimas sílabas: que es gracias a la percepción del tiempo que poseen los bebés.

interactúa con su medio, pues en él proyecta sus movimientos, sus intenciones, su inteligencia y sus afectos, su actividad.

Dadas sus características y el deseo de interacción con personas diferentes a su entorno cercano, se convierte en una necesidad social progresiva el aprendizaje de un lenguaje estructurado.

Esta necesidad es igualmente demandada por la sociedad, y es donde surgen interrogantes como ¿El lenguaje se exige por el medio social o por la propia necesidad del infante en la comunicación, o por ambas? ¿Es el lenguaje verbal parte del bagaje evolutivo o únicamente está cargado socialmente de valor, devaluando el valor de las otras formas de lenguaje?.

Si bien el desarrollo verbal, es fundamentalmente gracias a lo gestual. El lenguaje verbal no sustituye al gestual, ni este último es únicamente un complemento, son dos sistemas simbólicos que coexisten. Fisiológicamente hablando, nada existe fuera de lo afectivo (dado que funciona con significados atribuidos).

Respecto a este estudio de caso, se concluye que no existe una asimetría en la comunicación, es decir, que el lenguaje -y su transformación- no es inferior a la adulta, sino que resulta más compleja y, como adultos, no poseemos códigos que ella usa para comunicarse, o los olvidamos.

Las primeras manifestaciones de lenguaje es no verbal, a través de las manos, la mirada, gemidos y los movimientos en general, pero la comunicación y la conversación e intención comunicativa pueden observarse los primeros días de nacimiento y evoluciona en complejidad. Esto representa los orígenes de la motivación

para aprehender el lenguaje, y se visualiza como provocaciones por parte de Kim el primer mes, sobre todo a la hora de la lactancia, en forma de juego.

La afectividad ha tenido diversos impactos en este estudio. El que el observador de este estudio de caso, se encuentre afectivamente relacionada con Kim, se considera como un factor positivo para la investigación ya que permite la obtención de resultados en escenarios naturales, así como la capacidad de atribución de significado del comportamiento, bajo una circunstancia global compartida[153], esto último también en los que han interactuado con Kim en el periodo de observación.

Por otro lado, la estabilidad en el espacio y las rutinas permiten, por familiaridad, una sistematicidad que facilitan al bebé comprender y nombrar el mundo que le rodea. Procurarle un entorno con amor les proporciona autoconfianza, seguridad, que permite y le motiva a interactuar con otros y querer comunicarse, como el uso de deícticos corporales, sobre todo a la hora de la comida. También impacta en los medios utilizados para la expresión afectiva, como el dolor.

Como parte del impacto afectivo, fue fundamental considerar a Kim como un ente activo, con capacidad de interactuar de manera consciente e intencional. La necesidad de atención e interacción en un inicio, fue la que orientó a Kim a instrumentalizar su sonrisa.

El juego permite acercamiento. El intercambio lúdico así como el nexo afectivo se vio claramente favorecedor para el enriquecimiento del mundo lingüístico de Kim.

153 Trabajamos bajo la premisa de que la interacción psicológicamente estrecha permite una comunicación fluida independiente de los medios utilizados, muchas veces poco convencionales. El vínculo afectivo facilita la comprensión entre los involucrados.

Además, cabe agregar que la lejanía afectiva y del medio simbólico dificulta la comprensión del lenguaje.

La perspectiva sociocognitiva dice que aprender el lenguaje, y todo lo que aprendemos en la infancia es social, en el sentido de que aprendemos la sociedad desde pequeños, no significa que la infancia conste de una preparación para la vida adulta y la domesticación de la gente a las costumbres, sino que desde la infancia, le damos significado a la vida, respecto a lo que la sociedad permite ver de ella.

Dado que el bebé se introduce a un sistema social que le precede, éste estructura y organiza el mundo en que vivirá y sobre todo su propia individualidad.

Su desarrollo cognitivo del lenguaje, resulta indudablemente anclado, causado, por su entorno simbólico,[154] que afirma que esa evolución cognitiva es gracias a una socialización dinámica y de la génesis de la internalización, de la formación de una sociedad individualizada.

La estimulación en general, y del lenguaje en lo particular resulta fundamental para la orientación del desarrollo óptimo de las estructuras cerebrales y de los receptores sensoriales. Las experiencias enriquecedoras pueden desarrollar al cerebro, así como determinar las formas neuronales. En Kim, la estimulación permitió una secuencia de desarrollo promedio. La estimulación temprana sin embargo también es cuestionable en el aspecto de si el mundo social está listo para niños complejamente estimulados.

154 Suponemos que nuestros estados mentales son lo que son independientemente de cómo sea el mundo (Monroy y Medina, 2005)

El habla infantil como parte de la estimulación rítmica forma parte del éxito en la comunicación por la atención que demanda sus características.

El avance tecnológico ha permitido el conocimiento de habilidades infantiles que no sería posible en otras épocas y es un beneficio brindado socialmente.

Se puede observar también que el lenguaje impacta en diversos aspectos de la formación del sí mismo, como la individualidad, la autonomía, la autorregulación[155] afectiva y del comportamiento, la autoconsciencia[156] por negación[157], la autoafirmación, el acto de hacer explícitos sus deseos y necesidades (auto-recompensa y auto-impulso), la significación de su propio comportamiento y autoconcepción, autosatisfacción por su propia corrección, así como la delimitación del mundo simbólico del infante, o mejor dicho, la forma en que significará su realidad.

Por otro lado, se hace énfasis en los eventos del medio social que produjeron efectos en la comunicación y el lenguaje, como el medio simbólico o las formas de interacción afectiva entre Kim y su cuidador principal (su mamá). Respecto a este punto, podemos comentar que el lenguaje no verbal comprendido entre Kim y los más cercanos no es incorrecta o primitiva –como algunos autores comentan-, simplemente carece de una estructura convencional y arbitraria, pero permite la comunicación.

Sus cuidadores, como su entorno simbólico, realizan la interpretación que le permite a Kim significar sus propios gestos e incluso le predispone a realizar su

155 Bajo la definición de la Dra. Gabina Villagrán, 2015: la gestión del propio bienestar a través del autoconocimiento de manera asertiva

156 La condición o el estado de consciencia, no está delimitada por la edad, sino por la capacidad de autoobservación del medio interno simbólico. Y el externo también. (Monroy y Medina, 2005). Si nos enfocamos a que un sujeto social interactúa, modifica conscientemente su medio, es intencional y sus acciones son voluntarias (y por supuesto no se acepta al bebé como sujeto), tendríamos que admitir que mucha gente, aun siendo adulta, no cumple con dicha definición de sujeto.

157 Mencionado bajo una noción Hegeliana

comportamiento. Esto favorece al desarrollo del lenguaje verbal convencional, pero para la comunicación entre Kim y los adultos, la problemática de la comunicación es el hecho de sobre-atribuir significado a su comportamiento, la diferencia en la atribución de valor, y el desconocimiento de cuál es la entrada de información que posee.

Sin embargo, existen hábitos en los cuidadores principales del infante, que perjudican el desarrollo de su lenguaje, como la corrección de la forma y no de la semántica. Por ello, es de vital importancia el conocimiento del ecosistema simbólico que conforma el desarrollo del niño, si se desea conocer el desarrollo sociocognitivo del lenguaje.

Aportaciones realizadas por trabajo

1.- Relativas al uso de la narrativa, dado que las evidencias de este proceso pueden considerarse como tales, si en el entorno simbólico en que se desarrollan se les atribuye un significado.

2.- La importancia de la observación participante, dado que la relación cercana con el segmento de realidad a estudiar permite determinar estratégias metodológicas como la periodicidad de observación y participantes críticos.

3.- La crítica al marco de conocimiento objetivo, dado que se pretende obtener dicho conocimiento a través del control de variables que rompen la dinámica simbólica que permite vislumbrar el proceso del lenguaje, que si bien obtiene resultados, no necesariamente son cercanos a la dinámica viva del desarrollo del lenguaje.

4.- La inclusión del medio simbólico y afectivo al estudio del desarrollo del lenguaje.

Puede contribuir a temas como atribución de significado al lenguaje, la esfera semiótica, o de la importancia del "contexto simbólico" en el que los niños se desenvuelven, así como de los estímulos afectivos necesarios para el logro de un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos, o de los factores de crianza fundamentales para fomentar -porque nunca puede determinarse- el lenguaje, etc.

Sugerencias para estudios posteriores

Como recomendaciones adicionales, para el estudio del desarrollo del lenguaje resulta muy útil el uso de video como herramienta de recogida de datos, ya que permite tener presentes los eventos y datos que se desean analizar para las conclusiones finales, mismas que pueden ser observadas para otras investigaciones, e incluso, para el apoyo a refutar o confirmar las conclusiones del investigador.

Así mismo, las tomasde video, en el caso del estudio de caso, y en particular de la observación participante, permite al investigador verse a sí mismo como parte del proceso que analiza, o incluso, ver los elementos que pueden escapar de su rango sensorial y que pueden ser relevantes para el estudio que realiza.

Por otro lado, resaltar los beneficios de la observación participante. Dado que en esta investigación no se tuvo un marco teórico previo para la obtención de datos, las filmaciones se realizaron según el investigador creía pertinente, dependiendo de la relación con Kim. Como sugerencia de mejora, a raíz de dicha relación y el conocimiento de la dinámica de vida de participante estudiado –para el estudio de caso-, se puede realizar un establecimiento de periodos de observación, así como mejor planeación de obtención de datos, pidiendo apoyo de los involucrados, con video y audio.

Se hace énfasis a este punto porque se considera que establecer periodos de observación sin el conocimiento de dicha dinámica, genera perdidas significativas de información, contrario alo que se podría pensar, siendo perjudicial el dar prioridad al establecimiento de una metodología fija, que al fenómeno estudiado.

Para el desarrollo del lenguaje general, es importante dar atención a los elementos no verbales involucrados en el fenómeno, dado que es un proceso que surge en un intercambio activo entre dos seres humanos, que se transforma según el contexto y la afectividad de los involucrados.

Por motivos de extensión, en este estudio no se profundizó en los temas de desarrollo de la consciencia del participante, la importancia del desarrollo motríz, la importancia de la estimulación musical al desarrollo de las habilidades lingüísticas, así como el comportamiento parental y sus cualidades y el efecto detallado en el lenguaje.

Si existe interés en dar continuidad a estos factores, que son argumentados como fundamentales en el enfoque sociocognitivo, pueden impactar al lenguaje en la siguiente forma:

1.- El desarrollo de la consciencia y sobretodo del sí mismo, dado que el lenguaje y la comunicación, con su función social, requieren del carácter de intencionalidad y comprensión recíproca con el interlocutor, para considerarse un intercambio lingüístico.

2.- El movimiento, dado que parte de la evolución de la motricidad fina se debe a la atribución de significado a los actos corporales y la inclusión del cuerpo en el mundo simbólico del infante, además del lenguaje no verbal y proxémico, importantes en la interacción social lingüística.

3.- El ecosistema simbólico de los padres, dado que depende de los sistemas simbólicos que posean los padres para la interpretación del lenguaje en el niño. Así, la

importancia también de la interacción afectiva y los lenguajes no verbales que impactan al desarrollo cognitivo y general del infante.

Bibliografía

Alvarenga, P., Barbosa, S. y Costa, T. (2014). O impacto da responsividade materna aos oito meses da crianca sobre as prácticas de socializacao maternas aus 18 meses. *Estudos de Psicología*, *19*(4), 305-314.

Andrade, R., Santos, J., Maia, M. y Mello, D. (2015). Fatores relacionados à saúde da mulher no puerpério e repercussões na saúde da criança. *Revista de Enfermagem, 19*(1), 181-186.

Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: El Manual Moderno.

Arias, N. y Hernández, E. (2007). Introducción al estudio de la adquisición de la lengua en edades tempranas. En *Alva, E. Del universo de los sonidos a la palabra* (pp. 19-43). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Atrévete a saber (2011). Redes 108: El cerebro construye la realidad. En *Atrévete a saber*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DsN_bS4Ak4U.

Baby Center (2016). Cómo calcular semanas, meses y trimestres de embarazo. En *Baby Center*. Recuperado de: http://espanol.babycenter.com/a8400032/c%C3%B3mo-calcular-semanas-meses-y-trimestres-de-embarazo.

Bebé en Camino (2012). *¿Cómo se desarrolla el cerebro de tu bebé durante el embarazo?* En *Bebé encamino*. Recuperado de:http://bebesencamino.com/articles/como-se-desarrolla-el-cerebro-de-tu-bebe-durante-el-embarazo.

Becerra, F, Rocha, L., Fonseca, D. y Bermúdez, L. (2015). El entorno familiar y social de la madre como factor que promueve o dificulta la lactancia materna. *Revista Facultad de Medicina, 63*(2), 217-227.

Berlanga, F. (2012). *El libro infantil y el dibujo como estrategias para estimular el desarrollo del lenguaje* (Licenciatura, no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Beuchot, M. (2004). *La semiótica*. México: Fondo de Cultura Económica

Boada, H. (1987). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos.

Bruner, J. (1995*). El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Castillo, A. y Paternina, A. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Redalyc, 2*(2), 305-325.

Cienciasosgam S.A. (2014). El cerebro-todo sobre el cerebro: documental completo. En Cienciasosgam S.A. Recuperado de:https://www.youtube.com/watch?v=wAQH4gzEAjU

Chuprosky, P., Léia, R., Komechen, M., Carvalho, M. y Falleiros, D. (2014). Interação nos momentos da alimentação entre mães e crianças desnutridas menores de dois anos. *Ciéncia & Saúde Coletiva, 20*(1), 65-74.

Costa, M. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(2), 249-254.

David Poeppel (2011). *Lenguaje y cerebro*. *BCBL Brain Talks III*. En OutreachBCBL. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=rCQk6xuPpxA.

Delval, J. (1982). *Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano. Lecturas de psicología del niño 1*. Madrid: Alianza.

Delval, J. (1982). *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Lecturas de psicología del niño 2*. Madrid: Alianza.

Diario El Carabobeño (2013). *Las personas bilingües usan más partes del cerebro*. En Diario El Carabobeño. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=H4cUD4PKjkQ

Díaz, J. (2011). Avive el seso y despierte: el enigma de la conciencia. *Ciencia,* (1), 30-39.

Domínguez, B. (2006). *El mundo dentro de nosotros*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Domínguez, A. (2005). Desarrollo del lenguaje. *Foro Pediátrico, 2*(1), 38-41.

Dora (2011). Tipos de lenguaje. En *Lectura, expresión oral y escrita*. Recuperado de: http://leoyecbtis250.blogspot.mx/2011/08/tipos-de-lenguaje.html.

Durán, E. (2012). *Lo inconsciente del inconsciente*. México: Porrúa.

Federación Española de Daño Cerebral (2011) Síndrome de vigilia sin daño cerebral adquirido. *Cuadernos FEDACE sobre daño cerebral adquirido: Síndrome de vigilia sin respuesta mínima*. Madrid: Autor.

Frausto, M. (2011). *Introducción a las neurociencias*. México: PAX.

García, S., Sauri, S., Meza, D., Villagomez, A. (2013). Estado de coma y trastornos de la conciencia: una revisión analítica desde un enfoque neurofuncional. Parte II. *Revista Española Médico-Quirúrgica, 18*(2), 142-147.

García, L. y Paleta, P. (2007). *El juego como medio para la estimulación del lenguaje expresivo en niños de dos años de edad, en un centro de desarrollo infantil* (Licenciatura, no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Garnier, J. (2015). El misterio de las ondas cerebrales delta. En *Sonido binaurales*. Recuperado de: http://www.sonidosbinaurales.com/el-misterio-de-las-ondas-cerebrales-delta/.

