



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



El Lenguaje en la Primera Infancia

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

ANTOLOGÍA SEXTO SEMESTRE

EL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

El curso seminario taller “El Lenguaje en la Primera Infancia” se ubica en el sexto semestre del mapa curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, es de carácter obligatorio con diez créditos, se cursa simultáneamente con los cursos de “creación de Ambientes de Aprendizaje” y de “Planeación y Evaluación Institucional” del área básica en educación y con el curso de la línea específica “Los Procesos Evolutivos del Desarrollo Psíquico en la Primera Infancia”. El curso seminario taller se ubica en el campo del saber hacer, el contenido se presenta en tres bloques en el primero se hace referencia a la estructura y funcionamiento del cerebro que determina las áreas del lenguaje, las etapas prelingüísticas y Lingüísticas en la edad de 0 a 4 años, en el segundo bloque se analizan los enfoques y teorías del lenguaje y en el tercer bloque se abordan las circunstancias y ambientes que favorecen o limitan el desarrollo del lenguaje así como estrategias de intervención.

COMPETENCIA:

Identifica las características del desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 4 años de edad, a fin de favorecer los ambientes de aprendizaje y diseñar estrategias de intervención temprana.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

BLOQUE UNO

ELEMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

OCDE. "El aprendizaje visto con un enfoque Neurocientífico y neuromitologías", En: La comprensión del cerebro. Aula XXI. París. 2002. pp 61-78, 102-103.

El aprendizaje visto con un enfoque Neurocientífico

Descubrimientos emocionantes en la neurociencia cognoscitiva y un desarrollo continuo de la psicología cognoscitiva empiezan a ofrecer vías interesantes para pensar acerca de cómo el cerebro aprende. Históricamente, tanto la teoría como el método han separado estas disciplinas. Sin embargo, con el desarrollo de nuevas tecnologías de neuroimagen, ha surgido una nueva ciencia: la neurociencia cognoscitiva. Los neurocientíficos cognoscitivos han puesto cada vez más atención en la educación como un área de aplicación de los conocimientos de la neurociencia cognoscitiva, así como una fuente importante de temas de investigación.

En este capítulo se sintetizan investigaciones de neurociencia cognoscitiva inicialmente presentadas durante las tres conferencias internacionales de la OCDE. Si bien se analizaron muchos temas individuales, aquí se presentarán los más importantes, considerados así por tener alto potencial de aplicación además de contribuir fuertemente con información significativa para el diseño de los planes de estudio, las prácticas de enseñanza y los estilos de aprendizaje. Estos temas incluyen: lecto-escritura y competencias matemáticas, el papel de la emoción en el aprendizaje y el aprendizaje durante toda la vida. Pero antes de entrar en materia propiamente dicha, parece necesario presentar con brevedad, junto con algunos principios básicos de la arquitectura cerebral, las herramientas de investigación (tecnología) y las metodologías usadas hoy en día en la neurociencia cognoscitiva. Al final de este capítulo se revisarán "neuromitologías" basadas en errores populares y/o en confusiones de la ciencia.

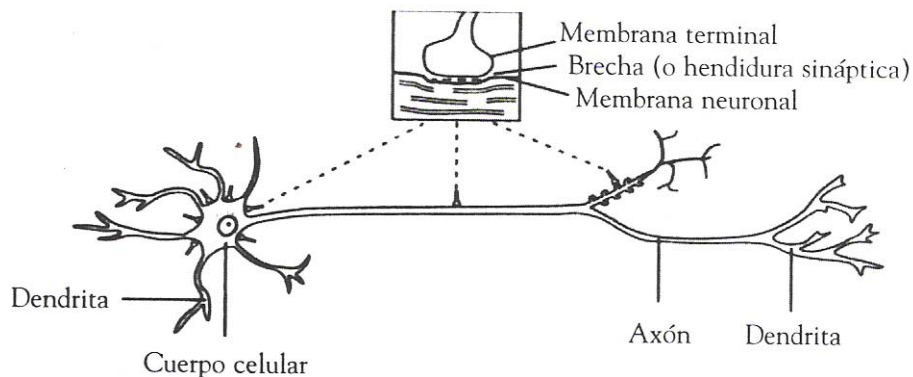
PRINCIPIOS DE LA ORGANIZACIÓN CEREBRAL y PROCESAMIENTO NEURAL DE INFORMACIÓN

Neuronas, estados mentales, conocimiento y aprendizaje

El componente básico para el procesamiento de la información en el cerebro es la neurona, una célula capaz de acumular y transmitir actividad eléctrica. Hay aproximadamente 100 mil millones de neuronas en un cerebro humano y cada una puede estar conectada a otras miles, lo cual permite que las señales de información fluyan masivamente y en muchas direcciones al mismo tiempo.

En cualquier momento, una cantidad muy grande de neuronas está activa de manera simultánea y cada uno de estos llamados "patrones de actividad" corresponde a un estado mental particular. A medida que la electricidad fluye a través de las conexiones entre las neuronas (llamadas sinapsis), otro grupo de neuronas es activado y el cerebro cambia a otro estado mental. De forma contraria a los bits de computadora, que están apagados o prendidos, el nivel de activación de una neurona es una variable continua, que da paso a cambios increíblemente sutiles que desembocan en estados mentales (véase la Figura 1).

Figura 1. Diferentes tipos de sinapsis en una neurona



Si los estados mentales son producidos por patrones de actividad neural, entonces el "conocimiento", definido como todo aquello que lleva el flujo cognoscitivo de un estado mental a otro, debe ser codificado en las conexiones neurales. Esto significa que el aprendizaje es alcanzado ya sea mediante el crecimiento de nuevas sinapsis o del fortalecimiento o debilitamiento de las existentes. De hecho hay evidencia de ambos mecanismos, con énfasis especial en el primero en cerebros jóvenes y en el segundo en cerebros maduros.

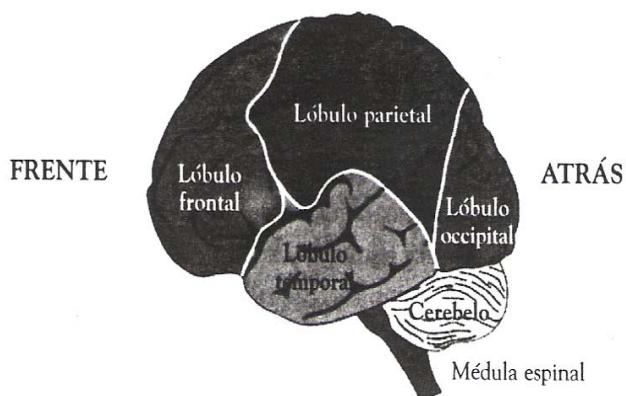
Posiblemente valga la pena observar que incorporar cualquier aprendizaje nuevo de largo plazo a un cerebro requiere la modificación de su anatomía.

Organización funcional

Partes diferentes del cerebro llevan a cabo actividades diferentes de procesamiento de información. Este principio de localización funcional se aplica en casi todos los niveles de la organización cerebral. El cerebro es un grupo de estructuras que se asienta en lo más alto, de la médula espinal. Las estructuras inferiores se dedican a coordinar funciones corporales básicas (por ejemplo, la respiración, la digestión, los movimientos voluntarios); expresar impulsos básicos (por ejemplo, el hambre, la atracción sexual) y procesar emociones primarias (por ejemplo, el miedo). Las estructuras superiores, las cuales evolucionaron después y encima de las inferiores, están más desarrolladas en los seres humanos que en cualquier otro animal. La parte que se desarrolla más recientemente, la neocorteza, es una placa delgada de neuronas que cubre la superficie contornada del cerebro. Es donde se realiza el pensamiento y donde residen tres cuartas partes de las neuronas del cerebro humano.

La neocorteza se divide en dos hemisferios, el derecho y el izquierdo. Entre ellos una banda de fibras neurales llamado el cuerpo calloso funciona como puente, permitiendo que los hemisferios intercambien información. Cada hemisferio se divide a su vez en lóbulos los cuales están especializados para tareas diferentes: el lóbulo frontal (al frente) se relaciona con la planeación y la acción. El lóbulo temporal (los lados) se relaciona con la audición, la memoria y el reconocimiento de objetos. El lóbulo parietal (arriba) se relaciona con las sensaciones y el procesamiento espacial. El lóbulo occipital (detrás) se relaciona con la visión (véase la Figura 2). Éstas son características muy generales, claro está, pues cada lóbulo está subdividido a su vez en redes interconectadas de neuronas especializadas para un procesamiento de información muy específico. Cualquier habilidad compleja, como sumar o reconocer palabras, depende de la acción coordinada de varias de estas redes neurales especializadas localizadas en diferentes partes del cerebro.

Figura 2. Principales subdivisiones de la corteza cerebral



Fuente: Jean-Pierre Souteyrand para la OCDE.

Cualquier daño a alguna de estas redes o a las conexiones entre ellas afectará la habilidad que sostienen y para cada posible anomalía corresponde un déficit específico.

Por último debe subrayarse que no hay dos cerebros iguales. Se encuentran diferencias individuales significativas en el tamaño total pero también, y de manera más importante, en el número de neuronas asignadas para realizar funciones particulares, o aun en la organización y localización de módulos funcionales. Debido a que la mayoría de las neuronas son funcionalmente intercambiables, la misma neurona puede ser asignada a una tarea y después reasignada a otra; esto significa que la naturaleza, la crianza y el aprendizaje inevitablemente ayudarán a hacer a cada cerebro único y un trabajo progresivo durante toda la vida.

HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS: EL IMPACTO DE LAS IMÁGENES CEREBRALES

Las técnicas de investigación neurocientífica varían y pueden incluir procedimientos invasivos, incluyendo la neurocirugía. Sin embargo, en la actualidad las herramientas más conocidas y usadas son tecnologías no invasivas de neuroimagen. Las herramientas para obtener imágenes cerebrales pueden dividirse en dos categorías generales, aquellas que proporcionan información *espacial* de alta resolución y aquellas que proporcionan información *temporal* de alta resolución acerca de la actividad cerebral. Entre las primeras, las más conocidas son la Tomografía por Emisión de Positrones (TEP) y la imagen por Resonancia Magnética funcional (IRMf). Las técnicas TEP usan radioisótopos del

cerebro mediante el monitoreo de cambios en la utilización oxígeno, la utilización de glucosa y el fluido sanguíneo cerebral. La técnica IRMf utiliza radiofrecuencias y magnetos para identificar cambios en la concentración de hemoglobina desoxigenada. Ambas técnicas requieren que los sujetos se mantengan inmóviles para lograr una imagen precisa.

Debido a que la TEP y la IRMf proporcionan una resolución espacial de rangos milimétricos, pero en la resolución temporal sólo rangos de segundos, estas técnicas son útiles para medir cambios de la actividad cerebral durante actividades cognitivas relativamente prolongadas. Otra técnica, la Estimulación Magnética Transcraneal (EMT) se usa para crear una interrupción temporal de la función cerebral (unos cuantos segundos) con el fin de ayudar a localizar actividad cerebral en una región circunscrita del cerebro. Aun así, actividades como hacer cálculos matemáticos o leer involucran muchos procesos que ocurren en el transcurso de algunos cientos de milisegundos. Por tal razón la TEP y la IRMf pueden localizar las regiones cerebrales involucradas en la actividad de lectura o matemática, pero no pueden aclarar las interacciones dinámicas entre los procesos mentales durante estas actividades.

Otro grupo de herramientas provee resolución temporal precisamente en el alcance de los milisegundos, pero su resolución espacial es burda ya que proporcionan datos sólo en centímetros. Estas técnicas miden campos eléctricos o magnéticos en la superficie del cráneo durante la actividad mental.

Algunas de estas herramientas son la electroencefalografía (EEG); los potenciales relacionados con eventos (PRE) y la magnetoencefalografía (MEG). La EEG y los PRE usan electrodos ubicados en áreas particulares del cráneo. Debido a la facilidad de su uso, estas técnicas suelen emplearse con éxito en los niños. La técnica MEG emplea aparatos superconductores con interferencia de quantum (ASIQ) a temperatura de helio líquido. Al utilizar estas herramientas pueden hacerse mediciones precisas, en milisegundos, de cambios en la actividad cerebral durante las tareas cognitivas.

Un método nuevo no invasivo de realizar imágenes de funciones cerebrales es la topografía óptica (TO), desarrollada usando espectros-copia infrarroja cercana (EIRC). A diferencia de las metodologías convencionales, puede ser útil para estudios de comportamiento debido al, que las fibras ópticas flexibles permiten que el sujeto se mueva y puede construirse un sistema compacto y ligero. Este método puede aplicarse con infantes y con adultos. La observación del desarrollo temprano en una escala de tiempo de un mes proveerá información acerca de la arquitectura del sistema de procesamiento neuronal en el cerebro. La topografía óptica puede tener implicaciones importantes para el aprendizaje y la educación.

Realizar investigación efectiva en la neurociencia cognoscitiva requiere una combinación de estas técnicas para proporcionar información sobre la ubicación espacial y los cambios temporales en la actividad del cerebro asociados con el aprendizaje. Al hacer la liga con los procesos de aprendizaje, es importante para el neurocientífico obtener operaciones cognitivas básicas y análisis finamente

detallados con el fin de hacer un uso poderoso de las herramientas generadoras de imágenes cerebrales. Entre las disciplinas asociadas con el aprendizaje, los rangos y análisis finos por lo general se obtienen por medio de estudios desarrollados por la ciencia cognoscitiva o por la psicología cognoscitiva y, hasta el momento, en estudios de procesamiento visual, memoria, lengua, lectura, matemáticas y solución de problemas.

Otras opciones de investigación disponibles para los neurocientíficos incluyen el examen de cerebros durante las autopsias (por ejemplo, para medir la densidad sináptica) y en algunos casos raros trabajar con ciertas poblaciones médicas, como aquellas que padecen epilepsia (para aprender acerca de los procesos cerebrales de las personas que han sufrido daño o lesiones cerebrales debido a alguna enfermedad o heridas). Algunos neurocientíficos estudian niños que sufren del síndrome alcohólico fetal o del síndrome de Fragilidad X y otros estudian el deterioro cognoscitivo que prevalece durante el principio del mal de Alzheimer o la depresión senil. Otros estudian *los* cerebros de *los* primates o de otros animales, como ratas o ratones, con el fin de entender mejor cómo funciona el cerebro de *los* mamíferos humanos. En el pasado, sin contar con técnicas de imagen cerebral, era difícil obtener evidencia neurocientífica directa del aprendizaje en la población humana general saludable.

Otra limitación es que no se ha aplicado un conjunto de tareas bien entendidas para impulsar el desarrollo del aprendizaje en poblaciones humanas normales a lo largo de toda su vida. Se ha realizado mucho trabajo en cuanto al aprendizaje en la niñez temprana, *poco* en relación con el aprendizaje del adolescente y aún menos con respecto al aprendizaje del adulto. Sin una directriz básica del desarrollo cognoscitivo normal es difícil entender cualquier ocurrencia patológica en el aprendizaje.

Entender tanto el poder y las limitaciones de la tecnología de la neuroimagen como la necesidad de realizar protocolos cognoscitivos rigurosos es el primer paso para intentar identificar cómo la neurociencia cognoscitiva puede guiar a la educación, en un momento dado, a la *formación* de planes de estudio basados en el cerebro. Hallazgos recientes comienzan a mostrar que eventualmente la educación surgirá en el cruce de *los* caminos de la neurociencia cognoscitiva y la psicología cognoscitiva junto con análisis pedagógicos sofisticados y bien definidos. En el futuro, la educación será transdisciplinaria, con intersecciones de diferentes campos que emergen para producir una nueva generación de investigadores y especialistas educativos partidarios de formular cuestionamientos significativos en *lo* que respecta a la educación.

Los métodos actuales de investigación en la neurociencia cognoscitiva necesariamente limitan *los* tipos de preguntas que se plantean. Por ejemplo, preguntas del tipo de "¿Cómo aprenden *los* individuos a reconocer las palabras escritas?", son más manejables que las del tipo de "¿Cómo comparan *los* individuos *los* temas de narraciones diferentes?". Esto se debe a que la primera

pregunta se orienta a estudios donde el estímulo y la respuesta pueden ser fácilmente controlados y comparados con otra actividad. De esa manera, al referirse a modelos cognoscitivos ya conocidos se hace entendible. La segunda involucra demasiados factores que no pueden separarse debidamente durante las pruebas experimentales. Por esta razón, el tipo de tareas educativas favorecidas por la sociedad seguirá siendo más complejo que los que podrían ajustarse a la neurociencia cognoscitiva.

Los investigadores también acentúan la necesidad metodológica de hacer pruebas para el aprendizaje no solo inmediatamente después de una intervención educativa (los cual es común en la práctica actual) sino también en ciertos intervalos de ahí en adelante, en especial en el caso de comparaciones entre distintas edades. Estos estudios longitudinales llevan los proyectos de investigación fuera del laboratorio hacia situaciones de la vida real, lo cual clarifica hasta que punto los resultados puedan ser interpretados y utilizados por la educación.

Cuando se intenta entender y analizar datos científicos, es importante mantener estándares críticos al juzgar las pretensiones de la neurociencia cognoscitiva y sus implicaciones educativas. Algunos puntos a considerar son:

- El estudio original y su propósito principal.
- Si el estudio es único o forma parte de una serie.
- Si el estudio involucró un resultado de aprendizaje.
- La población utilizada.

En fechas recientes se ha vuelto a declarar la importancia de desarrollar una comunidad crítica informada para el progreso de la ciencia (que llegue a consensos con el tiempo, sobre la base de deducciones y evidencias de las aspiraciones científicas). Es crucial el desarrollo de tal comunidad (compuesta por educadores, psicólogos cognoscitivos, neurocientíficos cognoscitivos y diseñadores de políticas, etc.) en torno a las ciencias emergentes del aprendizaje. Para que esa comunidad se desarrolle, es necesario un juicio crítico apropiado en lo que se refiere a las pretensiones "basadas en el cerebro" acerca del aprendizaje y la enseñanza. Los diseñadores de políticas educativas, integrados a esta comunidad, participan de una manera más exitosa en la concepción de un plan de estudios apropiado basado en el cerebro si se toma en cuenta lo siguiente:

- a) La popularidad de una pretensión neurocientífica no necesariamente implica su validez.
- b) La metodología y la tecnología de la neurociencia cognoscitiva son todavía actividades en progreso.
- c) El aprendizaje no está completamente bajo control de la conciencia o de la voluntad.

- d) El cerebro sufre cambios naturales en su desarrollo a lo largo de la vida.
- e) Mucha de la investigación en la neurociencia cognoscitiva se ha dirigido a entender o atender las patologías o enfermedades relacionadas con el cerebro.
- f) Una ciencia adecuada del aprendizaje considera los factores emocionales y sociales además de los cognoscitivos.
- g) Si bien la educación basada en la ciencia del aprendizaje y en el cerebro apenas empieza, se han alcanzado logros importantes.

Hay datos amplios en el nivel psicológico (tomados sobre todo de estudios bien formulados sobre psicología cognoscitiva) que sirven como lecciones para el aprendizaje y la enseñanza. Datos de la neurociencia cognoscitiva pueden ayudar a mejorar hipótesis, disminuir la ambigüedad de las pretensiones y sugerir direcciones para la investigación. En otras palabras, una contribución importante de la neurociencia cognoscitiva a una ciencia emergente del aprendizaje puede imbuir la disciplina, con un escepticismo científico hacia propuestas libres y apoyo sin pruebas, acerca de cómo mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Pero el escepticismo hacia algunas pretensiones actuales de las bases neurocientíficas del aprendizaje no debe fomentar el cinismo acerca de los beneficios potenciales de la neurociencia cognoscitiva para la educación. En verdad, los datos que surgen acerca de la plasticidad cerebral son estimulantes. De cualquier forma no es factible que la evidencia de las pretensiones acerca del aprendizaje provenga solo de los estudios neurocientíficos. En el futuro, mejores tecnologías de imágenes cerebrales y protocolos de aprendizaje más sofisticados nos permitirán aclarar más estos aspectos.

LECTOESCRITURA y COMPETENCIA MATEMÁTICA

Aprendizaje de la lengua

En la conferencia de Nueva York, la lecto-escritura incluyó el aprendizaje de la lengua y de la lectura, pues en estas áreas la neurociencia cognoscitiva puede ofrecer perspectivas y mejoramiento de problemas como el aprendizaje de una segunda lengua y la dislexia. La doctora Helen Neville observó que aprender una segunda lengua requiere comprensión y producción y, de acuerdo con ello, el dominio de diversos procesos. Dos de ellos el procesamiento gramático y el semántico, dependen de diferentes sistemas neurales dentro del cerebro. El procesamiento gramático involucra más regiones frontales del hemisferio izquierdo, mientras que el proceso de la semántica (como aprender el vocabulario) activa las regiones posteriores laterales de ambos hemisferios. La lengua en general no es procesada por una sola región del cerebro sino por sistemas neurales diferentes localizados en todo el cerebro. Esto es interesante

para las aplicaciones educativas: la identificación de las regiones cerebrales implicadas en procesar el lenguaje permite comprender el impacto sobre estos subsistemas del retraso de la exposición a una segunda lengua.

La investigación ha demostrado que cuanto más tarde se aprende la gramática, más activo se muestra el cerebro (más actividad cerebral significa casi siempre que el cerebro encuentra la tarea más difícil de procesar: por ejemplo, en una tarea de reconocimiento de palabras los lectores expertos mostrarán menos activación cerebral que los lectores novatos). En lugar de procesar la información gramatical únicamente con el hemisferio izquierdo, los que aprenden tarde procesan la misma información con ambos hemisferios. El cambio en la activación cerebral indica que el retraso en la exposición a la lengua hace que el cerebro use estrategias diferentes cuando procesa la gramática. Estudios confirmatorios mostraron además que los sujetos que tuvieron esta activación bilateral en el cerebro enfrentaban mucha más dificultad para usar la gramática de manera correcta. En otras palabras, la activación cerebral bilateral, en este caso, tal vez indica una mayor dificultad para aprender (lo cual es confirmado por la experiencia común).

En relación con el aprendizaje de una segunda lengua, cuanto más temprano se exponga al niño a ella, tanto más fácil y rápido dominará la gramática. Sin embargo, el aprendizaje semántico puede continuar por toda la vida -y de hecho lo hace- y no está limitado en el tiempo. La investigación sobre el aprendizaje de la gramática es un ejemplo de un período sensible del aprendizaje como de uno dependiente de la experiencia. La eficiencia y la destreza no se pierden necesariamente, pero se le dificultan más al aprendiz tardío, debido a que la experiencia pertinente no se recibió dentro del tiempo definido biológicamente.

Una política de educación clara derivada de esta área de investigación es que si se aprende una segunda lengua (cuya gramática difiere marcadamente de la lengua nativa; por ejemplo aprender inglés para quien habla francés como lengua nativa) después de los 13 años de edad, es muy probable que el dominio de la gramática de esta lengua sea pobre. Este resultado no coincide con las prácticas educativas de numerosos países en los cuales el aprendizaje de una segunda lengua empieza aproximadamente a los 13 años de edad. Otra política educativa poderosa derivada de esto es que si es posible identificar qué subsistema(s) del cerebro está(n) sujeto(s) a períodos sensibles limitarlos y cuál(es) no, el desarrollo e instrumentación de programas sensibles de educación y de rehabilitación podrían convertirse en una meta para los diseñadores de políticas educativas. Una cosa es saber, de manera general, que aprender una lengua en forma tardía suele ser más difícil y otra establecer esto de tal forma que las decisiones de la política educativa pública puedan basarse en ello. Cualquier decisión sobre política pública relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua y cualquier corrección (por ejemplo, mejorar el aprendizaje de la lengua para aprendices tardíos) tendría que tomar en cuenta la forma en que el cerebro procesa la lengua con el fin de asegurar la efectividad.

Como ocurre a menudo en la ciencia, los supuestos establecidos, son algunas veces cuestionados y éste es el caso del aprendizaje de una segunda lengua en adultos. Se sabe que los hablantes nativos de japonés tienen grandes dificultades para distinguir entre los sonidos r y l (por ejemplo, en las palabras "ratón" y "latón"). El hecho de que estas dificultades persistan durante muchos años después de vivir en un país de habla hispana sustenta la idea de que debe haber un "período sensible" para la adquisición de contrastes fonéticos. El problema con esta idea, según el doctor Bruce McCandliss, es que podría generar la deducción errónea de que las deficiencias en el aprendizaje se vuelven permanentes fuera del período sensible. Para demostrar que esto no era el caso y que en este campo puede ocurrir nuevo aprendizaje en adultos, se desarrolló una investigación donde los sonidos del lenguaje ara r y l se modificaron a tal grado (con exageración) que los nativos japoneses pudieron percibirlos como estímulos distintos. Con el entrenamiento de corto plazo, los sujetos fueron capaces de aplicar esta capacidad al oír un discurso no modificado. Resultados complementarios con neuroimágenes proporcionaron evidencia inicial de que tal entrenamiento impacta las mismas regiones corticales generales implicadas en la percepción del habla en la lengua nativa.

Aptitud para lectura

Cuando los niños llegan a la escuela en cualquier momento entre los 4 y los 7 años de edad, ya son expertos en el reconocimiento visual de objetos y en convertir estímulos de sonido en representaciones del lenguaje. Han especializado conexiones neurales para estas habilidades, las cuales están genéticamente programadas. Además, dominan por completo la sintaxis y la comprensión de frases, así como los contextos de frases complejas. Diversos mecanismos cerebrales se activan cuando ocurre el cambio entre la dificultad de pronunciar las palabras y su reconocimiento automático, o aprender a leer.

Se trata de una perspectiva primordial para la educación pues puede tener implicaciones importantes para intervenciones dirigidas a lectores jóvenes y adultos con problemas para reconocer palabras. Por lo general, cuando los niños en edad escolar no leen adecuadamente se piensa que padecen un trastorno llamado dislexia. Al menos una región del cerebro parece ser fundamental para distinguir al lector disléxico. Esta región, el giro temporal superior izquierdo, se ocupa de la estructura sonora de las palabras en el nivel de los fonemas. Investigadores han encontrado que los niños de 10 años de edad con dislexia no logran activar esta región cerebral de manera normal durante las tareas asociadas con la lectura y las habilidades fonológicas. En lugar de ello estos lectores muestran una actividad mayor que la normal en la región frontal de su cerebro, lo cual puede reflejar sus intentos para compensar el déficit. Con los estudios en proceso sobre la dislexia, neurocientíficos y educadores por igual comienzan a entender por qué niños considerados con inteligencia normal todavía no pueden leer, o al menos experimentan dificultades importantes para aprender a hacerlo.

Un impulso inicial al descubrir que una dificultad de aprendizaje se debe a un "problema en el cerebro" es considerar que no tiene remedio con recursos educativos solamente. Sin embargo, uno puede darle la vuelta a esta idea y considerar que cuando, gracias a las herramientas de la neurociencia cognoscitiva, se logra entender de manera suficiente la separación de una habilidad en sus distintos pasos de procesamiento de información y sus módulos funcionales pueden visualizarse programas correctivos eficientes. Esto es precisamente lo que hicieron los doctores Bruce McCandliss e Isabelle Beck en el caso de la dislexia, construyendo sobre los componentes intactos de las aptitudes para la lectura de los niños disléxicos para lograr un nuevo método de enseñar a pronunciar las palabras. Y, por supuesto, ese entendimiento profundo de cómo puede dividirse una habilidad en procesos cognoscitivos separados puede también ayudar a proyectar mejores métodos para enseñar a los niños con dificultades.

Al usar su "Método de Construcción de Palabras" los doctores Mc Candliss y Beck mostraron que los niños disléxicos son capaces de aprender a leer. Ayudar a los niños a generalizar desde sus experiencias de lectura les permite transferir lo que han aprendido acerca de palabras específicas a nuevas palabras del vocabulario. Estas habilidades involucran decodificación alfabética y construcción de palabras y con ellas los niños con dificultades para leer podrán pronunciar progresivamente una cantidad de palabras cada vez más amplia. Este método les enseña que con un pequeño grupo de letras puede formarse un grupo grande de palabras. Ya que muchos niños en edad escolar tienen dificultad para leer, atender este problema posibilita que esta porción sustancial de estudiantes se involucre en el más fundamental de los intercambios lingüísticos y disminuye sus posibilidades de marginación en la sociedad. Otros investigadores, entre quienes destacan los doctores Paula Tallal y Michael Merzenich, informaron de hallazgos semejantes con una técnica diferente. Aunque estos resultados son de alguna manera controvertidos, su método parece ayudar al menos a algunos niños. Sin embargo, el punto clave no es si un método disponible en particular funciona mejor que otros. Más bien, notamos que la maquinaria teórica y metodológica existe para atacar el problema, y claramente se está logrando progresar. Muchos, por ejemplo el doctor Emile Servan-Schreiber, predicen que el estudio y tratamiento de la dislexia será una de la mayores "historias de éxito" de la neurociencia cognoscitiva en un futuro relativamente cercano.

Especialización o predominio hemisférico

Un ejemplo de error conceptual acerca de la ciencia del cerebro y del aprendizaje se refiere al "aprendizaje del cerebro derecho versus el del cerebro izquierdo", Los argumentos acerca de la especialización de los hemisferios cerebrales y su relación con el aprendizaje dirigen la atención hacia una insuficiencia grave del movimiento en pro del aprendizaje basado en el cerebro, Los no especialistas por lo general afirman que el hemisferio izquierdo es el lógico y codifica la información verbal, mientras que el hemisferio derecho es el creativo y codifica la información visual, Estas ideas suelen polarizarse con el tiempo y se piensa que los atributos

del cerebro provienen de uno o de otro hemisferio, Estos atributos son sustituidos después por rasgos de carácter lo cual provoca que la gente asegure, por ejemplo, que los artistas son "de cerebro derecho" y los matemáticos "de cerebro izquierdo.

AUSUBEL, David, P. y Edmund V. Sullivan El Desarrollo Lingüístico y Cognitivo” En: desarrollo Infantil. 3 Aspectos Lingüísticos, Cognitivos y Físicos. Paidós, España. 1983.pp.13-157

FUNCIÓN DISTINTIVA DEL LENGUAJE EN EL DESARROLLO HUMANO

La capacidad de inventar y de adquirir el lenguaje es uno de los aspectos más distintivos del desarrollo humano. Sin duda alguna, se trata tanto de un requisito previo para el desarrollo original de la cultura como una condición necesaria para la subsiguiente adquisición, por parte del individuo, de los complejos productos cognitivo, social y moral de la sociedad en que vive. Sin el lenguaje no se podrían desarrollar ni transmitir acepciones, valores y tradiciones en común. La gente sería incapaz de comunicarse entre sí salvo estando frente a frente; las relaciones individuales y la interacción entre grupos no podrían producirse sin que hubiera una proximidad física y todas las incontables manifestaciones intelectuales, interpersonales e institucionales de la existencia cultural que dependen de la conceptualización verbal serían inconcebibles.

El lenguaje puede ser considerado tanto un producto o un reflejo de la cultura, como un factor modelador o limitativo del desarrollo cognitivo de los portadores individuales de la cultura. Refleja las clases particulares de estandarización psicosocial de las relaciones palabra-objeto y palabra-idea, como también las actitudes, los valores y los modos de pensar característicos de una cultura determinada. Una vez constituidas, la estructura del lenguaje y las categorías conceptuales que contiene ejercen una influencia definitiva sobre los procesos perceptual y cognitivo del individuo en desarrollo. Este aprende a percibir en forma selectiva, en función de los esquemas clasificatorios de que dispone en su lengua materna; si en ésta no se reconocen determinadas distinciones conceptuales, al individuo le resultará muy difícil establecerlas por sí mismo. En consecuencia, las pautas del pensamiento características de una sociedad determinada afectan la índole del lenguaje que se desarrolla en ese medio y a su vez, el lenguaje modela y limita el tipo de pensamiento que sustentan los miembros individuales de la cultura.

El habla humana frente a la comunicación infrahumana

En muchos aspectos, el comportamiento vocal de los organismos infrahumanos se asemeja al de los niños en etapas iniciales del desarrollo lingüístico. Es así como se observa que los animales no entrenados vocalizan con espontaneidad, imitan los sonidos de su ambiente y se comunican eficazmente entre sí. Asimismo, muchos animales pueden ser entrenados para reaccionar de modo distintivo ante diferentes indicios verbales, para remedar palabras humanas y para emplear éstas como respuestas a las situaciones apropiadas. No obstante, el simbolismo representacional es sólo rudimentario en los animales y está restringido a determinadas circunstancias relativamente concretas e inmediatas. La conceptualización verbal y el empleo de símbolos para representar ideas que trascienden la experiencia concreta indudablemente no se presentan en el plano infrahumano. Se puede decir que únicamente la especie humana posee un verdadero lenguaje, cuya importancia está determinada social antes que génicamente, que dispone de una estructura organizada y que puede comunicar significados aun sin un contacto frente a frente.

El hecho de que los seres humanos sean los únicos que han desarrollados un verdadero lenguaje se puede atribuir a diversos factores. En primer lugar, cuentan con un complejo mecanismo de vocalización dotado de una gran versatilidad para producir sonidos, que tienden a balbucear espontáneamente durante la primera infancia y demuestran una relativa habilidad para la mímica. Mucho más importante aun es el hecho de que poseen una capacidad infinitamente mayor respecto del simbolismo representacional, la conceptualización verbal y el manejo de ideas abstractas. Por último, como viven en agrupaciones culturales, están en condiciones de estandarizar y perpetuar los significados en común de los símbolos verbales que inventan.