Garrido, H. y Guadalupe, B. (2005). La percepción táctil: consideraciones anatómicas, psico-fisiología y trastornos relacionados. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 10*(1), 8-15.

Gastelum, U. (2011). La percepción temporal en la conciencia. *Primer Coloquio Internacional de Ciencias Cognitivas*, *1*(1), 1-17.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Giménez, M. y Mariscal, S. (2008). *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento hasta la primera infancia.* México: McGraw Hill.

Grinberg, J. (1994). *El yo como idea*. Mexico: Instituto Nacional para el Estudio de la Consciencia (INPEC)

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. México: Planeta.

Gustavo Gus (2013).Cerebro lenguaje y escritura. En *Gustavo Gus*. Recuperado de:https://www.youtube.com/watch?v=rChjTPGrSdU.

Henépola, G. (2003). *El cultivo de la atención plena*. México: PAX.

Hepper, P. (2005). Unravelling our beginnings. *The Psychologist, 8*(8), 474-477.

Jiménez, D. y Hernández, I. (2011). Intervención clínica a díadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14*(2), 68-89.

Laboratorio de Infantes (2016). *Desarrollo del lenguaje desde el nacimiento hasta los 18 meses*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Laboratorio de Infantes (2016). *Desarrollo emocional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Laboratorio de Infantes (2016). *Desarrollo motriz del nacimiento a los 18 meses.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lauchis, C., (2012). Elementos paralingüísticos y extralingüísticos. Origen y evolución de las lenguas. En *Hispavista*. Recuperado de: http://lauchiscamila.blogspot.es/1337039040/.

López, W. (2013). El estudio de caso: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17*(56), 139-144.

Malo, P. (2014). Psicología fetal*.* En *Evolución y neurociencias*. Recuperado de: https://evolucionyneurociencias.blogspot.mx/2014/08/psicologia-fetal.html.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica en la investigación científica. *Pensamiento y Gestión,* (20), 165-193.

Martínez, J. (2014). Desarrollo infantil: una revisión. *Revista de Investigaciones Andina, 16*(29), 1118-1137.

Medina, A. (1995). *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*. México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)

Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje: enfoques constructuvistas*. México: Mc Graw Hill.

Méndez, A. (2014). Depresión postparto y ejercicio. *Perinatología y Reproducción Humana, 28*(4), 211-216.

Michnick, R. y Hirsh-Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés. La magia y el misterio del lenguaje durante los 3 primeros años*. México: Oxford.

Molina, M. (s/f).Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación. En *Universidad Autónoma de Barcelona.* Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarollo_lenguaje_comunicacion.pdf.

Monroy, Z. y Medina, A., (2005). *Objeto y realidad en psicología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Moreno, A. (2012). Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG): la atención plena/mindfullness. *Revista Internacional de Psicología, 12*(1), 1-18.

Moreno, L. (2015). El 93% de la comunicación es no verbal… ¿Mito o realidad? . En *Club lenguaje no verbal*. Recuperado de: http://www.clublenguajenoverbal.com/el-93-de-la-comunicacion-es-no-verbal-mito-o-realidad-club-lenguaje-no-verbal/.

Mugny, G. y Perez, J. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. España: Anthropos.

Ortiz. (2016). Reseña del libro comportamiento no verbal: Más allá de la comunicación y el lenguaje. *Behavior & Law Journal, 2*(1), 59-61.

Ostrowsky, F. (2011). *Mentes asesinas. La violencia en tu cerebro*. México: Quinto Sol.

Paniagua, M. (2016). Marcadores del desarrollo Infantil, enfoque neuropsicopedagógico. *Universidad La Salle Bolivia, 12*(1), 81-99.

Papalia D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.

Pereira S., Santos, J., Nunes, M., Oliveira, M., Santos, T. y Martins-Reis, V. (2015). Saúde e educação: uma parceria necessária para o sucesso escolar. *Parceria da saúde e educação, 27*(1), 58-64.

Pérez, M. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. España: GRAÓ.

Piaget, J. (1968). *La construcción de lo real en el niño*. Bueno Aires: Proteo.

Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela*. España: Díada.

Protocolo.org. (2016). Comunicación no verbal. La importancia de los gestos. En *Protocolo*. Recuperado de: https://www.protocolo.org/social/conversar_hablar/comunicacion_no_verbal_la_importancia_de_los_gestos_i.htlm

Pulido, I. (2009). Habilidades sociales del docente. *Innovacion y Experiencias Educativas,* (25), 1-9.

Ramos, M. (2011). *Infancia y desarrollo: Taller para padres con el objeto de lograr la autoconfianza en Niños desde el Nacimiento hasta los cinco años de edad* (Licenciatura, no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ricard, M., Lutz, L. y Davidson, R. (2014). En el cerebro del meditador. *Scientific American, 1*(1), 1-9.

Ríos, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra,* (72). Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/index72.html

Ríos, J. (s/f). Desarrollo del lenguaje oral: rol de la familia y la escuela. En *EI UNAP María Reiche*. Recuperado de: http://www.unapiquitos.edu.pe/publicaciones/miscelanea/descargas/Desarrollo%20del%20Lenguaje%20en%20la%20primera%20Infancia.pdf.

Rodríguez, J., Durand, R. y Llamos, D., (2014). Pensamiento y lenguaje, productos del desarrollo social. *EduSol, 14*(48), 1-8.

Romero, A. (2009). *Propuesta de un taller para favorecer el vínculo primario en madres con hijos autistas* (Tesina, no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ruiz, L., Ruiz, A. y Linaza, J. (2016). Movimiento y lenguaje: análisis de las relaciones entre el desarrollo motor y del lenguaje en la infancia. *RICYDE, 12*(46), 382-398.

Santeliches, M., Farkas, C., Montoya, M., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., Morales, L., Taboada, C. y Himmel, E. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas, 14*(1), 66-76.

Sinapsis MX (2015). Neurofisiología del lenguaje. En *Sinapsis*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=iqa434UJnIA

Stevens J. (2000). *El darse cuenta*. México: Cuatro vientos.

Trevarthen, C. (2015). Infant semiosis: the psycho-biology of action and shared experience from birth. *Cognitive Development,* (36), 130-141.

Vallester (2013). Documental El origen del lenguaje By Valle Vallest. En *Vallester Psicología*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=vGHYduoHtuM

Vargas, N., Morales, M., Witto, A., Zamorano, J., Olhaberry, M. y Farkas, C. (2016). ¿En qué medida la mentalización parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil? *Psicoperspectivas, 15*(1), 169-180.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bacelona: Gedisa.

Verry, T. (2009). *La vida secreta del niño antes de nacer*. México: Urano.

Villagrán, G. (2015). Taller de atención plena y consciencia corporal. En G. Villagrán. *Programa de Ecología Humana.* México.

Vygosky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Winnicott, D. (1981). *La teoría de la relación paterno-filial. El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

YaeBin, K. (2014). Los niños pequeños en la edad digital. *University of Nevada Cooperative Extensión*, (1), 1-5.

Zecchette, V. (2008). *Seis semiólogos en busca del lector*. Argentina: La Crujía.

Anexos

ANEXO 1. En este anexo se muestran ejemplos del habla infantil, así como los ejecutores. Se puede observar en el primer video a Kim llevando algo a su boca, mientras su abuela materna le habla para llamar su atención (en los primeros meses ella le hablaba en mayor proporción con esta forma del habla). Con él, se pueden identificar las características del habla infantil.

En el segundo video se puede escuchar la voz infantil usada por su abuela paterna; en él se evidencia el uso de esta forma de habla para invitar a Kim que realice actividades, y en el caso de este video, su abuela solo usa la voz infantil cuando quiere que juegue o la incita a sonreír, usando la voz como una forma de invitarla de manera personal a la interacción.

Para el tercer video, se presenta a Kim con su abuelo materno, quien le canta para interactuar con ella; sin embargo, modifica las palabras y la entonación de su voz, y parece que quisiera adaptar el significado de la letra de la canción, para que Kim comprenda.

Estos ejemplos permiten visualizar que la tendencia a adaptar los actos, la voz y los significados a Kim, se presentan en los familiares de alrededor de 50 años; mientras que en las demás edades, no ocurre de manera frecuente la adaptación de las cualidades sonoras del habla. Esto refleja que las creencias generacionales pueden impactar en la forma que se elige para interactuar con Kim.

En el cuarto video se muestra cómo paulatinamente, dados los resultados que obtenía, implementé el habla infantil para interactuar de una forma cálida y juguetona con ella, con lo que obtenía mucha mayor respuesta, que cuando le dirigía palabras con entonaciones usadas cotidianamente. Al contrario, el video cinco muestra un intento de su padre –aunque así ocurría con ambos-, de hacer que Kim pronunciara las palabras que conocía; en el video se puede ver a Kim seria, e incluso sin motivación alguna de realizar una emisión. Sin embargo, esto no ocurría cuando se le hablaba con voz cantadita: sonreía, se entusiasmaba y balbuceaba, agregando palabras que conocía (Véase video ANEXO 1).

ANEXO 2. El amamantamiento resultó un momento propicio para el desarrollo de la comunicación madre-hija. Los primeros intercambios significativos para el conocimiento de que Kim tenía

hambre, o en específico, quería teta (porque a veces simplemente quería estar conmigo): En la segunda foto, se puede observar la mirada de Kim, que si bien parece algo insignificante, era la mirada que ponía Kim –intencional o no- cuando quería tomar leche, junto con un patrón de gemidos y mover ligeramente la boca.

Estos movimientos fueron interpretados por mí desde los primeros días, y al tener respuesta por parte de Kim, la significación de ambas resultó conveniente para la comunicación.

El siguiente paso para dar a entender que tenía hambre –foto tres- fue el de babear su mano mientras hacía gemiditos y nuevamente usaba su mirada dirigida a mi teta. Para ocasiones posteriores –foto cinco- Kim colocaba su mano en mi seno de la forma que se indica, y cuando lo hacía, yo preguntaba ¿teta?, luego la descubría y ella tomaba mi seno para comer.

En el video, se muestra que aunque Kim se encuentra en posición de amamantamiento –que era la que usaba-, ese momento carecía de los gestos que nosotros interpretamos como “hambre”, por lo que nunca se le ofrece, y ella no se encuentra inconforme con esa interacción.

La siguiente foto muestra a Kim con su abuela materna. Para este momento Kim ya colocaba toda su mano en mi seno mientras me veía a los ojos cuando quería que la amamantara. Este gesto se generalizó con las personas con pecho grande; incluso llegaba a pegar su rostro mientras hacía ruiditos guturales. Este momento muestra que ya posee gestos. De ello, pasa a golpear con su mano el pecho, aunque su forma de pedirlo se vuelve más demandante: gritaba y lloraba con fuerza para que le diera leche.

Esto derivó a que su padre le enseñara cómo pedir “teta”: él decía “teta” mientras señalaba mi seno. Esta instrucción tuvo que ser repetida en pocas ocasiones ya que Kim rápidamente implementó su dedo para indicar que quería teta. Es decir, a sus cuatro meses con 25 días de nacida, Kim ya atribuía significado a sus movimientos. Y pese a que en dos ocasiones manifestó tener hambre mordiendo la cabeza o el cachete de otros (videos dos y tres), pasó a utilizar su cuerpo como una forma de decir que tenía hambre: pegar nuevamente su cara a mi pecho haciendo gemiditos.

Gracias a la retroalimentación de su padre, Kim volvió a recurrir a su dedo índice para indicar que quería comer –foto con vestido amarillo-, donde incluso se quedaba dormida con el dedito en el cachete; esto junto con los intentos de Kim: decía “ta” cuando señalaba mi seno.

Como se muestra en el siguiente video, las oportunidades de juego favorecieron al desarrollo continuo de la palabra, hasta que logra decir “ta-ta, tata, ta-ta”, junto con su dedo, para indicar que quería “teta”. Gracias al uso de otros gestos, Kim reafirma el significado de su vocalización: dice que sí con la cabeza.

Por último, el tomar teta pronto fungió en mayor proporción por el deseo de interacción con su mamá, más que el propio alimento, lo que revela también la importancia del contacto afectivo que Kim aprendió a pedir con la palabra “teta” (Véase video ANEXO 2).

ANEXO 3. Para ejemplificar la importancia de la atribución de significado se presentan los siguientes videos. En el primero, se puede observar a Kim, muy pequeña. La emisión de palabras por mi parte era mínima, y aun cuando parecía que Kim deseaba “alcanzar algo”-como se ve en el video-, mi prejuicio me impidió interactuar de manera activa, ya que creía que no debía darle un significado a sus movimientos, lo que muchas veces entorpeció la comprensión entre ambas y la existencia de cierta frustración en Kim por no poder comunicarse.

En el segundo video se muestra a Kim con intenciones de moverse, con gemidos e intentos de sostener su cabeza. En este caso, la interpretación comienza a ser primordialmente por parte de los familiares más cercanos (diferente a mamá), como su tía o su abuela materna: su tía interpreta los gemidos de Kim como “déjame”, mientras yo le hablaba.

El tercer video muestra a Kim mirando fijamente al gato. Momentos previos Kim había dado pequeños golpes al sillón, como lo que hacíamos nosotros para hacer que el gato se subiera al sofá. Con ello, damos crédito a que sus movimientos ya no son aleatorios, sino que contienen intencionalidad y propósito para ella.

En el siguiente audio, a sus 7 meses, se puede escuchas que existe una interpretación por parte mía hacia sus gemidos, en un intento por comprender qué es lo que intenta comunicar: Kim realiza

gemidos, yo le pregunto qué pasa, a lo que Kim responde con silencio, mientras con sus gestos y sus ojos realizaba un recorrido, como si intentara comunicar algo con ello.

En ausencia de respuesta por parte mía, Kim comienza a gemir nuevamente, pero su entonación, así como su volumen, se modificó haciendo parecer que se encontraba molesta, lo que fue asumido como impotencia de no darse a entender, así como el fracaso de la interpretación de su expectativa. Y cuando –de manera aleatoria- le ofrecí un objeto que estaba cerca de mí, su llanto amainó (como si se hubiese cumplido su expectativa)

Con un año y seis meses, Kim da muestras complejas de actos llenos de significado. En el siguiente video se puede ver a Kim sentada en el sillón viendo Big Bugs Band (su caricatura favorita, la única que veía en ese tiempo). Se escuchan unos pasos. Es su bisabuela que sale de un cuarto, Kim voltea a verla y lleva su mano al control remoto (a veces su "bis" cambiaba el canal), y lo acerca ligeramente hacia ella.

Luego, se escuchan nuevamente los pasos de su "bis" a lo que Kim enfáticamente responde acercando totalmente el control a su cuerpo. Más que movimientos causales, se puede asumir el proceso mental de Kim en esos segundos de multimedia, donde intenta evitar que su bis le cambie a su programa.

En la segunda parte de este video, se puede ver a Kim desabrochando el velcro de sus tenis, seguido de un gemido agudo, mientras levanta su pie, lo que es interpretado ahora como que pedía que le quitara los tenis (ya que cuando veía su caricatura lo hacía quitándose los zapatos y calcetines para sentir el sillón). Estos gestos no son atribuidos de significado por mi parte, lo que genera un obstáculo para la comunicación entre ambas, lo que llevó a Kim a recurrir al llanto para quitárselos.

Esto evidencia que la interpretación del significado de los movimientos, sean o no "reales", son fundamentales para el desarrollo del lenguaje infantil (Véase video ANEXO 3).