INDOLE DEL LENGUAJE

Antes de proseguir con el tema de desarrollo lingüístico en los niños es necesario dilucidar la naturaleza del lenguaje, para poder distinguirlo conceptualmente de otros aspectos del desarrollo. Se puede definir el lenguaje por medio de ciertos rasgos estructurales que, tomados en conjunto, hacen posible que una criatura con poderes limitados para el aprendizaje discriminatorio y con una memoria restringida pueda transmitir y comprender una infinita variedad de mensajes y que lo haga a pesar del ruido o las distracciones. El sistema del lenguaje comprende tres componentes principales: la fonología, la sintaxis y la semántica. La fonología es el estudio de los sonidos más básicos que constituyen el lenguaje hablado. La unidad analítica particular es el fono, que designa toda ocurrencia específica de una vocal o una consonante. Los fonemas constituyen una categoría de fonos que son distintivos para los hablantes nativos de una lengua. Como señala Brown: en su mayor parte, los fonemas se componen de vocales y consonantes y corresponden, de un modo general, a los caracteres de un sistema alfabético escrito. En sí mismos, los fonemas carecen de significado, o sea que no tienen contenido semántico. Ningún idioma emplea muchos fonemas. En las lenguas

del mundo se extienden desde unos 15 hasta alrededor de 85 (el idioma inglés emplea 45 fonemas). Es probable que su cantidad sea escasa debido a que es conveniente utilizar solamente sonidos que puedan producirse o identificarse con facilidad.¹

Los fonemas pueden ser combinados de varias maneras, dando lugar a la formación de una unidad más compleja llamada morfema. Se trata de la unidad, más pequeña dotada de significado dentro de una lengua y está representada por una secuencia de uno o más fonemas. La sintaxis es el estudio de un conjunto de reglas para combinar morfemas de manera de construir palabras y oraciones. La semántica es el estudio del significado de las palabras y las oraciones. Para resumir los aspectos estructurales básicos del sistema de comunicación lingüística, se puede señalar que todos estos sistemas están interrelacionados y que, por consiguiente, el análisis de uno de los aspectos puede incluir la consideración de los demás. Por ejemplo, el significado semántico de una palabra depende en parte del lugar que ocupa en la oración (vale decir que se entra en el dominio de la sintaxis). Antes de extendernos en el tratamiento de estos tres sistemas en relación con el desarrollo lingüístico de los niños, es necesario considerar brevemente la distinción entre competencia y ejecución, como entre comprensión y producción, a fin de concluir debidamente el examen de la terminología lingüística básica.

Competencia y ejecución

La diferencia entre la competencia y la ejecución lingüísticas es una importante distinción que establecen las teorías lingüísticas contemporáneas, y que marca una divergencia entre estas teorías lingüísticas y las anteriores formulaciones derivadas del conductismo E-R de Skinner.² La competencia se refiere al conocimiento que tiene el hablante oyente de su lenguaje; la ejecución es el empleo real del lenguaje en situaciones concretas. La competencia describe el conocimiento que debe tener el hablante oyente a fin de comprender o generar cualquier oración en particular entre la cantidad infinita que admite su idioma. La ejecución es el uso real de una parte de esta competencia para hablar y escuchar. La ejecución puede verse entorpecida por ciertos factores tales como una memoria excesivamente cargada, la fatiga, etc., que no tendrían efecto sobre la competencia.³ La importancia de esta distinción se hará evidente cuando discutamos la adquisición de la facultad sintáctica por parte del niño.

Comprensión y producción

La diferencia entre la comprensión y la producción se centra en torno de la distinción entre la aptitud lingüística activa y la pasiva. La comprensión es la

¹ C. Brown: *Manchild in the promised land*. Nueva York, Signet Books, 1965, pág.274.

² B.F. Skinner: *Verbal Behavior*. New Cork, Appleton-Century-Crofts, 1957.

³ C.B. Cadzen: "On individual differences in language competente and performance". *J. Spec. Educ.*,1(2), 1967, págs. 135-150.

“capacidad pasiva” del oyente para descifrar el lenguaje de la comunidad que lo rodea. La producción es la “capacidad activa” del hablante para componer mensajes destinados a la comunidad circundante. Como fenómeno evolutivo en la adquisición del habla, la comprensión con frecuencia precede a la producción. La comprensión y la producción, por una parte y la competencia y la ejecución, por la otra, son distinciones diferentes pero afines, por lo que es importante observar las diferencias y las relaciones que establecen. Considerando la anterior distinción entre competencia y ejecución, se puede decir:

...tanto la producción como la comprensión del lenguaje son categorías de la ejecución lingüística; ambas implican la expresión de competencia: una al producir y codificar el habla, y la otra al recibir y descifrar el mensaje. Por lo tanto, la afirmación de que en el desarrollo el control pasivo precede al activo puede interpretarse como que el acto de comprender el habla implica menos factores distorsionantes y obstructivos en el pasaje de la competencia a la ejecución que el de producirlo.⁴

FONOLOGÍA

Expresiones prelingüísticas

El estudio del desarrollo del habla nos retrotrae, naturalmente, al período anterior a la emisión de las primeras palabras por parte del niño. Es necesario estudiar las expresiones prelingüísticas durante el primer año de vida debido a que el niño no emite ningún vocablo significativo (expresión lingüística) hasta haber vivido aproximadamente 12 meses. Por lo tanto, para tener una comprensión adecuada del lenguaje deberemos estudiar la relación que existe entre el habla prelingüística y las etapas posteriores del desarrollo del lenguaje.

La expresión prelingüística en el primer año de vida incluye 1) el llanto y otras emisiones afectivas, y 2) la articulación de fonemas ya sea espontáneos o responsivos que puede o no tener una significación expresiva. En su mayor parte –excepto en el caso del llanto volitivo, de los gestos y de las palabras “privadas”–, el habla prelingüística es prerrepresentacional. Se puede dividir al habla prelingüística en tres etapas: 1) el período primitivo, de los sonidos de base orgánica, 2) un período de profuso juego vocal y balbuceo, y 3) un período de comportamiento y lenguaje imitativos que parecen ser intencionales debido a que se distribuyen según la situación.

Los primeros sonidos

Desde el punto de vista del desarrollo, es importante recordar que los órganos que se emplean en la emisión del habla también intervienen en las funciones – biológicamente más urgentes– de alimentarse y de respirar. Por consiguiente, no se emite ninguna expresión, fuera del llanto hasta que la respiración y la

⁴ D. McNeill: “Developmental psycholinguistic”. E F. Smith y Miller: The genesis of language.

alimentación han sido bien establecidas. Durante las primeras semanas, una y otra se mezclan con distintas vocalizaciones. Ciertos estudios indican que en el curso de las primeras 13 semanas de vida las categorías de la vocalización, por orden de frecuencia, son el alboroto, el llanto y el arrullo. El llanto va decreciendo en forma gradual, y los arrullos aumentan, aun cuando el niño tenga hambre.

Balbuceo. A medida que los arrullos se hacen más frecuentes, a los adultos comienzan a sonarles más semejantes al habla humana. Los cambios en el habla que dan lugar a pautas de vocalización más adultas reciben el nombre de balbuceo. Las formas en que éste se manifiesta se va modificando sistemáticamente con la edad, pero este desarrollo inicial es en gran medida orgánico, puesto que se produce tanto en los niños sordos como en los que oyen, y no se puede distinguir a unos de otros por la producción vocal en los primeros seis meses.

Antes del comienzo del balbuceo, las vocalizaciones son principalmente sonidos vocales, con pocas consonantes. Las primeras consonantes que aparecen se forman en la garganta y en la parte posterior de la cavidad bucal, y van decreciendo en forma gradual. Por consiguiente, al contrario de lo que comúnmente se cree, las consonantes labiales (v.g. m,b,p) no son las primeras que se manifiestan. Sí lo son las velares, las glóticas y las aspiradas (vinculadas con la alimentación y la respiración), e tanto que las últimas en aparecer son las labiales, las dentales y las posdentales. Las consonantes explosivas y las fricativas son más notorias durante la primera infancia; más adelante, las fricativas son desplazadas, en gran medida por los deslizamientos nasales y las semivocales. En el balbuceo se presenta a menudo, la reduplicación, que se observa en la repetición de secuencias consonante – vocal (CVCV) como “dada”, “bebe”, etcétera.

Lenguaje imitativo. El uso persistente y exclusivo de una combinación particular de sonidos (palabras “privadas”) para transmitir cierto significado es un frecuente precursor de la expresión lingüística que por lo general continúa hasta mucho después de la aparición de la “primera palabra” convencional. Una forma de comunicación no oral paralela, que también cumple con todos los criterios del simbolismo representacional, es el empleo de gestos expresivos. Por lo general, los niños comprenden y emplean esos gestos antes de entender y utilizar el habla formal. Pero esto no quiere decir que respondan a los gestos antes de haber comprendido el contenido afectivo y tonal del lenguaje adulto.

Los gestos son especialmente adecuados para la representación concreta y gráfica de objetos, acciones e intenciones (v.g. señalar, rechazar, preguntar, ordenar), y muchas veces se combinan con entonaciones e introyecciones.

Es evidente que la entonación se imita desde muy temprano. Las pautas de entonación van cambiando para parecerse cada vez más a los modelos adultos de modo tal que las secuencias del balbuceo se emiten con inflexiones afirmativas, interrogativas o admirativas. Estas inflexiones son expresivas y aparecen en el

contexto correcto aun cuando no son referenciales. Por lo tanto, son prelingüísticas por su forma pero remedan fielmente el contenido expresivo del lenguaje adulto.

Hipótesis de los rasgos distintivos como base para la diferenciación de fonemas. En su teoría sobre la diferenciación de los rasgos distintivos, Jakobson y Halle⁵ intentaron caracterizar el sistema fonológico en su contexto evolutivo. Esta teoría trata de alcanzar un lenguaje determinado hasta llegar a sus constituyentes fundamentales, mediante la búsqueda del menor conjunto de oposiciones distintivas que permitan la identificación de cada uno de los fonemas del mensaje inserto en el lenguaje. Los rasgos distintivos de un fonema se describen en función de los contrastes binarios de un conjunto de valores (v.g. vocálico-no vocálico, compacto-difuso, nasal-oral, grave-agudo). Así el primer rasgo distintivo es el que se da entre una vocal y una consonante, ya que vocales y consonantes difieren más entre sí que cualquier otra parte del sistema. Más tarde, el niño aprendería a contrastar una consonante oclusiva con otra no oclusiva (v.g. /p/y/m/ ó /p/y/f/). En teoría el niño podría duplicar su conjunto de consonantes con cada par de rasgos contrastantes. Velten⁶. Proporciona un ejemplo de estos rasgos contrastantes al analizar las características lingüísticas de su hija de dos años. Informa al respecto que la niña contaba con sólo nueve fonemas (siete consonantes y dos vocales) con los que formaba vocablos monosilábicos uniendo dos o tres fonemas según la secuencia CV ó CVC; por consiguiente, un sistema limitado a tres fonemas podía dar lugar a que la palabra “pat “ representara por igual “black”, “pat”, “Bark” y “bite”.

Para resumir, diremos que en la actualidad contamos con muy pocos estudios empíricos que hayan investigado esta hipótesis, pero que los que se han llevado a cabo respaldan el criterio de la adquisición de rasgos. La teoría postula un proceso de aprendizaje económico, dado que la cantidad de rasgos contrastantes es mucho menor que la de fonemas. Por consiguiente, en el sistema se producen cambios radicales con relativa brusquedad, más que a través de una aproximación gradual a cada uno de los fonemas adultos. En consecuencia debe quedar claro que los fonemas no son estímulos separados y discriminados. El acto de detectarlos y producirlos tiene lugar a partir de pares contrastados de rasgos distintivos: por lo tanto, los fonemas no se adquieren en forma simple y por separado, sino que puede cruzarse la asimilación de un contraste y dividir en dos todo el conjunto o al menos un subconjunto de los fonemas.

Factores que influyen en las vocalizaciones prelingüísticas. Las vocalizaciones en el período prelingüístico tienen una base parcialmente orgánica. La importancia de los factores biológicos se aprecia en el hecho de que las emisiones que preceden al habla formal durante los primeros seis meses de vida experimentan desarrollos paralelos en los niños sordos y en los normales. Al mismo tiempo, la influencia del ambiente lingüístico general en el desarrollo del

⁵ R. Jakobson y M. Halle: *Fundamentals of Language*. La Haya, Mouton, 1956.

⁶ H.B. Velten: “The growth of phonemic and lexical patterns in language”. *Language*, 19, 1943.

habla se observa en los resultados de ciertos estudios que revelaron que los niños sordos, si se los expone aun durante cortos intervalos al lenguaje adulto antes de que su sordera se torne definitiva, desarrollan un sistema fonológico más normal.

El efecto del estímulo social sobre las emisiones prelingüísticas parece operar después de los primeros tres meses. Antes de este período parecen no existir diferencias notorias en la expresión del arrullo entre los hijos de padres con facultad auditiva normal y los padres sordos. El hecho de que los padres que son sordos proporcionen menos estimulación vocal indica que la influencia global que tienen el estímulo y la recompensa sobre la vocalización del bebé no es conspicua durante este periodo. Sin embargo, es posible aumentar la frecuencia de las vocalizaciones del bebé de tres meses sonriéndole, acariciándole el abdomen y respondiéndole con un sonido seco cuando emite sonidos distintos al alboroto o al llanto.

Otros estudios sugieren que la imitación, como refuerzo secundario, es el mecanismo por el cual el habla infantil se hace cada vez más semejante a la adulta. Los sonidos que emite el adulto mientras atiende y alimenta al bebé tienen un valor estimulativo secundario y la criatura los repite justamente porque tienen ese valor. Esta teoría predice que la calidez materna y la frecuencia de la vocalización estarán correlacionadas con la expresión oral del bebé. También indicaría que las secuencias del balbuceo comenzarán a aproximarse a las formas fonémicas de la lengua materna. No obstante, las pruebas actuales no respaldan esta predicción, por ejemplo, no hay ninguna diferencia en dichas secuencias entre los niños japoneses y los norteamericanos hasta el noveno mes, cuando el habla está en sus comienzos. Por consiguiente, si bien el volumen de vocalizaciones puede ser incrementado mediante el estímulo durante la etapa prelingüística, no se manifiesta una imitación específica de los modelos adultos.

Pero la imitación de diversas pautas de entonación señala que se está produciendo un acercamiento a los modelos adultos (por ejemplo, las secuencias que se balbucean se emiten con inflexiones afirmativas, interrogativas y admirativas). En consecuencia, el efecto de la imitación, de maneras menos específicas, sigue siendo un tema interesante e el desarrollo fonológico. Un criterio menos riguroso de la imitación puede revelar aun más su importancia en el desarrollo fonológico, especialmente en el de la articulación de sonidos:

En lo que se refiere a la articulación y al desarrollo del sistema fonológico, sin embargo, la imitación parece cumplir un rol muy importante. Consideramos ahora que el término imitación significa simplemente que el niño trata de producir un sonido que le resulta similar al que oye del exterior. En nuestra opinión, las dudas a cerca de la función que desempeña la imitación deben descartarse, por el hecho de que las semejanzas de pronunciación realmente existen y son muy fuertes... hacia el final de la etapa del balbuceo, entonces, el niño comienza a copiar específicamente los sonidos emitidos por los adultos y, por supuesto, en especial por la madre. Debido a que el control de la actividad motriz del habla a través de la realimentación auditiva es

ya un principio establecido, el niño tiene a su disposición los medios para que sus propias expresiones se acerquen más a las pautas que recibe.

El desarrollo fonológico continúa hasta que se adquiere un dominio correspondiente en la edad escolar, pero a efectos de o prolongar demasiado nuestra exposición, no lo consideramos en más detalle. La emisión de la primera palabra, alrededor de los diez meses, lleva la discusión al desarrollo del sistema semántico de los niños.

SEMANTICA

Expresión lingüística inicial

Desde el punto de vista del desarrollo no existen límites definidos entre la expresión prelingüística y la lingüística. Mucho después de haber comenzado a emplear el lenguaje convencional, el niño sigue balbuceando y valiéndose de palabras incomprensibles y exclusivas. También es difícil ubicar la transmisión entre el habla prerrepresentacional y la representacional. La mayoría de los observadores concuerda en que los niños entienden el lenguaje formal en un sentido representacional antes de ser capaces de producirlo. El uso de símbolos representacionales depende del desarrollo de la organización perceptual y conceptual, por lo que es evidente que precede al desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, éste brinda a la sociedad la oportunidad de hacer que el sistema conceptual del individuo se ponga de acuerdo con el de la cultura.

Es más lícito equivocarse en las connotaciones que en las denotaciones: el niño que pensara que su madre es "mala" estaría cometiendo un desatino, pero el que llamara a los perros "madre", hasta después de un determinado punto en el tiempo, sería anormal. Parte de la socialización de los significados de las palabras tiene lugar mucho antes que las primeras expresiones inteligibles del niño, pero la "primera palabra", por ser más conspicua, generalmente se considera como un hito fundamental.

Primeras palabras. Debido a ambigüedades metodológicas, la mayoría de los datos normativos respecto de la aparición de la "primera palabra" son casi imposibles de interpretar. Por supuesto, mucho depende del rigor de los criterios que se establezcan para determinar este fenómeno: si la palabra se emplea de modo significativo y coherente; si su uso está apropiadamente restringido; si es convencional o privada, inteligible o ininteligible; si el juez es una madre condescendiente. Las discrepancias entre los informes a cerca del momento en que se emiten las primeras palabras también dependen de quién efectúa las observaciones. Así, los resultados de los primeros informes oscilaron entre las 36 semanas y las 60 semanas. Las primeras palabras más comunes son monosílabos duplicados, pero su significado no es simple ni invariable. Según la situación concreta y los gestos y la entonación que le acompañen, una palabra

simple puede transmitir el sentido de toda una oración y también una gran variedad de acepciones. En consecuencia, la fonología rudimentaria del niño y sus significados globales pueden hacer que los adultos no lleguen a advertir las verdaderas palabras iniciales por otra parte la falta de rigor para fijar el criterio de coherencia lleva a que ciertos padres optimistas subestimen la edad en la que aparecen las primeras palabras.

Es probable que los significados de las primeras palabras sean muy globales y que, debido a su fluidez, tengan poca correspondencia con las categorías adultas. Las emisiones iniciales compuestas de una sola palabra se llaman “*holofrasias*” y preceden al desarrollo tanto de los vocablos como de las oraciones. Las emisiones holofrásticas combinan las funciones del sustantivo y del verbo y se refieren a acontecimientos globales no definidos con precisión como objetos ni como acciones. Estas emisiones no solo son expresivas de una referencia a ciertos hechos externos sino que también reflejan los estados y las reacciones actitudinales del niño; pueden expresar tanto una aseveración como una orden y ser sumamente específicas o muy generales.

Símbolos convencionales. Tras la emisión de la “primera Palabra”, el vocabulario se va incrementando con lentitud durante los seis meses siguientes, pues el niño parece estar más ocupado en aprender a dominar la práctica de la locomoción. Pero entre los dieciocho meses y los seis años su incremento adquiere gran rapidez. El nuevo vocabulario oral se construye sobre una base ya existente de conceptos concretos y de símbolos prelingüísticos. El problema consiste en adaptar los símbolos convencionales, con significados estandarizados a la experiencia conceptual del individuo hasta que las relaciones símbolo-concepto de este lleguen a aproximarse a las asociaciones correspondientes existentes en su cultura. Al principio, cuando se aprende un vocablo se lo aplica tanto con un sentido demasiado inclusivo como en forma insuficientemente inclusiva. El empleo del vocablo se generaliza o se extiende sobre la base de la similitud objetiva, afectiva o funcional de un nuevo objeto o situación con el objeto o situación designados originalmente por dicho vocablo. Una vez que se han abstraído correctamente las cualidades distintivas de una clase de conceptos, las aplicaciones demasiado inclusivas se restringen en forma adecuada y las insuficientemente inclusivas se amplían.

Las ambigüedades metodológicas también dificultan la interpretación de las conclusiones normativas referidas a la construcción del vocabulario. Distintos investigadores han empleado métodos diferentes para computar palabras independientes y criterios dispares para acreditar al niño el conocimiento de un vocablo dado. Algunos utilizaron un muestreo del vocabulario hablado, otros examinaron la capacidad para decir verbalmente las palabras y aún otros pidieron a los niños que identificaran uno de entre un grupo de dibujos representativos de palabras- estímulo o que expresaran correctamente el vocablo representado por una ilustración determinada. En un estudio, en el que se utilizó una combinación de las técnicas de los dibujos y preguntas, se obtuvieron las siguientes

estimaciones del vocabulario total: a los 12 meses, 3 palabras; a los 15 meses, 19 palabras; a los 18 meses, 22 palabras; a los 2 años 272 palabras; a los 3 años 896 palabras, a los 4 años 1540 palabras; a los 5 años, 2072 palabras y a los 6 años 2562 palabras. Estas estimaciones pueden diferir según los métodos empleados al igual que la determinación sobre el contenido o la falta de contenido semántico. Por ejemplo, los niños utilizan palabras numéricas sin conocer su significado. No obstante, independientemente de los métodos que se empleen, los sustantivos parecen ser los primeros que se emiten, seguidos de verbos indicativos, de acción, adjetivos, adverbios y pronombres. Los electos conectivos (conjunciones, preposiciones) son las partes del lenguaje que aparecen en último término y es raro que los niños los emitan antes de los dos años ya que presuponen una cierta apreciación de las relaciones existentes entre las ideas.

Dimensiones distintivas del lenguaje preescolar. Dos aspectos distintivos del habla preescolar son su carácter concreto y su concentración en los sonidos. En comparación con los adultos, los niños emplean con mayor frecuencia sustantivos referidos a objetos de dimensiones y contornos visuales característicos, verbos que aluden a los movimientos de los animales y de los seres humanos. Además los adultos utilizan más términos de orden superior que comportan mayor abstracción (v.g. vertebrado, energía, etc.). el empleo de respuestas de orden superior en las pruebas de asociación de palabras aumenta hasta el sexto grado y declina a partir de ese momento. El alcance de las primeras referencias infantiles puede ser muy amplio. Los preescolares pueden emplear la palabra “mamá” para referirse a las mujeres antes de limitar su aplicación a su propia madre. Más tarde, el término “adulto” tendrá un campo referencial similar al del primitivo “mamá”. A partir de esta conclusión, Brown sostiene que la diferencia entre el niño y el adulto se basa en la generalización discriminativa; así, los niños generalizan más que los adultos los estímulos simples (es decir que efectúan una generalización que no requiere un análisis discriminatorio previo). Algunos autores sostienen que no es que los adultos realmente utilicen una gama más amplia de conceptos abstractos en sus pensamientos, SIMO que sólo emplean un repertorio de subcategorías mucho más diferenciado dentro de las calificaciones existentes. No obstante la generalización de los estímulos simples difícilmente se puede considerar como una forma de pensamiento abstracto que refleja el uso de conceptos abstractos. Por consiguiente, es más plausible suponer que los niños mayores y los adultos, en comparación con los niños pequeños, emplean tanto una cantidad mayor de categorías genéricas como subcategorías más diferenciadas.

Otro aspecto distintivo del habla preescolar consiste en su concentración en los sonidos. Varios estudios han analizado la predominancia del sonido de las palabras sobre su significado. En uno de ellos, por ejemplo, se consideró una tarea de aprendizaje con sus pares asociados, y se encontró que las generalizaciones que efectuaban los niños iban sufriendo modificaciones de acuerdo con la edad de éstos: los más pequeños las basaban en la similitud sonora entre las palabras, mientras que los de mayor edad llegaban a generalizar sobre la base de la similitud semántica. Los estudios de observación directa

indican que los niños pequeños juegan con palabras que no tienen sentido, formando voces y rimas y haciendo asociaciones según las relaciones sonoras.

Comprensibilidad. Es evidente que gran parte del habla inicial del niño es incomprensible excepto, quizá, para sus padres y las personas más íntimas. Al niño no solo le resulta difícil articular algunos sonidos individuales, como la s, la t ó la z, sino que también tiende a contraer los polisílabos, eliminando las sílabas iniciales o finales y a cometer muchos errores de pronunciación, de gramática, de sintaxis y de dicción. Aunque el entrenamiento deliberado tiene poco efecto en esta etapa, la corrección espontánea se produce gradualmente en la mayoría de los casos si se expone al niño a un modelo lingüístico razonablemente correcto y no si se estimulan sus manifestaciones de infantilismo emocional. La corrección de algunos errores de pronunciación será posterior, como es lógico, a la aparición y dominio de nuevos sonidos. Otros errores de dicción y de sintaxis (v.g. la llamada media lengua) son persistentes por la simple razón de que la forma en que se emplean resulta perfectamente adecuada a efectos de la comunicación, aun cuando sean incorrectos gramatical y convencionalmente. Asimismo, debido en gran parte a la costumbre, muchas palabras se siguen empleando incorrectamente aunque ya no exista la confusión conceptual que ordinalmente fundamentó el error. Por otra parte, hay numerosos factores que contribuyen a que los hábitos lingüísticos infantiles sean eficazmente corregidos. El niño oye la pronunciación correcta de los vocablos con más frecuencia que su propia emisión errónea. También descubre que un habla más inteligible provoca más aceptación y le resulta más eficaz para comunicar sus necesidades. Sin embargo, la claridad no se correlaciona en alto grado con la comprensión del lenguaje ni con la extensión del vocabulario.

Los estudios normativos revelan una constante mejora, en correspondencia con el aumento de edad, tanto en lo que respecta a la articulación apropiada como a la inteligibilidad general de las expresiones infantiles. Cuando inician el ciclo escolar, los niños ya son capaces de articular la mayoría de los sonidos con corrección y muy raras veces experimentan dificultad para hacerse comprender. No obstante, los niños que manifiestan problemas de articulación en el jardín de infantes no parecen haberlos superado al cursar el segundo grado del primario. Durante el período preescolar, se observan diferencias evidentes entre los niños, favorables a los que pertenecen a los estratos socioeconómicos superiores, mientras que las diferencias según el sexo no son significativas antes de los siete años.

Desarrollo lingüístico posterior

Durante los años de la escuela primaria el vocabulario de los niños, en especial el que son capaces de reconocer en la lectura, sigue aumentando a un ritmo rápido. Los niños mayores poseen un vocabulario, tanto activo como pasivo, mayor que el de los más pequeños. Al definir los vocablos, los de más edad tienden a emplear explicaciones y sinónimos, mientras que los menores ofrecen descripciones, ejemplos y usos. Los niños mayores responden más a las propiedades abstractas y categóricas (como opuestas a las concretas) de las

palabras. Hay muchos indicios de que en los primeros grados del ciclo primario los niños no comprenden realmente buena parte de las abstracciones que leen y emplean en sus materias escolares, a menos que posean un bagaje considerable de información relativamente concreta sobre dichos temas. Los niños de más edad, cuando se les presentan frases distintas, tienen mayor tendencia a recurrir al contexto para determinar el significado de las palabras individuales en cada frase. Entre los seis y los ocho años, los niños llegan a distinguir las oraciones anómalas de las plenamente gramaticales. Por supuesto, las diferencias individuales en cuanto a la comprensión de las abstracciones verbales están muy relacionadas con el nivel de inteligencia.

Werner y Kaplan han informado acerca de un importante estudio evolutivo sobre la capacidad de derivar significados terminológicos a partir de su referencia contextual. Estos investigadores no sólo hallaron que esta capacidad experimenta un progreso, tanto gradual como escalonado, a medida que aumenta la edad del niño, sino que también encontraron interesantes diferencias cualitativas entre los niños mayores y los menores (de edades entre 8.5 y 13.5 años). La atribución de acepciones a las palabras comprende un proceso de "significación en el que se debe percibir la interdependencia semántica entre la palabra y la oración".

Para que el niño pueda aplicar significados adecuados, antes deberá comprender que una palabra tiene una acepción relativamente estable e independiente y que está colocada en una oración que posee una estructura sólida. Más aun, deberá entender que la palabra y la oración, por estar específicamente relacionadas, forman un todo significativo.

El niño pequeño, con más frecuencia que el de más edad, no llega a apreciar que una palabra posee un significado circunscripto y diferenciado "relativamente independiente del contexto en el cual aparece". También es más rígido en cuanto a la determinación del significado contextual, menos consciente de sus deficiencias semánticas y, en vez de percibir la pauta sonora como un símbolo artificial o convencional de un objeto, tiende a identificar el sonido con el significado.

Además de incorporar muchas nuevas palabras a su vocabulario, el escolar aprende nuevos significados y connotaciones más sutiles para los vocablos ya conocidos. Las acepciones que atribuye a las palabras se van aproximando cada vez más a las que asume la cultura en general. La tendencia progresiva hacia el convencionalismo lingüístico se refleja en el hecho de que los significados que el niño atribuye a las palabras son cada vez menos variables a medida que éste crece. Los significados también tienden a ser más precisos y menos ambiguos, Gradualmente se van esclareciendo los errores conceptuales fundados en las similitudes entre el sonido y la apariencia de vocablos que no guardan una relación semántica y en la falta de la experiencia previa necesaria para comprender determinadas abstracciones.

Durante este período también se espera que el niño llegue a dominar varias y nuevas aptitudes lingüísticas, como la lectura, la escritura, la ortografía, la puntuación, la gramática y la composición. La disposición para adquirir estas aptitudes no es sólo una cuestión de "maduración interna" o de determinación génica, sino que depende en gran medida del nivel intelectual y de los antecedentes de experiencia y motivación lingüística de un individuo determinado dentro de una familia, clase social y ambiente cultural particulares. Esta disposición también depende del método de instrucción que se emplee, del nivel de abstracción involucrado y de la aptitud específica que el niño deba aprender. Muchas de las aptitudes lingüísticas, como la articulación de sonidos del habla, el empleo de palabras, la extensión de la oración, la integridad gramatical y la complejidad estructural de la cláusula, están muy correlacionadas entre sí. El vocabulario, sin embargo, no guarda una relación sustancial con estos criterios de corrección lingüística. También es importante el contexto situacional, ya que ciertos aspectos característicos del funcionamiento lingüístico individual, como la locuacidad, el egocentrismo y el tono emocional, no son muy coherentes entre una situación y otra. En general, durante los años de la escuela primaria el promedio de palabras por oración en las composiciones escritas va aumentando, mientras que decrece la cantidad de errores de inflexión.

La adquisición del significado

El dominio representado por la semántica concierne al significado de las palabras o de las oraciones. Hasta ahora, la elaboración de teorías sobre el desarrollo semántico ha sido bastante escasa. El aporte de la teoría lingüística ha estado centrado en la esfera de la sintaxis, pero la relación entre la sintaxis y la semántica tiene una importancia fundamental en el estudio del habla. Las explicaciones teóricas actuales de los lingüistas sobre el desarrollo semántico subrayan la importancia de definir el significado no tanto en función de las referencias sino más bien sobre la base de las relaciones lingüísticas más amplias; el significado lingüístico de una palabra se describe mediante el empleo de otras palabras (vale decir que las palabras tienen significado en virtud de su ubicación en el sistema lingüístico). El hecho de restar importancia al papel que cumple la referencia se justifica sobre la base de que

... aisladas, casi todas las palabras pueden tener muchos significados distintos; el sentido que tengan en una oración determinada dependerá del contexto en que aparezcan o sea que su significado dependerá de los demás vocablos y de la función gramatical de éstos en la oración.

La relación entre la sintaxis y la semántica, según lo destacó Chomsky, resulta evidente cuando ambos sistemas deben interactuar para lograr una adecuada descripción lingüística del habla. Sin embargo, como la semántica resta importancia al estudio de la denotación o referencia, toda la esfera de la *referencia representacional* queda abierta a la teorización psicológica. El enfoque actual de nuestra teorización se basa en la representación y seguirá haciéndolo

hasta que surjan nuevas teorías que determinen un fundamento diferente. En el presente análisis concordamos con el criterio de que

... los símbolos lingüísticos. "naturales" o convencionales son básicamente representacionales, es decir -en un sentido más amplio- descriptivos de un referente.

Antes de presentar nuestra posición particular acerca del desarrollo semántico, nos parece conveniente exponer y evaluar brevemente la teoría representacional más aceptada.

Controversia actual en las teorías representacionales del significado. La naturaleza o el alcance del significado ha sido motivo, desde hace mucho tiempo, de numerosas especulaciones y controversias entre los filósofos y los psicólogos. Antes de que el neoconductismo alcanzara su actual posición predominante en la psicología norteamericana, el significado era identificado, por lo general, con las ideas o con el contenido cognitivo diferenciado determinados por los símbolos. Los teóricos cognitivos de nuestros días todavía sostienen más o menos el mismo punto de vista. Sin embargo, los neoconductistas consideran que este criterio sobre el significado tiene una índole "mentalista", y la simple aplicación de este rótulo, un tanto denigrante, les alcanza para sentir que han rebatido en forma terminante esta concepción teórica del significado que difiere de la suya. Pero el calificativo de "mentalista", aunque se lo emplee de modo despectivo, no desvirtúa en absoluto el valor teórico de la posición cognitiva (a menos que se asuma por anticipado la validez axiomática de la conductista). Una teoría psicológica no tiene ninguna necesidad de excusarse por sentar la hipótesis de la existencia de estados conscientes diferenciados.

Teoría mediacional del significado. La principal teoría neoconductista (mediacional) no identifica el significado con la experiencia cognitiva diferenciada que provocan los símbolos ni con las operaciones cognitivas que dan lugar a esa experiencia. Más bien se concibe que el significado es el *comportamiento* implícito, afectivo y motor, evocado por los signos. De acuerdo con la "hipótesis mediacional" de Osgood, la adquisición de significados implica un proceso de condicionamiento en el cual los signos, como resultado de múltiples presentaciones contiguas con sus significantes, terminan eventualmente por producir una porción fraccionaria implícita de la *respuesta* total que evocan los significantes. En otras palabras se dice que los signos representan significantes porque suscitan una parte implícita de la respuesta total dada a los significantes y, en consecuencia, el significado de un signo se considera coextensivo con esta respuesta fraccionaria implícita que Osgood denomina "proceso de mediación representacional".

La principal dificultad que plantea la teoría mediacional es su incapacidad para explicar los aspectos denotativos del significado. La palabra "perro", por ejemplo, suscita una experiencia claramente definida y diferenciada con precisión (significado) que engloba los atributos distintivos o criterios de los perros como seres que difieren de los gatos, los lobos, los hombres y otras criaturas. En el mejor de los casos, un proceso de mediación representacional que refleje los

aspectos más condicionables del comportamiento total que instigan los perros puede identificar las connotaciones actitudinales y afectivas del vocablo "perro" pero no tiene la posibilidad de definir su significado denotativo. Aunque provoque respuestas o disposiciones implícitas marcadamente distintas en las personas que, en cada caso, temen aprecian o menosprecian a los perros, la palabra "perro" tiene el mismo significado denotativo para las tres, es decir que instiga sustancialmente el mismo contenido cognitivo diferenciado. Estas mismas respuestas implícitas pueden ser instigadas por muchos otros signos (v.g. "hiena", "lobo") que tienen distintos significados denotativos. Así, el mismo signo puede instigar respuestas implícitas (motrices afectivas) muy diferentes, compatibles con el mismo significado denotativo, e iguales reacciones implícitas pueden provenir de signos con significados denotativos muy distintos. Es claro, entonces, que una teoría del significado adecuada deberá definir la acepción de un signo en función del contenido cognitivo diferenciado y de las operaciones psicológicas que determinan ese contenido, aunque tal enfoque merezca la caracterización despectiva de "mentalista" por parte de otros teóricos.

Si bien los procesos mediacionales son demasiado indefinidos, incompletos y poco distintivos como para poder identificar el significado con una experiencia cognitiva diferenciada, según Osgood constituyen la base *única* del significado "psicológico". El significado denotativo es descartado considerándose simplemente "una correlación convencional y habitual entre un modelo perceptual no lingüístico... y cierta respuesta lingüística particular". Por consiguiente, se dice que dos personas manifiestan un acuerdo denotativo cuando utilizan las mismas respuestas lingüísticas formales para referirse al mismo objeto o situación, aun cuando dichas respuestas, en su carácter de signos, instiguen procesos organísmicos muy distintos en cada una de ellas. En otras palabras, los aspectos distintivos de la experiencia cognitiva que se coextienden con el significado denotativo son arbitrariamente excluidos del dominio del significado psicológico, mientras que el significado denotativo en sí mismo se considera relacionado únicamente con "las arbitrarias 'reglas de uso' que gobiernan el vocabulario y la gramática de un lenguaje".

Los teóricos cognitivos admiten por supuesto, que es plausible conceptualizar los aspectos connotativos del significado como una respuesta implícita fraccionaria de carácter principalmente afectivo. En efecto, Staats y Staats, empleando procedimientos simples de condicionamiento, pudieron dotar a ciertas sílabas sin sentido del significado connotativo de determinadas palabras reales. De cualquier manera, independientemente de la norma que se emplee, el aspecto más decisivo y distintivo de la adquisición de significados tiene un carácter denotativo, por lo cual este aspecto del fenómeno del significado no se puede explicar a través del mecanismo que determina los atributos connotativos de las palabras.

La teoría mediacional de Osgood fue ampliada por Mowrer y por Staats de manera de que incluyera las "respuestas sensorias condicionadas". Según Mowrer, el vocablo "manzana" ..,"no sólo conlleva la implicación de algo que gusta o disgusta, sino también la de un objeto con ciertas cualidades puramente

sensorias". Este criterio mediacional modificado tiene la virtud de aproximarse a la posición cognitiva, en la medida en que sostiene que las palabras (estímulos condicionados) representan objetos en razón de que incitan parte del mismo contenido cognitivo (imágenes o respuestas sensorias condicionadas) que evocan los objetos. De esta manera, al identificar al portador del significado con un contenido consciente explícito (imágenes), antes que con el comportamiento implícito, se establece una base adecuada para los aspectos diferenciados del significado denotativo. Sin embargo, aún subsisten algunas dificultades teóricas de importancia. En primer lugar, no resulta verosímil concebir el contenido cognitivo evocado por un signo o significante como una *respuesta* sensoria. Si para adaptar los acontecimientos cognitivos al paradigma estímulo-respuesta es necesario equiparar fenomenológicamente la experiencia consciente con las respuestas glandulares y motrices, sólo se logrará un falso acercamiento entre la posición neoconductista y la cognitiva. En segundo lugar, como se verá en breve, el mecanismo a través del cual se adquieren los significados no es en realidad análogo al condicionamiento.

Una segunda dificultad, ante la cual las teorías mediacionales del significado tienden a naufragar, se refiere al propio carácter de la representación simbólica. La esencia misma de un símbolo representacional es que, aunque no se parezca en absoluto a su referente, significa la misma cosa que éste después de haberse producido el aprendizaje representacional. Según el punto de vista mediacional, sin embargo, "las palabras representan cosas porque producen en los seres humanos cierta réplica del *comportamiento* real hacia estas cosas como un proceso de mediación". Pero el hecho de que un símbolo determinado evoque una respuesta afectiva o motriz implícita (es decir, una parte fraccionaria de la respuesta total que suscita su referente) no implica de ninguna manera que el símbolo realmente signifique, para el individuo que reacciona, lo que surge del referente. En primer término, lo que cualquier cosa, significante o símbolo, significa para una persona que la conoce es el contenido consciente objetivo, explícito, claramente definido y distintivo que induce en ella (en suma, la clase de conocimiento consciente que la capacita para distinguir el referente o el símbolo de otras cosas). La significación no puede existir sin esta clase especial de conocimiento.

La conducta afectiva o motriz implícita, sin embargo, o bien no va acompañada de ningún tipo de conocimiento consciente, o bien se acompaña solamente de una conciencia vaga, subjetiva, definida sin claridad y no distintiva. Además, lo que una cosa determinada significa para una persona, y lo que ésta hace o siente respecto de ella son fenómenos conexos pero de ninguna manera idénticos. El individuo puede no responder a ella en absoluto ni afectiva ni esqueléticamente; y aun si responde, su respuesta no puede considerarse como distintiva de lo que el significante o el símbolo significan para él. Todo esto, por supuesto, es sólo otra manera más explícita de afirmar que lo que significan los símbolos representacionales tiene un carácter esencialmente denotativo, y también de explicar por qué esto es así. En segundo lugar, en el propio concepto del símbolo

representacional está implícita la idea de que la persona, que sabe lo que significa, aprecia su índole y su función representacionales (es decir, aprecia que *significa* la misma cosa que el referente pero que en realidad no es la misma cosa). Sin embargo, si un símbolo sirve tan sólo como un estímulo condicionado, o sea que si al condicionarlo adquiere el poder de producir parte de la misma respuesta que provoca el estímulo incondicionado u originalmente adecuado (el significante), con lo cual desarrolla una capacidad que no poseía antes, este símbolo no representará al significante, como resultado de dicho proceso, sino que simplemente se convertirá en un *estímulo adecuado a él por derecho propio*. En otras palabras, el individuo condicionado responde al símbolo como si éste *fuera* el significante y no percibe su carácter representacional. Por consiguiente, para tener el concepto de representación simbólica es indispensable que el individuo que sabe lo que significa un símbolo particular posea un cierto grado de percepción de que la pauta de estimulación que constituye el símbolo no es la misma que compone su significante.

Por último, es evidente que el empleo del paradigma condicionante para explicar el proceso por el cual se adquiere el significado representacional constituye una extensión sin fundamentos de ciertos principios válidos para algunos tipos de aprendizaje simples a una clase de aprendizaje más compleja y cualitativamente diferente. Esto es especialmente injustificado porque se dispone de una explicación más escueta y satisfactoria que cuenta con mayor validez intrínseca.

Hay por lo menos tres buenas razones, basadas en datos empíricos, para creer que la descripción del aprendizaje representacional como proceso *cognitivo* activo, ejemplificando los aspectos básicos del aprendizaje significativo (véase más adelante), es más sostenible que la explicación condicionante propuesta por los teóricos mediacionales: 1) los seres humanos en general, al parecer incluso en la edad escolar y de modo incuestionable más tarde, comprenden que todo posee una denominación y que cualquier nombre determinado significa las mismas cosas que señala su referente. Sería raro que esta percepción general no fuera empleada para aprender los significados de ciertos símbolos en particular, o sea que el aprendizaje de todos los significados específicos de las palabras no implicara cierta referencia no arbitraria a la presencia de esta generalización estable en la estructura cognitiva y que no se viera facilitado por ella; 2) durante el proceso de adquisición de significados terminológicos, los individuos dan señales inequívocas de estar igualando en forma consciente y activa los significados de la palabra y del referente. También son conscientes de que si bien el símbolo y el significante se refieren a la misma cosa, cada uno de ellos comprende una pauta de estimulación distinta, y 3) aun los niños muy pequeños pueden aprender los -significados de ciertas palabras, y recordarlos durante días y hasta durante semanas, tras haber efectuado una sola igualación entre la palabra y el significante. Estos hechos son del todo incompatibles con las explicaciones de la adquisición de significados basadas en el condicionamiento o en el aprendizaje mnemotécnico, pero son absolutamente

coherentes con las pruebas existentes sobre los resultados del aprendizaje significativo.

La interpretación cognitiva de la adquisición de significados no se contradice con el hecho empírico de que los signos, como todo estímulo condicionado, pueden producir automáticamente respuestas condicionadas. Según vimos antes, este último fenómeno quizás explique en parte el significado connotativo de las palabras. Por consiguiente, en la adquisición de significados, el *mismo* signo puede convertirse tanto en un estímulo condicionado para las respuestas afectivas implícitas que se vinculan al significado connotativo, como en un equivalente representacional de imágenes concretas o de un contenido cognitivo más abstracto (significado denotativo). La contigüidad temporal entre el símbolo y significante es una condición esencial para el aprendizaje de cada tipo de significado, pero cumple una función distinta en la adquisición de la equivalencia representacional o acepción denotativa (aprendizaje significativo) y en la adquisición del significado connotativo (condicionamiento).

Una teoría mentalista sobre el aprendizaje verbal significativo

Lo que caracteriza en esencia al proceso de aprendizaje verbal significativo es que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de un modo que no es arbitrario y sí sustancial (es decir, no al pie de la letra) con lo que el sujeto ya conoce, es decir con algún aspecto relevante presente en la estructura de sus conocimientos (v.g. una imagen, un símbolo que ya es significativo, un concepto, una proposición). Este aprendizaje presupone que el individuo posee la disposición a referir el nuevo material de manera no arbitraria y sí sustancial a su estructura cognitiva, y también que el material que aprende le resulta potencialmente significativo, o sea aplicable a la estructura de sus conocimientos sobre una base no arbitraria ni *verbátim*. Hay tres aspectos distintos del aprendizaje significativo que son pertinentes a la discusión del desarrollo semántico. El tipo más básico de este aprendizaje es el *representacional*, es decir la asimilación de los significados de los símbolos simples (palabras) o el aprendizaje de los que éstos representan. Después de todo, las palabras simples de cualquier lenguaje son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, un acontecimiento, una situación, un concepto u otro símbolo, presentes en las esferas física, social o ideacional. Para cualquier individuo *no iniciado*, sin embargo, lo que significa o representa un símbolo determinado es algo que al principio le es completamente desconocido: es algo que tiene que aprender. El proceso por el cual lo hace se denomina aprendizaje representacional y es paralelo al proceso por el cual las nuevas palabras llegan a representar para él los objetos o ideas a los que se refieren (sus referentes); o sea que los nuevos términos pasan a significar las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognitivo diferenciado que éstos.

La manera en que realmente se produce el aprendizaje representacional y la forma en que los niños desarrollan la capacidad necesaria para este aprendizaje es un tema que discutiremos con cierto detalle al tratar el aprendizaje del vocabulario. Aquí sólo deseamos establecer una distinción entre dos clases fundamentales de aprendizaje significativo: el aprendizaje de los significados de símbolos o palabras Individuales (aprendizaje representacional), por una parte, y el aprendizaje de los significados de ideas expresadas por grupos de palabras combinadas de manera de constituir *proposiciones* u oraciones, por la otra. En el primer caso (como es la designación, clasificación y definición de actividades), el aprendizaje del significado de palabras aisladas implica aprender lo que éstas representan o de hecho aprender proposiciones específicas de equivalencia representacional (es decir, llegar a saber que los símbolos particulares representan, o tienen significado equivalente, a referentes específicos). En el segundo caso, que es el *verdadero aprendizaje proposicional*, la tarea del aprendizaje significativo no consiste en aprender lo que *representan* los vocablos, aislados o en combinación, sino más bien *el significado de nuevas ideas expresadas en forma proposicional*. En otras palabras, el objeto del aprendizaje proposicional no es asimilar proposiciones de equivalencia representacional, sino aprender el significado de proposiciones verbales que expresen ideas distintas que las de la equivalencia representacional.

Por supuesto, en el auténtico aprendizaje proposicional verbal se aprende el significado de una nueva idea *compuesta*, en el sentido de que: 1) la propia proposición se genera mediante la combinación o vinculación de múltiples palabras individuales, cada una de las cuales representa un referente singular y 2) los vocablos individuales se unen de modo tal (en forma de oración) que la nueva idea resultante es más que la suma de los significados de cada componente. Es evidente que antes de poder aprender los significados de las proposiciones verbales se deben conocer los significados de sus términos componentes (saber qué representan estos términos). Es así como el aprendizaje representacional constituye un fundamento o un requisito previo para el verdadero aprendizaje proposicional, cuando las proposiciones se expresan de modo verbal.

Un tercer tipo de aprendizaje significativo consiste en aprender *conceptos* o significados de conceptos (ideas integrales genéricas o categoriales) que, como se estableció antes, también están representados por símbolos simples, al igual que otros referentes individuales. De hecho, excepto en el caso de los niños pequeños, las palabras individuales que habitualmente se combinan en forma de oración para constituir proposiciones representan conceptos, más que objetos o acontecimientos; en consecuencia, el aprendizaje proposicional implica en gran parte, aprender el significado de una idea compuesta, generada a partir de la combinación, en una oración, de varias palabras simples que por separado representan un concepto o una idea genérica integral.

A esta altura se hace evidente la necesidad de indicar el modo en que el aprendizaje conceptual, o del significado de los conceptos, se relaciona con el representacional. Puesto que los conceptos, al igual que los objetos y los acontecimientos se representan mediante palabras o nombres, el aprendizaje de lo que significan las *palabras conceptuales* (es decir, aprender cuál concepto está representado por una determinada nueva palabra conceptual, o aprender que la nueva palabra conceptual tiene un significado equivalente al del concepto mismo) es, evidentemente, un tipo principal del aprendizaje *representacional*. Este proceso de aprender lo que significan las palabras conceptuales sigue al propio aprendizaje conceptual, ya que resulta muy conveniente poder representar un concepto que se acaba de aprender mediante un vocablo simple que sea equivalente semántico. Pero saber qué significa el concepto *mismo* -lo que, de hecho consiste en aprender cuáles son sus atributos criterios (distintivos o identificatorios)- implica un tipo muy diferente de aprendizaje significativo que, al igual que el proposicional, es sustancial por su índole e intención, antes que nominalista o representacional. Estas dos clases de aprendizaje significativo (conceptual y proposicional) difieren por el hecho de que en el primer caso los *atributos criterios* de un nuevo concepto se unen a la estructura cognitiva para producir un nuevo significado genérico pero individual mientras que en el otro caso una nueva *proposición* (o idea compuesta) se relaciona con la estructura cognitiva para dar lugar a una nueva acepción *compuesta*. Ambos tipos son muy diferentes del aprendizaje representacional, aun cuando el de conceptos sea seguido por una modalidad de aprendizaje representacional en la cual el concepto recién aprendido se iguala, en cuanto a su significado, a la palabra conceptual que lo representa. *Aprendizaje del vocabulario (aprendizaje representacional)*. Ya señalamos que el aprendizaje de los significados de las palabras individuales -o de lo que representan las palabras por separado- comprende el aprendizaje significativo de proposiciones particulares de equivalencia representacional (es decir, aprender que determinadas palabras representan, y en consecuencia significan psicológicamente, las mismas cosas que indican sus referentes). También hicimos notar que, como resultado de ese aprendizaje, las palabras pasan a producir aproximadamente el mismo contenido cognitivo diferenciado que sus referentes. Lo que nos proponemos ahora es vincular en forma más explícita este tipo particular de aprendizaje significativo (o sea el representacional) con el paradigma ya presentado del proceso de aprendizaje significativo y con el anterior análisis sobre la naturaleza del significado en sí mismo. En otras palabras, ¿cómo adquieren los seres humanos el vocabulario? ¿Cómo aprenden realmente lo que significan las palabras aisladas y cómo ejemplifica ese proceso el aprendizaje significativo en general?

Para empezar, está la cuestión de las dotes génicas, sin las cuales ninguna cantidad de experiencia apropiada resultaría Suficiente a efectos de este aprendizaje. A diferencia de las especies subhumanas, los seres humanos cuentan con una potencialidad génicamente determinada para el aprendizaje representacional, es decir, para aprender que una pauta particular de estimulación (como la de los sonidos distintivos en el símbolo "perro") representa,

y por lo tanto significa, aproximadamente lo mismo (imagen-perro) que lo que señala otra pauta de estimulación totalmente inconexa (como el referente objeto-perro). El paso principal en la concreción de esta potencialidad para el aprendizaje representacional se da por lo regular hacia fines del primer año de vida, momento en que el niño adquiere la noción *general* de que es posible utilizar un símbolo para representar cualquier referente que signifique algo (v.g. cualquier significante) y, por consiguiente, para denotar lo mismo que el significante. Adquiere esta noción mediante una generalización subverbal e intuitiva, a partir de múltiples exposiciones a las dos formas complementarias de la proposición de equivalencia representacional, que han sido preparadas para él por usuarios más expertos de su lengua materna: que los referentes que son distintos tienen denominaciones diferentes y que los distintos ejemplares del mismo referente tienen la misma denominación.

Una vez que esta noción se establece con firmeza en la estructura cognitiva, sienta los cimientos necesarios para todo el aprendizaje representacional posterior o para el aprendizaje significativo de lo que representan las palabras aisladas. De ahí en adelante, cuando al niño se le presenta una nueva proposición particular de equivalencia representacional (v.g. que la palabra "perro" comporta una representación equivalente para diferentes objetos-perro y, por consiguiente, para sus correspondientes imágenes) podrá relacionarla -de manera no arbitraria y sustancial- con la versión ya establecida y más generalizada de la misma proposición que contiene su estructura cognitiva. El producto resultante de la interacción entre las dos proposiciones es el contenido cognitivo diferenciado de que "perro" significa o equivale de modo representacional a una imagen perro compuesta; por consiguiente, la presentación del vocablo "perro" provocará la aparición de esta imagen. En esta etapa del proceso, una proposición particular de equivalencia representacional a menudo se puede aprender y retener durante un tiempo que sorprende por lo prolongado, incluso si se ha presentado al niño sólo una vez y en conexión con un único ejemplar del significante en cuestión (siempre que, por supuesto, éste le sea familiar).

Evolución del aprendizaje del vocabulario

En las primeras etapas del aprendizaje del vocabulario, las palabras tienden a representar objetos y acontecimientos reales y no categoriales; en consecuencia, se las iguala semánticamente a las imágenes relativamente concretas y específicas significadas por esos referentes. Así, la aplicación de nombres, el primer tipo de aprendizaje del vocabulario en los niños, implica el establecimiento de una equivalencia representacional entre símbolos de primer orden e imágenes concretas. Más adelante, cuando los vocablos comienzan a representar conceptos o ideas genéricas, se convierten en términos conceptuales y se los iguala, en cuanto a su significado, a un contenido cognitivo más abstracto, generalizado y categorial. La palabra "perro", para el niño que está dando sus primeros pasos, puede significar tan sólo una imagen compuesta de su propio

animal y de los de su vecindario; para el preescolar, en cambio, el término significa los *atributos criterioles* de una imagen-perro compuesta, que él mismo ha descubierto a partir de su propia experiencia concreta y empírica con los perros. Correlacionadas con el significado *denotativo* de "perro", que surge cuando se adquieren por medio del aprendizaje significativo los atributos criterioles de este concepto, se hallan las diversas reacciones afectivas y actitudinales que el término provoca en cada niño, según su experiencia particular con la especie canina. Estas reacciones constituyen el significado *connotativo* de la palabra "perro". No obstante, se debe hacer notar que en los niños mayores las connotaciones de la mayoría de las palabras (v.g. divorcio, alcohol, comunismo) no se adquieren por medio de la experiencia directa sino que se asimilan de las actitudes evaluativas prevalecientes en su ambiente cultural inmediato.

Transcurridos los años preescolares, las acepciones de buena parte de la nueva terminología se aprenden por definición o por encontrárselas en contextos apropiados y relativamente explícitos. En este caso, en la estructura cognitiva se establece una equivalencia representacional entre sinónimos y palabras cuyos significados ya se conocen, o entre nuevas palabras conceptuales y los significados transmitidos por sus respectivos definiciones o contextos. La definición o el contexto adecuados proporcionan, a su vez, los atributos criterioles del nuevo concepto, expresados en palabras ya conocidas o en combinaciones de éstas. Por ejemplo, al aprender el significado de la nueva palabra conceptual "presidente" (una forma del aprendizaje representacional que *sigue* típicamente al del concepto mismo), un alumno pone el término en igualdad semántica con cualquier cosa que signifique para él el "jefe de estado o funcionario principal de una república", o sea que procede así *después* de haber aprendido lo que quieren decir esos atributos presentados en la definición (aprendizaje conceptual per se).

Sin embargo, sólo el aprendizaje representacional que *sigue* al conceptual (el proceso de igualar semánticamente la palabra conceptual con el concepto mismo) se puede considerar legítimamente como parte del aprendizaje terminológico dado que, de acuerdo con cualquier criterio razonable, el aprendizaje terminológico es sinónimo del representacional. Según la acepción generalmente aceptada de la expresión, "adquirir vocabulario" consiste en aprender un conjunto de significados terminológicos que, por definición, se refiere al aprendizaje de lo que significan las palabras en cuestión y no sus referentes (ideas genéricas). Por consiguiente, el empleo de la expresión "aprender vocabulario" para abarcar el aprendizaje conceptual en *sí* y el aprendizaje de lo que quieren decir las palabras conceptuales, aunque es muy común, sólo sirve para generar confusiones conceptuales.

El aprendizaje de lo que significan los vocablos conceptuales exige, naturalmente, un conocimiento *previo* más refinado de sus correspondientes referentes que otras formas del aprendizaje representacional; esto es así porque el hecho de aprender los significados de palabras conceptuales difiere en un aspecto importante del aprendizaje de palabras que no representan conceptos. En el caso en que el

referente de una palabra dada es un objeto o un acontecimiento real, aprender que la palabra significa lo mismo que el referente no implica, de hecho, la tarea sustancial anterior de *aprender* lo que el propio referente significa. Esto tiene su explicación en el hecho de que llegar a saber lo que significa un objeto o un acontecimiento es una simple cuestión de percepción; por ejemplo, un objeto sólo significa la imagen perceptual que produce cuando está presente o la imagen recordativa que permanece y que puede ser evocada cuando no está presente. Pero cuando el referente de una palabra es un concepto (es decir una abstracción o una idea genérica que no tienen existencia real), aprender que el término conceptual quiere decir lo mismo que el referente implica la tarea sustancial previa de acceder al significado del referente mismo (o sea el concepto o idea genérica). Esto es *así* porque sólo se puede llegar a saber lo que significa un concepto *aprendiendo* cuáles son sus atributos criterios y qué significan, y esto, por definición, es una forma sustancial del aprendizaje significativo. Por lo tanto, aprender el significado de una palabra conceptual siempre presupone haber aprendido antes lo que significa su referente, aun cuando el aprendizaje representacional real involucrado no sea esencialmente distinto, en cuanto a su proceso, del que interviene en el aprendizaje de palabras que no representan conceptos.

Aprendizaje de proposiciones. El aprendizaje significativo de proposiciones verbales, si bien es más complejo que el del significado de las palabras, se asemeja al aprendizaje representacional en que los nuevos significados aparecen después que un aprendizaje potencialmente significativo se ha relacionado y ha interactuado con las ideas relevantes de la estructura cognitiva sobre una base no arbitraria y sustancial. En este caso, sin embargo, la tarea de aprendizaje, o la proposición potencialmente significativa, consiste en una idea compuesta y se expresa verbalmente en una oración que contiene tanto las acepciones terminológicas denotativas y connotativas como las funciones sintácticas de las palabras y las relaciones existentes entre éstas. El contenido cognitivo diferenciado que resulta del proceso de aprendizaje significativo, y que constituye su significado, es un producto interaccional de la manera particular en que el contenido de la nueva proposición se relaciona con el de ciertas ideas relevantes establecidas en la estructura cognitiva. La relación en cuestión puede ser subordinada, supraordinada o combinatoria respecto de las ideas señaladas.

La mayor dificultad que deben enfrentar los neoconductistas se presenta cuando intentan explicar cómo se adquieren los significados engendrados a partir de relacionar ideas entre sí. La única explicación que pueden ofrecer en cuanto a la adquisición del significado proposicional es la de que las respuestas semánticas del sujeto y el predicado se condicionan recíprocamente entre sí. Un problema evidente de este criterio reside en que el paradigma condicionante no puede explicar la información semántica transmitida por las funciones sintácticas que cumplen las palabras en una oración. La mayoría de las, proposiciones son, lógicamente y sintácticamente, mucho más complicadas con respecto a la relación sujeto- predicado que lo que el paradigma de Mowrer -

"Tomás es un ladrón"- querría hacemos creer. Por ejemplo, sobre la sola base de principios simples de contigüidad y de condicionamiento, las oraciones "Juan golpea a María" y "María golpea a Juan" deberían producir significados idénticos.

Más importante todavía es el hecho de que al comprender el significado de "Tomás es un ladrón" se hace más, en sentido cognitivo, que "condicionar la respuesta semántica de ladrón al sujeto Tomás. Ya hemos considerado las falencias del mecanismo condicionante para explicar la adquisición de significados terminológicos. Además es mucho más plausible suponer que una proposición específica de este tipo deriva su significado del hecho de que se la pueda clasificar como un ejemplo –según la proposición más general existente en la estructura cognitiva- de que cualquier individuo en particular puede ser un ladrón. Más aún, como ya señalamos, la mayor parte de las proposiciones guarda una relación mucho más compleja con las ideas establecidas en la estructura cognitiva y también implica relaciones sintácticas más complejas entre las palabras que componen una oración de lo que indica el ejemplo de Mowrer. Por ejemplo, al juzgar la veracidad de las proposiciones, 1) es más difícil juzgar la de las proposiciones negativas que la de las afirmativas, y 2) los juicios que dictaminan "falso" son más difíciles que los que dictaminan "cierto" cuando las oraciones son afirmativas, pero más sencillos cuando éstas son negativas.

La primera gramática: reglas de generación de oraciones

Se ha interpretado que las expresiones iniciales de una sola palabra observadas en el habla infantil (lenguaje holofrástico) son equivalentes a las oraciones completas de la gramática adulta. La posibilidad de que haya una aseercción implícita en las emisiones holofrásticas, sin embargo, no nos autoriza a inferir que éstas comprendan reglas sin tácticas. La condición necesaria para poder considerar la primera gramática del niño no estará dada hasta que sus emisiones se puedan descomponer en clases sin tácticas con igual "frecuencia de aparición".

Es más prudente suponer que los niños generan todas estas frases de acuerdo con ciertas reglas, y que las reglas y las categorías terminológicas que inferimos de su lenguaje reflejan una especie de competencia primitiva.

Diferenciación gramatical inicial. La distinción entre la clase pivote y la abierta se hace evidente ya a los 18 meses y el desarrollo sintáctico tiene lugar a través de la diferenciación dentro de estas primeras clases. La descripción y el análisis de la clase pivote diferenciada en un niño de dos años, realizados en tres momentos dentro de un período de cinco meses, indican la aparición de cinco clases gramaticales a partir de la primitiva clase pivote: artículos, adjetivos, pronombres demostrativos, pronombres posesivos, y un pivote que contiene las palabras

"otro", "madre", "uno", "todo" y "más", Por ejemplo, al principio las palabras *mi*, *ése*, *dos*, *un* y *grande* tienen la misma frecuencia de aparición, pero más adelante el artículo indefinido *un* sólo se presentará antes del pivote *mi* (v.g, "ese un mi auto" en lugar de "ese mi un auto").

Con la aparición de las expresiones compuestas de tres o más palabras se observan dos fenómenos simultáneos. Uno es la construcción seriada, que muestra los principios de la estructura de la frase. Así, "*una flor azul*", "*esa flor*" tienen la misma frecuencia de aparición que "*flor*". El segundo fenómeno consiste en la aparición de la gramática "ranurada", en la cual no hay ninguna estructura de orden superior obligatoria sino que se presenta una serie de posiciones opcionales. Así, un niño puede decir "veo un camión", "veo camión" o "camión" y el significado no cambiará, pero la posición relativa de las palabras mantendrá su coherencia. McNeill postuló ocho reglas para explicar casi la totalidad de las primeras oraciones infantiles; éste es el primer intento de establecer un modelo de competencia que incluya los componentes del desarrollo. Los sistemas descritos en esta etapa comprenden muy pocas clases y construcciones gramaticales y no incluyen reglas de transformación. Si bien los intentos de evaluar estas gramáticas primitivas determinando la proporción de emisiones de una segunda muestra que se pueden explicar por medio de las reglas de una primera muestra han demostrado ser parcialmente adecuadas, igualmente se puede concluir, hoy por hoy, que la cantidad de clases gramaticales y su conformación en reglas sintácticas parecen ser factores idiosincrásicos cuyos determinantes aún no se conocen.

Reglas de generación de palabras: morfología

La competencia gramatical no se demuestra solamente a través de las reglas de generación de oraciones. Hay también un sistema de reglas que rige la construcción de los vocablos individuales. Los morfemas son los elementos más pequeños del lenguaje a los que se puede asignar un significado, y la morfología es el estudio de las reglas que rigen la construcción de morfemas. De modo más específico, las reglas incluyen el empleo de *indicadores* o *inflexiones* que se agregan a las clases de palabras, como las inflexiones plurales y las inflexiones del pretérito.

Primeras reglas desinenciales. La prueba más clara de la presencia de reglas para la construcción de palabras se puede observar en los persistentes errores que cometen los niños al formar los plurales y los pretéritos de las partes irregulares del lenguaje (v.g. "bueys", "juéveses", "poní", "dició", por "bueyes", "jueves", "puse" y "dijo", respectivamente). El primer intento importante de investigar sistemáticamente las reglas desinenciales consistió en una técnica por la cual se pidió a algunos niños que crearan formas nuevas empleando palabras sin sentido. Se les presentó a los niños, de entre cuatro y siete años, una ilustración acompañada de una palabra inventada ("wug") y luego se les planteó el siguiente diálogo: "Esto es un 'wug'. Ahora hay dos de ellos. Entonces hay dos..." Si el niño respondía "\vugs" se le acreditaba el dominio de la regla que

comprende las inflexiones plurales. Las desinencias verbales del pretérito incluyeron ejemplos como el que sigue: "Este es un hombre que sabe 'gling'. Hoy 'glings'. Ayer ...". Los resultados señalan que los niños de entre cuatro y siete años ya dominan las reglas desinenciales para los plurales y para el pretérito (por supuesto, los de siete más acabadamente que los de cuatro). Un estudio similar efectuado con niños más pequeños indica la presencia de reglas para el plural antes de los tres años, si bien con grandes diferencias individuales. La persistencia de estas reglas se observa en el hecho de que los niños se resisten a imitar el uso adulto correcto de un plural irregular y prefieren continuar con su propia regla de inflexión incorrecta.

Brown y Fraser estudiaron las reglas sintácticas de los niños entre el primer y el tercer grado de la escuela primaria, combinando ciertas sílabas sin sentido presentadas en diversos contextos. Por ejemplo, "wug" se presentó como verbo transitivo ("la nenita quiere 'wug' algo"), como sustantivo ("la nenita piensa en un 'wug' "), etcétera. La construcción de oraciones varió, en cuanto a su corrección, según la edad de los niños, mientras que los de todas las edades se desempeñaron mejor con los sustantivos cuantificables, los adjetivos y los verbos transitivos e intransitivos que con los sustantivos no cuantificables y los adverbios. Por consiguiente, los niños demuestran tener capacidad -la que aumenta con la edad- para construir oraciones gramaticalmente, correctas empleando palabras nuevas.

La competencia en cuanto a la generación de oraciones y a las reglas de construcción de las palabras se desarrolla temprano; esto explica, en parte, el hecho de que haya pocos análisis estructurales del lenguaje de los niños mayores. Miller y Ervin han efectuado un resumen de los estudios existentes sobre la competencia sin táctica inicial; al respecto, comentan lo siguiente:

Hacia los cuatro años, la mayoría de los niños ya ha aprendido los aspectos estructurales básicos de su lenguaje y muchos de los detalles. Sigue luego un largo período de consolidación, caracterizado por un sobreaprendizaje a través del cual los hábitos gramaticales se vuelven automáticos. Se asimilan así ciertas pautas irregulares, mientras que otras ya aprendidas todavía no se han fijado con firmeza. Un niño de seis años emplea a menudo formas verbales correctas e incorrectas en forma alternativa. Cuando se corrige a sí mismo, sustituyendo el término equivocado por el correcto, está indicando que conoce la norma adulta pero que aún no ha desarrollado un hábito sólidamente fijado... Al niño todavía le falta adquirir ciertas pautas gramaticales que están vinculadas a pautas semánticas difíciles, como por ejemplo las transformaciones pasivas y las normas causales con el uso de por qué [U/by] y porque [because].