ANEXO 4. La imitación en la teoría se ha relacionado ampliamente con los inicios del lenguaje, solo que esta imitación no necesariamente carece de alguna intencionalidad, ya sea de intercambio o de afecto, en forma de juego, que permite al infante tener una relación significativa –en algún grado-. En el

primer video se muestra a Kim con su mamá. Kim comienza haciendo sonidos guturales, que son imitados por mí en forma de juego; se puede observar a Kim escuchando atenta los sonidos, y los repite, sonriendo ocasionalmente.

Además, Kim observa los movimientos bocales que realiza su interlocutor y de manera “refleja” los repite (esto porque yo la imitaba, por lo que no sé si yo la imitaba a ella o ella a mí). Jugar por medio de la imitación pudo hacer que Kim sostuviera la atención, y motivarla a emitir sonidos.

Para el segundo video se puede ver a Kim en un juego con su padre, donde éste último se acerca a ella mientras hace énfasis en la emisión de la vocal “a”. Luego de la segunda vez que lo realiza, Kim anticipa el juego, y se evidencia por la apertura de su boca segundos antes de que su padre realice el mismo juego, aunque pueda parecer aún una imitación “refleja” y al invita nuevamente a realizar emisiones vocales.

El tercer video muestra nuevamente a Kim y a su papá, a los 6 meses, mientras juegan nuevamente con imitarse uno al otro. La diferencia con el anterior es que Kim recurre a la imitación del movimiento de su padre, para que éste continúe con el juego: cierra puños, acerca sus brazos a su cuerpo, encoje ligeramente la cabeza y realiza el mismo movimiento de su papá. Esto indica no solamente la intencionalidad del movimiento y la expectativa, sino que además ya usa la imitación como una forma corporal de comunicarse, de pedir.

El cuarto video muestra a Kim imitando los movimientos de baile de un video de danza contemporánea. Al fin, la imitación le permite explorar formas de movimiento que le favorecen el desarrollo en diversos aspectos como coordinación, exploración motriz, y no menos importante, alegría, diversión y afectividad. En este video, aunque es un segmento de video posterior, se muestra como Kim usa el dedo índice como una forma de señalar. Cabe mencionar que éste era uno de sus videos favoritos cuando comienza a hacer uso de este deíctico en su vida cotidiana(Véase video ANEXO 4).

ANEXO 5. El primer audio de este anexo, contiene una grabación de Kim balbuceando de manera fluida, se mostraba enérgica cuando lo hacía, como si fuera una conversación; existía variación en tonalidad e intensidad emocional pero con sonidos guturales. Posteriormente, los balbuceos se

manifiestan con sílabas pertenecientes a la cultura en la que Kim está inmersa. Si bien no existía una emisión de palabras, el balbuceo ya contenía características de su idioma madre (emite “ga” y “da”). Con este audio, se puede escuchar que realizo una interpretación sobre el balbuceo, pero Kim, modifica su entonación y puede interpretarse como frustración por no ser comprendida.

En el siguiente video, se muestra a Kim realizando un diálogo dirigido a mí, con sílabas que conoce, modificando su entonación, los silencios, y los gestos que complementan su discurso. Se muestra a Kim señalando la silla amarilla, ya que nos contaba que estaba en la escuela y se cayó de la silla, pero nos platicaba su versión; aunque realmente no entiendo lo que quiere comunicar en totalidad, el hecho de darle valor a Kim como ente activo favorece a que siga contándonos su versión.

El próximo video, muestra a Kim haciendo un diálogo, con una estructura más convencional, agregando palabras intercaladas a sílabas comprensibles aunque aparentemente sin sentido.

En el siguiente video se escucha a Kim realizando un diálogo con mayor cantidad de palabras convencionales que sílabas aisladas, y de manera anecdótica cuenta su versión de lo que le pasó en el día. En ello incluía estados afectivos, los cuales ya se incluyen en esta edad, emitiendo con su lenguaje verbal tanto factores cognitivos como emocionales; además realiza preguntas estructuradas, bromas, e incluye nuevas palabras.

El penúltimo video muestra el uso de frases que se encuentran acorde a la situación, emitiendo su punto de vista, es decir, ya posee uno. Para el último video, se muestra a Kim contando un cuento, guarda una coherencia en inicio, desarrollo y final, mostrando el uso del lenguaje de manera social.

Como se mencionó, el bebé desde la gestación, posee la capacidad de encontrar patrones en los sonidos, lo que rápidamente pasa a una habilidad de encontrar oraciones, donde a sus 4 y medio meses de vida, el bebé puede reconocer su nombre, y puede comprender palabras, asociarlas con un objeto y recordarlas (Laboratorio de Infantes, 2015; Michnick y Hirsh-Pasek, 2001). Esto se sigue desarrollando hasta sus 7 meses.

Si se le cuenta una historia a un infante de 4 meses, con diversas versiones en las que se cambia la entonación al final de las frases, es capaz de reconocer la anormalidad en la producción. Es

decir, en este mes ya comprenden el modo en que suena el lenguaje natal (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)

En el flujo del habla, los bebés se encargan de buscar regularidades, pausas, cambios, que existen en el idioma que escuchan. Primero encuentran unidades grandes, como oraciones. Puede predecir en donde se debe hacer una pausa en el habla, ya que lleva por lo menos 7 meses escuchando el lenguaje. Es interesante notar que para el lenguaje no verbal y la identificación del estado afectivo, las pausas son fundamentales, y se encuentra desarrollado a sus 4 meses (Véase video ANEXO 5).

ANEXO 6. Kim emite las sílabas “da” y “ta”; éstas sílabas pertenecientes a los sonidos identificables en la cultura a la que pertenece. La vocalización ocurre durante el juego en su mayoría (Véase video ANEXO 6).

ANEXO 7 Se menciona en la literatura la suma importancia que posee la estimulación temprana para el fomento del desarrollo de procesos complejos en el niño, y la variación de dicha estimulación puede producir efectos en este desarrollo. Este anexo presenta algunos ejemplos progresivos que evidencian la importancia de la estimulación verbal para el desenvolvimiento y emergencia del lenguaje verbal.

En el primer video se muestra a Kim mordiendo una almohada, mientras yo le trataba de llamar su atención con su nombre. La estimulación verbal por mi parte era muchas veces nula, dando acento a la interacción física, como cosquillas, o hacer ligeros movimientos con ella para que jugara. Para el segundo video se muestra que doy crédito a los actos de Kim como un movimiento intencionado y dirigido a una meta, significando sus movimientos como intentos de sentarse, aunque dichos apoyos verbales eran en su mayoría onomatopéyicos y bisílabos, en lugar de frases completas. En ocasiones existía por mi parte una atribución de Kim como un ser activo.

El tercer video muestra a Kim con su papá. Se puede observar que la interacción se vuelve más activa, verbalmente hablando, donde el flujo del habla se logra a través de una conversación, aunado al juego y reconocimiento de sí misma.

Al contrario, en el cuarto video se puede observar no solamente la interacción con Kim sino un prejuicio de investigación, dado que en ese momento creía que lo ideal sería no ser intrusiva con los actos de Kim, propiciando que sus movimientos fueran más naturales; dejando de lado el intercambio verbal, y la emisión ocasional de su nombre, por lo que muchas de las interacciones con Kim y su mamá, se realizaban en silencio, o mejor dicho, sin palabras cercanas a una conversación.

El incremento de emisiones verbales por parte de su papá, incluido además el juego, motiva a Kim a explorar otros horizontes. En este video, se puede ver a Kim en el proceso de inicio de gateo, en una negociación por su papilla. Su padre enfatiza el papel activo de Kim como emisor-receptor, y esto promueve un intercambio mayor, incluido el esfuerzo por comenzar a gatear. Este video se retoma más adelante con mayor detalle.

El siguiente video muestra a Kim jugando con su león, haciéndolo sonar para llamar la atención de su papá quien se encontraba dormido en ese momento. Kim realiza una emisión vocal y dirige su cuerpo y su mirada hacia su padre; luego me mira a mí y realiza un gesto con su dedo índice de la mano. La ausencia de respuesta desmotiva a Kim para la interacción. Pero luego, yo comienzo a mover la cabeza al ritmo de la música del león, y cuando Kim voltea a verme, sonríe y mueve su cabeza de igual forma.

La comunicación entre Kim y yo era en mayor medida no verbal, pero por la forma que elegí para interactuar con ella. Aun así, cuando el fuerte de esta comunicación no verbal, ocurría entre ambas, en ocasiones no se aprovechaban, haciendo valer la forma no verbal que Kim quería usar para comunicar un mensaje (El siguiente video muestra a Kim con su leoncito caminando hacia atrás y extendiendo la mano pidiendo que la tomáramos, pero nosotros no ejecutamos dicho mensaje).

Cuando el padre de Kim comienza a tener un mayor intercambio con Kim, es cuando comienzan a ocurrir los avances “más significativos” a nivel verbal, como emisiones vocales y sílabas más elaboradas. Como se puede ver, su estimulación era más enfocada a la interacción entre ambos y el juego. El siguiente video muestra cómo le estimulaba a través de la música, las conversaciones y la

tecnología. A medida que Kim tiene como cuidador “principal” a su padre, logra tener avances significativos en su habla (Véase video ANEXO 7).

ANEXO 8. Para este anexo, se muestra la evolución de Kim en la compresión de una llamada telefónica, que implica la comprensión del intercambio entre un locutor y un receptor activo. Desde pequeña, se le acercaron los celulares y teléfonos para que lograra escuchar lo que le decían. Al comienzo, Kim busca en el teléfono la fuente del sonido, sin éxito. Luego, solo sonreía cuando colocábamos el teléfono –o su teléfono de juguete- a su oreja….poco a poco, con la presentación del celular cerca de ella, llegamos al primer video que se presenta.

En él se puede ver a Kim con un teléfono en la oreja. Hablaba con su tía Paloma. No tenemos conocimiento de lo que le decía; sin embargo, Kim sonreía, e incluso respondía con pequeños sonidos guturales, sin buscar a su interlocutor, o mirar el teléfono, y me atrevería a decir, que le asigna un significado a lo que le platican, que la lleva a responder la conversación

En el siguiente video se aprecia a Kim, recbiendo una llamada telefónica de su papá. Kim contesta de manera compleja, con sílabas y balbuceos y con gestos y movimientos intencionados, aunque dirigidos a su interlocutor. La conversación en este caso no se restringe a lo verbal, como si no supiera discernir que realizar movimientos corporales resulta inútil para una conversación verbal. Sin embargo, esto aún se repite en la edad adulta, por lo que se deduce que es más bien un complemento sustancial para la comunicación verbal. Se puede anotar que usa de manera correcta el deíctico de señalar, cuando quiere mencionar a su tío Victor en la conversación. Las llamadas telefónicas por sí mismas dificultan la ocurrencia de una comunicación efectiva, sin embargo, permiten observar elementos de la comunicación y desarrollo del lenguaje en su implemento social.

En el siguiente video se observa a Kim jugando a hacer una llamada telefónica. Por un lado se puede inferir que ya posee una representación compleja de lo que implica la comunicación telefónica, principalmente el emisor y el receptor, el mensaje, un poco del protocolo dentro de la misma llamada.

El penúltimo video muestra a Kim hablando por teléfono con su abuelo Héctor. Ella le recordó varios de los recuerdos de los meses pasados, cuando lo vio: con Nancy o que no tenía a su pato

consigo. Estos intentos de comunicación con su abuelo eran interrumpidos, a consecuencia de una errónea interpretación de lo que Kim quería decir. Esto muestra la capacidad de Kim también de aludir al pasado o al presente –"la foto", cuando Kim menciona eso dice que le están tomando foto, lo que era para ella, que hiciera algo con el teléfono y la siguiera. Cuando su abuelo le pregunta por su pato, ella contesta coherentemente a que no tiene a su pato, y complementa con el gesto de la mano para decir que no; esto es malinterpretado nuevamente.

El último video muestra a Kim llamando por teléfono a diferentes personas como una forma de juego simbólico. En este caso, el juego muestra no solo que ya posee la representación, y el protocolo social adoptado a su juego, sino que además posee significado: se puede apreciar que varía el contenido de la conversación dependiendo de con quién hable en su juego. Incluso, esta capacidad de la llamada en el juego simbólico le permite a Kim verse a sí misma con otro con el que puede platicar, lo que refuerza la idea de ser seres sociales, con la necesidad de interactuar socialmente, incluso con nosotros mismos, que deriva al pensamiento interno (Véase video ANEXO 8).

ANEXO 9. El movimiento en general es la raíz de la interacción, y en compañía del desarrollo simbólico, se apropia de un significado convencional que permite ser compartido con otros. En el caso del gateo, le permitió la exploración de múltiples formas de sí misma. Pero además, en el gateo se manifiesta la intencionalidad, el deseo, la motivación, que la llevan a cumplir metas, y en el transcurso de las mismas, poder comunicarse.

Este video muestra un diálogo entre Kim y su padre. En primer plano se puede ver a Kim sentada junto a un juguete y emite un "aaa". Su padre la llama con un "ven, ven" invitándola a avanzar. Kim gira para verlo. Kim comienza su marcha y su padre interpreta que su llamado surtió efecto. En su lugar, Kim se dirige a tomar el juguete cerca de ella (esta parte fue editada dado que solo se quedó sentada hasta que inició su marcha hacia su papá, quien la llamaba con un poco de papilla de ciruela pasa).

Luego, Kim dirige su marcha hacia la papilla, emitiendo su alegría en formas vocales, respirando agitadamente, como emocionada de casi alcanzarlo. De pronto, su papá levanta el toper y lo aleja un

poco. Kim observa el cambio y redirige su gateo, pero luego su padre cambia nuevamente el toper un poco más lejos, a lo que Kim manifiesta su inconformidad sentándose. Esto es percibido por su papá, quien rectifica con sus palabras “no, no” –se intuye que interpretó el que Kim se sentara con una forma de insatisfacción del cambio de lugar. Su papá nuevamente deja el toper diciendo “mira, ya, ya” –ocasionado por la interpretación previa de que Kim estaba inconforme con el cambio de lugar.

Con el nuevo cambio, Kim reanuda su marcha nuevamente a gatear para alcanzar el toper; pero esto es interrumpido nuevamente cuando su papá aleja nuevamente el toper. Kim nota la incongruencia de la situación y se manifiesta vocalmente con molestia, lo que es así interpretado por su papá quien se disculpa y le dice que “ya, ya”. Kim mira el toper, y parece que quiere reiniciar la marcha, pero se detiene, mira nuevamente a su papá, y emite “aaa” aguda y con un tono de molestia (Aunque fue editado, al final Kim si logra alcanzar su papilla sin que se vuelva a mover el toper) (Véase video ANEXO 9).

ANEXO 10. Este anexo contiene la progresión evolutiva de la palabra mamá. En el primer video Kim identifica la imagen de mamá, emite “mm-a, mm-a” y coloca repetidas veces su mano en la pantalla de la Tablet. Cuando su padre le confirma lo que quiere escuchar (mamá), Kim se pone contenta. En el segundo video, se observa a Kim levantando su brazo, mientras observa la pantalla, lo que inclina a saber que logra la identificación de sí misma; también el saludar con la mano, usado con gesto e interacción consigo misma; dice “nana” para llamar mi atención, pero en el video es evidente que por parte de mamá hay una falta de contexto, lo que dificulta y frustra a Kim en su comunicación y su propósito. Ese mismo día (siguiente video), pronuncia la palabra “mamá” al ver mi imagen en la computadora; nuevamente dice “nana” y señala la pantalla de computadora, pero es mal interpretado por mí.