El desarrollo de las transformaciones

Las transformaciones comprenden el reordenamiento y la combinación de secuencias de estructuras de frases mediante inversiones, adiciones, supresiones

o sustituciones. Las operaciones de transformación generan oraciones semánticamente relacionadas, como las declarativas, las pasivas, las negativas y las interrogativas. Una de las diferencias más notorias entre los niños preescolares y los escolares se halla en el empleo creciente de transformaciones. Al comparar a los niños del jardín de infantes con los del primer grado escolar, se encontró una disminución significativa de las reglas idiosincrásicas que habían originado omisiones de artículos y de preposiciones, y un incremento correspondiente en la regularidad de las inversiones interrogativas y de las inflexiones verbales. Además, los escolares del primer grado seguían exhibiendo una falta de dominio respecto de ciertas pautas (oraciones condicionales, sustantivación, etcétera).

Los estudios sobre las transformaciones recién están en sus comienzos, y hasta ahora se han limitado a considerar la adquisición de dos sistemas transformacionales: la negación y la interrogación. El desarrollo de la transformación negativa se inicia al mismo tiempo que el de la construcción P + A y se caracteriza, en primer término, por el empleo de un operador negativo que precede o sigue a la oración. Se encuentran construcciones análogas en los idiomas ruso, francés y japonés. Una etapa intermedia marca el comienzo de las formas negativas y continúa luego con el uso de los verbos auxiliares. Las transformaciones interrogativas aparecen temprano, coincidiendo con la construcción P + A, y se caracterizan por el empleo de partículas interrogativas (v.g. *qué, quién, cuál, cuándo, dónde*, etc.) y de una entonación especial. Al principio, este tipo de oración interrogativa se forma anteponiendo simplemente la partícula interrogativa a una oración declarativa. Las preguntas con las partículas *por qué* y *por qué no* son más restringidas y por lo general se formulan en respuesta a una aseveración declarativa hecha por los padres. Por último, aparece un sistema auxiliar distinto del de los adultos. Los estudios que acabamos de mencionar sólo consideran a los niños de hasta cuatro años, por lo que sería necesario contar con datos adicionales referidos a los de mayor edad.

En resumen, el desarrollo de la sintaxis se inicia con la aparición de expresiones de dos palabras, alrededor de los 18 meses de vida; dentro de los dos años siguientes a este punto de partida, quedan representadas en el habla infantil las principales formas sintácticas. En el curso de este período, el niño desarrolla una serie de reglas para combinar clases de palabras en los dos componentes principales de la oración, la frase sustantiva y la frase verbal, así como reglas relativas a su combinación. Las expresiones compuestas de tres vocablos marcan la aparición de estructuras jerárquicas que integran frases dentro de otras frases. Se desarrollan indicadores de las formas plurales y de las desinencias verbales, primero demasiado generalizados y después diferenciados gradualmente. A los cuatro años, las únicas formas sintácticas principales que aún no se han completado son las transformaciones para las oraciones negativas, interrogativas y pasivas. Estas reglas se asimilan durante los años de la escuela primaria. Debido a la rapidez con que se producen los hechos sintácticos en este período

tan breve, el preescolar, resulta difícil evaluar los factores que operan para dar lugar a la competencia sintáctica. Hay varios factores que deben ser tomados en cuenta y a ellos nos referiremos a continuación.

Factores que afectan la adquisición de la sintaxis

Hay dos preguntas que deben formularse con referencia a los factores que afectan el desarrollo de la sintaxis: 1) ¿qué es lo que determina la diferencia entre la comprensión y la producción de formas sintácticas? y 2) ¿cómo extrae el niño de la muestra finita del lenguaje a la que está expuesto, la estructura de reglas que habrá de generar una serie infinita de oraciones?

Comprensión y producción. Cuando se analiza el desarrollo del lenguaje de los niños se suele establecer la distinción entre la aptitud lingüística activa y la pasiva. Esto se debe a que con frecuencia se sostiene que la comprensión de los aspectos lingüísticos (control pasivo) se desarrolla antes que la producción (control activo). Un ejemplo de esta diferencia se observa al comparar la producción y la comprensión de los contrastes gramaticales por parte de los niños. En un estudio de este tipo se entregaron a los niños varios pares de oraciones, y cada par difería entre sí en un solo aspecto gramatical. Por ejemplo, un par establecía un contraste entre *the sheep is jumping* [la oveja está saltando] y *the sheep are jumping* [las ovejas están saltando]. Las oraciones se vincularon con dos dibujos: uno mostraba una oveja saltando y otra quieta; el otro mostraba a dos ovejas saltando. Como se puede apreciar en la construcción de las oraciones en inglés, éstas sólo se diferencian en el carácter singular o plural del verbo auxiliar. También se midieron inflexiones singular-plural (v.g. *the boy draws* [el niño dibuja] frente a *the boys draw* [los niños dibujan], desinencias del tiempo verbal y transformaciones activo-pasivas. Se utilizaron tres métodos de evaluación diferentes: 1) *comprensión* (selección del dibujo correspondiente a la oración); 2) *producción* (generación de una oración para describir los dibujos contrastantes), y 3) *imitación* (en la que el niño no veía el dibujo sino que sólo escuchaba las oraciones). Los resultados indicaron que las tres funciones van mejorando con la edad y que la *imitación* en los niños sobrepasa a la *comprensión* tanto como ésta sobrepasa a la *producción*. Hay que recordar que tanto la producción como la comprensión del habla son indicadores de la competencia lingüística: la primera genera o codifica la comunicación, y la otra se ocupa de recibirla y descifrarla. Varios teóricos llegaron a la conclusión de que la diferencia entre el control pasivo y el activo, favorable a la comprensión del lenguaje, probablemente sea consecuencia de que la producción impone una mayor carga a la memoria. Según McNeill:

Dentro de este marco, la distinción entre gramática activa y pasiva, que algunos quisieron trazar, no es necesaria; la gramática es una expresión de competencia, en tanto que la comprensión y la producción lingüísticas son parte de una teoría de la ejecución, pudiendo presumirse que la gramática se nutre de ambas clases de ejecución.

El hecho de que la *imitación* haya superado a la comprensión en todos los contrastes con excepción de uno, nos lleva a considerar la segunda cuestión: la fuente de la gramática generativa. En razón de que las reglas gramaticales se van modificando como resultado de la exposición al lenguaje adulto, comúnmente se plantea que la imitación es el factor que explica dicha modificación.

Imitación, expansiones y aprobación-desaprobación. Varios teóricos han sugerido que la imitación es un factor en la adquisición del lenguaje. Pero la imitación del habla adulta no alcanza para explicar el desarrollo del lenguaje pues los niños dicen más cosas que las que oyen de la gente mayor (v.g. expresiones novedosas) y también articulan formas no adultas. El hecho de que en el estudio realizado por Traser y otros las *imitaciones* se hayan manifestado antes que la comprensión y la producción puede deberse a que en dicho estudio las imitaciones fueron provocadas. Un análisis de las imitaciones *espontáneas* indicó, por ejemplo, que éstas no eran "gramaticalmente progresivas". Así, el niño que no produce la inflexión progresiva tampoco la imitará (v.g. "Manuel está corriendo ligero" podría imitarse como "Manuel corre"). En estos casos

... los niños asimilaron los modelos adultos a su propia gramática; cuando ésta no incluía la terminación del gerundio ("endo"), por ejemplo, esta terminación no aparecía en las imitaciones. La asimilación de las imitaciones a la propia gramática implica, por supuesto, que la imitación no puede modificar la gramática.

Un fenómeno observable en la interacción lingüística entre padres e hijos es que los adultos imitan y expanden las emisiones de sus hijos. Durante aproximadamente el 30 por ciento del tiempo, los adultos repiten el lenguaje infantil y *expanden* sus expresiones hasta la equivalencia adulta más cercana. El análisis de las transcripciones de Brown y Bellugi indicó que más de la mitad de las imitaciones infantiles de la expansión adulta era gramaticalmente progresiva, es decir que, al hablar, el niño agregaba algún aspecto de esa expansión. Sin embargo, un intento sistemático en relación con la expansión del lenguaje de niños de clase baja sólo produjo resultados insignificantes. Seguramente se continuarán efectuando estudios sobre las *expansiones*, debido a la importancia que tienen éstas en la interacción lingüística entre los niños y los adultos. Es probable que haya una especie de edad crítica para las expansiones, en la que al niño le resulte especialmente útil contar con un modelo expandido de sus propias expresiones para imitarlo, y en la que esté más propenso a hacerla.

La aprobación y la desaprobación de las expresiones lingüísticas de los niños también se consideran factores en el desarrollo de la competencia gramatical. El análisis de una muestra de tres niños parece señalar que los adultos tienden a aprobar o desaprobar la calidad semántica, antes que la sintáctica, en el lenguaje de sus hijos. Los autores del estudio exponen el punto con gran precisión:

Aparentemente es la veracidad, más que la buena composición sintáctica lo que determina el estímulo verbal explícito por parte de los padres. Esto convierte en una paradoja el hecho de

que el producto habitual de tal programa de entrenamiento sea un adulto cuyo lenguaje es muy gramatical pero no demasiado verídico.

La consideración de los factores que anteceden, aunque importante, no debe desviarnos del hecho de que la gramática infantil es generativa (es decir, gobernada por reglas). Los niños producen muchas oraciones coherentes que jamás oyeron antes, lo que descarta la posibilidad de que las hayan copiado de un modelo adulto. Antes de concluir el análisis del desarrollo sintáctico, parece apropiado que examinemos las actuales explicaciones teóricas acerca del o de los mecanismos que dan lugar a la presencia y a la adquisición de las reglas generativas.

Mecanismos en que se basa la adquisición de la sintaxis. Varios teóricos del aprendizaje han empleado argumentos que se basan en las secuencias ordinales de las palabras en el habla adulta para explicar el orden de los elementos en las oraciones infantiles y la formación de las clases de palabras. Braine explica la "teoría de la contingencia posicional", que sugiere que el niño aprende asociaciones entre pares de morfemas y ubicaciones de unidades (palabras y frases) dentro de otras unidades más complejas. Por ejemplo, la distinción entre los vocablos pivote y los abiertos es un ejemplo del aprendizaje de reglas posicionales. El término "pivote" se ha llamado así porque se refiere sólo a las palabras para las cuales el niño conoce la posición temporal apropiada en la oración (las palabras de esta clase son las primeras o las últimas). Las palabras abiertas se colocan en los lugares en que no están las pivote, lo que quiere decir que en las oraciones de dos palabras las de cada clase ocupan una posición fija dentro de la oración.

Estas teorías basadas en las secuencias ordinales de las palabras en el lenguaje adulto son pasibles de diversas críticas. En primer lugar, el orden de las palabras en el idioma inglés de los adultos es mucho más variable e idiosincrásico de lo que creen los teóricos de la "posición". En segundo lugar, en otros idiomas, como el ruso, el orden posicional de las palabras es aun más variable que en el inglés. Pero a pesar de esta variabilidad en el idioma ruso adulto, las etapas iniciales de su adquisición como lengua materna (la clase P + A) presentan una sorprendente similitud con la adquisición del inglés.

Otra alternativa, radicalmente distinta, para explicar la competencia lingüística es la que han planteado los lingüistas de la escuela transformacional. Postulan la existencia de un recurso innato para la adquisición lingüística (RAL) que determina el desarrollo de las principales estructuras sintácticas (es decir, las relaciones gramaticales entre la frase sustantiva y la frase verbal, y la integración jerárquica). Esta teoría deriva de la observación de que los niños adquieren una base gramatical en un período notablemente breve, desde el segundo al cuarto año de vida. Por consiguiente, McNeil sostiene que el niño ya viene dotado del RAL, el que le proporciona gran parte de su conocimiento de la gramática generativa. Así, el conocimiento de las relaciones de la oración denominadas

"sujeto", "predicado" y "objeto", como el de otros elementos lingüísticos universales, puede depender de factores innatos pues hay muchas estructuras sintácticas que no son particularmente destacadas en el habla adulta.

La hipótesis de que existe un componente innato en la adquisición del lenguaje es razonable en la medida en que pueda especificar la interacción que se da entre el componente innato y los factores ambientales que evidentemente cumplen una importante función en la adquisición del lenguaje (los niños aprenden la lengua de su propia comunidad). Como señala Brown:

Siempre se supone que el niño aprende sobre la base de principios no aprendidos. Hasta que la psicología no percibió en toda su plenitud la complejidad del conocimiento lingüístico adulto, fue posible creer en la validez de una teoría basada en "supuestos" tan simples como la asociación por contigüidad, la selección de respuestas a través del refuerzo y la generalización del estímulo. Ahora que la complejidad de dicho conocimiento se aprecia más acabadamente, estos medios parecen ser insuficientes para explicar cómo se accede a él. Necesitamos un componente innato más poderoso.

La postulación de la existencia de un recurso innato en la adquisición del lenguaje, sin embargo, plantea la grave y difícil cuestión de decidir cuándo se puede recurrir a ese elemento como explicación. Una interpretación interaccional más sostenible es la de que el niño no está programado por anticipado con una información estructural específica, sino con una capacidad inferencial que le permite descubrir en el modelo lingüístico de su comunidad las clases de relaciones que figuran en las descripciones verbales. Por consiguiente, a partir de la muestra finita del lenguaje adulto a la que está expuesto, le es posible inferir las reglas y formas sintácticas básicas de su lengua materna. Luego, por medio de este conocimiento adquirido del código sin tático, y de la presencia de proposiciones apropiadas en su estructura cognitiva, le resultará fácil poder descifrar o codificar una cantidad infinita de oraciones cuyo mensaje proposicional es expresable en el código y guarda relación con su estructura cognitiva. Por lo tanto, lo que probablemente sea innato en el niño no es un RAL (o una estructura gramatical nuclear basada en elementos sintácticos universales) sino una capacidad inferencial para abstraer la estructura sin tática básica de su lengua materna a partir de una exposición prolongada a ejemplares múltiples pero finitos de esa estructura.

Relación entre la semántica y la sintaxis

Hasta aquí hemos considerado el desarrollo sintáctico desde el punto de vista lingüístico. Desde el ángulo psicológico, en cambio, las reglas sintácticas sirven primordialmente a la función *transaccional* de relacionar entre sí ideas expresadas verbalmente (imágenes y conceptos), en forma sólida y precisa, con el fin de generar y comprender nuevas ideas. Por consiguiente, cuando un grupo de palabras se somete a las debidas inflexiones y se combina de acuerdo con las

reglas pertinentes, la secuencia resultante no sólo será gramaticalmente correcta sino que también comunicará la idea que intenta transmitir el que habla o escribe. Por lo tanto, un vocablo determinado en una oración comunica un significado denotativo distintivo y también, en virtud de su función sintáctica específica en la oración (sujeto, objeto, verbo), aporta una información *semántica* adicional que contribuye a la comprensión del significado proposicional. En realidad, muchas veces es necesario conocer la función sintáctica de una palabra para poder captar su significado denotativo (como sucede con los parónimos o con los vocablos que ofician tanto de sustantivo como de verbo).

FACTORES GENERALES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje ejemplifica tanto la acción de la maduración como la del aprendizaje. Las capacidades determinadas génicamente, el crecimiento neurofisiológico, la experiencia incidental, la estimulación ambiental, los factores motivacionales y el entrenamiento deliberado interactúan de maneras complejas para dar lugar tanto a cambios normativos como a diferencias individuales entre los niños. La disposición frente a las distintas fases del lenguaje no surge únicamente como consecuencia de los determinantes génicos y del crecimiento neurofisiológico, sino que también depende de todas las variables ambientales que acabamos de mencionar.

Adquisición inicial del lenguaje

¿Qué significa el hecho de que un niño comience a hablar más temprano o más tarde de lo habitual? Resulta claro, a partir de nuestra exposición anterior sobre la fonología, la sintaxis y la semántica, que los factores que afectan la rapidez de la adquisición lingüística tienen diversos orígenes y representan una interacción compleja de las fuentes génicas con los aportes ambientales.

Quizá la inteligencia sea el determinante más importante de la precocidad en el habla, ya que influye tanto en la aptitud para la mímica como en la capacidad para comprender el significado de los símbolos verbales. La iniciación precoz del habla mantiene una correlación positiva con el cociente intelectual y constituye una de las características evolutivas más notorias de los niños dotados de gran inteligencia. Aun en los primeros dos años de vida, se da una relación pequeña pero indudablemente positiva entre el nivel alcanzado por el habla del niño y las mediciones intelectuales practicadas en ese momento y más adelante. Esto no resulta sorprendente dado que el entendimiento, el uso y la manipulación de símbolos verbales son componentes conspicuos de las capacidades que miden los test de inteligencia.

La aptitud para la imitación de palabras depende en parte del nivel intelectual, pero también cuentan otros factores, como la discriminación auditiva y la

imaginación cinestésica. En cualquier caso, la mímica del lenguaje constituye una señal de inteligencia menos válida que la comprensión. Muchos niños precoces para hablar son simples mimos, que repiten como loros locuciones exactas sin que necesariamente las comprendan. Se ha sobrestimado demasiado el papel de la precocidad en el habla como indicio de inteligencia superior.

En algunos casos, los hijos únicos y sobrevalorados hablan más temprano como consecuencia del exceso de atención, afecto y estimulación que reciben de los adultos y porque tienen más acceso a los modelos lingüísticos adultos. La adquisición temprana del habla a veces es estimulada por el ejemplo competitivo y la presión de los hermanos mayores. En este caso, cuanto más pronto aprende el niño a comunicarse verbalmente, más oportunidades tiene de participar en los juegos con sus hermanos.

La variabilidad en los mismos factores -pero en el extremo opuesto de la escala- explica el retardo inicial en el desarrollo del lenguaje. La imitación puede verse dificultada por ciertos defectos en el aparato vocal, tales como disartria y fisura del paladar, por incapacidad auditiva, por deficiencias intelectuales de tipo endógeno familiar u orgánico debidas a ciertas condiciones tales como la afasia, la asfixia paranatal, el trauma natal, la parálisis cerebral y el nacimiento prematuro. La poca inteligencia es también un impedimento importante para adquirir los aspectos significativo y conceptual del lenguaje. Pero mientras que la precocidad lingüística siempre es indicativa de un nivel de inteligencia por lo menos de término medio, la demora en el desarrollo del habla no es necesariamente un signo de inteligencia inferior al promedio. Es cierto que los niños de inteligencia subnormal invariablemente se retrasan en cuanto al desarrollo del lenguaje, pero por otro lado, muchos niños normalmente inteligentes, y aun algunos de inteligencia superior, comienzan a hablar tardíamente por razones que no tienen nada que ver ni con una incapacidad auditiva ni con una patología del sistema vocal.

Algunos niños excepcionalmente inteligentes tienen poca discriminación auditiva o escasa imaginación cinestésica. Otros se resisten a repetir palabras cuyo significado todavía no les resulta claro, o bien prefieren diferir la expresión oral hasta que su aptitud verbal se ponga a la par con sus procesos ideacionales relativamente adelantados. También hay que tomar en cuenta ciertos factores, tales como el empobrecimiento ambiental, la motivación inadecuada y los trastornos de la personalidad. La demora en comenzar a hablar es frecuente en los niños internados y aislados, en los que pertenecen a los estratos socioeconómicos inferiores y en los mellizos. También puede ser consecuencia de actitudes parentales sobreprotectoras y de formas de crianza que se adelantan a las necesidades del niño. Con frecuencia, el mutismo es una respuesta negativista al rechazo o a la coerción por parte de los padres. También es característico de los niños retraídos, que prefieren jugar solos, y de las tendencias esquizoides y autistas. En todos estos casos de retardo en el habla, se podrían evitar las preocupaciones excesivas e injustificadas respecto

de una presunta subnormalidad intelectual del niño si se prestara más atención a sus manifestaciones de comprensión y desarrollo lingüísticos que a sus muestras de facilidad verbal. Además, la investigación sobre el habla infantil inicial se beneficiaría si se pudiera llevar a cabo dentro de marco de la teoría. El descubrimiento de Menyuk de que la expresión oral de los niños se relaciona con reglas de generación retardada de oraciones es un paso en la dirección apuntada.

Determinantes de las diferencias individuales

Inteligencia. Resulta difícil interpretar las elevadas correlaciones positivas que generalmente se han encontrado entre la inteligencia y la corrección lingüística durante todo el período de la niñez. Hasta cierto punto, los niños que hablan con mucha fluidez tienen una marcada ventaja, así como los verbalmente demorados una grave desventaja, para responder al típico test oral de inteligencia. Los niños bilingües se desempeñan mucho mejor en los tests de evaluación intelectual no verbales que en los verbales. Parte de la correlación obtenida también refleja una superposición de contenidos entre los tests lingüísticos y los de inteligencia (v.g. vocabulario, nombres opuestos, análisis oracional). Por razones tanto teóricas como empíricas, parece muy improbable que estos recursos puedan explicar *todas* las relaciones existentes entre el lenguaje y la inteligencia. En primer término, los análisis factoriales de la inteligencia señalan que las aptitudes no lingüísticas están representadas y que se correlacionan positivamente con diversos componentes del habla. En segundo término, las correlaciones entre los tests de vocabulario y los de inteligencia son demasiado pronunciadas como para que se las explique simplemente sobre la base de la superposición y de las ventajas respecto del test. Parece probable que la capacidad para adquirir y utilizar un idioma sea tanto una manifestación muy representativa de los aspectos generales de la inteligencia como una actividad directamente involucrada en muchas de las operaciones de la resolución de problemas.

Sexo. En la gran mayoría de los primeros estudios compilados por Mc Carilly, en que se consideraron varones y niñas razonablemente parejos en cuanto a su status socioeconómico y su cociente intelectual, las niñas demostraron ser superiores en la mayor parte de las mediciones de la suficiencia lingüística. En otros estudios más recientes, en los que se mejoraron el muestreo y el diseño de las pruebas, las diferencias según el sexo son muy leves. Los primeros trabajos generalmente procedían a recoger mediciones de *ejecución*, sin tratar de evaluar la *competencia* lingüística subyacente en el individuo. Pero cuando la evaluación comprende la competencia gramatical, no se presentan diferencias notorias entre los varones y las niñas.

En los estudios que señalan diferencias de ejecución favorables a las niñas, estas diferencias podrían atribuirse a la influencia de las expectativas culturales diferenciales (es decir, los distintos juegos según el sexo, las concepciones prevalecientes sobre la masculinidad y la feminidad, etc.). El hecho de que las

diferencias relacionadas con el sexo tengan pautas irregulares en las familias de clase baja indica la importancia de los factores sociales y ambientales, tales como la estimulación en el hogar y los tipos de juegos. Por ejemplo, un estudio lingüístico de los portorriqueños residentes en la ciudad de Nueva York no reveló diferencias entre los varones y las niñas mientras que los estudios de los niños negros neoyorquinos favorecieron a los varones y los de los negros de Detroit a las niñas. En conclusión, parece haber ciertos factores ambientales complejos, hasta ahora difíciles de determinar, que cumplen un papel importante en los casos en que se verifican diferencias lingüísticas entre los sexos.

Estimulación ambiental. El grado de contacto que tienen los niños con los individuos adultos es un determinante decisivo de su desarrollo lingüístico. Cazden proporciona una excelente revisión interpretativa de las diferencias subculturales en el habla infantil. Por su parte, Ralph efectúa una reseña referida específicamente al niño socialmente desfavorecido. Numerosos estudios de hijos únicos revelan la superioridad verbal de éstos, que se atribuye a sus mayores oportunidades de entablar conversaciones con los padres. Otros trabajos señalan la importancia de los pares en el desarrollo del habla (en especial los efectos perjudiciales de los contactos con niños de clase baja). La influencia relativa de los padres y de los pares puede girar en torno a la importancia de la conversación parental como determinante de la complejidad del programa lingüístico del niño para construir y comprender oraciones, y a la importancia de la comunicación con los pares en tanto ésta tiene mayor efecto sobre ciertos detalles específicos de ese programa (v.g. características fonológicas y morfológicas). Además de estimular y reforzar intelectualmente el habla infantil, el afecto por parte de los adultos se correlaciona con puntajes más elevados en las mediciones lingüísticas de los niños. Anastasi y de Jesús atribuyen la relativa superioridad lingüística de los niños portorriqueños asistentes al jardín de infantes sobre los niños blancos y negros de los barrios bajos de Nueva York -a pesar de sus peores condiciones económicas- al hecho de que aquéllos disfrutaran de más contactos con adultos en el hogar. También hay una alta correlación positiva entre los puntajes obtenidos por padres e hijos en pruebas sobre el uso lingüístico. Incluso sobre una base puramente situacional, los niños tienden a emplear pautas lingüísticas más maduras cuando conversan con adultos que cuando se comunican entre ellos.

En el polo opuesto del proceso se halla el desarrollo retardado del lenguaje de los niños internados en orfanatos; esto se hace evidente, ya desde el segundo mes de vida, en la variedad y la frecuencia de los fonemas emitidos. Las comparaciones entre las actividades que cumplen los padres en los hogares al cuidar a sus hijos y las que practican los adultos de los orfanatos revelan que en el medio hogareño a los bebés se les habla muchísimo más. En este aspecto, las diferencias entre los niños criados en el hogar y los de los orfanatos son mucho más pronunciadas que las distinciones entre los grupos que representan a las clases sociales, y por lo tanto no se las puede explicar sobre la sola base de la selectividad socioeconómica de la población infantil criada en instituciones. El estudio longitudinal de Goldfarb con niños internados y no internados durante los primeros tres años de vida indica un continuo retardo lingüístico de los primeros

durante la niñez e incluso en la adolescencia. El desarrollo de su aptitud verbal también se retrasa en relación con otros aspectos de su desarrollo intelectual. Los puntajes que obtienen en las pruebas de vocabulario, por ejemplo, son persistentemente inferiores a los de los niños no internados, equiparados ya sea por edad mental o por cociente intelectual (CI). Parte de este retardo se puede compensar por medio de un programa especial de experiencia lingüística enriquecida.

El desarrollo de los mellizos y de los hijos únicos proporciona ejemplos claros de la influencia del contacto adulto sobre la adquisición del habla. Entre los dos y los cinco años, los mellizos se van retrasando cada vez más en todas las fases de la suficiencia lingüística. Esto no sólo es un reflejo de la menor atención relativa de los padres y de una menor exposición al lenguaje adulto, sino que también constituye una prueba de la eficacia de los gestos y las expresiones "privadas" a efectos de la comunicación entre dos niños que mantienen un contacto casi permanente. La asistencia a jardines de infantes conduce a un marcado brote del habla social, pero los mellizos no superan sus dificultades lingüísticas hasta alrededor de los 10 años, y esto sólo si provienen de hogares de clase media o alta. Precisamente las condiciones opuestas son las que fomentan el desarrollo precoz del habla en los hijos únicos (más en las niñas que en los varones).

El desarrollo del lenguaje muestra la misma correlación positiva con la posición social que la que habitualmente tiene el CI. Los estudios realizados indican que las diferencias entre las clases sociales respecto de la suficiencia lingüística son evidentes en el período preescolar, tienden a aumentar con la edad y son muy marcadas durante los años de la escuela primaria. Estas diferencias reflejan la influencia de un ambiente verbal más rico, de un mayor contacto entre padres e hijos, de modelos lingüísticos superiores en el hogar y de mayores expectativas parentales en cuanto al rendimiento verbal en las familias de clase media. De manera correspondiente, los niños de clase baja demuestran limitaciones en su habla, particularmente en relación con la dimensión abstracta del funcionamiento verbal. Son muchos los factores que contribuyen a este resultado. En los hogares de clase baja, por empezar, no existe la gran diversidad de objetos, utensilios, juguetes, cuadros, etc., que requieren designación y que sirven como referentes para la adquisición del lenguaje en los hogares de clase media. Los adultos no suelen hablar ni leer cuentos a los niños. Tanto por esta razón como por la cantidad de ruidos que hay en su medio familiar, el grado de discriminación auditiva del niño de clase baja tiende a ser deficiente. A diferencia del de clase media, recibe escasa realimentación correctiva en relación con su articulación, pronunciación y gramática, además de que el vocabulario y el modelo sintáctico proporcionados por sus padres son típicamente limitados e incorrectos.

Existen diversos aspectos interpersonales de la comunicación entre adultos y niños y del control social en los hogares de clase baja que también contribuyen al retardo del lenguaje. El modelo del comportamiento verbal de la madre, al comunicarse con sus hijos, es de carácter restringido, o sea que su lenguaje tiende a ser abreviado, falto de precisión y claridad e indistinto en sus referencias a personas, temas y circunstancias. A esta tendencia a la contracción se agrega un estilo de control social en el que las decisiones de los padres son arbitrarias y justificadas sobre la base de la autoridad y las diferencias posicionales, antes que explicadas y justificadas apelando a la razón o a la equidad. En un medio social que ofrece una gama muy estrecha de alternativas para pensar y actuar, hay

pocas oportunidades de aprender una expresión lingüística exacta y diferenciada. Pero si bien el uso social del lenguaje es limitado en las familias de clase baja, por lo menos es más adecuado que el empleo cognitivo del habla, una condición virtualmente inexistente. Los padres de clase baja, a diferencia de los de clase media, utilizan el lenguaje primordialmente como medio de expresar sus sentimientos y controlar la conducta de sus hijos y no como un instrumento para comunicar ideas (v.g. para nombrar, identificar, comparar, explicar, aclarar y diferenciar).

Más tarde, cuando se adquieren nuevos conceptos y distintos términos transaccionales principalmente por *vía* verbal (o sea a través de definiciones y contextos derivados del habla y de la lectura, más que mediante la abstracción de la experiencia concreta directa), el niño de clase baja se ve afectado por la escasez de abstracciones que caracteriza al vocabulario cotidiano de sus mayores, por la falta de conversaciones estimulantes en su hogar, por la ausencia relativa de libros, revistas y periódicos en su ambiente inmediato, y por la carencia de ejemplos de adultos lectores en su medio familiar.

No es sorprendente, por lo tanto, que el vocabulario abstracto del niño de clase baja sea deficiente en cuanto a su alcance y a su precisión, que su funcionamiento representacional sea incorrecto, que su gramática y su empleo del lenguaje representen formas irregulares de la lengua materna, que su poder de atención y su memoria muestren un desarrollo débil, y que presente insuficiencias respecto de ciertos conocimientos conectados al lenguaje, como los conceptos numéricos, la información referente a la propia identidad y la comprensión de los ambientes físico, geométrico y geográfico. Las diferencias observadas entre las clases sociales con respecto al dominio lingüístico y conceptual se acrecientan con la edad, lo que demuestra los efectos acumulativos tanto de la privación ambiental continuada como del déficit inicial en el desarrollo del habla.

La orientación total del niño de clase baja hacia el lenguaje también difiere de la del niño de clase media. Aquél responde más a las propiedades concretas, tangibles, inmediatas y particularizadas de los objetos y las situaciones que a sus caracteres abstractos, categoriales y relacionales. Su habla es inducida más por los objetos y acciones que observa que por ideas abstractas generadas en su interior, y se apoya más en las formas de comunicación no verbales, como los gestos y las expresiones faciales. En suma, el lenguaje del niño de clase baja es más concreto, expresivo e informal que el de su igual de clase media, mostrando signos de empobrecimiento principalmente en los aspectos formal, sintáctico y abstracto del habla. Sus oraciones son breves, cortantes y están pobladas de expresiones de la jerga vulgar y de frases hechas; pocas veces tienen una estructura compuesta o compleja. Emplea pocas conjunciones, adjetivos, adverbios y frases o cláusulas calificativas.

Pero la mera afirmación de que existen diferencias lingüísticas entre las clases no nos explica el motivo por el cual se producen. Además, las inferencias sobre los

tipos de estimulación ambiental vinculados con esas diferencias deben ser establecidas con mayor precisión. Actualmente, los efectos de determinados aspectos del medio lingüístico pueden ser evaluados sin ninguna ambigüedad a través de las técnicas de intervención. La importancia de la estimulación ambiental en el déficit del habla también fue cuestionada por los teóricos del refuerzo. Se ha demostrado que las vocalizaciones del bebé pueden ser influidas positivamente reforzando su balbuceo espontáneo, pero Cazden duda de que estos resultados deban generalizarse hasta cubrir la discontinuidad que separa el balbuceo prelingüístico del verdadero comportamiento verbal.

Un interesante estudio realizado con niños algo mayores señala la importancia de la estimulación ambiental. Se entregaron libros a algunas madres de hogares obreros para que efectuaran lecturas diarias a sus hijos a partir de los 13 meses de vida. Los resultados computados a los 30 meses indicaron un aumento significativo en la producción de expresiones habladas, en comparación con un grupo de control de la misma clase social. Estos resultados fueron atribuidos al incremento sistemático en la estimulación de sonidos lingüísticos; pero es posible que en el curso de la lectura las madres también respondieran a las vocalizaciones de sus niños que inducía la lectura. Aunque la medición verbal en este estudio consistió en la "frecuencia de fonemas", es probable que ésta tenga una baja relación con las propiedades estructurales del lenguaje, y si bien los efectos de exponer a un niño al lenguaje y los de responder a sus propias expresiones se confunden, de todas maneras queda demostrada la eficacia de la estimulación verbal.