El siguiente video muestra a Kim recurriendo a la pronunciación de la sílaba “ma”, luego de que sus intentos de llamar mi atención: intenta cerrar la pantalla de mi lap top, y al no sostenerse por sí misma, se toma del carrito, el cual se recorre, y nuevamente intenta llamar mi atención. Así, se muestra como Kim emite intencionalmente las sílabas para dirigirse a mí.

Estos momentos son de relevancia ya que el día que dijo mamá había estado mucho tiempo únicamente con su padre, y viceversa. No solo hizo la emisión requerida socialmente para la identificación de padre y madre, sino que además, pudimos dar cuenta de que se da cuenta de la ausencia del otro (el no-mamá, no-papá).

Para el último video, se muestra a Kim emitiendo la palabra “mamá” de manera intencional y dirigida para ayudarla a bajar de la cama. En los siguientes cortos, se muestra cómo Kim perfecciona poco a poco su emisión silábica (Véase video ANEXO 10).

ANEXO 11. Kim aprende por negación la palabra papá. En el primer video, se puede observar a Kim aburrida, jugando, cuando dice “papapapa”. Luego, le comento que papá llega al rato; a lo que Kim responde con una sonrisa.

Para el siguiente video, se muestra una estimulación constante de la palabra, que si bien no genera una producción verbal, se puede observar que la palabra ya tiene significado para ella, y que la identifica con su papá. Luego, el siguiente video muestra a Kim, que además de la atribución de significado a la palabra papá, la pronuncia (el video es muestra, la pronunciación se produjo antes de esa fecha).

Darme cuenta que enseñarles a los bebés a decir “papá”, al aire no tiene ningún significado, ya que las palabras adquiridas en un inicio, están directamente ligadas a su referencia y para que el niño las repita, ha de tener el significado de la palabra. Además, los bebés ya tienen perfectamente ligado al referente con la palabra por lo que debería ser más sencillo preguntarle “quien soy” o decirle “yo” o “como me llamo”, y respondería papá o mamá, etc. Claro está que aquí suponemos que ya es capaz de entender estas preguntas, que implicaría sobre el desarrollo de deixis (Véase video ANEXO 11).

ANEXO 12. En cuando a deixis, el movimiento, cuando ya es dotado por un significado social convencional, Kim lo desarrolló en el rango promedio de edad, y se manifiesta en variadas formas de su vida cotidiana. En el primer video se observa a Kim sobre una maquinita en forma de burro, y lo cabalga. Cuando termina, da su mano para que la ayuden a bajar, se asoma al hoyo donde se depositan las monedas para el juego, investiga el por qué se paró su juego, mueve su cabeza en forma de “no”,

mientras pronuncia sílabas en conjunto, donde supimos que contaba el por qué creía ella que se había detenido.

Se observa también que logra entender las palabras “vente” y “vámonos”, a lo que responde en forma negativa y la palabra “no”. En el siguiente video se puede ver a Kim sentada en un puff que le impide pararse, luego pide la ayuda de alguien por medio de su mano. El último video muestra a Kim pidiendo la mano, levantando su mano, pero además emitiendo la palabra mano, aglutinando el significado de la misma (Véase video ANEXO 12).

ANEXO 13. Para este ejemplo es importante destacar que si la interpretación conjunta está en óptimas condiciones (es decir, que el momento simbólico es comprendido por ambas partes, así como los gestos y palabras), es posible la comunicación efectiva, donde sus movimientos y sonidos forman parte de su diálogo. Kim se balancea en el centro del círculo de sus regalos, mientras gira la cabeza, que interpretamos como un proceso de forma de decisión. Al terminar su recorrido visual, interpreto que hace una pausa por no estar convencida, por lo que le ofrezco una opción “atrás de ti también hay regalos vida”, a lo que Kim corresponde rápidamente, girando la cabeza hacia atrás. Kim elige el último que vio, y se pone en marcha para abrir su regalo.

Esto fue significado como un diálogo gestual ocurrido entre papás e hija. Su cuerpo, como medio de comunicación, expresa en ese momento que la preferencia juega un papel importante en las relaciones humanas. En este caso, Kim prefiere jugar con la caja que con el papel y lo hace explícito apartando el papel junto con el regalo, y tomando la caja de regalo. Se resalta aquí el valor que a uno le da a lo que posee (Véase video ANEXO 13).

ANEXO 14. Se hace referencia en múltiples trabajos sobre los beneficios de la música al desarrollo general del infante. Para este anexo, se presentan videos en los que se puede apreciar algunos de estos beneficios para el desarrollo del lenguaje, primero gestual, y luego el verbal.

En el primer corto se puede escuchar que mamá canta la canción de “tres pececitos”, aprendida en la escuela (es un corto recuperado con la finalidad de ilustrar los resultados del uso musical previo, al desarrollo lingüístico de Kim). Kim realiza gestos con la mano –abriendo y cerrando- simulando el gesto

de “ven”; y junto a ello, el movimiento de la cabeza con el gesto “no”. Uno mes atrás corresponde cando lo usa de manera correcta en su vida cotidiana, lo que indica que fue gracias al aprendizaje de esta canción en su colegio, que Kim logró implementar simbólicamente este movimiento.

En el segundo video, se hace evidencia de la interiorización en Kim de las canciones que conocía, trayéndolas espontáneamente a la convivencia, derivado de un detonador de la memoria –justo antes de que comenzara a cantar, su papá estornudó-, y Kim, con un breve espacio de latencia, canta espontáneamente y comparte el gesto invitando a que lo hiciéramos con ella.

Para el tercer video, se observa a Kim viendo videos musicales, y se muestra que Kim dice las palabras a partir de la sílaba grave. Este tipo de videos musicales, fueron los que fomentaron las primeras emisiones verbales de Kim. Logra identificar los objetos con las palabras y su significado, y hace uso de la repetición para retroalimentar la conversación (Kim: “mamá, luna”, Mamá: “la luna mi amor”, Kim: la luna, Mamá: de queso”, Kim “de queso”). Con la dinámica de ver videos, aprendió los deícticos de “más” y “otra”.

Para el otro sector de video, Kim aumenta su repertorio para realizar las canciones, e introduce movimientos y gestos aunados a las palabras, como el gesto con su dedo índice de la mano, que luego se generalizó a señalar. Con las canciones además, refuerza su capacidad de autocorrección (“atrás” antes de tiempo y lo corrige acorde a la canción). El siguiente video, muestra a Kim en un intento de seguir la coreografía del video, pero los movimientos que realiza son ligeramente adelantados al video que veía, lo que indica que tiene una representación mental del mismo, así como de la canción, lo que indica que puede representarse mentalmente el lenguaje verbal.

Por último, el siguiente video muestra a Kim cantando en voz baja para sí misma su canción favorita “y la luz encuentro al fin…” (forma parte de su libro favorito también), espontáneamente. Esto reafirma lo dicho en el video anterior, donde ya existe una representación mental de las canciones, en especial, las que le gustan –quizá tienen mayor significado para ella- (Véase video ANEXO 14).

ANEXO 15. El ámbito afectivo impacta en múltiples formas al desarrollo lingüístico. Una de ellas es el efecto que produce en la forma de expresar las emociones, y para este anexo, el miedo

específicamente. En el primer video se puede observar a Kim jugando en su tina mientras toma un baño. De pronto baja demasiado la cabeza y respira un poco de agua, luego resbala hacia atrás, y finalmente el peso de su cabeza la vence hacia delante.

En los tres casos, en su expresión facial se puede interpretar el miedo que produjo este suceso, sin embargo, la respuesta como padres, tranquilizadora y de confianza, así como la inexistencia de indicadores sociales que le ayuden a Kim a saber cómo reaccionar (en el video se puede ver que Kim, después del susto, mira a sus padres brevemente), le permiten reestablecer su juego sin postergar su miedo –esto observado por la inexistencia de manifestaciones extras o exageradas, como el llanto y el "puchero" en sus labios-; es decir, la emoción se expresó según su curso natural donde su duración no debe exceder a los 30 segundos.

Para el segundo video del anexo, se observa a Kim jugando y cayendo de "pompa" al piso. Con un año y nueve meses, Kim ya tiene cierto condicionamiento fisiológico-social, que le permite mantener una regulación en la forma que elige para expresar su miedo. En este caso, la existencia es nula, dado que aprendió a no sobre-reaccionar si el sentón era leve.

El tercer video muestra a Kim, en el momento en que le hacíamos practicar sostenerse sobre sus dos piernas. Se puede observar que juega y agarra lo que encuentra, cuando de pronto sus piernas se vencen y cae hacia atrás. Kim no reacciona de alguna forma exagerada, o con alguna emoción de miedo aparente, con lo que se infiere que esa forma de caer ya no le genera una respuesta fisiológica mayor, o si lo hace, no es lo suficientemente fuerte o duradera para que Kim elija comunicar su miedo a caer, de alguna forma comunicativa:

Sea gestual (se le puede ver muy relajada cuando cae), con onomatopeya o sonora (algún llanto o balbuceo con tintes de reclamo); o verbal (expresar que se asustó con palabras). Aunado a ello, el ambiente de juego fortalece la respuesta relajada en Kim; incluso, en la segunda caída, sonríe.

En el último video de este anexo, se puede ver a Kim caminando con ayuda, y el él se escucha que cuando cae, ya logra emitir una onomatopeya para expresar la caída "au", sonido que nosotros hacíamos cuando caía y que adoptó, como si creyera que es "au" lo que se dice cuando se cae, y no una

referencia a la expresión de dolor o miedo. El condicionamiento social al miedo modificó, en primer lugar, la respuesta fisiológica dependiendo de los indicadores sociales; el segundo, la expresión de la emoción según la circunstancia; y por último, la asignación de un sonido, “ou”, al fenómeno relacionado con la caída (Véase video ANEXO 15).

ANEXO 16. En el primer video se puede observar que el entorno simbólico de Kim asocia el “hola”, con el movimiento de las manos, a lo que Kim responde con un movimiento similar de manos y dedos.

En el segundo video, se observa que Kim realiza un movimiento cercano al “hola”, aunado al contexto, que puede interpretarse con que Kim conoce lo que se espera de ella cuando le dicen “hola” o “adiós”. Para el tercer y cuarto video, Kim hace uso del movimiento de la mano, junto con la expresión de adiós; este video es importante ya que Kim podía manifestar el gesto de “adiós” con la mano, independientemente del idioma que se usara para pedirle que se despida, específicamente con adiós, ciao o bye.

Para éste momento, el gesto estaba establecido y lleno de significado. El quinto video muestra a Kim, que logra decir “hola” (hoa) y “adios” (ados) con palabras agregadas al gesto con la mano. Logra utilizar el gesto o la palabra de manera indistinta. En el sexo video se observa que el tiempo para reaccionar a una pregunta es percibido diferente por Kim, lo que hace que demore en emitir su respuesta de despedida, pero no porque no exista.

El séptimo video logra ejemplificar que de pasar del movimiento, a un movimiento asignado con un significado, y luego, la inserción del lenguaje verbal al gesto. En los siguientes videos, se muestra que el mundo simbólico que rodea a Kim se mostró con gran interés en enseñar palabras sociales. Ya en el penúltimo video, se muestra el uso del gesto de “hola/adiós”, las respectivas palabras, y algunos agregados verbales utilizados junto con estas, como el “buenos días”, que cumplen funciones similares a las palabras mencionadas. Para los últimos videos, se observa que Kim puede utilizar de manera indiferente el gesto, la palabra, o ambos (Véase video ANEXO 16).

ANEXO 17. Los gestos desarrollados en su ingreso a la guardería se agregan rápidamente a su repertorio de comunicación. En el primer video, se puede observar a Kim realizando un gesto de silencio, así como su asociación con otros gestos –poner sus manos en la cadera, que muestran una naturaleza social, y no tanto un gesto resultado del movimiento natural (Véase video ANEXO 17).

ANEXO 18. La lectura como hábito contribuyó en múltiples formas en la forma en que Kim aprehendió el lenguaje, prefería la comunicación, y solicitaba el contacto afectivo. En un principio Kim gustaba de hojear libros aunque no puedo decir que los seguía. En el primer video se puede apreciar a Kim conmigo tomando un cuento. Previamente Kim llega con él y me solicita que se lo lea y se sienta en mis piernas. Cuando hacíamos eso en esta edad, en realidad gustaba que se lo contara, para que ella pudiera encontrar al gato del cuento. Kim compartía la lectura señalando las imágenes, como antes lo hacía con otro de sus libros. Gracias a la lectura de ese libro, Kim aprende a preguntar ¿dónde está?, la palabra “gato” y la expresión “aquí está”

La lectura propició que Kim buscara frecuentemente su libro favorito y pudiera repetir frases pequeñas del mismo. En varias ocasiones –como la que se presenta en el siguiente video- Kim realiza una “lectura” por sí sola de su cuento favorito, que se puede escuchar en el anexo, y manifiesta que Kim poseía ya una representación general de la historia, e incluso anexó expresiones fuera del cuento que fueron agregados por mí cuando le leía antes de dormir.

La lectura de su libro favoreció en gran proporción a su comunicación dado que los gestos implementados para expresar la trama afectiva de la historia, usábamos gestos, como la mano estirada, tratando de alcanzar a otra persona, o el puño cerrado deteniendo a otra persona; gestos añadidos a su repertorio cotidiano de comunicación. En ocasiones además cantábamos algunas canciones pertenecientes a la película de la qe habla el libro. Kim las cantaba, y las palabras usadas para las mismas, fueron agregándose paulatinamente a su repertorio léxico.

La lectura favorece también la forma de comprender el cuento, dado que luego, más que leer, le preguntaba por la situación de la historia o los personajes o cómo se sentían, lo que llevaba a otra forma de análisis al cuento. Gracias a estos momentos de cuentos, Kim logra pasar a una forma de leer para

sí misma y cantar, que la lleva de a poco a una apropiación le las palabras, la música y la narrativa a la forma de interactuar consigo misma (Véase video ANEXO 18).

ANEXO 19. En la primera imagen se puede observar a Kim acercando su mano a la fotografía, semejante al acto de señalar. Mientras paseamos con ella en el túnel de la ciencia, señalar era parte del intercambio social con ella. Aunque el uso del acto de señalar se documenta en los primeros meses, para Kim el señalar fue implementado para la alimentación y el señalar las mismas imágenes en el recorrido de camino a casa, utilizado para lograr una respuesta, como si señalar fuese una pregunta. Esto implica que Kim poseía expectativas (Véase video ANEXO 19).

ANEXO 20. Este anexo presenta la evolución de las palabras sí y no. Permite ver el transito del movimiento aleatorio al gesto y la emisión del lenguaje verbal.

El primer video muestra a Kim mientras su abuela paterna le repite la palabra “sí”, asociada con el movimiento de la cabeza. Kim después de un momento imita el movimiento aunado a la palabra. Para el segundo video, Kim se muestra en la utilización del movimiento de la cabeza para realizar el gesto de “no”, moviendo la cabeza a un lado, y emitiendo la vocal “u”, lo que se infiere que el lenguaje se aprende en primer lugar por el movimiento pero asociado al sonido.

En el siguiente video, Kim utiliza el “no” con la cabeza, para pedir que guarde silencio, y posteriormente, en el otro video, emplea el movimiento de la cabeza para contestar una pregunta. El siguiente video muestra la forma en que Kim realiza el gesto del “no”, para ejercer su voluntad, y cambiar la conducta de los otros y a pesar de su efectividad, el hecho de añadir la palabra “no” a su gesto –siguiente video- reafirma su decisión en la relación interpersonal.