Hasta ahora se ha efectuado solamente un intento de modificar la "competencia gramatical" medida en los niños de clase baja. Cazden comparó dos grupos experimentales y uno de control compuestos por niños negros de edades entre 28 y 38 meses, a los que se aplicó un tratamiento de dos horas y media por semana durante tres meses. En un "grupo modelado" se proporcionaban oraciones gramaticales completas en respuesta a las emisiones de los niños. Un "grupo expandido" fue atendido por un adulto que expandía las expresiones de sus integrantes hasta llegar a la oración gramaticalmente correcta más parecida. Ambos grupos manifestaron una mejora, en comparación con el grupo de control, en las mediciones del desarrollo gramatical, pero el "grupo modelado" fue el que más mejoró. Aunque el estudio no corrobora la aseveración de que la realimentación correctiva directa en forma de expansiones favorece sustancialmente la competencia gramatical, sí sugiere que la riqueza lingüística - la estimulación verbal en sí- puede ser más importante que el refuerzo que proporciona la respuesta adulta a las emisiones del niño.

En suma, los escasos estudios de intervención realizados se concentraron en distintos periodos de la emisión vocal (v.g. balbuceo, conducta verbal) y en aspectos diferentes del sistema lingüístico infantil. No existe ninguna indicación de que el entrenamiento basado en el refuerzo sea importante para modificar la fonología o la gramática; es probable que tenga mayor efecto en lo que respecta

a la fluidez, a la selección del vocabulario, etcétera. La estimulación parece tener resultados positivos en las esferas de la competencia gramatical. Cazden propone una resolución tentativa de los efectos diferenciales de la estimulación en oposición al refuerzo, señalando que

... el refuerzo, en el sentido clásico, probablemente sirva para incrementar las vocalizaciones emitidas en la etapa del balbuceo, pero una vez que se inicia el desarrollo del verdadero lenguaje no existen pruebas de que ninguna clase específica de respuesta adulta -verbal o no- propicie el progreso del niño. Las observaciones naturales y los pocos estudios manipulativos que existen concuerdan con la hipótesis de que lo más importante es la cantidad y la riqueza de la estimulación lingüística disponible en el contexto de la interacción directa. El acceso diferencial a esa estimulación por parte de los niños de los distintos grupos subculturales puede ser explicado por las diferencias en sus condiciones de vida.

Resulta claro que la investigación de estas condiciones está actualmente en una etapa de germinación.

Bilingüismo. Los datos obtenidos en los primeros estudios efectuados sobre el bilingüismo indican que éste constituye un factor retardatorio en el desarrollo lingüístico. Los ambientes bilingües parecen tener poco efecto en cuanto a la adquisición inicial del habla, pero más tarde dan lugar a confusiones respecto de las relaciones entre las ideas y las palabras y en cuanto a la estructura del lenguaje, y también llevan a un uso menos maduro del lenguaje. Los niños hawaianos bilingües muestran un retraso de aproximadamente tres años en el momento en que empiezan la escuela, y hablan una especie de inglés chapurreado. Este retraso refleja, en gran medida, la pérdida de vocabulario en el primer idioma, la que no se ve totalmente compensada por una ganancia equivalente en el segundo. Por consiguiente, los niños bilingües poseen vocabularios restringidos en sus dos lenguas, e incluso la suma de ambos es generalmente inferior al léxico de que disponen sus pares monolingües.

Aunque el bilingüismo evidentemente no inhibe el desarrollo de la inteligencia no verbal, sí tiene efectos negativos sobre el crecimiento de la inteligencia funcional, según la miden los test verbales. Sin duda, parte de esta influencia se puede atribuir a la desventaja lingüística y a los factores socioeconómicos que hemos descrito.

Pero los resultados que acabamos de resumir deberían examinarse tomando en cuenta que en algunos casos muchos de estos estudios evalúan, en realidad, a niños monolingües que han sido obligados a aprender un segundo idioma en un contexto social enteramente diferente del propio. El efecto de este factor puede explicar el hecho de que gran parte de la superioridad demostrada por los niños monolingües en los tests verbales de inteligencia se mantiene aun cuando se los compara con sus pares bilingües sobre la base de la posición social, el CI no verbal y la aptitud para la lectura. En los casos en que el niño emplea un idioma en el hogar y otro en la escuela, es probable que se den desarrollos separados en lo referente al vocabulario y a la sintaxis. Esta bifurcación puede ser disminuida si

existen en el medio familiar *hábitos de intercambio informativo* e inclinaciones culturales o si la escuela enseña al niño a leer en su idioma familiar, utilizando la modalidad estandarizada vigente en el hogar y familiarizando al alumno con sus tradiciones escritas. Ervin-Tripp cita diversos estudios indicativos de que en esas situaciones el niño puede tener ventajas intelectuales y una mayor flexibilidad conceptual en ambas lenguas. No obstante, teniendo en cuenta las grandes lagunas que presenta nuestro conocimiento actual, toda conclusión respecto de los efectos del bilingüismo sobre el desarrollo del habla y del intelecto sólo se podrá aceptar sobre una base tentativa.

EL LENGUAJE y OTROS ASPECTOS DEL DESARROLLO

Es evidente que el lenguaje interviene en casi todos los aspectos del desarrollo, y sería imposible, en este trabajo, tratar todas estas relaciones en detalle. El papel que cumple el lenguaje en relación con la cognición será considerado en el capítulo siguiente, por lo que el presente análisis se limitará a los aspectos psicosocial e interpersonal del habla.

Lenguaje y desarrollo del yo

La importancia de la incidencia del lenguaje sobre el desarrollo del yo deriva de diversos factores. El lenguaje es necesario para la abstracción, la consolidación y la diferenciación del concepto de *sí* mismo, como también para ciertos aspectos complejos del funcionamiento del yo, tales como la autocrítica, la participación del yo, el establecimiento de niveles de aspiración, la asimilación de valores y la identificación con diversos grupos de referencia. El lenguaje proporciona un medio de expresión de la autoafirmación, el desafío y el negativismo, que se va volviendo cada vez más sutil, indirecto y perifrástico a medida que aumenta la edad del individuo.

A través del lenguaje del niño también se pueden observar los cambios que se van produciendo en sus sentimientos, en el concepto que tiene de *sí* mismo, en su forma de pensar y en su *Weltanschauung*. A medida que sus relaciones interpersonales se vuelven más estables y la expresión de sus sentimientos más refrenada, el tono emocional de su lenguaje se hace menos intenso. Al ampliarse la esfera de sus intereses y actividades, los nombres propios que aparecen en su conversación se refieren en forma creciente a personas y lugares alejados de su hogar y de su vecindario. A medida que va perdiendo seguridad en sus propias opiniones, durante la escuela indicativas de incertidumbre.

La comunicación egocéntrica frente a la sociocéntrica

Un tema más controvertido, dentro del desarrollo del lenguaje, se centra en torno al grado en que el lenguaje del niño pequeño puede ser considerado "egocéntrico" o "socializado". Si se considera meramente la frecuencia con que hace referencia a *sí* mismo y con que emplea el pronombre "yo", resulta in- cuestionable que el

niño encara sus experiencias de manera subjetiva. No es de extrañar que sus propias actividades se ubiquen en el centro de su campo psicológico, que se refiere poco a la experiencia de los demás y que no alcance a distinguir correctamente sus propias impresiones de las propiedades objetivas de la situación. Además a diferencia de los adultos y de los niños de más edad, el niño pequeño todavía no ha aprendido a reprimir los aspectos más flagrantes de su egocentrismo, ni a confinar su subjetivismo a los pensamientos no verbalizados. Más discutible aun es la afirmación de Piaget de que el habla infantil antes de los siete u ocho años es egocéntrica en el sentido de que es un monólogo que no toma en cuenta el punto de vista del interlocutor y que no tiene como finalidad un genuino intercambio de ideas. Los primeros estudios que repitieron el trabajo de Piaget obtuvieron una proporción mucho menor de lenguaje egocéntrico; además, indicaron que los adultos también incurren en el habla egocéntrica y que no existe una edad definida en la que ésta se sustituye por el habla socializada. No obstante, aun cuando el lenguaje infantil no sea tan egocéntrico, ni la transición a la comunicación socializada tan abrupta como sostenía Piaget, no se deben descartar otras pruebas, obtenidas independientemente, que indican que al aumentar de edad los niños se van haciendo más conscientes de las necesidades, los sentimientos y los criterios de los demás, así como más capaces de considerar determinadas situaciones según el punto de vista de otra persona (véase el capítulo 2). Además, en un estudio de repetición más reciente se obtuvieron resultados mucho más cercanos a las conclusiones originales de Piaget. El hecho de que se produzca una superposición entre grupos de distintas edades no invalida de ningún modo la realidad de que existen diferencias promediales entre ellos, ni torna imposible la determinación de etapas del desarrollo.

Hace poco, estos descubrimientos primitivos respecto del "egocentrismo" postulado por Piaget fueron recompuestos para responder a ciertos interrogantes sobre la eficacia de la comunicación infantil. Específicamente la investigación se ha centrado en los aspectos evolutivos de la aptitud de los niños para *codificar* y *descifrar* el lenguaje. La aptitud para descifrar se refiere a la comprensión y se concreta en la *traducción* de los mensajes comunicados. La aptitud para codificar se refiere a la producción y se manifiesta en la transmisión de los mensajes. Brown destaca la importancia de estas aptitudes, al afirmar que

...es necesario controlar un léxico y también la gramática del lenguaje. Pero hace falta algo más, El codificador debe evaluar en forma realista las necesidades de información de su interlocutor. los niños no son muy eficientes en este último aspecto del juego, Tienden a proyectar su propia información sobre quienes los escuchan; a esta tendencia Piaget la llamó "egocéntrica",

Los estudios que se efectúan actualmente para evaluar la aptitud de comunicarse por lo general utilizan dos niños, uno como codificador y el otro como descifrador, o bien analizan la aptitud de codificar de un niño frente a un adulto. Las tareas asignadas en el estudio incluyen la codificación y el descifre de sucesos verídicos, discriminaciones visuales o colocaciones de objetos. Los sujetos experimentales

varían desde preescolares hasta adolescentes. Normalmente, estas tareas se desempeñan mejor cuanto mayores son los niños estudiados. Al aumentar de edad, los codificadores utilizan la re alimentación correctiva proporcionada por el oyente (descifrador) y toman en consideración las necesidades de información de éste. En los casos en que aparecieron diferencias relacionadas con las clases sociales, se encontró que éstas dependían de los pares específicos de niños que actuaban como codificador y descifrador. Los niños de clase media codificaban y descifraban mejor entre ellos que los de clase baja, pero ambos tipos de parejas se desempeñaron mejor que las compuestas por niños de las dos clases. Sin embargo, al completarse la tarea las parejas combinadas habían experimentado una mayor mejora que las constituidas exclusivamente por niños de clase baja. Los niños codifican mejor para los adultos que para otros niños (es decir, hablan más con los adultos y utilizan más cláusulas subordinadas) y al parecer descifran mejor los mensajes de los adultos. Las diferencias relacionadas con el sexo, según las conclusiones de Neville, quien trabajó con las narraciones de Piaget, favorecieron de manera persistente, aunque no significativa, a las niñas de entre seis y ocho años y fueron significativas en una tarea de colocación de instrucciones para niños de 10 a 11 años.

En resumen las tendencias generales en la eficacia de la comunicación señalan que la capacidad para codificar y descifrar aumenta con la edad. Las tendencias seguidas por la aptitud para descifrar son coherentes con ciertos descubrimientos que revelan que la capacidad para escuchar aumenta en forma paralela a la edad. Las diferencias entre las clases sociales con respecto a la eficacia para comunicarse deben ser estudiadas en mayor detalle, en especial en los casos en que estas diferencias impiden la comunicación eficaz entre docente y alumno.

ASPECTOS GENERALES DEL DESARROLLO PERCEPTUAL Y COGNITIVO

El hecho de tratar la percepción y la cognición en el mismo capítulo y bajo un solo título se basa en el supuesto de que existe una relación muy estrecha entre las dos. En su sentido más amplio, la expresión "procesos cognitivos" se refiere a aquellos procesos a través de los cuales se adquiere y se mantiene el "conocimiento". El problema más importante que define el dominio del desarrollo cognitivo se halla en el intento de comprender cómo un organismo de una clase determinada, a través de sus encuentros con los fenómenos, construye el mundo. Es evidente, partiendo de esta definición del problema, que la cognición debe estar relacionada intrínsecamente con los procesos perceptuales. Los términos sensación, percepción, imaginación, retención, recuerdo, solución de problemas, pensamiento, etcétera, son todos aspectos de la cognición. Por consiguiente, al discutir la percepción y la cognición

... es más lógico definir el acto perceptual más simple como un proceso que incorpora rudimentos de ideación. La abstracción de atributos es un aspecto casi necesariamente

integral de la percepción, en tanto que las actividades intelectuales superiores derivan de un proceso en el que se combinan los actos perceptuales más simples.

El presente capítulo considerará los cambios evolutivos generales en la percepción y la cognición, así como los factores que facilitan o entorpecen este desarrollo en diferentes fases del ciclo vital. En el capítulo siguiente se tratarán otros aspectos más específicos del desarrollo cognitivo, como las tendencias evolutivas de la memoria, la adquisición de conceptos, la solución de problemas, etcétera.

INTERPRETACION DE LA EXPERIENCIA COGNITIVA DEL BEBE

Durante el período en que el bebé todavía no es capaz de proporcionar informes introspectivos verbales, sólo nos es posible especular acerca de la índole de su experiencia cognitiva. Tales especulaciones, que deben fundarse en inferencias conductuales, en la plausibilidad lógica y en estimaciones del grado de refinamiento cognitivo existente, son pasibles de todos los graves errores del llamado "adultomorfismo". En los últimos años, varios investigadores han elaborado técnicas ingeniosas a fin de practicar una evaluación inicial de las experiencias perceptuales y conceptuales del bebé.

Aunque aparentemente el mundo objetivo no tiene ninguna existencia conceptual para el neonato, puede no obstante servir para evocar en forma innata ciertas respuestas organizadas como las de aferrar o seguir con la vista. A pesar de que carece de procesos "representacionales", el recién nacido no es una *tabula rasa* y lo demuestra en sus primitivas preferencias perceptuales por ciertos diseños y formas. Los experimentos, realizados con bebés de ocho semanas indican que éstos son capaces de discriminar la profundidad, determinar la orientación, percibir la constancia dimensional, etcétera; estos descubrimientos parecen contradecir la interpretación "empiricista" de la percepción y la cognición. Sin embargo, no sería prudente interpretar con exageración tales pruebas, tomándolas como indicativas de procesos psicológicos cualitativamente similares a la percepción y la cognición de los individuos de más edad. El puente conceptual entre las primeras experiencias cognitivas y sus manifestaciones posteriores comprende una ruta larga y ardua, tal como lo muestran los descubrimientos evolutivos de Piaget y sus seguidores. El curso del desarrollo cognitivo en los bebés también es paralelo al desarrollo inicial del concepto de sí mismo, a la diferenciación entre el sí mismo y el ambiente y al surgimiento de emociones e ideas distintivas en relación con la dependencia ejecutiva y la omnipotencia volitiva. Tras la adquisición del lenguaje se manifiestan aspectos más complejos del desarrollo cognitivo, de la formación de conceptos, de la solución de problemas y del razonamiento. El estudio de los procesos conceptual y perceptual en el bebé nos pone sobre aviso con respecto a los problemas que se podrán encontrar en el desarrollo cognitivo posterior. Luego, resulta sensato considerar que

...El descubrimiento de tales complejidades e incógnitas en los procesos perceptual, motivacional y del aprendizaje de los niños pequeños nos debería hacer ver el lado humorístico de nuestros intentos presuntuosos -aunque necesarios- como psicólogos experimentales, de reducir a unas pocas afirmaciones científicamente elegantes el comportamiento de los adultos quienes presumiblemente no se han vuelto menos complejos con la edad y la experiencia.

DESARROLLO PERCEPTUAL

Ya consideramos (cap. 1, vol. 11) la percepción como un proceso mediador en la interacción de los factores sociales y endógenos del desarrollo del yo. También planteamos que el nivel de madurez perceptual es un factor determinante decisivo en el desarrollo yoico, emocional, moral y social. En este trabajo nos proponemos tratar el desarrollo perceptual en sí, es decir, los factores que ocasionan cambios, según el nivel de edad, en la madurez del funcionamiento de la percepción, Pero antes de volcamos a esta tarea, nos parece aconsejable indicar brevemente los diversos factores que determinan la índole de cualquier percepción en particular.

Una experiencia perceptual específica siempre refleja una interacción de determinantes internos y externos. Los *externos* incluyen ciertas características estructurales de la situación estimulativa física, como las relaciones entre la figura y el fondo; la proximidad; la similitud; el contraste; la continuidad, etcétera, y también diversos agentes contextuales. Por consiguiente, cuando se habla de "percepción sensorial" es necesario distinguirla del mero sentir que indica la expresión "tener una sensación"; la primera es la sensibilidad a la información según lo determinan las características estructurales, mientras que la segunda es solamente la sensibilidad a la energía o a los receptores excitados por la energía. Los determinantes *internos* incluyen: 1) variables "con- temporáneas", tales como la índole de los procesos receptores y centrales implícitos en la sensación; 2) estados transitorios del organismo que repercuten en los umbrales perceptuales (v.g. necesidades, valores, expectativas y tendencias), y 3) factores evolutivos. La categoría *evolutiva* de los determinantes internos se refiere a las variables cuyos efectos varían según el nivel de madurez y la experiencia del niño. Esta categoría comprende: 1) la maduración estructural y funcional de la corteza cerebral durante los primeros meses de vida, la que proporciona el sustrato neural necesario para un desarrollo perceptual más adelantado; 2) la aculturación progresiva y el desarrollo del lenguaje, que dan lugar a la adquisición gradual, por parte del niño, de la sensibilidad perceptual y la tendencia modeladora características de los miembros adultos de su cultura; 3) cambios en la organización de la personalidad (v.g. desvalorización del yo, hedonismo decreciente) que en parte determinan ciertas tendencias perceptuales, como la declinación del autismo y del egocentrismo (véase cap. 1, vol. 11), y 4) un progresivo perfeccionamiento cognitivo tanto en las esferas generales como en las particulares de la experiencia.

En este trabajo nos interesan aquellos determinantes de la percepción que se modifican en función del aumento de edad del individuo. De ellos, el único que requiere un análisis detallado es el perfeccionamiento cognitivo. Pero en primer lugar consideraremos brevemente un problema de carácter "no evolutivo", o sea la manera en que los estados de necesidad transitorios influyen sobre la percepción. Esta excepción se hace con el fin de alertar al lector respecto de ciertos aspectos motivacionales de la percepción. De hecho, este problema presenta facetas evolutivas pues al aumentar la edad aparentemente se produce una declinación de los efectos que tienen las necesidades y los deseos sobre los resultados perceptuales.

Efectos de los estados transitorios de necesidad sobre la percepción

A pesar de que los experimentos efectuados al respecto presentan ciertas ambigüedades metodológicas parece indudable que los estados motivacionales transitorios afectan las respuestas perceptuales. Es probable que las necesidades, los gustos y las aversiones afecten la percepción por vía de dirigir la atención hacia ciertos aspectos relevantes del estímulo recibido. Esto se puede observar en la acentuación, la sensibilización y la creciente propensión a percibir los objetos deseados en configuraciones ambiguas del estímulo cuando se presentan condiciones de extrema necesidad. Por ejemplo, la conciencia perceptual puede ser magnificada por la privación de alimentos. Además, los niños pobres tienden más que los ricos a sobreestimar el tamaño de las monedas cuando se les pide que lo indiquen de memoria. Esta comprobación sin embargo está limitada por el hecho de que la estimación exagerada de los niños pobres decrece a medida que aumentan de edad, tal vez debido a la mayor intervención de los factores de "disonancia cognitiva". En cualquier caso, la influencia de los determinantes motivacionales parece ser proporcional a la ambigüedad de los determinantes del estímulo externo.

En la actualidad, aún es difícil determinar qué tipos de mecanismos intervienen en los efectos de los factores motivacionales. ¿La motivación influye directamente sobre la percepción por medio de su función selectiva de hacer cumplir parte de la estimulación potencial, o bien su efecto es un reflejo de la acción de ciertos principios del aprendizaje asociativo, como la frecuencia, la novedad y el refuerzo? Postman cree que la segunda posibilidad puede explicar todos los descubrimientos empíricos en este dominio en caso de que coincidan el lenguaje metodológico y el analítico de la percepción y el aprendizaje. Pero estas dos posibilidades acerca de la manera en que la motivación afecta la percepción no son necesariamente excluyentes entre sí. Si las respuestas perceptuales se consideran como análogas a las respuestas conductuales, se concluye que los determinantes del impulso podrían inducir una reducción *transitoria* y selectivamente generalizada de los umbrales de la respuesta perceptual. Esto no excluye de ningún modo la posibilidad de que la *potencia más permanente* de una determinada disposición para la respuesta perceptual sea gobernada por principios generales del aprendizaje.

Aprendizaje perceptual

En el concepto de que la percepción es un fenómeno multideterminado está implícita la refutación del criterio nativista de que la índole del objeto percibido es inherente a las propiedades estructurales coercitivas del campo del estímulo y a la organización *predeterminadamente* paralela de los indicios neurales de ese campo. Esto no significa negar que las propiedades estructurales y funcionales de los receptores influyan en la percepción o desconocer que existan predisposiciones perceptuales modeladoras (por ejemplo, ciertas respuestas son, de modo inherente, más significativas o más fácilmente provocables que otras en determinadas condiciones de necesidad y estimulación). No obstante, si lo que se percibe representa el resultado de la interacción entre el aporte sensorial y una estructura cognitiva y de la personalidad adquirida de modo experiencial y en constante desarrollo, es imposible escapar a la conclusión de que los objetos percibidos en gran medida se aprenden. La percepción es un proceso por el cual el individuo obtiene información sobre el mundo que lo rodea. El aprendizaje perceptual es un aumento en la capacidad que tiene un organismo para informarse respecto de su ambiente, como resultado de la práctica o de la experiencia. Puesto que la percepción incluye la totalidad de los sentidos, se puede interpretar que comprende el tomar conciencia tanto de las situaciones ambientales complejas como, de los objetos simples. El aprendizaje perceptual se produce en el sentido de que los niños de más edad perciben el conjunto de estímulos en forma diferente que los más pequeños porque -como variable interna principal en el proceso interaccional que da lugar a la percepción- cuentan con una estructura cognitiva más perfeccionada. En este sentido, el aprendizaje no implica que el desarrollo perceptual proceda a partir de una *tabula rasa*, que no existan capacidades perceptuales inherentes o que un tipo de representación perceptual tenga la misma probabilidad de aparecer que otro, independientemente del contenido del estímulo, de la organización receptora y neural o de las predisposiciones modeladoras génicamente determinadas.

El crecimiento normal de la capacidad perceptual depende del progresivo perfeccionamiento cognitivo derivado de la experiencia acumulada respecto de una amplia gama de estímulos. Si esa experiencia es demasiado restringida, no se producirá el perfeccionamiento cognitivo ni, en consecuencia, el aprendizaje perceptual. Esto se demuestra de manera evidente en la inmadurez perceptual y el desarrollo muy lento de las aptitudes discriminativas que caracterizan a los individuos que adquieren la facultad visual en la edad adulta, como resultado de operaciones de cataratas congénitas. Estos individuos necesitan un período preliminar de orientación antes de poder organizar su experiencia visual, realizar discriminaciones simples entre figuras geométricas o reconocer los mismos objetos en distintos contextos. Se han efectuado comprobaciones similares con chimpancés criados en la oscuridad. Por otra parte, la exposición reiterada a ciertos tipos de problemas de discriminación perceptual aumenta en gran medida la capacidad de aprender. Como consecuencia del aprendizaje de diversos problemas y de la formación de esquemas de aprendizaje, las discriminaciones se

efectúan rápida y eficazmente. En este contexto, "aprender cómo aprender" significa aprender cómo percibir. Los niños muestran una discriminación perceptual mucho más veloz y eficiente que los animales, según lo indica su posesión de esquemas de aprendizaje.

Resulta claro que a efectos de describir las tendencias evolutivas en la percepción (o las etapas progresivas en el aprendizaje perceptual) se debe señalar qué clases de cambios se producen durante el proceso de adquirir un mayor perfeccionamiento cognitivo. Por supuesto, esto no servirá para explicar *cómo* se produce en realidad el aprendizaje perceptual. Simplemente identificará los determinantes que componen el desarrollo perceptual y los cambios correlativos por nivel de edad en la índole de la percepción. Los mecanismos precisos que median en los efectos de estos determinantes sólo pueden descubrirse concentrando los esfuerzos de la investigación en este aspecto particular del aprendizaje perceptual.

Al tratar la índole del perfeccionamiento cognitivo también es necesario distinguir entre: 1) los atributos *generales* que reflejan la influencia acumulativa de *todas* las clases de experiencia y los niveles más avanzados de organización y funcionamiento ideacional, y 2) el perfeccionamiento cognitivo en ciertas esferas particulares de la experiencia. Así, a medida que aumenta de edad, la estructura cognitiva del niño se va volviendo más compleja independientemente del carácter específico de su experiencia, y esta creciente complejidad afecta de modo global el nivel de madurez de cualquier representación perceptual. Por el otro lado, sus disposiciones perceptuales con respecto a ciertas clases de propiedades de la estimulación reflejan más directamente los tipos especiales de complejidad adquiridos en los correspondientes dominios de la experiencia.

TENDENCIAS GENERALES EN EL LOGRO DEL REFINAMIENTO COGNITIVO

En esta sección nos proponemos especificar las características del perfeccionamiento cognitivo durante la primera infancia y la niñez. Estas características son importantes no solo con respecto a las tendencias evolutivas de la percepción sino también en relación con los cambios que se producen, según el nivel de edad, en otros aspectos del funcionamiento cognitivo, como la memoria, la formación de conceptos y la solución de problemas.

Ampliación y aumento de complejidad del campo cognitivo. Los niños del jardín de infantes y del primer grado tienden a mantenerse relativamente indiferentes ante los acontecimientos en su ambiente que no tienen significación personal o inmediata para ellos. Sin embargo, durante la escuela primaria, el universo del tiempo y el espacio se va extendiendo poco a poco más allá de los límites del hogar, del vecindario, del interés personal y del presente inmediato, y pasa a incluir la comunidad general, el mundo, el pasado histórico y el futuro. Por ejemplo, a medida que el niño se hace mayor comienza a darse cuenta de que su

propia nacionalidad se considera extranjera en otros países y de que los extranjeros no lo son en su medio. La concepción que tiene el niño de los agrupamientos nacionales parece extenderse cada vez más a medida que crece, de tal forma que llega a prestar la misma atención a los grupos nativos que a los extranjeros y a pensar en ambos con un grado similar de objetividad. Un panorama perceptual enteramente nuevo, que comprende matices complejos y sutiles respecto de significados y relaciones, se va abriendo ante los niños cuando éstos comienzan a responder a los símbolos escritos y a las abstracciones. Sus héroes tienden a surgir con menor frecuencia del entorno inmediato y más asiduamente de personajes históricos, ficticios y públicos; además, en los períodos de discusión libre, en la escuela, se refieren cada vez más a las noticias nacionales e internacionales en contraste con los hechos de los que son testigos o que les conciernen personalmente. Por último, la ampliación del campo temporal también les posibilita hacer planes de más largo alcance y prever consecuencias futuras.

Conocimiento creciente del mundo psicológico. Uno de los efectos más importantes de los encuentros reiterados con el mismo conjunto de estímulos es que éstos se vuelven cada vez más familiares y reconocibles. Esto parece ser un paso preliminar necesario antes de que sea posible diferenciar el campo de los estímulos. Con el desarrollo de la percepción aparece la posibilidad de detectar ciertas variables de la estimulación que, si bien podían haber estado presentes antes, no eran registradas. Así, la percepción se hace más diferenciada y más exacta con el crecimiento y la exposición continua al universo de los estímulos. Buena parte de la mayor facilidad para la discriminación perceptual que se produce como resultado de la formación de "esquemas de aprendizaje" se puede atribuir, sin duda, a la adquisición de una experiencia general de familiaridad. Si bien ciertos tipos de pautas de estímulo al parecer se discriminan durante la primera infancia, gran parte del mundo de los estímulos es extraño para el bebé, y esto da lugar a un desarrollo lento del discernimiento perceptual en muchas esferas de la experiencia.

Menor dependencia perceptual del campo estimulativo. A medida que la estructura cognitiva del niño se va volviendo más elaborada y sistematizada, el campo del estímulo tiende a perder importancia como determinante de la percepción. Los objetos percibidos ya no están tan ligados al estímulo y dependen menos de la información sensoria. Otra manera de conceptualizar este desarrollo es expresar que las leyes de la organización del campo son mucho menos obligatorias para los niños mayores que para los pequeños. La mayor precisión de la percepción se correlaciona con el aumento de edad, debido a que el niño es cada vez más capaz de extraer y aislar sus juicios perceptuales del centro del campo estimulativo. Este cambio en la significación relativa de las condiciones del estímulo y de la organización cognitiva en cuanto a la determinación de la percepción tiene cuatro clases de consecuencias.

Primero, los datos con que se cuenta parecen indicar que entre los cinco y los siete años se produce un cambio en el desarrollo de la actividad de juzgar la que pasa a depender menos de las propiedades sensorio-perceptuales y más de los manejos conceptuales más inferenciales. Esta modificación se puede observar en los juicios sociales, en el desarrollo de estilos conceptuales y en las tareas de conservación de inspiración piagetiana. En general, se puede considerar que este cambio implica tanto un alejamiento del pensamiento confinado a la percepción como el correspondiente acercamiento a una orientación bastante más deductiva.

Segundo, a medida que los niños crecen, se hacen más independientes del campo perceptual inmediato y desarrollan mayor flexibilidad para manejar los datos que reciben a través de la percepción. Por consiguiente, a medida que aumentan de edad, los niños que cursan el ciclo primario van desarrollando aptitudes más refinadas para encarar los problemas referidos a la figura y el suelo, y una mayor facilidad para coordinar perspectivas espaciales propias y ajenas.

Tercero, los niños de más edad están mejor capacitados para formar representaciones perceptuales completas a partir de un dato sensorio que es sólo parcial e indirectamente pertinente. La aptitud para reconocer representaciones de objetos parcialmente completas aumenta con la edad. Mediante la utilización de indicios contextuales y auxiliares, los niños mayores son capaces de formular inferencias perceptuales que van más allá de la información suministrada en situación estimulativa inmediata. Esta tendencia explica, en parte, los cambios relacionados con la edad en ciertos tipos de ilusiones (v.g. la ilusión de tamaño-peso que parece aumentar con el paso de los años).

Por último, siempre que sea posible se tiende a clasificar la información proporcionada por nuevos estímulos, bajo las categorías apropiadas de objetos y fenómenos ya existentes en la organización cognitiva del individuo. La formación de "conceptos" exige cada vez más que la correspondiente información directa sea clasificada e integrada en la "estructura cognitiva". Para incorporar información de manera significativa a menudo es necesario distorsionar o desestimar parte de los estímulos recibidos. Por consiguiente, el aprendizaje de materiales conflictivos que son congruentes o incongruentes con la estructura actitudinal del niño se realza o se inhibe, respectivamente. Cuando las actitudes hacia un tema controvertido son favorables a los niños les resulta muy fácil asimilar y aprender dicho material dado que tienen sólidamente establecido el componente cognitivo de su actitud y cuentan con ideas firmes, claras, estables y pertinentes para incorporar el nuevo material. Pero cuando sus actitudes hacia los temas polémicos son desfavorables, todos los factores señalados operan precisamente en la dirección opuesta. Las expectativas basadas en la experiencia anterior también tienden a forzar las propiedades del estímulo dentro de moldes perceptuales preconcebidos, aun cuando los estímulos reales sean parcialmente incongruentes con las representaciones perceptuales previstas.

Adquisición de la permanencia y constancia de los objetos. Una de las controversias más antiguas y persistentes en el estudio de la percepción gira en torno a la constancia percibida de los objetos y a su desarrollo en el niño. Un aspecto importante del perfeccionamiento cognitivo es el aprender que los objetos tienen propiedades permanentes independientemente de las fluctuaciones que puedan experimentar los datos sensorios. En el caso de la vista por ejemplo, la constancia se refiere a la tendencia a que los tamaños, las formas y los colores que se perciben en los objetos permanezcan relativamente invariables aunque cambien los tamaños, las formas y los colores de sus imágenes en la retina. Para poder percibir con exactitud las propiedades permanentes de los objetos, el niño debe aprender a desechar la información sensoria contextual que, de otro modo, modificaría las características de identificación esenciales de esos objetos. Si aprende, entonces, a percibir el mundo exterior permanente como existe en realidad, más que como aparece en las imágenes que proyecta en su organización receptora, habrá adquirido una ventaja significativa en cuanto a su adaptación a la realidad física. Si bien ciertos aspectos de la constancia perceptual del tamaño y la forma aparecen en los primeros meses de vida, se puede afirmar que, a medida que se aumenta de edad, se tiende a percibir cada vez más a los objetos como poseedores de tamaños, formas y colores constantes. En determinadas condiciones, sin embargo, se presenta un hecho que contradice esta tendencia evolutiva hacia una creciente constancia: la propensión a sobreestimar el tamaño objetivo, que aumenta con la edad. Estos errores de sobreestimación se producen sólo en relación con las dimensiones de objetos que están ubicados lejos del observador. La falta de constancia, en este caso, no refleja una confusión provocada por la proyección de imágenes diferenciales en la retina, como ocurre en los niños pequeños, sino que la constancia exagerada (sobreestimación) se debe a la diferenciación más sutil de ciertas dimensiones independientes del juicio, a partir de percepciones anteriores de un objeto no analizado. Por consiguiente, se conjetura que los errores en la apreciación del tamaño derivan de la acción de actitudes analíticas más refinadas; esta interpretación está parcialmente corroborada por el hecho de que los niños más inteligentes son los que mayor tendencia tienen a sobreestimar. Así, en lo que respecta al tamaño (como también a la forma) se puede decir que el perfeccionamiento cognitivo no siempre se manifiesta a través de la adquisición del concepto de constancia.