Posteriormente, utiliza el gesto en una narrativa donde se intenta explicar un acontecimiento; es decir, el “no” forma parte de un discurso más complejo. Por último –último video-, logra transmitir la afirmación gracias a una variación de la tonalidad del lenguaje, cambiando el tono de pregunta –elevación del tono en la última sílaba-, a respuesta –con la sílaba final con descenso del tono (Véase video ANEXO 20).

ANEXO 21. El proceso de la identificación de sí mismo, transcurre por una historia que puede observarse desde la capacidad de la permanencia del objeto, la significación de sus actos, interpretados desde la perspectiva social, hasta el proceso de identificación de su cuerpo diferenciado de lo demás, y la capacidad de nombrarse a sí misma, primero por su nombre y luego, por un deíctico: “yo”, logrado al cumplir el año y nueve mes. Todo el conocimiento que posee para poder hacer referencia a sí misma con un deíctico, es incuantificable (Véase video ANEXO 21).

Tablas

Tabla 1. Haciendo un repaso a grosso modo de las funciones que involucra el lenguaje verbal, se mencionan las siguientes[158]:	
Atención, consciencia, sensación, percepción, aprendizaje, memoria (Boada, 1987), integración de información (que se mencionarán a continuación), representación, consciencia atribución de significado (de los que aún no se encuentran –tampoco se han buscado del todo- correlatos neurofisiológicos), sistema motor y asignación de valor (se hablará en el siguiente apartado y el siguiente capítulo respectivamente)	
Atención	Este proceso ha sido visto desde diversas perspectivas, desde su función de filtro de la información externa, hasta como mecanismo de control del sistema. Bajo ésta última, se destaca que la atención es un proceso de redes, diferentes sistemas que explican las variadas funciones de este proceso (Castillo y Paternina, 2006) Para esta función se encuentran involucradas diversas áreas, comenzando por el tallo cerebral que regula funciones vitales como respiración, taza cardíaca, etc., el tronco cerebral que alerta al SNA si es una señal de peligro. Para sostener la atención se ha encontrado involucrada la corteza prefrontal dorsolateral (Ricard, Lutz y Davidson, 2014), también estructuras diencefálicas y temporales (Plum y Posner, en FEDACE, 2011). Gran parte de la atención selectiva, se da por el interés que el estímulo contenga para mantener la atención. Para la medición de la atención en infantes, se han tomado técnicas como velocidad de pulso (Delval, 1982) y sostenimiento de atención (Michnick y Hirsh-Pasek, 2001)
Consciencia	Existen varias teorías desde la consciencia como base atencional, la ubican en el tallo cerebral, mientras que otras no la ubican en un área sino que es una emergencia, producto de una red que conecta todo el cerebro. En el primer caso, las áreas involucradas son tallo y puente cerebral y se encuentran desarrolladas casi en totalidad

158 Estos párrafos son dedicados en este trabajo bajo la idea de dar bases que acerquen a la noción muy ligera de que la posibilidad del lenguaje, hablando de estructuras cerebrales, se da antes del nacimiento, y que el nacimiento es solo un continuo a ese desarrollo.

	cerca del nacimiento (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). En el segundo caso, requiere de la maduración de las áreas frontales para su aparición, que sería en la adolescencia, aunque al ser muchas áreas involucradas, y la consciencia diferentes cualidades, es difícil decir cuándo surge realmente. La mayoría de las investigaciones de registros neurofisiológicos en fetos se encuentran alrededor de los 6 meses de gestación, sin embargo, gracias a variados estudios, se sabe que los fetos ya tiene consciencia, si bien no es tan compleja como en la vida adulta, la poseen, aprenden y recuerdan, incluso son extremadamente sensibles a matrices emocionales (Verry, 2009) En el caso de los bebés, se conoce que en la gestación la mayor cantidad de ondas cerebrales son Delta, características del estado de meditación, una atención relajada y alerta, y sueño profundo; y se continúa aunque en menor cantidad, durante el primer año de vida (Garnier, 2015)
Memoria	La información que será recordada con facilidad proviene de 4 sentidos (vista, oído, tacto, gusto) ya que pasan por el tálamo (sistema de relevo por excelencia), mientras que el olfato difícilmente logra concretarse en un recuerdo concreto[159]. Las sensaciones pasan por el tronco cerebral para luego llegar a las áreas de memoria (Gustavo Gus, 2013). Esta información puede ser guardada poniéndole o no atención[160] Es difícil ubicarla en algún punto específico del cerebro ya que también se habla de la memoria del cuerpo y que los recuerdos experimentados no se encuentran cerca de ser como imágenes o mini-videos, sino que se re-crean al ser recordados. Sin embargo se le encuentra convencionalmente en el hipocampo, la amígdala, en los recuerdos con carga afectiva (Ostrowsky, 2011), y en áreas premotoras para la memoria corporal (Paniagua, 2016).
Aprendizaje	Aunque las estructuras son varias y el proceso de aprendizaje se considera complejo,

159 Se ha comentado en el ámbito académico que una razón para ello puede ser que culturalmente no poseemos términos que nos permitan nombrar los aromas y esto dificulta la aprehensión de esta sensación

160 Aludiendo a los casos, por ejemplo de mucha carga emocional donde el SN se condiciona no solo con el hecho traumático sino por las sensaciones que se vivieron en el momento del trauma. y su naturaleza (procedimental o semántica), varía el contenido emocional.

	se conoce que el aprendizaje existe desde la 10 semana de gestación y tiene evidencia a partir de los 6 meses: los fetos aprenden y recuerdan (Verry, 2009)
Integración de información:	Se considera como un área integradora sensorial al lóbulo parietal, que se ocupa de la relación espacial, visual, percepción táctil el reconocimiento de objetos (con la integración de la información sensorial), y la propiocepción (Garrido y Guadalupe, 2005)

Tabla 2. Estructuras que conforman el Sistema límbico	
Hipotálamo	Colabora en la creación de emociones básicas como el temor o la ira, el placer y el éxtasis, y está involucrada en el control de la estabilidad de funciones como el hambre, la sed, la secreción hormonal, la presión sanguínea, entre otras (Ostrowsky, 2011)
Amígdala	Se relaciona con la evaluación y atribución de significado emocional al mundo exterior, discernir y expresar emociones sutiles, e involucrado mayormente con el miedo, alerta al cuerpo para prestar atención, influye en decisiones inconscientes ya que en ella se localizan las memorias emocionales que orientan la conducta (Ostrowsky, 2011), puede actuar fuertemente con un estímulo olfativo (Domínguez, 2006)-
Hipocampo	Enfoca al cerebro a estímulos sensoriales y genera emociones a partir de ellos, ligándolos a la memoria, al aprendizaje, y a las imágenes mentales, además de conectar las emociones con los recuerdos e influir en el hipotálamo y la amígdala (Ostrowsky, 2011)-
Tálamo	El relevo por excelencia de los estímulos sensoriales (excepto el olfato)
Corteza anterior del cíngulo	Relacionada con la memoria y el aprendizaje, la conducta emocional, solución de problemas, autocontrol emocional, resolución de conflictos y reconocimiento de errores, y regula el disparo de la amígdala.- (Ostrowsky, 2011)

Tabla 3. Detalle de las acotaciones divididas por mes calendario.	
Acotaciones	**Meses según calendario**
(0;0;0) al (0;0;29)	4 abril al 3 de mayo 2014
(0;1;0) al (0;1;30)	4 de mayo al 3 de junio 2014
(0;2;0) al (0;2;29)	4 de junio al 3 julio 2014
(0;3;0) al (0;3;30)	4 de julio al 3 de agosto 2014
(0;4;0) al (0;4;29)	4 de agosto al 3 de septiembre 2014
(0;5;0) al (0;5;30)	4 de septiembre al 3 de octubre 2014
(0;6;0) al (0;6;29)	4 de octubre al 3 de noviembre 2014
(0;7;0) al (0;7;30)	4 de noviembre al 3 de diciembre 2014
(0;8;0) al (0;8;29)	4 de diciembre del 2014 al 3 de enero 2015
(0;9;0) al (0;9;30)	4 de enero al 3 de febrero 2015
(0;10;0) al (0;10;27)	4 de febrero al 3 de marzo 2015
(0;11;0) al (0;11;30)	4 de marzo al 3 de abril 2015
(1;0;0) al (1;0;29)	4 de abril al 3 de mayo 2015
(1;1;0) al (1;1;30)	4 de mayo al 3 de junio 2015
(1;2;0) al (1;2;29)	4 de junio al 3 de julio 2015
(1;3;0) al (1;3;30)	4 de julio al 3 de agosto 2015
(1;4;0) al (1;4;29)	4 de agosto al 3 de septiembre 2015
(1;5;0) al (1;5;30)	4 de septiembre al 3 de octubre 2015

Tabla 4. Diario de desarrollo sociocognitivo del lenguaje.
(Gestación)
…Siendo honesta, parte de las emociones que experimenté en el primer trimestre del embarazo fue miedo…miedo y tristeza… ¿seré buena?, ¿qué es esta situación?...Aunque muchas veces manifesté estar feliz y sentirme fuerte, ciertamente solo sentía miedo…
…Solo diré que cuando escuché su corazón por primera vez…

A los 3 meses de gestación fui hospitalizada por pielonefritis. Una enfermera me dijo que tenía que reflexionar si el bebé era lo que quería, porque mi cuerpo lo estaba rechazando, y creo que así era, sin embargo, consciente de todo el miedo que sentía, junté toda mi energía en pedirle a mi bebé que se quedara, que estuviera conmigo. Dos días después de no saber si aún estaba ahí, me hicieron un ultrasonido: era la imagen de una cosita blancuzca en el centro de una nube gris con forma de feto, que daba marometas…me llenó la mirada de lágrimas.

A veces olvidaba que estaba ahí.

Escribí: "Te comencé a sentir completamente, en movimientos, el mes 5 con unos días…La verdad la disfruto mucho, son como burbujitas que cambiaran de lugar repentinamente…hasta hoy [11 diciembre 2013] me di cuenta que me encanta sentirte". Ese movimiento se coordinó de repente, a los 5 meses con tres semanas: cuando le decía "bebé", daba una o varias patadas. Le dije "bebé" hasta el primer mes de nacida.[2] Su nombre lo elegimos 5 días después de que nació, pero no me acostumbraba al nombre.

Confieso no haber comido del todo sano:

"…Fueron tamales, pastel integral, fruta y…ya jeje comí de frambuesa/queso, champiñones y rajas […], te moviste algunas veces y quise suponer que era de gusto -_-"….prefería dulces y me permití los antojos, tomar agua simple abundante, pero básicamente Kim fue hecha de chayote…

Percibí su hipo ese mes, y sufrí mucho…la relación con su padre no era…no tenía una relación con su padre, sentía que estaba enojado y no quería estar conmigo…lloré mucho, y le hablaba a bebé, queriendo hacerle entender que no lloraba por ella. Pocas veces –contadas- le hablé de manera intencional en un estado de tranquilidad. En muchas ocasiones cuando le hablé directamente fue llorando para disculparme con ella.

Las veces que compartí con su padre eran variadas, podían ser muy alegres o muy tristes. El 13 de diciembre, "fue divertido, de vez en cuando te movías, supongo que lo sentiste, ya que siempre te mueves cuando hablo con él, ya sea por whatsapp o por teléfono, pocas en persona, pero ya te dejas ver ante él más seguido". Sin duda se convirtió en un estímulo relevante para bebé.

Cantaba mucho, generalmente canciones lentas y dramáticas, que seguramente escuchó…algunas veces se movió, pero lo noté más intensamente en el último mes de gestación.

Cantaba español, inglés, portugués, italiano, e intentos fallidos de francés y ruso (washawasheados)

Todo el embarazo estuvo en contacto con la música de capoeira, en portugués, los instrumentos de cuerda y percusión fueron, literalmente, cercanos a ella, por lo menos tres veces a la semana…siempre fue cercana la música para ambas. La práctica de esta disciplina, físicamente hablando, la tuve hasta los 6 meses, claro, con mucha precaución…ahora que lo pienso no me imagino cuál pudo ser su experiencia…

Me gustó leer en voz alta en esta etapa de mi vida. Si bien nunca supe qué decirle, además de disculparme, pensé que sería buena idea leerle. Sobre todo, le leí artículos de neurociencia para mi clase, y decirle mi opinión sobre ello, casi siempre de manera alegre y entusiasta, me gustaba esa materia…

Me gustaba imaginar que bebé lograba ver mi mano desde dentro, yo acariciaba mi panza, y hacia figuras contra luz….también gusté de acostarme para que el sol le diera a mi pancita…sobre todo en el pasto o en la facultad.

Con 7 meses, con una emergencia de lagrimitas escribí: “no entiendo por

qué lloro. Quizá solo sea llorar un poco. Disculpa si te paso esa sensación, pero nace de mí. Respiro…todo existe…mis ojos lloran. Te moviste ahora, me alegra que me escuches.” Siempre sentí que cuando se movía, de alguna forma interactuaba conmigo, que quería decirme algo, y yo le contestaba.

Alrededor de los 8 meses me sentí más segura, un poco menos triste…supimos que era niña, aunque la seguimos llamando bebé. Sus movimientos eran acentuados y yo creía que ya estaba incómoda en el espacio de la panza. Ya no podía dormir, me sentía ansiosa, con miedo a la experiencia del nacimiento.

(Primer semestre de vida)

(0;0;1) Kim, nace el 4 de abril del 2014, a las 9:54 am. Con Cesárea y bastante aturdida por la anestesia, escuché cuando lloró, y la vi antes de desfallecer. Al recuperar la consciencia, me entregaron a mi bebé y estuvo conmigo hasta que nos subieron a piso, donde nuevamente me la dieron. Le decía “¡hola bebé!”, y mantenía sus ojos cerrados, y movía su boquita. A las 3 de la tarde, su padre fue a conocerla.

Esa tarde y noche estuvo en mis brazos y la amamanté, buscaba con el olfato mi pezón. Mi cabello le rosaba sus mejillas mientras comía, y me gustaba moverlo porque hacía gestitos.[7] Por la noche, escuchaba cómo los llantos y ruidos que Kim hacía, eras similares a los de los otros bebés alojados con nosotras. Cambiaban de patrones, como si cantaran.

El siguiente día mantuvo los ojos cerrados (nuestra ubicación al lado de la ventana y con el sol de la mañana, parecía que no quería abrirlos). Las enfermeras cambiaban y bañaban a los bebés, por lo que desconozco qué vio, olió, y demás, en esos momentos. Este día conoció a su abuela materna, y le daba besitos.

Le hablé poco, solo la miraba, y canté un poco más, a lo que reaccionaba con ruiditos[8].

Tuve un problema con la anestesia, un dolor de cabeza intenso, que me impedía cuidar a Kim, por lo que esa noche se la llevaron a los cuneros. Al día siguiente me dieron de alta, y Kim se quedó internada, porque le detectaron algo.

Con mucho dolor y tristeza, visitábamos su padre y yo a Kim en los cuneros, la abracé y amamanté. Las enfermeras en horas donde no se admitían visitas, nos dijeron que los cargaban y arrullaban constantemente ya que les estimulaba, sobre todo a los bebés que no eran visitados por alguna razón. En este lapso desconozco lo que Kim escuchó o emitió.

(0;0;6) Al ser dada de alta, vivimos dos días en casa de la familia materna, donde la persona con mayor edad era de 54 años, seguida de 53, 23, y 17 años. Les gustaba preguntarle si deseaba algo, o si algo no le gustaba, en lugar de pláticas; el contacto no verbal era el predominante, lo que significa que el contacto “sonoro” o “verbal” intencional entre la familia materna y Kim fue mínimo, -aunque las onomatopeyas eran predominantes-, y en su lugar, los abrazos, los ejercicios para bebés, los besos y paseos, dominaron en sus primeros contactos con el mundo.

Además, se vio reflejada en el espejo desde su sexto día de vida, cosa que se repitió varias veces, y pareció que en su momento sí reconoció, primero, el reflejo, como imagen diferente de ella, y luego que era ella

Algo importante sin duda es que siempre estuvo en contacto sensorial (sobre todo visual, auditiva, mencionadas por ser las que podría afirmar que sí fueron significativas), con el mundo -he notado que muchas madres o abuelas cubren los primeros meses a los bebés con una cobija y los

arrullan agitándolos sin destaparlos, o para comer-, además de que ella misma se destapaba, y no lo impedí.[11]

Al amamantarla, muchas veces escribía con el celular. Kim me miraba fijamente, y realizaba sonidos guturales, parecía disgustarle, ya que cuando dejaba el celular y la miraba, relajaba en intensidad sus ojos. Si sonaba el mensaje, volvía a mirarme, desafiante.

(0;0;8) Para el 11 de abril, cambió su contexto, donde "conoció" a la familia paterna, en la que el estímulo más intenso es el sonoro-verbal, el habla infantilizada, y donde la persona con mayor edad se encontraba en 80 años, seguida de 65, 53, 26 y 15 años. Ahí comienza a tener contacto una gran cantidad de familia paterna, que le estimulaban con palabras, mimos y preguntas.

(0;0;14) El 17 de abril, y durante unas semanas, estuvo en contacto con una tía materna, que le hablaba en italiano, y le arrullaba con golpecitos en la espalda, la cargaba constantemente y la mantenía recargada en su pecho, mientras le platicaba todo lo que hacía, detalles importantes más adelante, y le cantaba canciones de Disney (algunas iguales a las que yo le cantaba pre y post parto)

(0;0;18) El lunes 21 de abril del 2014 comienza su ingreso a la Facultad de Psicología, donde pude observar que reconocía la voz de mi profesora, es decir, parecía poner atención, y guardaba silencio cuando ella hablaba. Lo mismo ocurrió a lo largo de la semana con las demás profesoras.

(0;0;22) Días anteriores había dado gestos con la boca parecidos a la sonrisa, y emitía risas mientras dormía, pero fue el **25 de abril** el día en que lanzó una risa intencionada mientras jugaba y hablaba con ella, es decir, su sonrisa social:

"*-Eran las 3:24 de la tarde, hora de que Kim comiera teta, con sus manos se acercaba a mi pecho y me acomodaba en el sillón para estar a gusto. Con los ojos que ponía para pedirme teta, se acercó decidida y alegre a tomar mi pezón con su boca. Cuando se acercaba, se me ocurrió jugar con mi seno, moviéndolo a un lado y a otro para que Kim lo siguiera "ay, se fue" le decía, "ay que se va", tomé una foto, la miré, me miró, sonrió, abrazó mi seno, y pescó el pezón con fuerza. Al día siguiente repetí el juego y sonrió nuevamente-*"

Jugaba mucho a taparme los ojos, y al destararlos, decía "aquí ´ta"

(0;1;2) Ya para el 5 de mayo podía seguirnos con los ojos, donde se confirma que cuando les llama mucho la atención algo, puede hacer recorridos con su mirada al objeto.

En estos momentos su entorno simbólico estaba rodeado principalmente de estímulos visuales (árboles, color blanco) y sonoros (sonaja, campañas, voces femeninas, masculinas y de varios idiomas), aunque la presencia de la temperatura baja y la humedad fue constante (y por tanto el predominio del aroma a tierra mojada), lo que refuerza la prioridad de su entorno familiar por lo visual y auditivo, de manera intencional, y termo-olfativo sin intención, y no por otro tipo de estímulos, sus primeros juguetes del día del niño fueron de colores variados y textura suave. Pese a ello, Kim mostró siempre interés por la textura de sus cobijas, de manteles, suéteres y el cabello, principalmente del mío cuando jugaba con ella.

Respecto a los aromas, al contrario de lo que me indicaron de dormirla con algo mío para que lo oliera, nunca respondió a ello los primeros meses. Responde de manera intensa y atenta al portugués y a la música de Capoeira, que fue de los factores constantes en el embarazo.

Es importante recalcar que gran parte de sus primeros meses fluctuábamos de lugar; unos días con una familia, otros días con otra (de domingo en la tarde a miércoles en la mañana con la familia paterna y el resto con la familia materna.

(0;1;6) En cuanto su manifestación de voluntad, como había mencionado, me miraba fijamente cuando escribía en el celular, pero el 9 de mayo hizo evidente sus intenciones:

"…daba pecho, sostenía a Kim en el seno derecho y con la izquierda tecleaba y veía de reojo que me miraba de la misma forma intensa…dirigió su mano hacia la mía y golpeándola, aunada a los soniditos guturales de antes. Dejé el celular a un lado y la atendí"

(0;1;15) Para el 18 de mayo ya expresaba una sonrisa al estar y jugar con su papá o conmigo, y le gustaba estar en movimiento, y reclinada, observando. Le puse música de relajación, aunque parecía no darle mucha importancia.

(0;1;21) Ya el 24 de mayo, Kim manifestaba sílabas como "aja", "ya" e "inga", cuando se le preguntaba algo o le contábamos pequeñas anécdotas del día, o las escuchaba, si bien considero que no tenían algún significado en específico, ya que se notaba que vocalizaba de manera libre. He de confesar que su padre y yo considerábamos que no decir groserías frente a Kim sería lo mejor por lo que, desde su nacimiento, para evitar decir "Chingad…dre", decíamos "ch-inga", con lo que inferimos que de ahí pudo haber sacado el sonido.

Estos sonidos, supuse que le daban la noción de la capacidad de producir su propio sonido, ya

que aumentaban en intensidad y número, cuando era hora del baño (por la acústica).

(0;1;30) En ese entonces su contacto con la tecnología había sido bastante; como estudiantes su padre y yo, estamos en constante interacción con electrónicos, pero el **2 de junio** conoce la conversación por Skype:

"Era su abuelo paterno, yo me dirigía hacia la Tablet al hablar y al mirar. Kim, en mis piernas, se acercó hacia la Tablet, la tomó y miró detrás de ésta, regresaba a ver la imagen, y nuevamente se inclinaba a ver la parte trasera del dispositivo"

Luego de meses eso se generaliza a todos los aparatos con capacidad para llamadas, y los celulares y teléfonos de casa, se los pone de manera correcta, o en ocasiones al revés, como si hablara por teléfono. Pero es hasta el 19 de julio del 2015 **(1;3;16)**, que al estar en una llamada telefónica, contesta a su interlocutor con coherencia.

(0;2;2) Finalizando su primer mes, aumentó su tendencia a llorar sacando lagrimitas para pedir leche (incluida la mirada característica, pegar su cara a mi seno y gemir insistente). Yo procuraba dársela y tranquilizarla acariciándola o cantando, pero su papá, y otras veces yo, comenzó a decirle que esa no era la forma de pedir las cosas: en seguida hacia un gesto con el dedo índice, señalando o tocando mi seno. El 5 de junio pidió de comer con gestos sin llorar, lo que llevó a una evolución en su forma de pedir: a través de tocar mis senos con su mano, y luego, con su dedo índice.

(0;2;10) Su primer contacto directo con otro bebé ocurre el 13 de junio, acostados en una colchoneta, intercambiaron balbuceos, se miran sus manos y pies mutuamente; su sonrisa era ya más explícita e intencional (el otro bebé le babea su mano y ella ríe, luego se pone seria), y su mirada seguía a todos los que se movían; en ese momento ya sostenía brevemente su columna, lo que le permitía mirar desde otra perspectiva. Al día siguiente emite su primera risa (explícita) con una de sus tías paternas, y posteriormente conmigo. A partir de ahí es donde se comienza a instrumentalizar su sonrisa como una forma de conseguir atención.

Lo interesante es que mientras en la "casa materna" (donde ciertamente se encontraba un poco limitada para moverse) era estimulada con gestos que podía imitar: besitos, abrazos, canciones, balbuceos que nosotras le imitábamos, nuevos movimientos y hasta ritmos (y su gesto era siempre de escucha, curiosidad y experimentar y se mostraba más seria, cuando no le hacía cosquillas su tía o yo);

en la “casa paterna” hacía explícitos la mayoría de lo que se le enseñaba, lo que me hace pensar que es necesario un ambiente de mayor confianza para ella, que le permitía emitir libremente sus gestos.

Es decir, parecía sentir más libertad de moverse, de actuar, reír y emitir en el ambiente paterno, aun cuando no había mucho contacto personal (y mayormente era a solas conmigo), mientras que en el materno los aprendía y existía alguna especie de latencia que requiere el aprendizaje de códigos sociales primarios.

(0;2;20) Otro momento importante fue el 23 de junio, en que por primera vez con su tía materna, Estrella, sostuvo la sonaja, es decir, logró la aprehensión cerrando la mano, lo que la llevó a mover la sonaja por 3 minutos, aproximadamente. Luego supo emitir sonidos sólo cuando se le indicaba, explico.

Su tía materna estudió Educación Física y en ese momento trabajaba en el área de infantes y menores, donde aprendió a estimular ritmos básicos a través de golpes a una superficie o a objetos. Esto la llevó a practicar con Kim: con una voz firme pero que invitaba a Kim a experimentar. En momentos hacía uso de un tono infantilizado y en otros, le hacía cosquillas mientras le mostraba ritmos variados y de diferente complejidad con las manos.

Cuando Kim logró mover la sonaja a voluntad, podía, sino al ritmo correcto, emitir el número de sonidos que se le “pedía”, es decir, dos golpes de su tía, dos de sonaja…y así sucesivamente.

En su evolución de instrumentalizar sus actos, llevó a que el 1 de octubre **(0;5;28)**, dormíamos y le di la espalda. Kim insistió a que volteara dándome golpecitos con su mano en mi espalda y fue si forma de pedirme leche. Luego el 25 de enero del 2015 **(0;9;22)**, utilizó los golpes como significado de “llamada” o un evento que hace que le contesten del otro lado de la puerta “Golpeaba dos o tres veces la puerta y contestábamos -¿Quién es?, a lo que respondía con risas”

(0;2;21) 24 de junio, dijo, o pareció decir “Agni”, entre llanto, donde me di cuenta de dos cosas: a que simbolizamos su llanto (ambos tuvimos la impresión de que había dicho “Agni”), o a que su contexto (yo) le emite constantemente ese nombre y lo repitió, aunque sin algún significado aparente.

(0;3;5) El 8 de julio Kim balbuceó de una forma muy fluida, tal como si platicara, aunque no hacía gestos relativos a algo específico. Para este momento ya comenzaba a sostener por mayor tiempo su columna erguida y lograba ver otras cosas. Se notaba en su rostro que le gustaba la vista, y balbuceaba al hacer un recorrido visual.

(0;3;8) En este momento comencé a notar que gustaba de imitarnos mientras jugábamos, desde los gestos hasta la boca y las emisiones de sonido en ocasiones.

(0;3;10) Ya para el 13 del mismo mes sostuvo una plática/balbuceada, en el momento en que su tía materna y yo sosteníamos una conversación apasionada; en cuanto terminamos de hablar, comenzó su balbuceo, y se movía sobre mí, hacia varios lados, movía su manita, enfatizaba su movimiento bucal, aunque parecía molesta.

Kim ha estado en un ambiente, además del familiar, que favorece la vocalización y la emisión de voz con volumen alto, como mantrams, que en definitiva, ha sido un "factor" facilitador del medio, que le permite sacar su voz sin inhibición, aunado a la poca insistencia de todos sus allegados (excepto los más grandes en edad) a que guarde silencio y, al contrario, le permiten que se exprese

(0;3;27) El 30 de Julio repta por las colchonetas del gimnasio en el que entrenamos. Días antes (24 de julio) y hasta ese día, comencé haciéndole ejercicios al bañarla, colocándola de pancita al suelo para que pateara con sus piernitas la tina.

Se le estimulan los pies, las manos, con plantas naturales en parques y jardines en compañía de su tía materna.

(0;4;27) Respecto a lo anterior, la práctica para que Kim se sentara sola fue emprendida por su cuenta. Nunca le gustó estar acostada y esa incomodidad la llevó al **30 de agosto** que logra sentarse por primera vez

Este peldaño no solo implica la capacidad para una nueva forma de alimentación, como se nos indica en la Liga de la Leche, o una nueva visión del mundo, fundamental para otra perspectiva, que es la que tendrá por casi toda su vida, sino que además, implica un logro de la voluntad que ella misma emprendió un mes atrás.

(0;5;10) El 13 de septiembre, aprehendió el baile como medio de "socialización", en la que, al bailar, los demás se reían y le aplaudían. Ella lo repetía varias veces y sonreía -el baile fue fomentado desde meses atrás, por su abuelo paterno, con una canción específica, donde la movíamos en su totalidad de un lado y al otro, pero fue hasta entonces que lo usa para socializar-

A la par, aprendió a hacer berrinches, que de ahí en adelante formó parte de su código de comunicación y fue más explícito su lenguaje no verbal, al mostrar su felicidad al ver a su papá, a su

abuela materna y a mí. Poco después (8 de octubre), su llanto comenzó a ser su lenguaje universal.

(0;5;17) El 20 de septiembre logra acostarse y sentarse de manera voluntaria, es decir, cambiar de posición a placer. Sus berrinches incrementan y en definitiva expresa felicidad al verme a mí, a su papá, y a su abuela materna, generalmente

De 6 a 10 meses

(0;6;1) 4 de Octubre, se abre una nueva posibilidad gustativa cuando prueba por primera vez, otro alimento, diferente a la leche materna. Elegimos la zanahoria. Parece ser que en este aspecto resulta importante la consistencia y la cocción, donde acepta el jugo, y rechaza la papilla de zanahoria cocida, cambiando por tanto el sabor. Ya desde entonces mostraba su autonomía, su capacidad de prensión de objetos y se manifiesta sus deseos por quitarnos la cuchara cuando aún se alimentaba de manera exclusiva con la leche

(0;6;7) El 10 de octubre prueba la manzana y le gusta. Y el 12 de octubre prueba papaya, y jugo de papa con sal.

(0;6;20) El 23 de octubre dice “ma” de manera repetida:

“Estando en la cocina, siendo las 7 u 8 de la noche, alguien con quien sostenía una conversación tenía a Kim en brazos mientras yo estaba frente a ella, realmente no recuerdo sobre qué, cuando de repente Kim comenzó a decir “ma” muchas veces. Me emocioné, y noté que lo notó, me miró, sonrió y rió, y volvió a repetir la silaba”

(0;6;28) Continuó insistiendo en emitir sílabas, como si gustara de oírse. Esto lo manifiesta también el 2 de noviembre donde todo el día tose intencionalmente, como si hasta entonces descubriera que podía hacer ese sonido y que, por tanto, el sonido provenía de ella.[40]

(Segundo semestre de vida)

Además, para el 5 de noviembre **(0;7;2)**, mueve sus labios de un lado a otro y de diversas maneras (lo “muerde”, hace puchero, labios de pez), lo que indica una maduración para la articulación bucal.

Este mes fue tremendamente significativo en muchos ámbitos. Kim ya podía desplazarse ligeramente y levantarse a posición de cobra, reforzaba sus ganas de ver y explorar. En noviembre comparte bastante tiempo con la familia materna, donde su tía Estrella fue un factor constante, para

hablarle, besarle, darle ejercicios y hacerla reír. Su abuela materna (Abu paty) le daba paseos por el parque con el reboso. Asistimos a un evento de la mujer en la que pudo sentir un río, el pasto, el clima cálido y pudo balbucear cuanto quiso, nos pintamos (lo cual le gustó demasiado) y reiteradamente intentó ponerse de pie.