Otra manifestación del aprendizaje de la permanencia de los objetos es la aparición, aproximadamente a fines del primer año de vida, de una conducta (búsqueda persistente) que revela la creencia en la existencia ininterrumpida de los objetos, aun cuando éstos hayan sido parcial o totalmente eliminados del campo visual. Cuando el niño llega a apreciar la presencia de objetos independientes de su percepción, está construyendo conceptos primitivos de tiempo, espacio, causalidad, etcétera. La construcción y el desarrollo de la permanencia de los objetos son precursores y requisitos previos de las diversas manifestaciones de la "conservación", que demostrarán de modo creciente la capacidad progresiva del niño para conferir orden y coherencia a su mundo

fenoménico. Por lo tanto, el desarrollo de esta permanencia lleva a que el individuo postule un universo de objetos persistentes que pueden explorarse por medio de distintos sentidos, con el cual reemplaza las experiencias aparentes y efímeras de sus comienzos.

Otro tipo de constancia perceptual es reflejo de ciertos "conjuntos" anticipatorios y proposiciones categoriales establecidas: Esta tendencia permite al niño mantener una visión relativamente constante de las personas o cosas significativas dentro de su mundo psicológico, frente a las fluctuaciones transitorias y no representativas de sus conductas o funcionamientos. Este fenómeno se observa en la tendencia, que aumenta con la edad, a conservar la categoría de identidad genérica tras una transformación manifiesta. Pero si esta inclinación se lleva demasiado lejos, interfiere con la percepción de los cambios reales (más permanentes) en las exigencias y las expectativas del medio social en que se desenvuelve el individuo. Baldwin se refiere a la "constancia del valor", con la cual designa la mayor capacidad del niño para percibir el valor intrínseco de un objetivo o incentivo con prescindencia de otras consideraciones no pertinentes, en esencia, como la lejanía. No obstante, la capacidad de esforzarse para alcanzar metas a largo plazo también depende de la ampliación del campo temporal, de la posesión de un cúmulo de experiencias que sirva de base para hacer previsiones, de la facilidad para evaluar en forma previa y verbal las alternativas y de la interiorización de las normas de madurez instituidas por los padres y la cultura.

Diferenciación y especificidad crecientes de la cognición. Werner propuso un principio ortogenético del desarrollo, que establece que éste se produce a partir de un estado de relativa generalidad y falta de diferenciación hasta alcanzar un nivel de creciente discriminación, articulación e integración jerárquica. Es difícil indicar en qué medida este proceso interviene en todos los aspectos del desarrollo, pero sí se lo puede demostrar en varias facetas especiales de éste. En el dominio de la percepción, la diferenciación se refiere a la tendencia creciente, a partir de exposiciones repetidas a un determinado conjunto de estímulos, a percibir distinciones, regiones separadas y estructuras detalladas en lo que antes aparecía como un campo global y homogéneo. Como resultado de esto, los estímulos que al principio daban la impresión de ser funcionalmente idénticos comienzan poco a poco a adquirir caracteres distintivos. Ya hemos mencionado que al niño pequeño le resulta difícil discernir entre una sonrisa y un gesto de enojo, entre sujeto y objeto, entre la realidad y la fantasía y entre el ser y el no-ser. Al aumentar de edad, no sólo aprende a efectuar esas distinciones sino que también revela una gradual mejora en la práctica de discriminaciones más sutiles, en dominios tales como el de la forma y el de la percepción auditiva. Los resultados del Test de Rorschach señalan que en la etapa preescolar y en la de la escuela primaria los niños progresan en cuanto a su capacidad para elaborar y especificar detalles. La integración intersensorial de los juicios de equivalencia (integración de los sistemas háptico y visual) aumenta con la edad, permitiendo una respuesta más flexible y distintiva al mundo de los estímulos. Por consiguiente la diferenciación del campo

perceptual y cognitivo parece tener conexión con las capacidades de adaptación del organismo. Por último, a medida que los niños adquieren mayor complejidad cognitiva decrece su tendencia a utilizar únicamente las categorías extremas de la escala de juicios.

Se pueden mencionar brevemente otras dos manifestaciones, más indirectas, de la creciente diferenciación. Primero, los niños de más edad distinguen mejor los límites entre la figura y el suelo, y los elementos que están en segundo plano no los distraen tanto de percibir los aspectos esenciales de una configuración. En consecuencia, la aptitud para aislar las figuras geométricas y significativas que están incluidas en un fondo confuso tiende a mejorar con la edad. De manera correspondiente, los niños mayores revelan una reducción en su capacidad para responder a la figura total y una mayor facilidad para fragmentarla, identificar sus componentes, combinarlos y reorganizarlos a efectos de reconstruir la imagen primitiva. En segundo lugar, según lo señala Baldwin, cierta parte de la propensión de los niños pequeños al pensamiento animista debe atribuirse a que les es difícil discriminar entre lo que está realmente vivo y lo que sólo en apariencia posee algunas de las propiedades de los organismos vivientes.

Un importante subproducto de la diferenciación cognitiva es el aumento de la precisión y la especificidad y la disminución de la extensión de la percepción como consecuencia de sucesivas exposiciones a un determinado campo de estímulo. Una pauta particular de estimulación tiende a evocar una sola representación perceptual, en lugar de varias, y un objeto percibido específico tiende a ser inducido por una única pauta definida de estimulación y no por muchas.

Transición de lo concreto a lo abstracto. La dimensión concreto-abstracta se tratará ahora en forma sumaria, ya que se la verá en más detalle cuando se analicen las etapas generales del funcionamiento cognitivo. El desarrollo cognitivo durante la niñez se caracteriza por la creciente capacidad para comprender y manejar símbolos verbales y para emplear esquemas abstractos y clasificatorios. Esta tendencia tiene varios aspectos importantes y evidentes relacionados con el funcionamiento perceptual y cognitivo. Primero, como ya se indicó, se facilita la previsión de las consecuencias y el ensayo de alternativas. Segundo, el niño responde cada vez más a los aspectos abstractos de su ambiente y, a su vez, aprehende el mundo más en forma abstracta y categorial que en función de los contextos tangibles, sujetos al tiempo y particularizados. Tercero, tanto la percepción como la imaginación y la ideación pasan a depender menos de la presencia física de los objetos. Por último, con la ayuda de símbolos verbales y abstracciones, el niño se capacita para manejar problemas de lógica y de razonamiento mucho más complejos y para generalizar con mayor eficacia.

Transición de lo específico a lo general. Al aumentar de edad, los niños tienden a percibir, pensar y organizar su mundo cognitivo con un sentido cada vez más general. Comprenden mejor las proposiciones generales y dependen menos de las situaciones concretas para formular deseos, reglas y juicios morales. Esto también se manifiesta en la creciente tendencia a atribuir propiedades a los objetos y las situaciones sobre la base de la inferencia (generalización) más que en función de la experiencia directa. En el nivel más complejo de la generalización, que parte de proposiciones categoriales y llega a condiciones específicas, así como en el proceso contrario (es decir, en el razonamiento deductivo y en el inductivo) se presentan tendencias evolutivas similares a las anteriormente señaladas.

Esta propensión hacia la mayor generalización de los fenómenos cognitivos es explicada, en gran medida, por la creciente capacidad del niño de más edad para emplear símbolos verbales y formas de categorización abstractas. El acceso a los símbolos verbales facilita la generalización porque éstos son más manejables y tienen menos connotaciones particularizadas que los objetos o las imágenes concretas y porque simplifican el proceso de denominar o identificar una situación determinada. La categorización abstracta facilita la generalización haciéndola menos dependiente de las similitudes y las diferencias percibidas *tangiblemente*. Por consiguiente, los niños mayores y más inteligentes pueden efectuar transposiciones más remotas en los casos en que las propiedades distintivas de una situación se pueden caracterizar por medio de un símbolo categorial.

Percepción creciente de los rasgos distintivos. Tras la exposición repetida a un ordenamiento particular de la estimulación, la percepción tiende a diferenciarse cada vez más y se detectan aspectos distintivos del campo del estímulo. El aprendizaje para detectar diferencias es la característica que define a la teoría de los "aspectos distintivos" en la adquisición de la percepción. En esta formulación, la representación perceptual sólo incluye aquellos aspectos del campo del estímulo que son selectivamente pertinentes al contexto motivacional particular que domina la atención del individuo en un momento dado. Esto sugiere que los niños, al aumentar de edad, aprenden a estructurar sus representaciones perceptuales según pautas menos literales. La omisión de los detalles no pertinentes en la detección de las diferencias esenciales da lugar a una representación del campo de estímulos que es sinóptica y diagramada, además de más fácil de manejar para lograr los propósitos del momento. En otras palabras, lo importante no son los aspectos del objeto en sí, sino los que lo distinguen de otros objetos de manera significativa.

Declinación del egocentrismo y la subjetividad. Un aspecto integral del perfeccionamiento cognitivo es la importancia decreciente del egocentrismo y la subjetividad en la manera en que el niño enfoca la experiencia. La importancia de esta dimensión del progreso cognitivo se puede observar, en parte, en la cantidad de estudios evolutivos que en los últimos tiempos se han centrado en esta faceta del crecimiento cognitivo. Además, la significación teórica del decrecimiento del

egocentrismo se observa en la profunda influencia que tiene desde muy temprano en el ciclo vital. Como observa Langer:

La hipótesis básica acerca de la evolución de la interacción del niño con su ambiente es que ésta se dirige a la elaboración progresiva de perspectivas. El desarrollo del individuo está orientado a: 1) que se integre como partícipe y miembro de su mundo social, o sea que adquiera el mismo tipo de status objetivo de otros seres sociales; pero al mismo tiempo, 2) que se diferencie como entidad subjetiva distinta de otros objetos sociales, a fin de que se sienta y actúe como un individuo de naturaleza particular.

La diferenciación de sí mismo respecto de otros sigue un prolongado desarrollo progresivo que va teniendo resultados cada vez más pronunciados en la aptitud para asumir roles y trazar perspectivas en varios dominios de la experiencia. No por casualidad Piaget ha sido un pionero en esta esfera de investigación. La disminución del egocentrismo y el aumento de perspectivas en correspondencia con la edad se pueden apreciar en varias manifestaciones de la cognición. Por ejemplo, las primeras investigaciones efectuadas sobre este tema indican que el niño, a medida que crece, se va haciendo más consciente de los pensamientos y el sentimiento ajeno y más capaz de ver las situaciones desde el punto de vista de otras personas, además de que efectúan un intercambio más genuino de ideas en las discusiones en que interviene. A diferencia del niño más pequeño, tiene plena conciencia -y mayor capacidad para comunicarlas- del funcionamiento de los procesos de su pensamiento y puede trascender, a través de éste, los límites de su propia experiencia: Por consiguiente tiene menor tendencia a argumentar a partir de la premisa de ciertos casos particulares y aislados y es más capaz, a efectos de la discusión de ideas, tanto de argumentar desde la perspectiva de otra persona como de asumir la validez de una proposición hipotética.

Los estudios recientes relacionados con los primeros trabajos de Piaget sobre la declinación del egocentrismo han tendido a corroborar las conclusiones de éste. Los estudios sobre las tendencias del yo señalan que el niño muestra una creciente aptitud para representarse la experiencia perceptual e otro individuo como distinta de la suya, que está más atento a las necesidades de información del oyente a locutor en las tareas de comunicación, pues demuestra una creciente capacidad para asumir y desempeñar roles y para destacarlos, ya que aumenta en forma sustancial, durante la etapa intermedia de su niñez, su aptitud para explicar el comportamiento superficial en función de las cogniciones y motivos más profundos.

Piaget vincula esta reducción de la subjetividad con disminuciones correspondientes - paralelas al aumento de edad- en el pensamiento animista y mágico, en el "realismo nominal" y en el "absolutismo moral". En el pensamiento animista y antropomorfo está parcialmente implícita la atribución subjetiva de las características propias del niño a los objetos inanimados y no humanos. De manera análoga, la subjetividad (etnocentrismo) interviene en el "realismo nominal" y en el "absolutismo moral", pues el niño presume que los hombres de los objetos y el contenido de la ley moral en su cultura particular están dados inherente y axiomáticamente, en lugar de ser designados arbitrariamente o

elegidos por acuerdo mutuo. El pensamiento mágico, por su parte, le basa en la suposición autística de que, por medio de ciertas fórmulas verbales ocultas, la voluntad y el deseo se pueden interponer con éxito entre los antecedentes y las consecuencias vinculados por naturaleza.

Mayor capacidad de atención. En el pasado, los factores relacionados con la atención ocuparon una posición periférica en cuanto al aporte que prestan al aprendizaje del niño, pero actualmente hay abundantes pruebas de su importancia como elementos predominantes en el perfeccionamiento cognitivo. El concepto de atención se ha enfocado desde diversos ángulos, por lo que resulta difícil de definir. La investigación, sobre la atención se ha centrado en las respuestas orientadoras, en las propiedades del estímulo, en los índices psicológicos, en las tasas referenciales de respuesta, en las técnicas para captar y mantener la atención, en la distracción, etcétera. Con ciertas salvedades, se puede sostener que el "alcance del interés" y las "reacciones orientadoras" respecto de determinadas tareas aumentan y se vuelven más complejas con la edad. Sin embargo, las tendencias según la edad no siempre son evidentes debido a que hay una considerable superposición entre distintos niveles de edad, así como una variabilidad intergrupala que refleja la influencia de factores tales como la novedad y la complejidad del estímulo, la personalidad y la motivación. A pesar de estas limitaciones, resulta evidente, a partir de los trabajos recientes sobre la atención, que los niños mayores tienen ventajas notorias sobre los más pequeños con respecto a ciertas tareas que exigen prestar atención. Así, los escolares de más edad son más capaces de reproducir con precisión uno entre dos mensajes presentados simultáneamente, tienen menos dificultades para identificar estímulos rodeados de obstáculos visuales y auditivos (ruidos) y, cuando la tarea lo requiere, son más capaces de concentrarse en los aspectos pertinentes y de desechar los tangenciales de un ordenamiento determinado. Finalmente, los niños de más edad parecen mejor capacitados para abstenerse de dedicar su atención a cualquier aspecto en particular antes de haber identificado todos los indicios pertinentes.

ETAPAS GENERALES DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Ya hemos considerado los criterios más generales sobre las etapas del desarrollo; ahora nos proponemos explicar este constructo dentro del dominio del desarrollo cognitivo. Las teorías generales del desarrollo intelectual, como las propuestas por Piaget y sus colaboradores, incluyen cambios relacionados con el nivel de edad en por lo menos cuatro esferas principales del funcionamiento cognitivo: la percepción, la objetividad-subjetividad, la estructura de las ideas del conocimiento y la índole del pensamiento o la solución de problemas. Según se indicara pocas páginas atrás, el perfeccionamiento cognitivo está parcialmente caracterizado por un proceso vinculado con la edad que tiene lugar en una dimensión concreto-abstracta. Se ha demostrado que al aumentar de edad los niños tienden a percibir el mundo del estímulo de maneras más generales, abstractas y categoriales así como en contextos menos tangibles, temporales y particularizados; muestran una creciente aptitud para comprender y manejar símbolos y relaciones verbales

abstractos y para emplear esquemas clasificatorios abstractos; son más capaces de comprender las relaciones ideacionales sin el beneficio de la experiencia directa y tangible, de la ilustración figurativa o de la exposición empírica a numerosos casos particulares de un concepto o proposición determinados; tienen mayor tendencia a inferir las propiedades de los objetos a partir de su pertenencia a clases antes que de la experiencia directa o de los datos sensorios inmediatos; se muestran más dispuestos a emplear atributos criteriosales remotos y abstractos, con preferencia a otros inmediatos y concretos, para clasificar los distintos fenómenos y a valerse de símbolos abstractos y no de ilustraciones figurativas, para representarse los conceptos emergentes, y adquieren un repertorio creciente de abstracciones más inclusivas y de orden más elevado.

El constructo piagetiano de las etapas

La hipótesis de Piaget sobre la existencia de etapas cualitativamente distintas en el desarrollo intelectual ha constituido un poderoso estímulo para la investigación en el dominio de los constructos de la teoría de las etapas, así como una fuente permanente de controversias teóricas. A pesar de su fuerza lógica y de las posibilidades heurísticas de sus formulaciones, el tema de las etapas sigue sin resolverse, por una cantidad de razones. Algunas de estas razones son inherentes a los métodos no sistemáticos con que Piaget condujo sus investigaciones y dio cuenta de sus conclusiones. En primer lugar, Piaget muestra una total indiferencia frente a los problemas de muestreo, con fiabilidad y significación estadística. Tampoco presenta datos normativos adecuados sobre las diferencias por nivel de edad, sexo y cociente intelectual, no emplea procedimientos experimentales uniformes para todos los sujetos, y no se ocupa de establecer criterios no ambiguos para clasificar las respuestas ni para determinar la confiabilidad de los evaluados. En vez de proporcionar análisis estadísticos de los datos y tests estadísticamente significativos, ofrece ejemplos confirmatorios extraídos de sus protocolos. En segundo lugar, tiende a ignorar ciertas consideraciones tan evidentes y decisivas como el alcance de la generalidad intersituacional y el grado relativo de variabilidad entre las etapas y dentro de cada una de ellas. Por ejemplo, no queda claro si la variabilidad intersituacional en una etapa determinada es consecuencia de una demora evolutiva o de la irregularidad y a dificultad de la tarea. Será necesario efectuar un considerable trabajo de investigación antes de poder aseverar con precisión cuáles hitos conductuales y conceptuales del desarrollo psicológico se presentan en un orden inevitablemente fijo y cuáles no. Por esta razón, es prudente considerar que las etapas particulares discriminadas por Piaget pueden haber sido determinadas por la importancia que le otorgó a ciertos aspectos de la experiencia cognitiva. Flavell y Wohlwill expresan:

Nos preguntamos en qué medida nuestro actual planteo sobre la irregularidad del desarrollo es el resultado de nuestro conocimiento actual o, mejor dicho, de nuestra ignorancia actual. La formulación se basa, en gran parte, en la teoría y las investigaciones de Piaget que, de manera apropiada o inevitable, fueron demasiado selectivas con respecto a los métodos utilizados y a los fenómenos estudiados. No deberíamos sorprendernos si encontráramos que

algún teórico del futuro presenta una excelente formulación sobre los cambios cognitivos de trascendencia simple que se producen, por ejemplo, entre los tres y los cinco años. Como no es probable que tales descubrimientos contradigan el núcleo básico de las proposiciones piagetianas, el resultado sería el de reducir efectivamente la aparente irregularidad producida durante un segmento del período de la niñez. Los estudiosos del desarrollo dirían luego que entre los tres y los cinco años ocurren ciertas cosas muy importantes, y que ciertas otras cosas, muy diferentes pero no menos importantes, se verifican entre los cinco y los siete años.

En tercer lugar, las observaciones transversales que utiliza Piaget para medir el cambio evolutivo (observaciones de niños de diferentes grupos de edad) son particularmente inadecuadas para sus fines. Las etapas transicionales y las discontinuidades cualitativas que pretende encontrar sólo se pueden demostrar de modo convincente mediante estudios de extensión longitudinal de los *mismos* niños. En la investigación naturalista, la inferencia lógica no es un sustituto adecuado de los datos empíricos. Hasta ahora, la única información longitudinal sobre los fenómenos piagetianos proviene de observaciones realizadas por el propio Piaget en sus tres hijos y de investigaciones con niños de mayor edad. Por último, Piaget refina, elabora y racionaliza la subdivisión de sus etapas hasta un grado que va más allá de los datos obtenidos. Por ejemplo, no parece haber pruebas de que los niños empleen la totalidad de los agrupamientos operacionales concretos o de que esto sea necesario para que se cumplan los requisitos de la teoría. Por consiguiente, la plausibilidad y la frescura psicológicas del contorno general de la teoría piagetiana tienden a quedar sumergidas en un lodazal de acrobacias lógicas y de especulaciones abstrusas y desorganizadas.

Criterios de las etapas evolutivas de Piaget. Piaget y otros han descrito con frecuencia las características formales que son esenciales para el constructo teórico de las etapas. Haciendo una breve recapitulación, los criterios de las etapas aplicables a la concepción estructural del desarrollo cognitivo comprenden cuatro parámetros: 1) cada etapa incluye un período de formación (génesis) y otro de logro. El logro se caracteriza por la organización progresiva de una estructura compuesta de operaciones mentales; 2) cada estructura constituye al mismo tiempo el logro de una etapa y el punto de partida de la siguiente; 3) el orden de sucesión de las etapas es constante y la edad en que se alcanzan puede variar, dentro de ciertos límites, de acuerdo con factores de motivación, ejercicio, medio cultural, etcétera, y 4) la transición de una etapa anterior a otra posterior sigue una ley de inferencia análoga al proceso de integración (las estructuras precedentes se convierten en parte de las estructuras posteriores).

Si bien se pueden formular muchas críticas y cuestionamientos legítimos en relación con estos criterios, parecería que las presunciones injustificadas o gratuitas de los críticos sobre éstos han tenido más peso en cuanto a impedir la resolución de los desacuerdos referentes a las etapas del desarrollo intelectual que los propios defectos metodológicos de Piaget. Por ejemplo, muchos

psicólogos y educadores norteamericanos formularon severas críticas a las etapas planteadas por Piaget para la dimensión concreto-abstracta del desarrollo cognitivo. Al respecto, sostuvieron que la transición entre estas etapas se produce de modo gradual y no abrupto; que existe variabilidad, tanto entre las distintas culturas como dentro de cada una de ellas, en relación con la edad en que la transición se manifiesta; que se producen fluctuaciones, con el paso del tiempo, en el nivel del funcionamiento cognitivo que manifiesta un niño determinado; que la transición a la etapa formal se presenta en diferentes edades, tanto en cuanto a los distintos campos temáticos como con respecto a las subdivisiones de un dominio en particular; y que los factores ambientales, tanto como los endógenos, tienen una influencia demostrable sobre el ritmo del desarrollo cognitivo. Por consiguiente, todas estas razones hacen que los citados críticos nieguen la validez de las etapas designadas por Piaget.

Las críticas señalan que las etapas evolutivas no se suceden, necesariamente, unas a otras en forma abrupta, aun cuando sus procesos sean *cualitativamente* discontinuos entre sí; que se producen ciertas superposiciones entre los distintos grupos de edad, y que no hay *total* coherencia ni generalidad de la conducta en el curso de una etapa dada. Cabe sostener que ninguno de estos fenómenos deja de adaptarse a la formulación de la teoría de las etapas.

También es erróneo considerar que la teoría de las etapas evolutivas de Piaget queda totalmente invalidada por el hecho de que éstas sean sensibles a la influencia ambiental, puesto que el propio Piaget reconoce este factor, hasta cierto punto. Sin embargo, al parecer el investigador y sus seguidores no han tomado suficientemente en cuenta al ambiente. Piaget sostiene que cuatro factores principales provocan cambios *en* el desarrollo intelectual: la maduración, la experiencia física, la experiencia social y la equilibración. La importancia que concedió a la "equilibración" como *delineamiento* principal y su virtual desestimación del aprendizaje lo forzaron -según nuestro punto de vista- a adoptar una posición predeterminista un tanto análoga a la de Gesell, aunque estrictamente no se inscribe dentro de la corriente maduracionista. *Así y todo*, muchos de sus seguidores menos astutos...

Al apresurarse a atribuir dichas discontinuidades en la conducta a la maduración, nos han conducido a un callejón sin salida, pues desde hace mucho tiempo esta posición ha frenado la investigación del papel que cumple la experiencia en la aparición de las discontinuidades. A pesar de la expansión en el dominio del aprendizaje que implicaron las observaciones e interpretaciones de Piaget en cuanto al desequilibrio, la acomodación y la asimilación, el investigador se conformó con sus descripciones y definiciones. No se preocupó por determinar las condiciones que llevan al desequilibrio ni por comprobar experimentalmente las derivaciones de sus interpretaciones...

Esto se ve claramente confirmado por datos que indican que los niños bosquimanos a quienes se imparte instrucción escolar adquieren y retienen la idea de la constancia del volumen antes que los no instruidos, y emplean menos

razones perceptuales (como opuestas a las conceptuales) que éstos para explicarla. El hecho de residir en zonas urbanas parece tener algunos de los mismos efectos que la instrucción a este respecto; entre los niños de Hong Kong, por ejemplo, los que no concurren a la escuela se desempeñan tan bien como los escolares en las tareas referidas a la constancia del volumen, pero no tan bien como éstos cuando las tareas implican un razonamiento combinatorio.

Cambios cuantitativos y cualitativos en el desarrollo intelectual

Otra causa de la confusión y las contradicciones que rodean al problema de las etapas en el desarrollo intelectual es la tendencia a adoptar una posición extrema (todo o nada) con referencia a la existencia de tales etapas. Las pruebas concretas sugieren que ciertos aspectos o dimensiones del desarrollo intelectual se caracterizan por experimentar cambios cuantitativos o continuos, en tanto que otros sufren alteraciones cualitativas o discontinuas. Es necesario distinguir, en principio, entre problemas de continuidad y problemas en la continuidad de las etapas del desarrollo intelectual. Es evidente que Piaget reconoció que algunos aspectos del desarrollo no pueden considerarse discontinuos (v.g. el desarrollo somático y perceptual), por lo cual en estas esferas el constructo de etapas no es pertinente. Pero tal tema de la continuidad-discontinuidad en las etapas del desarrollo cognitivo no debería confundirse con la interpretación de que el desarrollo carece de niveles o de pausas discernibles, ya que aquí el problema sólo consiste en el interrogante de si los cambios que intervienen en el curso del desarrollo son de índole cualitativa o únicamente cuantitativa.

Algunos tipos de operaciones lógicas (v.g. la equivalencia) y algunos métodos para la solución de problemas (ensayo y error, *insight*) parecen diferir en grado, más que en clase, de un nivel de edad a otro. Los estudios al respecto prueban que estos tipos de operaciones lógicas y de procedimientos para resolver problemas se emplean en todos los niveles de edad y que difieren principalmente en grado o en complejidad según la edad del individuo. Como señala Munn, las diferencias relacionadas con la edad son atribuibles, en parte, a las disparidades en la experiencia previa, en la motivación y en la coordinación muscular. Pero es probable que la creciente aptitud del niño para generalizar y utilizar símbolos abstractos constituye una fuente aun más importante de estas diferencias según el nivel de edad. Por ejemplo, tanto el método experimental como el basado en el discernimiento son empleados por los preescolares, los escolares, los adolescentes y los adultos; la elección de uno u otro método, en todas las edades, depende de la dificultad inherente al problema, de la experiencia previa del individuo y de la sujeción del problema al análisis lógico. Es cierto que los enfoques que se apoyan en el discernimiento tienden a aumentar con la edad, pero sólo porque la mayor aptitud para utilizar símbolos abstractos permite un procedimiento más orientado hacia la hipótesis.

Por otro lado: hay dos dimensiones del desarrollo intelectual que se caracterizan por un cambio *cualitativo* gradual: la transición del pensamiento subjetivo al objetivo y la transición de las operaciones concretas a las abstractas. La

adquisición de la aptitud para separar la realidad objetiva de las necesidades y preferencias subjetivas da lugar a una paulatina desaparición del pensamiento autístico, animista, antropomorfo, mágico, absolutista y nominalista.

LA Dimensión CONCRETO-ABSTRACTA DEL DESARROLLO COGNITIVO

La dimensión concreto-abstracta del desarrollo intelectual se puede dividir en cuatro etapas evolutivas cualitativamente distintas: el período sensorio-motor, el preoperativo, el de las operaciones lógicas concretas y el de las operaciones lógicas abstractas. Antes de describir los fenómenos específicos propios de estas etapas, será útil reseñar algunos conceptos piagetianos fundamentales para luego informar sobre las discusiones posteriores referentes a los cambios en el desarrollo. Piaget define la inteligencia como un proceso de adaptación y organización. La adaptación se ve como una equilibración (equilibrio) en la interacción del organismo con su ambiente. La organización es el lado estructural de la inteligencia e incluye la coordinación y la integración de lo que Piaget denomina *esquemas*. Estos se definen como unidades psicológicas, esencialmente repetibles, de la acción inteligente. La mejor interpretación de esta definición es la de que los esquemas son tipos de "programas" o "estrategias" que el individuo tiene a su disposición cuando interactúa con su ambiente.

La adaptación comprende dos procesos invariables, llamados asimilación y acomodación. La asimilación es la incorporación del medio a las pautas de conducta presentes. La acomodación es el cambio en las estructuras intelectuales (esquemas) necesario para que la persona se adapte a las exigencias que le impone el ambiente externo. La equilibración es un estado de nivelación entre los dos procesos invariables de asimilación y acomodación. Cuando se produce un desequilibrio, el organismo se ve forzado a cambiar sus esquemas (es decir, sus estrategias) a fin de ajustarse a los requisitos del medio externo (adaptación). Cuando el organismo intenta adaptarse al ambiente con los esquemas ya existentes, se dice que la asimilación está en operación. La postulación de los *esquemas* como procesos mentales por los cuales las experiencias del pasado se acopian y sirven como determinantes parciales de la conducta presente es un aporte significativo porque implica que el organismo percibe el ambiente en función de su organización existente. La desequilibración (o desequilibrio) se da cuando la asimilación no se logra. La acomodación se produce como resultado del desequilibrio, y esta alteración ocasiona la aparición de nuevos *esquemas*. El desarrollo cognitivo está marcado por una serie de estados de equilibración-desequilibración. Las etapas de la teoría de Piaget se pueden considerar como conjuntos particulares de estrategias (esquemas) que están en un relativo estado de equilibración en cierto punto del desarrollo del niño. El paso de una etapa a la siguiente, dentro de la estructura trazada por Piaget, comprende una organización jerárquica de las etapas precedentes y las sucesivas. Expresado de manera más simple, esto significa que la etapa inferior se coordina y se integra en la inmediata superior.

Etapa sensorio motriz (desde el nacimiento hasta alrededor de los dos años)

Los esquemas presentes en el momento del nacimiento para la adaptación y la mediación con el ambiente son escasos, y la coordinación e integración entre las estructuras esquemáticas no se manifiestan en las acciones del bebé. La etapa sensorio motriz comprende estructuras (esquemas) simples; éstas comienzan con los mecanismos de reflejo innatos, que se van alterando y complicando cada vez más por obra de la interacción del niño con su ambiente. El período se caracteriza por las conductas preverbales, en cuya manifestación no median signos ni símbolos. Al nacer, el bebé se conecta con el mundo mediante esquemas compuestos por reflejos innatos y no tiene ninguna concepción de la existencia de un universo permanente exterior a su propia experiencia perceptual inmediata. Uno de los supuestos básicos de Piaget sobre el desarrollo sensorio motor inicial es que se produce una expansión a partir del reflejo hasta alcanzar formas de conducta más complejas. Postula así una comparabilidad funcional y una continuidad evolutiva entre las secuencias conductuales reflejas y no reflejas. Por consiguiente, plantea que las formas más avanzadas de prensión controladas por la corteza cerebral derivan del reflejo primitivo, regulado subcorticalmente. Ya hemos criticado esta posición al señalar que la mayor parte de los cambios conductuales incluidos en el desarrollo motor tienen lugar en la esfera de la actividad no refleja; esto no implica necesariamente una continuidad con las actividades reflejas fenotípicamente similares. La mayor parte del desarrollo y de la coordinación de los esquemas es el resultado del prolongado contacto cotidiano del niño con el ambiente físico. Esta relación continua inevitablemente da lugar a estructuras (esquemas) que reflejan el carácter invariable y legítimo de los fenómenos físicos.

El hecho de que el niño no tenga conciencia de la permanencia de los objetos indica que, al nacer, carece de una actividad simbólica *representacional*. Durante este período, al bebé le interesan los objetos como tales. Así, cuando se retira un juguete de su vista no efectúa movimientos de búsqueda debido a que no tiene una representación interna del mundo objetivo (es decir, esquemas objetuales) fuera de la percepción inmediata. En forma gradual, a fines de su primer año de vida, el niño desarrolla el concepto de permanencia de los objetos a través de experiencias reiteradas con el ambiente. A medida que construye este concepto mediante la experiencia, se van desarrollando e incorporando a sus pautas de conducta las ideas de espacio, tiempo, causalidad e intencionalidad. Estos conceptos sólo son distintos en un nivel teórico, puesto que dependen estrechamente uno de otro. Para que haya desplazamientos espaciales debe existir un mundo ordenado y coherente, que es proporcionado por la constancia de los objetos. Sin ésta, no se podría producir el desarrollo consecuente de la causalidad objetiva o del tiempo objetivo, ya que las relaciones que vinculan lo anterior con lo posterior y la causa con el efecto exigen una permanente estabilización y diferenciación del ambiente.

Durante la etapa sensorio motriz los sistemas esquemáticos se vuelven cada vez más diferenciados y coordinados entre sí, tal como se observa en el desarrollo de la prensión. En la fase inicial de la inteligencia sensorio motriz no está presente la coordinación de los sistemas sensorios (es decir, mano, ojo, asimiento, etc.) que eventualmente se evidenciará en la actividad prensil durante las fases posteriores. Hacia el final de la etapa sensorio motriz, la posibilidad de desempeñar una actividad simbólica más elaborada, caracterizada por el lenguaje y el simbolismo, se ve facilitada por la creación y coordinación de ciertas estructuras que constituyen requisitos previos necesarios para adquirir formas de cognición más avanzadas.

Etapa preoperacional (aproximadamente entre los dos y siete años)

Al solo efecto de hacer más claro su estudio, dividiremos la etapa piagetiana del pensamiento preoperacional en dos subetapas: la preconceptual y la intuitiva. El período preoperacional en contraste con la inteligencia sensorio- motriz, comprende la mediación de estructuras (esquemas) que indican la presencia de una actividad representacional simbólica. Este quehacer simbólico se observa tanto en el *juego simbólico* del niño como en su empleo del lenguaje. Con la aparición del habla, el mundo objetivo se simboliza por medio de un proceso de pensamiento que puede ser retenido por la mente (es decir, las estructuras simbólicas primitivas). Pese al hecho de que en el mundo del niño se interponen signos y símbolos en forma de palabras e imágenes, éste opera en un universo de preconceptos. A diferencia del pensamiento adulto, que se caracteriza por el razonamiento inductivo y deductivo, la forma de razonar del niño es *transductiva* (preconceptual), ya que éste no efectúa distinción alguna entre lo general y lo particular, y tal distinción es un requisito previo esencial del razonamiento lógico avanzado. La transducción es un tipo de lógica que pasa de ciertos casos particulares a otros también particulares. El niño transductivo da muestras de su lógica a través de su incertidumbre sobre si es un mismo objeto el que vuelve a aparecer o si hay distintos objetos en tiempos y lugares diferentes. Por ejemplo, al caminar por un bosque el niño no sabe si lo que ve es una sucesión de caracoles diferentes o si es el mismo caracol que reaparece una y otra vez. Esto es un ejemplo de lo que Piaget denomina preconcepto.

El pensamiento intuitivo (entre los cuatro y los siete años) parece marcar el punto medio entre el pensamiento preconceptual y la etapa de las operaciones concretas más avanzadas. Las estructuras (esquemas) del pensamiento características de este período se pueden ejemplificar por medio del siguiente problema: se ponen frente al niño dos vasos -A1 y A2- de igual altura y ancho, y se le pide que vaya echando bolitas en cada uno hasta que ambos queden llenos. Se vacía el recipiente A2 en otro, identificado como B, que es más alto pero más delgado. El niño que se encuentra en la fase preconceptual cree que la cantidad de bolitas cambió en el proceso aunque al mismo tiempo afirma que no se sus- trajo ni se agregó ninguna. Cuando se comparan los vasos B y A1, el niño dice que hay más bolitas en B, porque es más alto que A, o bien que hay más en A1, por ser más ancho que B. El niño se concentra en *un* aspecto de la

situación -"altura" o "anchura"-, y, puesto que no puede mantener ambos enfoques en forma simultánea, es incapaz de resolver el problema. Este tipo de centración también se puede notar en los movimientos oculares del niño. En la "etapa intuitiva", el niño aún sigue siendo prelógico, pero se pueden producir decentraciones en los casos en que las centraciones de la subetapa previa elevaban a conclusiones absurdas. Así, por ejemplo, el niño puede estimar inicialmente que hay más bolitas en el vaso más alto porque el nivel se ha elevado, centrando así su atención en la altura y pasando por alto el ancho. Pero si el experimentador continúa trasvasando las bolitas a recipientes cada vez más finos y más altos, llegará un momento en que el niño que pasa por esta etapa afirme que hay una menor cantidad de bolitas en el vaso más alto por el hecho de que es más angosto. Este es un ejemplo de transición desde una centración simple (pensamiento preconceptual) a dos centraciones sucesivas (pensamiento intuitivo). Cuando el niño sea capaz de razonar con respecto a las dos relaciones al *mismo* tiempo, estará en condiciones de deducir la condición de "conservación" (es decir, establecerá que las bolitas son las mismas y que sólo cambia el recipiente). Este razonamiento simultáneo no se verifica durante la etapa intuitiva, y el ejemplo presentado indica que no hay ni deducción ni verdaderas operaciones lógicas; simplemente se corrige un error, pues las dos relaciones se ven de modo alternado y no simultáneo. Lo único que se produce es una regulación intuitiva, y no un mecanismo realmente operacional. La diferencia entre el período "intuitivo" y el que le sigue -pensamiento operacional- también se puede notar en las respuestas que reciben las preguntas relativas a la formación de clases. Estas preguntas evalúan la comprensión del niño de las propiedades cardinales ($3 = 1 + 1 + 1$) y ordinales ($3 = 2 + 1$) de los números. Las propiedades cardinales implican la capacidad de clasificar y combinar categorías. En una prueba practicada por Piaget se introducían 20 bolitas en una caja, y el niño consultado reconocía que todas eran de madera (esto constituía la clase B). Tres de las esferas eran de color blanco (subclase A') y todas las demás marrones (subclase A). A fin de determinar si el niño era capaz de comprender una operación como $A + A' = B$, se le formulaba la pregunta siguiente: "En esta caja (todas las bolitas estaban a la vista), ¿son más las bolitas de madera o las marrones?" (es decir, B o A). Piaget encontró que hasta cerca de los siete años, los niños in- variablemente respondían que había más bolitas marrones "puesto que sólo hay tres blancas". Luego se formulaba esta pregunta: "¿Todas las bolitas marrones son de madera?" La respuesta habitual era: "Sí." Piaget continuaba preguntando: "Si quitamos de la caja todas las bolitas de madera y las colocamos en otra, ¿quedarán iguales en la primera?" La mayoría de los niños contestaba: "No, porque todas son de madera." La pregunta siguiente era "Si quitamos las bolitas marrones, ¿quedarán otras?", y la contestación: "Sí, las blancas." Tras la terminación de esta serie de preguntas se repetía la primera consulta. El niño que se encontraba en la etapa intuitiva continuaba aseverando que había más bolitas marrones que de madera. El mecanismo de esta respuesta consiste en que el sujeto no encuentra ninguna dificultad en centrar su atención en la totalidad de la clase B o en las subclases A o A', pero es incapaz de aprehender ambas simultáneamente y, por lo tanto, no puede comprender la verdad lógica y matemática de que el todo es igual a la

suma de sus partes. El niño que pasa por la etapa de las operaciones concretas sí lo puede hacer.

El problema de ordenamiento o seriación tampoco puede ser resuelto hasta que el niño haya alcanzado la facultad del pensamiento operacional concreto. Aunque durante el período intuitivo el niño comienza a disponer las cosas en series, su capacidad para efectuar ordenamientos es sólo "global". El niño puede comparar dos miembros de un conjunto que integran una serie cuando se suceden en orden consecutivo. Por ejemplo, el sujeto sabe que el lunes viene después del domingo o que el martes sigue al lunes. Cuando se le pregunta si el martes viene después del domingo, se siente confundido. El pensamiento operacional, que implica la capacidad de ver relaciones lógicas entre cosas y acontecimientos dispuestos en serie, todavía no es posible para el niño que pasa por la etapa intuitiva.

Las estructuras cognitivas que se elaboran durante el período preoperacional permiten que el niño adquiera abstracciones *primarias* (conceptos) y que comprenda, emplee y maneje con sentido, a efectos de resolver problemas, tanto las abstracciones primarias como las relaciones existentes entre ellas. Los conceptos primarios son aquellos cuyos significados se dan originalmente en relación con una genuina experiencia concreta y empírica, es decir, son conceptos individuales cuyos 'atributos criterios -ya sean descubiertos o presentados- producen significados genéricos durante el aprendizaje cuando *primero* se los vincula de manera explícita con los ejemplares de los que derivan, *antes* de que se relacionen por sí solos a la estructura cognitiva. Una vez adquiridos los significados conceptuales, el niño que pasa por la etapa preoperacional puede comprenderlo y utilizarlos aparte de sus ejemplares particulares, y también puede comprender y manejar, en las operaciones para resolver problemas, las relaciones que existen entre estas abstracciones primarias (es decir, proposiciones compuestas de esas abstracciones).

Pero el hecho de que el niño esté limitado a tratar con abstracciones primarias (o sea que no pueda, de manera análoga, valerse de abstracciones *secundarias* y de las relaciones entre éstas) impone severas restricciones al nivel en el cual opera. (Los conceptos secundarios son aquellos cuyo significado *no* se aprende en relación con una legítima experiencia concreto-empírica, es decir que se trata de conceptos cuyos atributos criterios producen significados empíricos en el curso del aprendizaje cuando esos atributos se vinculan con la estructura cognitiva del sujeto sin que antes hayan sido relacionados con los ejemplares particulares de los que derivan.) La comprensión y el manejo de conceptos y proposiciones abstractos por parte del niño preoperativo tienen lugar en un nivel de abstracción que no está muy alejado de la participación íntima que tiene la experiencia concreto-empírica en la adquisición de sus conceptos primarios.

Una manifestación importante de esta restricción reside en que el niño preoperativo es incapaz de realizar muchas operaciones lógicas significativas; estas operaciones, como la "reversibilidad", implican la capacidad de comprender y manejar relaciones entre abstracciones secundarias. Así, por ejemplo, como no le es posible efectuar la operación lógica de la "reversibilidad" tampoco puede, a diferencia del niño en la etapa operacional concreta o abstracta, aprehender las ideas de "conservación". Otra consecuencia de su incapacidad para realizar verdaderas operaciones lógicas y del hecho conexo de que los significados de muchos de sus conceptos primarios (en particular los de los objetos y acontecimientos familiares perceptibles) son poco más que imágenes idealizadas que entrañan atributos criteriosales apropiados, es que la solución de problemas en esta etapa implica un manejo manifiesto de objetos y un manejo interno de casi imágenes.

Etapas operacionales concretas (desde los siete hasta los once años)

Piaget sostiene que la aparición de las operaciones concretas marca el comienzo de la actividad racional del niño. Hasta ese momento el niño demuestra una lógica (transductiva) que es muy distinta de la que utilizan (inductiva y deductiva) los miembros adultos de su especie. La capacidad de razonar por inducción y deducción se debe a la presencia de estructuras (esquemas) de pensamiento denominadas operaciones. Las *operaciones* se definen como acciones internalizadas que pueden retornar a sus puntos de partida y a las que se puede integrar con otras acciones que también poseen este aspecto de reversibilidad. Para expresarlo en forma más simple, las operaciones son "actos mentales" que antes fueron acciones dotadas de propiedades reversibles. De acuerdo con Piaget, la etapa de las operaciones concretas recibe tal denominación porque el punto de partida de la operación siempre es algún sistema real de objetos y relaciones que percibe el niño, es decir que las operaciones se llevan a cabo sobre la base de objetos concretos. Las operaciones concretas a menudo surgen como un fenómeno repentino en el desarrollo. Piaget las atribuye a una especie de deshielo súbito en las estructuras intuitivas, que hasta ese momento eran más rígidas a pesar de su progresiva articulación. Las operaciones mencionadas por Piaget son: la reversibilidad, la combinación, la asociación, la identidad y la tautología. Las etapas operacionales concretas (esquemas) son análogas a las operaciones particulares identificadas en las disciplinas matemática y lógica. Así, las etapas piagetianas del pensamiento en este período están modeladas de acuerdo con las operaciones lógico-matemáticas. Piaget estipuló que las diversas operaciones concretas se desarrollan al unísono; esta posición atribuye demasiado peso al constructo de etapas y ha recibido poco o ningún respaldo por parte de las investigaciones correspondientes.

A fin de comprender cuál es el proceso interno que provoca esta transición a partir del pensamiento intuitivo, es necesario considerar la manera en que las etapas operacionales concretas se aplican a los problemas que describimos al tratar el período intuitivo. En primer lugar, el problema de la conservación (recuérdese el traspaso de bolitas de un vaso a otro) tiene que ser reconsiderado.

En la etapa intuitiva se observan centraciones y descentraciones lentas, de tal manera que el problema se ve primero desde un punto de vista (altura) y luego desde otro (ancho). Durante la etapa operacional concreta el niño mantiene ambos enfoques en forma simultánea y deduce entonces el fenómeno de la conservación. Explica su juicio señalando verbalmente que la cantidad de bolitas que hay, en ambos recipientes es la misma, puesto que si se las volviera a disponer en el otro vaso alcanzarían otra vez la misma altura (reversibilidad), o que son las mismas porque lo fueron cuando se inició la operación (identidad). La conservación no es un concepto unitario y se manifiesta de varias maneras y en distintos momentos. El concepto de la conservación de cantidades distintas (números) -o sea la situación en la que dos grupos equivalentes de objetos diferentes que se corresponden uno a uno son dispuestos según un nuevo ordenamiento en el cual la correspondencia no es perceptualmente evidente- aparece poco antes que el de la conservación de la cantidad continua (sustancia). La idea de la conservación del *peso* (fuerza hacia abajo de un objeto) sigue a la de *cantidad* y, a su vez, precede a la de *volumen* (espacio que ocupa un objeto). Las pruebas confirmatorias de este orden secuencial de la conservación presentan ciertas diferencias con las conclusiones originales de Piaget, pero en general reafirman las tendencias por edad establecidas por el investigador. Por lo tanto, los principios de la conservación no se observan en todos los sistemas o ideas, pues aparecen más tarde en unos que en otros. Además, hay una cantidad considerable de especificidad inherente a cada tarea que depende de los materiales utilizados en la medición de la conservación.

El tipo de razonamiento comprendido en las operaciones concretas se ejemplifica en el problema de la inclusión en clases (el ejemplo ya citado de las bolitas marrones y de madera). Hacia los ocho años, el niño comprende la inclusión de clases (operación combinatoria) en el experimento con bolitas de madera, pero no puede resolver una prueba verbal que implique la misma estructura hasta que alcanza la edad de las operaciones formales. Si bien las réplicas de las conclusiones de Inhelder y Piaget sobre la clasificación y la seriación tienden a respaldar los resultados obtenidos por éstos, los individuos manifiestan variaciones en la secuencia de algunas de estas tareas cognitivas y también en los pasos necesarios para acceder a su dominio.

Con referencia específica a la dimensión concreto-abstracta del desarrollo cognitivo, se puede observar que el niño que pasa por la etapa operacional *concreta* es capaz de adquirir abstracciones secundarias y de comprender, utilizar y manejar con sentido tanto las abstracciones *secundarias* como las relaciones existentes entre ellas, pero que difiere del individuo operacional abstracto en que se vale de *puntales concreto-empíricos*. Su nivel cognitivo corresponde a la definición del concepto secundario antes establecida, es decir que *no* aprende el significado de un concepto relacionando *primero* sus atributos criteriosales con los ejemplares particulares de los cuales proceden *antes* de vincularlos con su estructura cognitiva, sino que aprende su significado conectando los atributos criteriosales *directamente* con su estructura cognitiva. Sin embargo y aquí es donde

se distingue del niño que funciona en la etapa operacional abstracta, procede así basándose en puntales concreto-empíricos, es decir, en ejemplares de los diversos *atributos*. El empleo de esos puntales para adquirir conceptos implica un proceso de aprendizaje más abstracto que el empleo real de la propia experiencia concreto-empírica "genuina" porque: 1) los ejemplares de los atributos son ejemplos de las propiedades *abstraídas* de un concepto (no casos particulares del concepto); 2) un único ejemplo de un atributo en oposición a los múltiples ejemplares del concepto que se dan en la experiencia concreto-empírica, resulta suficiente como puntal, y 3) el puntal sirve principalmente como "muleta" para vincular el atributo criterial con la estructura cognitiva, antes que como la matriz concreto-empírica a partir de la cual deriva el propio atributo criterial o en relación con la cual obtiene su significación potencial.

Por ejemplo, mientras aprende el concepto de "trabajo" como concepto primario, el niño preoperacional puede llegar a sentar la hipótesis de que ciertos atributos tales como "actividad", "necesario" y "útil" son criteriosales abstrayéndolos de la labranza, de la reparación de coches, del cuidado de la casa, de la crianza, etcétera, o bien se le pueden proporcionar esos atributos.

El cualquiera de los dos casos, sin embargo, el niño pone a prueba cada atributo comparándolo con cada ejemplar *antes* de referirlos a su estructura cognitiva. Si en la escuela primaria aprende el concepto de "trabajo" como concepto secundario, los atributos de éste le serán proporcionados en forma de definición y podrá utilizar un ejemplar para uno o más de los atributos al vincular los con su estructura cognitiva. Por último, como estudiante secundario, ya en la etapa operacional abstracta, el individuo relaciona los atributos criteriosales directamente con su estructura cognitiva sin emplear puntales, y en el caso de que desconozca el significado de un atributo determinado sólo necesita obtener su definición.

Una vez adquiridos los conceptos secundarios, el niño operacional concreto ya no depende de puntales para comprender o aplicar sus significados. Pero la comprensión de las *relaciones entre las abstracciones secundarias* (o el empleo con sentido de estas abstracciones a los efectos de resolver problemas) es algo muy distinto. En esta clase de aprendizaje el niño necesita puntales concreto-empíricos recientemente previos o concurrentes, que consisten en un ejemplar particular para cada una de las abstracciones comprendidas en la relación; cuando no dispone de esos puntales, encuentra que las proposiciones relacionales abstractas no se pueden referir a su estructura cognitiva y que, por consiguiente, carecen de significado. Esta dependencia de los puntales concreto-empíricos evidentemente limita la generalidad y la abstracción de sus intentos de aprehender y manejar con sentido las relaciones entre las abstracciones; puede adquirir sólo aquellas comprensiones relacionales y realizar únicamente aquellas operaciones relacionales de la solución de problemas que no van más allá de la representación particularizada de la realidad implícita en su empleo de estos puntales. Por consiguiente, en los casos en que intervienen proposiciones complejas, queda restringido en gran medida a un nivel de funcionamiento

cognitivo intuitivo o semiabstracto, plano que queda muy lejos de la claridad, la precisión, el carácter explícito y la generalidad correspondientes a un período abstracto más adelantado del desarrollo intelectual.

Durante los años de la escuela primaria (que corresponden aproximadamente a la etapa de las operaciones concretas), por lo tanto, las proposiciones verbales abstractas (proposiciones consistentes en relaciones entre abstracciones secundarias) que se presentan sobre una base puramente expositiva están demasiado alejadas de la experiencia concreto-empírica como para conectarse con la estructura cognitiva. Esto no quiere decir, sin embargo, que sea necesario efectuar un descubrimiento autónomo antes de poder aprender esas proposiciones de manera significativa; mientras los puntales concreto-empíricos sean parte integral de la situación de aprendizaje: las proposiciones serán eminentemente asimilables. Los puntales concreto-empíricos tampoco tienen que ser necesariamente no verbales o tangibles (v.g. objetos, ilustraciones). "Concreto" y "no representacional" no son sinónimos; las palabras que representan ejemplares o atributos particulares de un concepto son puntales concreto-empíricos muy adecuados para aprender, respectivamente, proposiciones abstractas y conceptos secundarios.

En consecuencia, debido a que -como ya se señaló- el niño puede realizar operaciones lógicas tales como la conservación, y en razón de que los significados de sus conceptos son de índole más abstracta, la solución de problemas requiere un menor manejo manifiesto de objetos y de imágenes internas.

Es importante tener en cuenta que si bien el niño operacional concreto se vale de puntales concreto-empíricos para comprender y pensar acerca de las relaciones entre abstracciones, esta etapa del desarrollo intelectual no es realmente concreta, en el sentido de que los objetos, o las *imágenes concretas* de éstos, se manejan de modo relacional en el aprendizaje significativo obtenido por recepción o descubrimiento. En oposición a la aseveración de Piaget de que el niño que pasa por esta etapa conduce operaciones lógicas sobre objetos concretos, y que los procesos de su pensamiento se vinculan estrechamente con su experiencia concreta, las pruebas sugieren que, en lo esencial, este niño comprende y maneja relaciones entre las representaciones verbales de abstracciones secundarias. La propiedad concreta de esta etapa, en cambio, es inherente al hecho de que las relaciones entre abstracciones se pueden comprender y emplear con sentido *sólo* con el auxilio de puntales concreto-empíricos presentes o de reciente data. Por lo tanto, las operaciones lógicas están restringidas, en cuanto a la generalidad y la abstracción de lo que implican, por la particularidad de los puntales en cuestión; a diferencia de la situación correspondiente a la posterior etapa de las operaciones lógicas abstractas, en este caso dichas operaciones no abarcan transformaciones lógicas de todas las relaciones posibles e hipotéticas entre las variables abstractas generales. No obstante, están más ligadas, en cuanto a su nivel de abstracción, a la etapa siguiente que a la precedente del desarrollo cognitivo y representan un progreso muy importante respecto de ésta. Parece también que

Piaget exagera su caso, y concede a los niños un crédito demasiado exiguo, al no diferenciar entre las abstracciones primarias y las secundarias cuando sostiene que sólo en la última etapa los niños pueden comprender y manejar relaciones entre abstracciones. En lo que se refiere a las relaciones entre abstracciones primarias, esta capacidad está presente de manera evidente y sin el concurso de puntales en la etapa operacional concreta e incluso en la preoperacional.

BLOQUE DOS

LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

GOLDSCHMIED, Elinar y Jackson, Sonia
"Los Bebés en la Escuela Infantil", "El Segundo Año de Vida", "Los Niños de 2 a 3 años", En: La Educación Infantil de 0 a 3 Años, Morata, España, 2000, pp. 79-82, 108-112 y 133-137.

LOS BEBES EN LA ESCUELA INFANTIL

El niño nuevo para la tierra y el cielo
Cuando con la tierna palma de su mano
Hace círculos sobre su pecho
Nunca piensa que "éste soy yo".

Las madres de unos 20.000 niños menores de un año trabajan a jornada completa, y muchas más se reincorporan al trabajo en jornada reducida antes de que su hijo cumpla el primer año. En otros países, como Suecia, que disponen de unas leyes que protegen el nivel de ingresos y el presupuesto de las madres que trabajan, hay una tendencia baja, con menos niños a los que se cuida fuera de sus hogares, pero en Gran Bretaña la tendencia va en sentido contrario.

La presión económica y la escasez de puestos **FALTA 79**

Pocas son las pruebas de que el cuidado de los niños fuera de su casa sea perjudicial por sí mismo, aunque la atención de poca calidad, sea por parte de un

padre o de cualquier otra persona, sin duda lo es (CLARKE-STEWART, 1991). De todas formas, son pocas las madres que dejan a sus hijos sin recelos, por mucho que deseen reincorporarse al trabajo, y a muchas de ellas las primeras semanas de separación les resultan extremadamente dolorosas (BRANNEN Y Moss, 1988).

Escuelas infantiles y educadoras

¿Es posible ofrecer una atención de calidad a los bebés en grupo? No hay pruebas suficientes que avalen una respuesta afirmativa o negativa (Moss, 1991), pero es evidente que asegurar un cuidado sensible e individualizado a cada uno de los niños de la escuela infantil plantea muchos problemas. Para empezar, resulta extremadamente caro debido a que exige una ratio elevada de personas adultas por niño. Otra dificultad radica en que las necesidades de los bebés son imprevisibles y variables, a la vez que intensas y urgentes. Habrá momentos en que la cuidadora no tendrá mucho que hacer, y otros en que todos los niños del aula reclamarán que se les atienda al mismo tiempo. A medida que se hacen mayores, sus ritmos diarios cambian de una forma que no se corresponde con las costumbres de la escuela infantil.

En la práctica, la mayoría de las madres que pretenden asegurar su continuidad en el trabajo disponen de pocas opciones sobre cómo organizar el cuidado de sus hijos. Si no cuentan con algún familiar dispuesto a cuidarlos o si no se pueden permitir emplear a una mujer que se ocupe de ellos, deberán recurrir al servicio de las cuidadoras. Muy pocas escuelas infantiles de los servicios sociales, y prácticamente ninguna de las que funcionan en empresas, admiten a niños que no hayan cumplido un año. Las privadas, en respuesta a las exigencias del mercado, suelen empezar ofreciendo sus servicios para bebés, pero después se dan cuenta de que no les interesa desde el punto de vista económico.

Las cuidadoras prestan un servicio incalculable, y muchas de las críticas que han recibido deberían dirigirse al gobierno o a las autoridades locales que no han sabido darles el reconocimiento, la formación y el apoyo para el trabajo que realizan, al contrario de lo que ha ocurrido, por ejemplo, en Francia (JACKSON Y JACKSON, 1979; Moss, 1992). Lo ideal sería que las cuidadoras estuvieran vinculadas a una escuela infantil o a los centros familiares, para que existiera una continuidad en el cuidado de los niños desde que son bebés hasta la edad de escolarización, pero parece que nos encontramos muy lejos de esta realidad.

Creemos que, en última instancia, el cuidado ofrecido en el hogar se adapta a las necesidades de los bebés mejor que el que se presta en grupo, siempre que la persona cuidadora comprenda que su función abarca mucho más que el cuidado físico. Es casi seguro que una buena atención prestada por una persona es más sensible y cariñosa que la aportada por un grupo de personas diferentes, por competentes que éstas sean. El sistema de la persona clave sólo es un intento parcial de compensar esta desventaja inherente al cuidado en grupo.

Lo que nos parece inaceptable es la idea de que a los bebés les es indiferente la persona adulta que les cuide; es posible que *toleren* a una serie de cuidadoras, pero demuestran una preferencia clara desde los primeros meses. Sólo conociendo muy bien al bebé podremos entender sus comunicaciones sutiles y comprender los sonidos preverbales.

No pretendemos insistir en la inmensa cantidad de información y recomendaciones sobre el cuidado y la educación de los bebés de que se dispone hoy día. Destacamos aquí unos cuantos aspectos de la vida de bebé que tienen una importancia especial para las personas a quienes se ha confiado su cuidado fuera del hogar.

El llanto: una forma de hablar del bebé

La cantidad de tiempo que los bebés se pasan llorando varía mucho, y difiere también de un mes a otro. Algunos que en sus primeras semanas no lloraban casi nunca, de repente entran en un período en que a sus padres les parece que no dejan de hacerlo. Sin embargo, en general los niños lloran por alguna razón, y si en una escuela infantil se observa que no cesa de oírse un fondo de niños que lloran, será señal de alguna carencia en la atención que se les presta.

Al convivir con un bebé somos capaces de diferenciar y, por tanto, de interpretar, los mensajes que se esconden en cada tipo de llanto. Puede ser que tengan hambre, algún dolor, una molestia física, se sientan solos o sencillamente tengan una sensación general de malestar.

Cuando el bebé no deja de llorar y parece incapaz de aceptar el consuelo que le ofrecemos, a veces sentimos el impulso de pasarlo a otra persona porque no podemos soportar la tensión. Cuando esta otra persona nos lo devuelve, sin que haya dejado de llorar, es posible que transmitamos al niño, con la tensión de nuestras manos y de nuestro cuerpo, la frustración comprensible que sentimos, y provoquemos que su llanto se agudice.

Es el momento de analizar cómo respiramos y de asumir la responsabilidad de nuestros propios sentimientos. Si deliberadamente nos concentramos en respirar con el diafragma, y no con la parte superior del pecho, podremos reducir la tensión de forma inmediata, lo que nos permitirá recuperar la compostura y sentir que nos controlamos. En el momento en que seamos capaces de hacerlo, estaremos en condiciones de escuchar atentamente, tal vez diciéndose lo al bebé con la voz más agradable y apacible de que seamos capaces: "Te escucho, de verdad. No entiendo todavía lo que tratas de decirme, pero ten la seguridad de que no te voy a dejar". Esto nos evita que levantemos la voz y nos permite dar un masaje suave, en vez de unas palmaditas nerviosas y unas palabras nerviosas con las que las personas mayores expresan en algunas ocasiones su propia desazón cuando un bebé no para de llorar.

En situaciones tensas debido a que los otros niños del grupo también reclaman atención, puede resultar muy difícil conseguir este tipo de tranquilidad personal, pero es una manera de transmitir los mensajes de seguridad que queremos dar mientras permanecemos atentos y receptivos a lo que el bebé siente.

Merece la pena recordar que muchas personas que hoy trabajan en escuelas infantiles posiblemente, en su infancia, pasaron por esas formas de cuidar a los niños que practicaban otras generaciones y que hoy están desacreditadas, cuando la recomendación más habitual era "dejar que el niño llore". No abandonaríamos en su soledad a un amigo que estuviera profundamente angustiado si pudiéramos ayudarlo; ¿por qué, pues, hacerlo con niños que no saben ni siquiera hablar? Hacer estas comparaciones nos puede orientar sobre cómo tratar a los niños que cuidamos.

Comunicación y lenguaje

La forma precisa en que se desarrolla el lenguaje sigue siendo motivo de amplia polémica entre los psicolingüistas, pero parece claro que existe una fuerte predisposición a desarrollar el habla. La mayoría de los niños, incluso los sordos profundos, acaban por hacerla, también en circunstancias adversas. En condiciones normales, es en su segundo año cuando hacen el gran salto desde el balbuceo, que puede contener una o dos palabras reconocibles, a un vocabulario de hasta trescientas palabras (BEE, 1985). El primer vocabulario aumenta muy lentamente, pero una vez ha superado las diez palabras más o menos, el niño empieza a añadir otra nueva cada pocos días. Hacia el final de los 2 años, muchos niños elaboran frases de tres o cuatro palabras y empiezan a aparecer las formas gramaticales.

La rapidez con que los niños aprenden a hablar, como ocurre con otras líneas del desarrollo, varía mucho, aunque tiende a seguir una secuencia constante. Gordon WELLS, que elaboró uno de los estudios longitudinales más minuciosos que nunca se habían abordado sobre el habla infantil, concluyó que el factor más importante era la medida en que los adultos próximos se *comunicaban* con él. Los niños que aprendían a hablar pronto eran aquellos cuyos padres les escuchaban y respondían al significado que expresaban los sonidos que el niño hacía. Los padres que se esforzaban excesivamente en enseñarle palabras nuevas o le corregían la pronunciación o la gramática solían inhibir el habla, más que estimularla (WELLS, 1985).

Hablar y escuchar a los niños

El desarrollo del habla es una de las pocas áreas en las que permanece un interrogante sobre los efectos que en él produce la educación infantil durante los primeros años. Algunos estudios han descubierto que los niños que asisten a escuelas infantiles toda la jornada desarrollan el lenguaje más lentamente.

Uno de los inconvenientes de una escuela infantil que funcione bien puede ser que un niño de entre 1 y 2 años que no haya adquirido aún el habla puede pasar todo el día en el centro sin mucha necesidad de hacerla y, de esta forma, verse perjudicado en la práctica esencial que exige el dominio del lenguaje. Debemos vigilar cuánto *escuchamos*. Es algo especialmente ineludible cuando se trabaja con niños que se encuentran en esta fase de su desarrollo. Si no tenemos en cuenta constantemente la necesidad que tiene un niño pequeño de practicar el habla, se corre el peligro de que se retrase también su capacidad de pensar y razonar.

El ruido de fondo

Cuando hablan, algunos niños sólo saben gritar, porque no han aprendido aún a modular la voz. Esto puede provocar que las personas mayores que están a su alrededor levanten la voz, sumándose así al griterío. En algunas escuelas infantiles, los niños pequeños tienen que esforzarse para hacerse oír y comprender por encima del ruido de la música moderna o de la radio. En algunas ocasiones todo ello se justifica diciendo que esto es lo que los niños oyen en sus casas. Creemos que es una buena razón para no ofrecerlo en la escuela infantil. No hay duda de que inhibe la conversación, incluso entre adultos que dominan perfectamente el lenguaje.

Todos recordamos seguramente momentos en que el ruido en una cafetería o un *pub* nos hace mover la cabeza con enfado y exclamar: "Hay tanto ruido que no oigo una palabra de lo que me dices", y desistir de mantener una conversación razonable. Con mayor razón, los niños que se sienten inseguros de su habla tenderán a refugiarse en el silencio, pensando sencillamente que no pueden participar.

Además de su gran importancia para el desarrollo del lenguaje infantil, mantener un nivel de ruido bajo contribuye a crear un ambiente tranquilo y sosegado. Una de las normas básicas de la vida en la escuela infantil debe ser la de no hablar desde un extremo a otro del aula, y aplicar este sistema a los niños, educadoras y padres por igual.

Del mismo modo que adquirir la capacidad de moverse independientemente constituye una gran liberación personal, tener palabras para hacerse comprender supone para el niño algo fundamental para abordar de forma positiva muchas experiencias con las que se debe enfrentar en su proceso de crecimiento y que le contrarían. Muchas veces decimos: "El enfado no me dejaba hablar" cuando vemos que somos incapaces de traducir nuestros pensamientos en palabras coherentes cuando algo nos enfurece. En esos momentos experimentamos un estado que se asemeja mucho al del niño al que le acaban de quitar su juguete preferido. En su segundo año, el niño tiene el inmenso trabajo no sólo de entender todo lo que decimos, sino también de reunir las palabras apropiadas de su escaso vocabulario para hacernos comprender lo que siente.

Las palabras y los objetos

Un aspecto importante del desarrollo del lenguaje es la asignación de palabras a los objetos y la adquisición de un vocabulario. Es algo que nos es muy difícil cuando aprendemos un idioma extranjero en la escuela o en clases para adultos, pero que resulta mucho más fácil si pasamos una temporada en el extranjero y, por ejemplo, tenemos que ir a comprar y preguntar cómo se llama aquello que vemos y cogemos. Del mismo modo, el impulso innato que el niño siente por aprender la naturaleza y la forma de comportarse de los objetos que le rodean es un elemento clave de su adquisición del lenguaje.