(0;7;8) El 11 de noviembre responde conmigo cuando canto con tonos agudos y los imita, y sigue con monosílabos, como "ja", y "da", "ta", y su mezcla.

(0;7;15) Sin lugar a dudas, comencé a notar que mi intercambio con Kim era diferente. Me encantaba cantarle, leerle cosas, pero pocas veces establecía una forma de diálogo, cosa que sí sucedía con su padre, que en ocasiones se quedaba con Kim cuando estaba en clase o hacía trabajos en la escuela.

Desde su nacimiento estuvo en contacto con gatos, de ambas familias, pero los del lado materno, no huraños, permitían que Kim los tocara y abrazara, y generalmente, ya sea su abuela o su tía, le repetían "Ga-To". En noviembre convivió más con ellos. Sus juguetes eran interactivos, de muchos colores, y en su mayoría con música. Gustaba hacer que su galletero sonara, y bailaba, por lo que apretaba la nariz del juguete deliberadamente cuando quería escucharlo.

(0;7;27) Me acompañó una semana a dar pláticas a un programa de Niños Talento de la SEP, donde repetí varias veces el discurso, y donde las respuestas colectivas eran monosílabos, sea sí o no. Kim da un salto cuántico cuando el 30 de noviembre, a sus casi 8 meses dice que sí con la cabeza, sobre todo al preguntarle si quería comer lo que le ofrecía.

(0;8;1) Al cumplir sus 8 meses, dice "ma,ma,ma" y "na,na", aunque ya en ese momento los intentamos asociar conmigo.

(0;8;5) El 8 de diciembre tuve que alzarle la voz para que entendiera que no debe morderme cuando toma leche, y afortunadamente fue efectivo, lo que me hizo saber que ya entendía la palabra "no", aunque no la manifestara en algún código. También, ya imitaba en ese entonces el gesto de hola (movimiento oscilado de la mano), o aplaudir cuando alguien más aplaudía (20-diciembre). (No puedo asegurar que era porque sabía que debía aplaudir, pero sabía en qué momento)

(0;8;6) El 9 de diciembre vamos hacia Mérida, Yucatán, donde conoce a más familia materna. El contexto cambia, tiene mayor espacio donde poder moverse, el clima cambia rotundamente. Es en estas

vacaciones donde comienza a tener una mayor interacción con su padre, que comienza a dar prioridad a su motricidad, a ejercicios para bebés, a caminar con ayuda de alguno de nosotros y a levantarse por su cuenta, aunque por tiempo limitado. Su tiempo para reptar aumenta, y aprende a hacerlo hacia atrás. **(0;8;27)** El 30 de diciembre usa sus rodillas para avanzar y da tres pasos parada.

Tiene un mayor contacto con la tecnología y juega su primer videojuego. Comprende las instrucciones básicas, aunque parecía que su desarrollo en motricidad fina no le permitía ejecutarse de la mejor manera, y lo expresaba quejándose.

(0;9;1) Ya para el 2015, el 4 de enero, después de días anteriores en que le estuve cantando una canción con las vocales, al preguntarle y repetirle las vocales de manera aislada pudo emitirlas con dificultad, pero entonadas correctamente, excepto la "U".

(0;9;2) El 5 de enero jugamos a que desaparecía cuando se cubría ligeramente con tul.[48]

Aprende a gatear el 8 de enero, por perseverancia e imitación a su papá. Por supuesto, los fomentos de su papá para el movimiento se acompañaban de promoción verbal que motivaba a Kim a desplazarse, se valía del interés de Kim para lograr sus objetivos

(0;9;11) El 14 de enero 2015 Kim aprende a hacer trompetillas. Ese día regresamos a México, y notamos que le cuesta trabajo reconocer a todos de nuevo.

(0;9;15) El 18 de enero nos mudamos definitivamente a vivir juntos su padre y nosotras, hito importante para su desarrollo afectivo y la relación de los tres, pero sobre todo, de padre-hija, que se ve adelante, con su comportamiento, sus patrones y hábitos corporales, y su lenguaje.

(0;9;16) El 19 de enero ya tarareaba, y aunque no usara la palabra "mamá", ya se refería a mí como "mamamama". Usaba hola con su mano para saludar a quien le dijera "hola", y a veces ella iniciaba el saludo. Comprende la palabra "papá", y si alguien dice "papá", gira hacia él. La distribución del cuidado de Kim entre su padre y yo comienza a hacer una diferencia significativa en los progresos de Kim.

Al volver este mes a la Facultad, Agni a veces se quedaba con Kim por un rato. Mi ausencia, aunada a la ayuda progresiva de él, perfeccionando su número de emisiones, Kim comenzó a reducir el número de sílabas que usaba para dirigirse a mí. La presencia de su papá me hizo evidente la falta de retroalimentación e intercambio lingüístico que yo tenía con Kim, presentándole frases completas sin desglosar, y comencé a decirle palabras aisladas.

(0;9;24) Solo hasta el 27 de enero dice *mamá* con dirección, intención y toda atribución de significado a mí. En seguida, el 29 dice *papá* con significado y dirigido. Es hasta el 18 de mayo que comienza a decir mamá con más frecuencia, y coincide cuando es su padre el principal cuidador y yo comienzo el servicio social, aspectos que recalco ya que me hace pensar que al estar conmigo no tenía la necesidad de decir "mamá", solo hasta que se ve sola con su padre es cuando hace la diferencia explícita, aunque es evidente que desde el 27 de enero (sino es que antes) ya lo sabía. Incluso, dice "papá" conmigo, y a su papá le dice "tata". Da la impresión de decirle a propósito "tatá" por la reacción que hace su padre al decírselo.

(0;9;31) El 3 de febrero aprende a decir "no" con la cabeza Otro hito en su desarrollo, no solo del lenguaje y la comunicación, sino en la forma de ejercer su voluntad: se daba la libertad de rechazar la comida por el puro gusto de decir que no. La importancia de mí como madre, o así lo sentí, fue que respeté cuando decía que no. Pienso que de nada sirve emitir una palabra con significado, si aun cuando fue entendida es subestimada o no se respeta su significado, ni su decisión, y eso es parte del afecto.

Al mudarnos y tener un espacio físico más amplio pero con más riesgos, como escaleras, muebles grandes, etc., y al ser mayor su movimiento, hubo un incremento significativo de las prohibiciones o la pronunciación del "no", más que en otro momento de su vida.

Algunas creencias de la familia de ambas partes (sobre todo de los de 50 en adelante) también se hicieron evidentes, como el uso de la mano izquierda que Kim hacía para comer o para asir sus juguetes. Sin embargo, gracias a la flexibilidad de todos, y la retroalimentación que Agni y yo hacíamos respecto a la libertad que requiere, a la explicación de sus juegos, a la traducción de sus actos, y a veces a incluirlos en los mismos, poco a poco modificó su opinión respecto a las restricciones, e incluso, cambió el comportamiento de los adultos hacia Kim.

En este sentido, aunque la retroalimentación hecha a los mayores fue realizada por los padres, es importante recalcar que la presencia, los actos y gestos que Kim hacía, fueron los que poco a poco fueron resignificándose.

Por supuesto, invitamos a Kim a que usara las manos como ella quisiera, lo que ahora se manifiesta cuando usa ambas manos de manera indistinta.

(0;10;18) El 21 de febrero, al asistir a un evento, cada vez que la gente aplaudía, aplaudía con

ellos, incluso en gestos adultos. Tres días después usa mis manos para hacer lo mismo, lo que indica que no solo imita el movimiento sino que conoce el esquema corporal, ya sea con sus manos o con las mías.

(0;10;23) El padre de Kim se percata de que ella emite su "ta,ta" al ritmo de los latidos de su corazón. Todos los avances más significativos los comienza a tener cuando los tres comenzamos a interactuar de manera diaria, y asumo que emocionalmente se fortaleció, haciendo su ambiente de mayor confianza, alegre, que le permitía aprender, le motivaba.

(0;11;2) Otro elemento que sí estimulamos en Kim, fue el decir "gracias" y "de nada", al darnos o darle un objeto. Fue el 5 de marzo cuando diferenciamos su "tzdata" de su "tatata" (respectivamente), lo que me hizo pensar en la representación sonora que hace pobre la división silábica de las palabras, ayudándose de las sílabas que sabe emitir. Es hasta el 27 de julio **(1;3;23)** que generaliza "tzdata" al momento de estornudar, o cuando escucha que otros estornudan.

(0;11;6) En la clase de Seminario de Comunicación el 9 de marzo, estuvo particularmente platicadora, así como en Comunicación y Construcción de Sentido el 18 del mismo mes, donde, por cierto, en algunos momentos parecía contestar a lo que preguntaba el ponente.

(0;11;10) El 13 de marzo ya dice que "no", con la cabeza, sin ser exclusiva a la comida y es capaz de seleccionar, no solo dice "si" o "no"…elimina opciones. Con ello, y la selección de opciones, su repertorio deíctico aumenta significativamente

Dice repite "pacuapa" en todo[61] Si bien no puedo asegurarlo, su progreso verbal, además del ambiente afectivo, fue en aumento al momento de regresar a la escuela donde, se reforzaron palabras, sonidos, recuerdos que facilitaron la emisión de algunas de las anteriores.

Con mayor frecuencia, la hacíamos partícipe de las tareas diarias, donde la más frecuente era enseñarle opciones de ropa y pedirle que dijera si lo quería o no. Para ello, preguntaba "¿Éste o este?" levantando respectivamente una prenda en cada mano y entre cada una esperaba que respondiera.

(0;11;19) Siendo honesta, ignoro qué fue lo que la llevó a ello, pero el 22 de marzo, Kim usa su dedo índice para señalar la ropita que quería y la que no. De este símbolo tengo registrado únicamente cuando señalaba mi seno para comer. En este momento, comenzó a complementar su afirmativa o negativa, con su dedo índice al señalar. Otros gestos se fueron desarrollando a la par.

Sus dedos se vuelven parte de su forma de interactuar con nosotros. Los días posteriores experimenta los movimientos que puede hacer con los dedos y su mano. Kim comienza a mover su dedo índice de derecha a izquierda, y nosotros complementamos su significado, al decirle “Noooo”, cuando lo movía de esa manera.

(0;11;29) En convivencia con gran parte de su familia, disfruta del agua y vocaliza de manera libre, “ao, eo”

(Tercer semestre de vida)

(1;0;2) El 5 de abril extiende el significado del “no”, al movimiento de su dedo índice y lo emplea para la hora de comer, y luego cuando jugábamos a hacerle cosquillas o al decirle que era hora de bañarse.

Al llevarla al Laboratorio de Infantes de la Facultad de Psicología, y después del cuestionario respondido, me di cuenta que Kim sabe más palabras de las que yo imagino

“La encargada del estudio del Laboratorio le preguntó “¿dónde está tu zapato?”, Kim lo levantó, y al preguntarle “¿dónde va?”, levantó su pie e hizo gemidos para que se lo pusiera”

(1;0;?) Manifiesta hacer una repetición de las palabras como juego que le decimos pero solo a través de sílabas, en el periodo de mediados de abril y mediados de mayo, si le decíamos “gato”, decía “tato”, “bota” “tota”, pero si decíamos “zapato” decía “taato”. Solo respondía su representación sonora a palabras, con bisílabos.

Durante mayo, Kim comienza a compartir más tiempo con sus tías y su abuela. Argelia, me comentó que le habían dado una muñequita a Kim y le indicaron que la durmiera. Acto seguido, Kim sostiene a la muñeca, la lleva a su hombro y le da palmaditas en la espalda, escribí:

“Me dicen que el 4 de mayo [2015], te dieron una muñequita y te dijeron que la durmieras, la abrazaste y le diste palmaditas en la espalda, yo lo vi hasta ayer (5 mayo 2015), me hizo pensar que te acuerdas de tus días de recién nacida porque eso hacían Paloma y abu Paty para dormirte y desde entonces ya no.”

(1;1;2) Noto que su capacidad de escuchar los ritmos y coordinarlo con su movimiento corporal, es muy buena. El 5 de mayo baila como Michael Jackson, con la música de sus juguetes, y con el ritmo de mi respiración cuando hago ejercicio. A estas alturas, noto que sabe rotar los objetos con sus manos.

(1;1;3) El 6 de mayo veo evidente que Kim, si le decimos que le habla alguna persona, voltea

hacia la persona que le dijimos, y no hacia nosotros.

Este día en la mañana escribí

7:25 am…"Hoy, hace un rato, comenzaste a reír dormida, y recordé que en mi examen de imagenología cerebral estabas dormida y comenzaste a carcajearte y a reír, lo que nos provocó risa a los demás"

En adelante su desarrollo se ha enfocado más al motriz. Gracias a su aprendizaje motriz, comenzaron a aparecer otros aprendizajes importantes como su percepción del dolor y su forma de expresarse ante una situación que le cause miedo:

"*Kim caminaba por la cocina, dando pasos lentos y seguros. Su abuela Argelia y yo estábamos sentadas mirándola cuando de pronto se cayó levemente al piso, e inmediatamente, antes de llorar, gritar o emitir cualquier ruido, volteó a vernos, como si esperara ver algo en nosotras. Ambas, sin exagerar nuestras reacciones (aunque sí me asusté), le dijimos "ups, no pasó nada, arriba", así que Kim, con tranquilidad se puso de pie con ayuda del mueble, y siguió su camino"*

Hasta ahora Kim no sustituye algunas formas de lenguaje no verbal a la verbal (Boada, p.33), su expresión es más bien corporal. Surge también la presión de si ya debería hablar, y de la forma en la que nosotros le estimulamos el lenguaje verbal.

(1;1;15) El 18 de mayo comienzo mi servicio social, que permite a su padre ser su figura principal en su cuidado. Nuestros momentos más cercanos eran para darle teta –que aunque acababa de comer me pedía-. Más que por alimento, Kim y yo compartíamos amor y contacto al amamantarla. Agni me reportaba que comenzó a decir nuevamente y con más frecuencia la palabra "mamá". Reforzando mi idea de que aprendió las palabras "papá y mamá" a partir de la ausencia de uno o de otro y dormir.

Noto que aprende con una gran velocidad patrones corporales pero es hasta principios de julio donde noto que si observa un movimiento que le llama la atención lo imita con mucha similitud al original, pero poco a poco comienzo a entenderle menos

(1;1;19) El 22 de mayo, mientras no estaba yo, le envié una grabación por whatsapp a su padre con una canción que le canté para ella y, por testimonio de su padre, al escucharla dijo "mamá" y lloró. Además, hizo que su padre la llevara hacia una foto mía de la pared.

(1;1;22) El 25 de mayo habla por primera vez, dormida: primero rió, luego dijo "tata" con una

entonación de pregunta.

(1;1;27) Su contacto con su tía Angélica, su padre y su abuela, fue en aumento. El 30 de mayo dice "tía" dirigido a Angélica y caminó con ella por toda la casa.

(1;2;?) Posteriormente a inicios de junio comenzó, al momento de ponerle los zapatos, a decir "tatato", lo que nos permitió decirle palabras polisílabas como cepillo, zapatito.

Al momento en que su padre comenzó a tomar primacía en el ámbito lingüístico (unos meses antes de quedarse a cargo de Kim casi por completo), le estimuló el sonido de muchas palabras al contarle historias, describirle lo que hacía, darle palabras y repetirlas una y otra vez hasta que las dijera a su forma (como "papá" o "gato", como se ejemplificó anteriormente).

A partir de ahí comenzamos a hacer uso de la imitación para que ella entonara las palabras, pero no de ella hacia nosotros (es decir, nosotros decimos una palabra, ella la repite) sino de nosotros a ella (si decía "gato" o "tdato" cuando pasaba el gato[78]), imitábamos el sonido que ella producía, ya fuera gato o cualquier palabra a la que respondiera con algún sonido que parecía –o a veces no- tener sentido, le repetíamos, y así, al parecer, comenzó a adquirir un repertorio fonológico más extenso……

(1;2;8) Un hecho que desconozco del todo, pero que me parece importante por el uso deíctico, fue que me informaron que el 12 junio Kim manifestó el gesto de "silencio": llevar su dedo índice a su boca, y emitir un shh. Este gesto fue fomentado por su papá a través de la repetición, sin que esto implicara que estuviera carente de significado. Yo, al llegar de la calle ya en la noche, siempre la bañábamos, le daba pecho y mientras comía, le acariciaba su cabello y cantaba una canción que la arrullaba. A partir de ahí, comenzó a callarme cuando intentaba cantar, y para el 19 de julio, lo acompañaba con "tza tza tza" y llevando sus manos a mi boca

(1;2;14) Sus habilidades motrices mejoran, su equilibrio es mayor y con ello, logra patear varias veces una pelota.

(1;2;17) El 20 de junio, al ver películas con mi familia (materna), le fomentamos mucho las expresiones (Oh, asu, wow, boom, etc., en diferentes contextos). Al día siguiente va a su primera película de cine, en la que repite, curiosamente en partes impactantes o coloridas, "wooow". De ahí, logra decirlo en momentos en que, aparentemente, se impresiona por algo, y algunas solo por diversión. Este mismo día Kim comienza a levantar y a bajar los hombros con una connotación de "da igual", y dice "gato

(tdzato)" "globo (gobo)" "y fiesta".

Pocos días antes del 31 de agosto del 2015 **(1;4;28),** comenzamos a insistir más en la pronunciación correcta de la palabra, en parte por las creencias que su padre y yo comenzamos a tener, y en parte por presión social

Al momento en que empiezo a tomar distancia de Kim, comienzo a tener la tendencia a decirle que no a todo, tengo menos herramientas que me permitan comprenderla y hablarle tranquilamente, como lo fomentaba su papá, y con ello, acrecentó las gesticulaciones que de ello derivarían por parte de Kim:

"Un día tiró las tapas de los topers y se fue, su papá la llamó y ella, sabiendo que le dijo ven, fue pero con un gesto de disimulo, al ser "amonestada" por su papá, ella volteó a vernos a Argelia (su abuela paterna) y a mí con un gesto parecido al que socialmente identificamos como "¿y este qué?": ceja derecha levantada, labio torcido y sonrisa perspicaz, ojos abiertos más pronunciadamente de lo normal,- y volteó de nuevo a ver a su padre. Obviamente la interpretación fue mía"

(1;3;12) El 15 de julio se hace evidente ya que caigo en cuenta que le estoy generando la idea de que gritando obtiene atención pero no por su incapacidad de dar un mensaje o por su elección para comunicarse, sino por mi incapacidad como receptor y facilitadora de la comunicación

"Kim intenta decir algo pero como lo dice tranquila su padre y yo lo damos por alto diciendo "si" "aja" "¿todo eso?" y frases por el estilo para simular ponerle atención cuando en realidad parece que ella siente que no es así, y lo dice otra vez tranquila, hasta que se desespera y grita (e imagino que con razón), pero cometo el error de muchos padres que siempre critiqué diciendo que no es necesario gritar para darle atención... Pero es precisamente lo que ella intentó primero y no hice caso por pensar que podía esperar un poco... Caí en el círculo vicioso de generar una conducta y luego reprocharle por tenerla"

(1;3;16) El 19 de julio tiene su primera conversación por teléfono, esto es, en otras ocasiones le pusimos el teléfono en la oreja y sonreía o nos volteaba a ver y quitaba el teléfono para devolvérnoslo. Pero ese día (ignoro lo que le decía su tía, ¿reconocimiento auditivo?) contestó a lo que se le decía o eso parecía[85]

En esta etapa paterna, ciertamente comienza a ver televisión, canales para bebés. Responde a los

muñecos de la televisión al hola y al adiós, y aplausos, sonríe cuando parece que algo le gusta

(1;3;20) Anteriormente Kim ya había tenido contacto con libros, pero el 23 de julio noté que ve los dibujos por separado, y algunas palabras que están dibujadas en grande, pero parece ser que no sigue la historia... Al menos por la duración o por el tipo de ilustración. Este mismo día noto también que al hablar me callaba llevando la mano a su boca, o a la mía, y decía “zta zta zta”.

Al día siguiente (24 de julio), utiliza mi celular para reproducir su juego de play phone, escucha el juego en inglés e imita a un muñeco de la aplicación: Cuando dice “duk” o cuando dice “blue sky”, aunque puede ser por el tono cantarín y agudo, con el que lo dice. Logra ser capaz de ponerlo ella misma desbloqueando el celular. También escucha portugués. Muestra interés por los programas musicales y prefiere Big Bug Band, de Baby tv. Posteriormente (8 de agosto -1;4;5) comienza a decir “pika” (parte del intro de la caricatura), tararear “oioioi” (parte de una de las canciones del programa) cuando terminaba y gustaba de escucharla y me pedía cantársela. Ese día (8 agosto) la cantó al despertarse.

(1;3;22) Dos días después, manifiesta el sentido de la orientación cuando ve una imagen (su libro) o un video en el celular al revés y lo voltea para seguirla viendo. También tiene momentos en que pareciera estar “pensativa”, generaliza el hacer el gesto con la mano (como de saludo o despedida) al escuchar “hasta pronto” o “hasta luego” y se despide o saluda (hace el gesto con la mano) cuando vemos a niños en la calle, y les sonríe.

Además, generalizó decir “tata” como “gracias” (que también se lo estimulamos), con un uso meramente social (excepto si fuese tomado desde el punto de vista causa efecto: estornudo-gracias, fuera porque alguien más estornudó, o porque ella estornudaba, es decir, aún estaba extendido el significado).

Además, sabiendo que en su repertorio ya existía el aplauso como gesto social, no solo lo hacía cuando sus caricaturas lo hacían: cuando parecía que algo le gustaba o cuando se atribuía que había hecho algo bien, se aplaudía

Este mes, condicionamos la palabra “no”, y el acercamiento del dedo para hacerle cosquillas, como estímulos para hacerla reír y ponerla ansiosa, así como la palabra “sí”. Esto hasta la actualidad le genera un doble significado que adquiere sentido dependiendo del contexto:

Si le digo que “no” alargando la vocal y acercándome a ella si está sentada o acostada, comienza

a reír; si digo un “no”, corto y se encuentra cerca de la estufa, se aleja.

(1;3;24) Estando yo en la escuela, su papá y abuela me dicen que Kim simula llamarme por teléfono. En la actualidad, a sus 3 años, esto sucede con frecuencia, mientras llamamos a todos sus familiares por teléfono de juguete.

(1;3;26) El 29 de julio Kim ya fue capaz de modular su voz a un susurro para decir algo, y a la vez de hacer un gesto de corrección, con lo que la instrumentalización, no solo de la palabra sino de los elementos paralingüísticos del lenguaje, se hace evidente y, en mi opinión, un gran logro para la expresión y la comunicación.

“Yo llegaba de la escuela, eran las 4 o 4:30 de la tarde. Kim veía su programa, un tren que transporta animales. La parte final consiste en que los niños deben adivinar por la sombra en la cortina, qué animal es el que está detrás. Me acerqué a darle un beso y la abracé. En ese momento el tren preguntó qué animal era el que estaba detrás de la cortina. Suspicazmente me acerque a su oído y le susurré “borrego”, dos segundos después (es decir no de manera inmediata), el tren dice “¡una oveja!”. Kim se inclina hacia mi oído y dice “tatata”…””

(1;4;?) A partir del mes de agosto, comenzamos, el padre de Kim y yo, a notar cierta presión social, indirecta y directamente, respecto a la velocidad con la que Kim requería adquirir el lenguaje verbal, ya que no buscábamos del todo que dijera cosas o las pidiera, porque ya le entendíamos, de mi falta de insistencia de decirle palabras y de nombrar todo lo que hay a su alrededor, o de todas las cosas con las que juega que, aunque cuando le mencioné alguna vez las cosas no me limité a decirle el nombre del objeto sino sus cualidades (pato-amarillo-grazna- hule-quac, etc)

Fue hasta que comenzó a convivir más con su papá, cuando comenzó a aprender más vocabulario, es decir, a emitir sonidos silábicos, a las palabras.

El mayor contacto con su abuela paterna (Argelia) la llevó a descubrir aspectos diferentes de hábitos cotidianos, como que recoja las cosas, e incluso barrer y limpiar.[92] También, respecto a su ambiente simbólico en cambio, existe una transferencia de su abuela hacia Kim con la asociación entre sus actos y los de sus tías, con lo que aumenta la exposición a sus nombres (“muy bien, como tía …”)

(1;4;8) El 11 de agosto identifico que comienza a decir “ya”, como sinónimo de “sí”, al preguntarle “¿lista?”, o “¿ya?”, o “¿vamos?”, y como “basta”. Mientras más lejanía tengo con ella, aprende a dialogar

cosas a las que no sé darle sentido y se me dificulta entenderle. Aprende a tocar la cabeza, el estómago, el pecho y la boca cuando se dice en palabra verbal la parte del cuerpo, gracias a la estimulación de Argelia, quien le enseñó a tocar las partes del cuerpo.

(1;4;9) El 12 de agosto nota en el espejo que tiene una mancha pequeña en el cachete izquierdo. Ya anteriormente había notado cosas como gorros (los cuales nunca le gustaron), zapatos, y otros, pero era la primera vez que noté que se vio algo diferente a lo que había visto.[95]

(1;4; 13) El **16 de agosto** le enseñé un peluche de mono e hice el sonido de mono frente a ella mientras movía al juguete (u u u a a a a). Al día siguiente, le mostré al mono y comencé de nuevo con el sonido cuando ella a la par, imitó el sonido a la perfección

(1;4;18) Para este momento lograba comprender la situación y las indicaciones: "Kim insistía en bajar las escaleras y yo trabajaba en un escrito, me veía sentada y se dirigía varias veces a la escalera y me miraba. Le dije que estaba ocupada, que si me esperaba, movía la cabeza en forma de "sí", y se alejaba lento"

(1;4;22) Kim platica. Su forma de hacerlo es pronunciar palabras que ya conoce en su contexto, aunado a balbuceos que parecen ser sustitutos de palabras que no sabe pronunciar o que desconoce, generalmente es con artículos. *"El 25 de agosto, Kim parece que platica, estamos caminando en la calle y veíamos pasar a los coches. De repente Kim se volteó y comenzó a decirme "algo", me hablaba con balbuceos y entre algunas "frases", se reía como entre dientes, como si lo que dijera y me contaba le desbordara la risa, y seguía repitiendo el mismo balbuceo, y reía…pero no logré entender nada"*

(1;4;28) Kim entra a la guardería el 31 de agosto. Lloró. Pero salió tranquila. Al momento de ingresar, su medio simbólico se hace más extenso y en el cual desconozco gran parte de su mundo, por lo que termino su análisis, a sus casi 1 año, 5 meses.

(1;5;3) Cabe mencionar, sin embargo, que los dos días siguientes comenzó a decir wuawua para agua

Y comenzó a platicar mucho más, en la forma de palabra-balbuceo de complemento. **(1;4;29)** Habla dormida por tercera vez. Baila fluidamente. Balbucea con una cantidad de silabas extraordinaria (mo, bo, bu, mu, un, te, ti, to, be, bo, ba, da, de, do, etc) al segundo día que fue a la escuela comenzó a hacer muchas vocalizaciones….sube y baja escalones sola….

Desde septiembre del 2015, cuando me ve llorar va conmigo y me consuela, me limpia las lágrimas, me abraza y me dice "¿mamá?"

También, este mes Kim usa palabras deícticas, "acá", "allá" y "vente" y para octubre usa la palabra "otro" para pedir más comida, es decir "otra cucharada". Aprende la noción de 2 mientras íbamos de regreso de su guardería y jugábamos al columpio su papá, ella y yo. Primero lo aprendió por el sonido, luego con los dedos, luego asociado a una cantidad (de objetos físicos), y luego asociado a una cadena de números

Su vocabulario se fue ampliando por varias vías: imitación, invención (ella hacia su palabra y posteriormente daba forma más convencional), y por juego, como la palabra "gallo":

-Mientras nos dirigíamos en las mañanas a su guardería, dos casas en el camino –una de cada lado- tenían gallinas (lado derecho) y gallos (lado izquierdo). Al principio Kim parecía no darle importancia al canto del gallo hasta que yo le decía "¿qué es eso?", con los ojos abiertos y cejas levantadas. Kim buscaba a su alrededor para saber a qué me refería. Cada día agregaba la misma expresión hasta que pareció que Kim supo que me refería al sonido, y lo supe cuándo comenzó a hacer la misma cara que yo cuando cantaba el gallo. Al hacer el gesto, yo le decía "es un gaaallo". Esto se volvió el juego de las mañanas hasta que ella comenzó a abrir los ojos y decir "es un gaallo"-

(Observaciones adicionales posteriores)

Para el mes de octubre, hacíamos bastantes visitas al túnel de la ciencia, donde se servía de señalar para que le diéramos los nombres de las cosas

El 19 octubre 2015 dijo "no" en palabra. En el momento supuse que fue derivado de ano "aaa no" y "banano". Tiempo después sé que en la escuela comenzaron con la canción de tres pececitos. Luego para el 1 de noviembre dice que "no" con intensión, usado bajo contexto de negar algo. El 12 noviembre Kim canta "no no no" y para el 12 de diciembre combina las palabras "no mamá" de manera compuesta.

Manifiesta algunas de las habilidades que en la literatura son consideradas como parte del conocimiento de uno mismo, como el conocimiento de yo somático (identificación verbal de sus manos 1;7 y pies 1;9), asunción del rol de edad y sexo (Kim se dice a sí misma "nena", 1;9), y el hacer referencia a sí mismo:

"El primero de enero del 2016 jugábamos en la casita de juegos de un salón de eventos, yo

siempre la he acompañado a subir si ella no se siente segura. Ese día, me pidió que me subiera de una forma peculiar: se detuvo en las escaleras y volteó su mirada hacia mí. Yo pregunté, ¿yo? (preguntando si deseaba que subiera primero); y Kim respondió moviendo de manera afirmativa la cabeza, y dice "yo", señalándome". Luego dice "yo", mientras se señala, pidiéndome a mí que haga las cosas"

En diciembre comienza a distinguir la luna mientras caminamos a la guardería, así como a nombrar las pelotas (tutta y totota respectivamente). El 24 diciembre del 2015 dice totua (tortuga), león (neo), tiburón, gato (gato), tortuga (totuga), pato (pato), pez (pez), estrella de mar (tetella) gallo (gallo) elefante (edepate), gallina, caballo, dice "yo" sin significado social aparente, canta "nonono" y "tsitsitsi" (sisisi) canción de tres pececitos.

El 27 de diciembre se genera una evidencia respecto a la ventaja en la comprensión del lenguaje en Kim:

"Sale a pasear al parque con una alumna de mi padre, y de regreso, me comentan que Kim decía tutta, sin embargo, fue interpretado como "lunototota" y luego como "pelototota", cuando Kim ya poseía palabras diferentes para cada cosa"