A medida que mejora su movilidad, tiene cada vez mayor posibilidad de coger y manipular una serie de objetos. La observación de los niños durante sesiones de juego heurístico (véase el Capítulo VIII) demuestra claramente cómo la experiencia sensorial directa les permite adquirir un conocimiento preciso de los objetos. Por ejemplo, un niño coge un trozo de cadena, la pone en un bote, la saca de nuevo, y repite la acción una y otra vez sin que disminuyan la concentración ni el placer. La acción autodirigida, con los sentimientos y las sensaciones físicas que la acompañan, significa que las palabras "bote" y "cadena" acaban por identificarse con el significado que esta experiencia les aporta. Primero, el niño necesita tener contacto directo con los objetos mientras juega, y sólo después la palabra asignada al objeto adquirirá su significado. Este proceso le permite convertir el vocabulario que adquiere con rapidez en una herramienta del lenguaje en el contexto de su aprendizaje general y de sus relaciones.

Música y canciones infantiles

Los niños reaccionan ante la música desde que son muy pequeños; de hecho, el famoso maestro de violín japonés Shinichi Suzuki propone que se les interprete a Bach y a Vivaldi cuando están aún en el seno materno. Durante su primer año, los bebés responden a la música con risas, gorjeos y balbuceos musicales, muy distintos de los balbuceos lingüísticos. Moo (1976), en su investigación sobre las preferencias musicales de los niños, averiguó que cuando son muy pequeños parece que lo que más les gusta es la música instrumental sencilla, pero en el primer año y el segundo la mayoría prefieren música con palabras.

A esta edad, lo que más divierte a los niños es escuchar canciones infantiles familiares interpretadas una y otra vez. A veces se les oye que intentan seguirlas, y les encanta colocar palabras que faltan. Aunque les gusta la repetición, es bueno introducirles de vez en cuando en nuevas canciones y letras. En las escuelas infantiles suele oírse una variedad limitada de canciones infantiles, sobre todo las que se reproducen en los libros ilustrados más conocidos. Existen cientos de melodías, canciones infantiles y de las que se cantan haciendo gestos, tradicionalmente dirigidas a los niños (véase, por ejemplo, el *Oxford Nursery Rhyme Book*, de Iona y Peter Opie). Las escuelas infantiles podrían hacer su aportación en la recuperación de algunas de ellas y en enseñárselas a los padres.

No es necesario que las educadoras tengan "buena" voz para que los niños disfruten cuando les cantan. Si se usan cintas, deben seleccionarlas con mucho cuidado, y conviene seguir el consejo del asesor de música del ayuntamiento o de algún músico local. Muchas grabaciones comerciales esencialmente pensadas para niños son de baja calidad, con acompañamientos inadecuados y en las que suelen actuar también voces adultas inapropiadas.

En realidad es mucho mejor enseñar a los niños que cantar puede ser algo espontáneo e informal; les gusta que se compongan canciones relacionadas con ellos y con lo que hacen todos los días. Es algo que la persona clave puede hacer con regularidad en su grupo pequeño, o mientras atiende el aseo físico del niño, sea empleando una fórmula ("David lleva una camisa azul", "Así nos lavamos las manos") o de forma completamente libre.

En el grupo, la educadora también puede ayudar a los niños a que escuchen diferentes sonidos suaves y cortos, para ir formando la experiencia del sonido que ya habrán tenido con algunos objetos del "Cesto del tesoro" y en el juego heurístico. Si sabe tocar la guitarra o la flauta dulce, los niños disfrutarán con piezas breves y, bien vigilados, pueden pulsar las cuerdas de la guitarra o soplar en la flauta para ver cómo se produce el sonido.

Algunos niños de esa edad se sientan para escuchar atentamente una pieza de música durante un buen rato y, a menudo, quieren oírla una y otra vez. A otros la atención les dura sólo algunos segundos, y a pesar de ello disfrutan moviéndose y "bailando", aunque lo normal es que no sigan mucho el ritmo. Si alguna educadora tiene interés especial por la música, puede empezar a grabar en una cinta una colección de distintas piezas para utilizarlas en la escuela infantil. Existen diversas grabaciones donde escoger, incluida toda la música no occidental y la música europea medieval, del Renacimiento, clásica y contemporánea.

Libros y cuentos

A los niños les encanta escuchar cuentos mucho antes de ser capaces de entender todo su significado. Hacia los 2 años, se pasan bastante tiempo mirando libros. Hasta que comprendan la idea de girar las páginas sin rasgar el papel, necesitarán que sean irrompibles, de cartón, no de tela, o hechos especialmente para ellos, como se explica seguidamente.

Durante este año, los niños pasan de identificar un objeto común, por ejemplo una naranja, a señalarla y aprender del adulto su nombre. Este hecho de establecer relaciones entre la realidad tangible y la abstracción de una fotografía en color es un proceso cognitivo complejo. Para que sean útiles, las imágenes de los libros que contienen fotografías deben ser bastante realistas, sin distorsiones de color ni de forma.

Cómo hacer libros irrompibles de fotografías

Cojamos un álbum de cubierta dura y bolsas de plástico interiores (los que utilizan los representantes como muestrario son los ideales). Cortamos trozos de cartulina de diferentes colores con el tamaño de la bolsa, y sobre ellos montamos fotografías de objetos identificables de los que rodean al niño en su vida cotidiana: frutas, flores, animales domésticos, vasos, platos. Las fotografías se pueden recortar de catálogos o revistas, procurando que el color predominante se corresponda con el del fondo de la cartulina. En cada bolsa colocamos dos hojas, adosadas, y podemos cambiar o agrupar fácilmente las fotografías en categorías para niños mayores. Los niños seguirán disfrutando de estos libros durante su tercer año, y con un poco de cuidado se conservarán muchos años.

Harry, de 16 meses, estuvo pasando las páginas de uno de estos libros fijándose con toda su atención en una fotografía de un plato de galletas recubiertas de chocolate. Después de observarla durante un momento, bajó la cabeza y lamió la página. Dijo una palabra: "aeta".

Existe la tendencia de poner en saco aparte el tema del desarrollo del lenguaje, lo que parece sugerir que puede suceder independientemente de todas las otras cosas que ocurren en la vida de un niño. Se olvida algo fundamental: que el lenguaje es un instrumento para relacionarse. Cuando establecemos una buena relación con alguien, la conversación fluye, mientras que con otras personas no sabemos qué decir. En este sentido, los niños pequeños no son diferentes de nosotros. Si intentamos hablar con una persona que no deja de vigilarnos y que indudablemente demuestra que sólo nos presta cierta atención, nos enfadamos y nos sentimos decepcionados. A una educadora, en medio de las distracciones y las exigencias que comporta un grupo de niños, le puede resultar difícil prestar toda su atención a un niño que vacilante intenta expresarse, pero es algo fundamental si pretendemos ayudarle a que consiga dominar el lenguaje.

El lenguaje

Una de las razones más habituales por las que se ofrece a los niños una plaza en las escuelas infantiles es la del retraso en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, los estudios sobre las escuelas infantiles de las administraciones locales y sobre las escuelas infantiles privadas destacan a menudo la poca calidad del habla en estos centros y el bajo nivel de comunicación que existe entre los niños y las personas mayores (MAYALL y PETRIE, 1983; Moss y MEI- HUIH, 1991). Algunas veces se critica a las educadoras que no hablen lo suficiente a los niños, cosa realmente importante, pero la otra cara de la cuestión, como decíamos en el Capítulo VII, está en la calidad de las relaciones personales y la experiencia interesante y activa que se ofrece a cada uno de los niños.

¿Hasta qué punto los mayores organizan la jornada de forma que puedan escucharles con atención? Esto debe ser motivo de reflexión constante para las

educadoras, que deben atender de forma especial las necesidades de los niños cuya lengua familiar no sea el inglés. También en este caso es útil que pensemos en las ocasiones en que estudiamos una lengua extranjera, por ejemplo cuando preparamos las vacaciones. Pretendemos dominar unas frases sencillas para poder informarnos sobre viajes o sobre la compra de la comida. Es posible que mientras escuchamos la cinta, haciendo preguntas familiares y respondiéndolas, nos sintamos seguros. El problema surge cuando estamos en el extranjero, en el momento en que, como respuesta a nuestra pregunta, recibimos una avalancha de vocablos que se nos escapan. Tal vez captemos las palabras clave pero sin dejar de arriesgarnos a interpretar mal el sentido. A menudo pedimos a las personas que hablen más despacio, queriendo decir con ello que necesitamos tiempo para interpretar lo que dicen. En los casos de niños que se van convirtiendo en bilingües, las educadoras deben vigilar de manera especial este aspecto de la igualdad de oportunidades.

A esta edad, no se puede esperar que ni siquiera los niños que poseen un vocabulario amplio y un buen dominio de la lengua aprecien los aspectos sutiles del habla de los adultos. Esto puede conducir a falsas interpretaciones. Por ejemplo, Jan, una cuidadora, había estado visitando a un amigo con Sally, una niña de 2 años que solía comportarse dócilmente y a la que llevaba cuidando varios meses. Cuando se iban le dijo a la niña: "Si tenemos tiempo de regreso quizá vayamos al zoo".

Sally, que se había divertido mucho en la visita anterior al zoo, captó sólo las últimas palabras de la frase, pero no entendió el significado del "si" ni del "quizá". Cuando resultó que al final no hubo tiempo para el zoo, mostró su frustración y su desengaño, lo cual era comprensible, y en seguida cogió una rabieta.

Facilitar el desarrollo del lenguaje

Reconocemos que el tema del desarrollo del lenguaje en un niño pequeño es amplio y complejo, pero intentamos indicar cómo pueden organizar la jornada las educadoras para hacer posible este proceso de reflexión y de poder de imaginación. La insistencia en la necesidad de que, siempre que sea posible, se realicen actividades con grupos reducidos de cuatro o cinco niños se basa en la certeza de que la comunicación se produce en un clima de confianza y de tranquilidad, en el que las educadoras desempeñan su papel fundamental de facilitadoras o posibilitadoras.

Otro punto en el que hay que insistir de nuevo es la necesidad de mantener un nivel de ruido bajo en cualquier tipo de atención de niños en grupo. La música de fondo puede inhibir gravemente el desarrollo del lenguaje, y si se utilizan los casetes y el televisor será únicamente con alguna finalidad determinada.

Practicar el habla

En los primeros capítulos señalábamos cómo el significado se vincula a las palabras mediante el juego y la experiencia sensorial del niño. Si el sistema de la persona clave funciona con eficacia, la "Isla para la Intimidad" antes de la comida es una ocasión importante en la que el grupo reducido de niños están seguros de que su educadora les presta toda la atención. Es el momento en que la persona clave puede tomar nota de cómo progresa el lenguaje de cada uno de los niños.

Especialmente importante es que estas ocasiones se integren en la estructura de la jornada de los niños de 2 a 3 años. Cuando los sentimientos y las ideas preceden a las palabras, el niño balbucea con entusiasmo. En estos momentos, ayuda que la educadora le coja con suavidad la mano, y si los demás están gritando, solicite un poco de silencio, demostrando una consideración sincera hacia lo que el niño trata de decir. Como mostraba Barbara Tizard en la comparación que hacía entre el hablar en la escuela infantil y en el hogar (Tizard, 1984), la calidad de la conversación depende mucho de cuánto conozca el adulto sobre el contexto (que el niño, evidentemente, da por supuesto). Esto destaca la importancia de que la persona clave llegue a conocer a las otras personas importantes en la vida del niño y que visite de vez en cuando a la familia en su casa.

Hacia los 2 años, el niño conocerá entre cincuenta y trescientas palabras y construirá frases de dos o tres palabras. Después, su vocabulario aumenta con rapidez; en torno a los 2;6 años, la mayoría de los niños emplearán correctamente más de cien palabras, incluidas qué, dónde, yo y tú. Puede preguntar constantemente: "¿Qué es esto?" al tiempo que va de un lado a otro cogiendo las cosas, probando su habilidad en exploraciones sin fin y exigiendo una respuesta. Cuando la persona mayor ya no pueda más quizá exclame: "¡Oh, cállate" o, como todos hemos hecho: "por favor, estate quieto un minuto" Si el niño pudiera al menos explicar la necesidad que le lleva a moverse y a hablar, tal vez diría: "¿No ves que, si quiero mejorar, tengo que practicar esta cosa difícil nueva que sé hacer?"

Nuestra frecuente actitud de incompreensión de lo que para los niños es fundamental pueden tomarla éstos como un mensaje de que moverse y hablar son actividades indeseables por sí mismas. De hecho, se ve a menudo en las escuelas infantiles a niños de familias desfavorecidas que, por desgracia, han interiorizado este mensaje. Afortunadamente los niños tienen capacidad de recuperación y es difícil reprimir su deseo innato de crecer y aprender. Pero para afrontar las exigencias aparentemente insaciables de los niños de 2 años necesitamos negociar con ellos, para que en lo posible se cumplan nuestros distintos intereses, antes que caer en el conflicto.

Frecuentemente cuando desarrollan el lenguaje, los niños de 2 a 3 años hablan solos continuamente mientras juegan, incluso cuando no se dirigen a nadie en particular. Si les escuchamos con atención mientras hablan para sí mismos, oímos cómo ensayan o repiten conversaciones sobre acontecimientos o situaciones que son importantes para ellos, como lo hacemos los mayores

cuando reflexionamos en silencio. Forma parte del proceso de comprender y digerir las experiencias que nos emocionan y despiertan nuestro interés.

Es evidente que el niño dará un paso adelante en el dominio del lenguaje con cada respuesta a un estímulo nuevo o a una experiencia agradable y refrescante como las vacaciones. Visto así, el valor de las excursiones que organizan las educadoras adquiere mayor importancia (véase el Capítulo XI).

Comprender el pensamiento del niño

El cuidado diario de los niños de este grupo de edad, con todo lo que la conciencia cada vez mayor de sí mismos y de los demás tiene de prueba y de desafío para los mayores, puede ser un trabajo arduo. Una de sus compensaciones es que también deberá ser interesante. La satisfacción por el trabajo puede ser mayor para la persona clave que presta mucha atención al lenguaje de su grupo reducido de niños y a lo que revela sobre su pensamiento.

La primera vez que Marco estuvo en una playa, miró al mar y comentó: "Está demasiado lleno". Rebeca, también al cabo de unos dos meses de cumplir su segundo aniversario, preguntó: "¿Puedo meterme en la bañera grande?" Mathew, al despertarse después de una noche en que había nevado intensamente, exclamó: "Fuera todo es blanco".

Emma, cuando ya tenía casi 3 años, estaba de pie junto a su abuela contemplando un avión que avanzaba por el cielo a gran altura. La abuela comentó: "Tal vez sea el avión en el que voy a ir a Italia mañana". Emma se quedó mirando al avión, diminuto entre las nubes, y dijo: "¿Pero cómo vas a subir?" La explicación sencilla, pero seria, de la mujer hizo que la niña empezara a comprender la relación que existe entre el tamaño y la distancia.

A sus 3 años, Anna anunció en el cuarto de baño de la escuela infantil: "Voy a comer mucho y mucho y mucho, y me pondré gorda como mamá y tendré un bebé". Anna empleaba la información de que disponía acerca de la comida y el peso, y aplicaba lo que sabía a una situación que ignoraba. En aquel momento fue importante que nadie se riera, cosa que podría haber ocurrido. Las personas mayores a menudo responden con irrisión o enfado a los comentarios "difíciles" de los niños sobre el sexo y la reproducción, para lo que éstos no están preparados. Las educadoras deben discutir estas cuestiones en el momento de la evaluación o con las compañeras, para poder responder sin turbarse a las preguntas de los niños y reconocer que su curiosidad es legítima.

Cuando utilizan el nuevo lenguaje que han adquirido, los niños no dejan de darnos pistas sobre lo que para ellos es importante y lo que necesitan entender. Parte del trabajo de la educadora es ser consciente de estas indicaciones y no dejarlas de lado.

Los niños son extremadamente lógicos, dentro de los límites de la información que poseen, pero debido a que ésta es reducida, es probable que interpreten mal

lo que oyen. Por ejemplo, a Daniel, que apenas tenía 4 años, le preguntaron: "¿Qué has hecho hoy en la escuela infantil?" A lo que respondió: "Oh, nos han hablado de Jesús, y le clavaron las manos en una cruz, pero hace mucho tiempo, y no había coches y no se hizo daño. Después estaba Moisés, y no estaba bien, por eso subió a la montaña para hablar con Dios y Dios le dio unas tabletas y se puso mejor".

Observamos que el niño trató de modificar la terrible visión de la primera historia, y descifrar el sentido de la segunda relacionando las "tablas" con las tabletas que veía tomar a su madre cuando estaba enferma. Pero el incidente ilustra algunas de las confusiones que podemos crear en los niños si escogemos mal los temas y las palabras.

Algunas veces, cuando los niños hablan solos aportan una información importante sobre su situación. Alessio, de 2;6 años, que en su casa, donde reinaba el caos, era agresivo y alborotador, y a quien en la escuela infantil siempre reprendían, estaba sentado solo en un pequeño columpio del jardín y murmuraba tristemente: "Alessio es malo. Alessio es malo", interiorizando con dolor la imagen negativa que constantemente recibía del mundo. Si esta llamada de ayuda cae en saco roto, las personas mayores fracasan en su trabajo.

Cuentos y canciones

En este tercer año al niño le gusta cada vez más escuchar las tonadas repetitivas y las canciones infantiles, y que le cuenten una y otra vez sus relatos favoritos. Contar cuentos puede contribuir mucho al desarrollo del lenguaje, pero sólo si se hace con cuidado y atendiendo a la experiencia individual de cada niño.

En muchas escuelas infantiles (y en muchos grupos lúdicos y educativos infantiles) existe la costumbre de leer cuentos a un grupo numeroso de niños de edades diferentes, grupos que pueden llegar hasta los quince niños. Suele hacerse con la finalidad de liberar a las educadoras para que puedan ocuparse de otras cosas, pero pocas veces ocurre así, ya que se necesitan otras personas mayores para mantener el orden, hacer callar al niño que quiere hacer preguntas o iniciar una conversación con su vecino, o recoger a los pequeños que se escapan del grupo para jugar. Es inevitable que en un grupo numeroso algunos no comprendan lo que se hace, otros prefieran un cuento distinto y otros sencillamente no tengan ganas de estar sentados quietos en ese preciso momento.

Probablemente los niños aprovecharán mucho más la actividad de leer (o de contar) cuentos si se divide el grupo grande entre las educadoras que estén disponibles, y cada una de ellas utilice un espacio separado y escoja el cuento en función de la edad media y el interés de un grupo más reducido. De esta manera, los niños tienen ocasión, más que de "estar quietos y escuchar", de expresar las ideas y las reacciones que les produce el relato. El cuento se convierte en estímulo para una conversación interesante, que se puede relacionar con otras

experiencias, y el que lee tiene la oportunidad de averiguarlo que han entendido los niños. Los cuentos no deben salir necesariamente de los libros; una educadora que elabora y cuenta sus propias historias puede establecer un tipo especial de comunicación directa con su pequeño grupo.

Los libros de cuentos infantiles buenos no son baratos, pero los de tapa dura plastificada duran mucho. Los libros en rústica, si hay que utilizarlos con grupos de niños, son una mala inversión. Un buen presupuesto debe contemplar nuevas adquisiciones y sustituciones. Hay que seleccionar los libros con el mismo cuidado que los juguetes, y rechazar con la misma determinación los regalos superfluos. Existe una variedad fabulosa de libros para esta edad, y no hay excusa para quienes toleran los cuentos malos o las ilustraciones vulgares y confusas que se ven muchas veces. La encargada de la biblioteca infantil local suele estar muy dispuesta a aconsejar, y es posible organizar el préstamo de una colección rotatoria. Con todo, las escuelas infantiles necesitan también sus propios libros permanentes, porque a los niños les gusta volver una y otra vez a sus temas favoritos.

Además de escoger los libros por su calidad literaria y artística, las educadoras también deben vigilar los mensajes que transmiten. Más adelante insistimos en esta idea.

BENNIERS, Elizabeth. "La lengua", "El niño" Y "La adquisición de la lengua materna" En: El Lenguaje del Preescolar. Trillas, México, 1991.pp. 31-37.

LA LENGUA

Antes de abordar propiamente el problema de cómo apoyar al niño en su conquista del lenguaje o en la conquista de su lengua, conviene formarse una idea de que entiende por lenguaje o cuáles son los aspectos de la len que más interesa tener en cuenta para esta tarea.

Si se toma un elemento de alguna lengua y se observa el uso -por ejemplo, una palabra- se puede encontrar 1 serie de propiedades. Cuando al mesero de algún restaurante le digo *café*, me sirve otra cosa que si le digo *té* o *cerveza*. Es decir, cada una de estas palabras se *refiere* a un cierto aspecto del mundo, y se opone a otras palabras que se refieren a otros. Las lenguas son sistemas de signos que remiten a elementos distintos de la realidad o, por decirlo de otra manera, hacen referencia a ellos. Las lenguas son sistemas semióticos.

Si una madre guarda con cariño una prenda que usó hijo recién nacido, cada vez que la contempla le recuerda al niño cuando era bebé y aun puede ser que le traiga a la memoria circunstancias en que la usó; es decir, esa prenda también remite a algo, es un símbolo. Sin embargo, otra persona, frente a ese mismo objeto, no ve más que la prenda un niño pequeño, no significa otra cosa para ella, no es sí bolo de nada. La mamá del niño no puede utilizar ese objeto frente a otra persona para hacer referencia a su hijo, sirve para la comunicación.

Ese tipo de símbolos individuales- se diferencian de los signos lingüísticos en que estos últimos remiten, a grandes rasgos, a lo mismo para todos los hablantes de una comunidad. Es decir, los signos lingüísticos no son privados sino *sociales*: son aptos, por lo mismo, para emplearse en la comunicación.

La prenda de que se habló antes sólo evoca a un niño. No sólo no sirve como medio de comunicación, sino que, además, únicamente sirve para evocar a *una* persona, no se refiere a otros niños. Por contraste, el signo lingüístico *niño* puede usarse para hacer referencia a un número virtualmente ilimitado de personas, en situaciones comunicativas también virtualmente variadas al infinito. Esto corresponde a la observación de que no hay una correspondencia uno a uno entre los objetos de la realidad y los términos de una lengua, ni una relación de causa y efecto entre las situaciones y los enunciados apropiados. Las palabras no son nombres propios de los objetos, sino nombres de clases de objetos, lo que equivale a decir que los significados lingüísticos son abstracciones. El valor de las palabras no es individual, sino general, *abstracto*.

Así como de comunidad a comunidad varía la sonoridad de las palabras, es decir, varían los sonidos empleados, de pueblo a pueblo, de lengua a lengua, tampoco se cubren estas abstracciones. No se trata de clases objetivas o "naturales" -o, por lo menos, no necesariamente-, sino de clases que fueron concebidas por las diversas sociedades según su experiencia y sus necesidades.

Las lenguas son, pues, productos históricos, culturales: tanto la elección de significantes como la construcción de significados, es decir, de las categorizaciones expresadas en sus signos, son *arbitrarias* (como opuestas a necesarias).

Igualmente, es peculiar de cada lengua la forma de interrelacionar ambos niveles; o sea, su gramática, donde se consagran ciertos hechos como lingüísticamente relevantes, y se determinan maneras de representación lingüística.

El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social

mantenido durante largo tiempo. Varía del mismo modo que varía todo esfuerzo creador, quizá no de manera consciente, pero en todo caso de modo tan verdadero como religiones, las creencias, las costumbres y las artes de los diferentes pueblos. El caminar es una función orgánica, función instintiva (aunque no, por supuesto, un instinto en sí mismo); el habla es una función no instintiva, una función adquirida, cultural.

La manera de organizar la experiencia y de reflejarla la estructura lingüística varía no sólo de una sociedad a otra sino también con la historia de una misma sociedad, con necesidades.

Así, por ejemplo, en épocas en las que la mujer está dedicada únicamente a los trabajos de la casa, no se necesitaba una manera de crear nombres de profesionistas femeninos. Conforme más muestra la realidad social a la mujer en acción en todos los terrenos de la vida del trabajo, la comunidad se ve obligada a referirse a ella, a crear un recurso sencillo y eficaz para hablar de las mujeres trabajadoras.

Cómo se lleva a cabo la creación de nuevos recursos. En la *comunicación*. En conversaciones en las que se hace referencia a las mujeres que trabajan en determinadas profesiones, los hablantes crean los nombres correspondientes generalizando a partir de alguna de las pautas que tiene la lengua para formar femeninos; por ejemplo, en español:

- actor/actriz
- escritor/escritora
- alfarero/alfarera

A lo largo de mucho tiempo -en una especie de proceso de ensayo y error- se va cristalizando la forma más aceptada: un recurso se consagra, se institucionaliza. Puede suceder, a partir de esta evolución, que los nombres de nuevas profesiones se creen de tal manera que permitan fácilmente la derivación de la contraparte femenina del nombre, quienes ejerzan las profesiones. Es decir, el lenguaje tiene su origen en la comunicación y sigue alimentándose de ella. En resumen, se puede decir que:

- a) Los signos lingüísticos remiten a algo, tienen función *semiótica*.
- b) El valor de cada signo es distinto de los demás y está delimitado por los cercanos a él; es decir, *los signos constituyen un sistema*.
- c) Cada signo, en vez de representar un objeto, representa una manera de organizar los hechos de la experiencia; su valor es *abstracto*.
- d) Esa manera de categorizar surge de las necesidades históricas de la *comunicación* y se transmite *socialmente*.

Hasta aquí se han resaltado algunas propiedades de *las lenguas*. Corresponde ahora analizar la contraparte, a saber, en qué consiste la capacidad humana para adquirir una lengua: el lenguaje.

EL NIÑO

PARTE DE LA NATURALEZA

Una de las facultades que distinguen al humano del resto de los seres vivos es la del lenguaje. Tiene un interés especial preguntarse de dónde le viene esta capacidad.

¿Es acaso parte de la biología humana?

Los llamados órganos fonadores -es decir, aquellos que nos capacitan para emitir sonidos- son parte del equipo lógico, al igual que su contraparte: el oído. Sin embargo, no somos, ni mucho menos, los únicos en poseerlos, ni en reproducir y percibir sonidos; tampoco somos los únicos en comunicarnos con estos medios. Además, la función primaria de los órganos fonadores y auditivos no es la de hablar y oír hablar, sino que ésta ha sido sobreañadida a otras: respiración, deglución, ubicación en el espacio, etcétera.

A esto se suma una observación sorprendente: humanos que no oyen o que están seriamente impedidos para articular, por lesiones o malformaciones del aparato fonador, son capaces, sin embargo, de desarrollar algún tipo de lenguaje. En cambio, no sucede así con personas con cierto tipo de daño cerebral.

Lo anterior se explica porque en el actual estado de desarrollo del ser humano, la capacidad de lenguaje es, biológicamente, sobre todo una capacidad cerebral:

Ciertas especializaciones de la anatomía y fisiología periférica explican algunos rasgos universales de los lenguajes culturales, pero la descripción de estas peculiaridades humanas no constituye una explicación del desarrollo filogenético del lenguaje. Durante la historia evolutiva de la especie, forma, función y conducta han interactuado adaptativamente, pero ninguno de estos aspectos puede considerarse causa de otro. Hoy día un individuo puede adquirir el dominio del lenguaje a pesar de serias anomalías periféricas, lo que indica que la función cerebral es ahora el factor determinante de la conducta lingüística tal como la conocemos en el hombre contemporáneo. Ésta, sin embargo, no refleja necesariamente la secuencia evolutiva de los acontecimientos del desarrollo.

¿Cómo concebir esta propiedad peculiar del cerebro humano?

Los neurólogos interesados en las consecuencias de ciertas lesiones cerebrales sobre la función lingüística, han puesto particular atención en identificar las zonas del cerebro que controlan esta función. La ubicación de las zonas correspondientes parece estar correlacionada con la lateralización o dominancia cerebral, pero se está muy lejos de haber llegado a un entendimiento completo de esta relación.

Tampoco ha sido posible, hasta la fecha, relacionar la ontogénesis psíquica y la biológica -concretamente la neurológica- del lenguaje en el individuo sano. Es lícito pensar que hay condiciones genéticas que permiten la adquisición del

lenguaje y mecanismos reguladores de su desarrollo; pero, como expresa Marcus Jacobson:

Los vínculos entre genes y lenguaje son indirectos y complejos y, por ahora, no es posible hacer un análisis causal de la relación entre genotipo y neurofenotipo.

Este autor describe neurológicamente el proceso de adquisición como un proceso de especificación de las neuronas correspondientes. El proceso de especificación consiste en la restricción irreversible de las posibles funciones de las neuronas. Hay, según él, ciertas regularidades en el desarrollo de la corteza cerebral que, a grandes rasgos, pueden correlacionarse con el desarrollo cognoscitivo y la conducta. Particularmente en las regiones superficiales, el establecimiento de conexiones de las neuronas estelares parece relacionarse con las funciones cognoscitivas.

¿Cuándo y en qué medida el destino de las neuronas el lenguaje está determinado en el sistema nervioso en desarrollo? Esta pregunta implica la existencia de neuronas cuya acción primaria es generar lenguaje y que están predeterminadas en el cerebro en desarrollo, lo cual implica, a su vez que las neuronas al servicio del lenguaje sufren un proceso de especificación similar al que ha sido demostrado para algunos otros tipos de neuronas, como por ejemplo las neuronas motoras espinales. La especificación consiste en una respiración progresiva de las capacidades funcionales de la neurona desde un estado inicial multipotencial hasta un estado final y un potencial funcional único.

Según explica este autor, la corteza cerebral humana inmadura, incluyendo la parte correspondiente al lenguaje tiene muchas de las características de los llamados sistemas morfolaxos, en los que cada célula es capaz de asumir funciones de cualquier otra dentro del sistema. Su función se determina con respecto a su posición relativa a los límites de la población celular total. En el desarrollo normal, y también después de alguna lesión, sobrevienen cambios en la distribución de las terminales sinápticas.

Recientemente se han hecho progresos enormes en genética, en embriología y en neurociencias del desarrollo se conoce ya mucho más sobre la base cortical del comportamiento complejo. Esto ha llevado, entre otros, a reconocer un grado aún mayor de plasticidad cortical del que se ha supuesto anteriormente. Hay nuevos y variados recursos para estudiar procesos cerebrales que permiten el acceso invasivo a acontecimientos en el cerebro con gran precisión espacial y temporal.

A grandes rasgos, los acontecimientos cerebrales más importantes y los sucesos lingüísticos y cognoscitivos que ocurren simultáneamente pueden observarse en el siguiente cuadro tomado de Jeffrey L. Elman:

Edad	Acontecimientos Neurológicos	Sucesos lingüísticos y cognoscitivos
Nacimiento	Conclusión de la formación y migración de células	Establecimiento de una preferencia por el hemisferio izquierdo para algunos

		estímulos de habla y algunos de otro tipo
8-9 meses	Establecimiento de conexiones de largo alcance entre las regiones principales de la corteza (incluyendo la corteza frontal y de asociación). Establecimiento de una distribución similar a la del adulto de la actividad metabólica entre regiones.	Comprensión de palabras, supresión de contrastes de sonido que no corresponden a la lengua del entorno. Comunicación intencional por sonidos y gestos; imitación de nuevas acciones y sonidos; cambios en la categorización y en la memoria.
16-24 meses	Gran aceleración en el número de sinapsis dentro y a través de regiones de la corteza.	Gran aceleración en la adquisición de vocabulario y comienzo de la combinación de palabras, seguido por una aceleración en el desarrollo de la gramática. Incremento concomitante en la categorización, el juego simbólico y en varias otras áreas no lingüísticas.
48 meses	Momento cumbre en el metabolismo general cerebral.	La mayoría de las estructuras gramaticales se han adquirido; comienza un periodo de estabilización y automatización.
4 años adolescencia	Descenso lento, monótono en la densidad sináptica y los niveles generales del metabolismo cerebral.	Lento incremento en accesibilidad de las formas gramaticales complejas. Lento descenso en la capacidad para la adquisición de segundas lenguas para la recuperación de afasias.

(Reconocen los autores que es una decisión arbitraria tomar como punto de partida el nacimiento, ya que muchos acontecimientos neurológicos y bastantes aprendizajes ocurren durante la última fase de la vida fetal).

Esta contraposición de eventos neurológicos y lingüísticos no implica la suposición de una necesaria correspondencia causal. Incluso es muy difícil, por ejemplo, asimilar procesos de mielinización al desarrollo de funciones lingüísticas y cognoscitivas generales.

Sin embargo, se puede suponer que -en vista de que el periodo mas intenso de sinaptogénesis coincide muy de acuerdo con los hitos que definen el lenguaje y la cognición términos- estos sucesos neuronales tengan un papel importante facilitando los cambios en el comportamiento.

Hay dos teorías distintas sobre estos procesos. Una nos dice que se trata de un incremento brusco, generalizado, otra que sostiene que el incremento progresa por regiones relativamente temprano en la corteza estriada (un área primariamente sensoria), en momentos sucesivos en constantes capas de la corteza visual y relativamente temporal-alrededor de los 24 meses-, en la corteza frontal.

Si estas estimaciones son correctas, la periodización de la sinaptogénesis en nuestra especie delimita los hitos mayores en el desarrollo del lenguaje, desde los nueve meses (en el

comienzo de la comprensión de palabras) hasta los 24 meses (con el comienzo de la gramatización). Y, desde luego esto significa también que encierra todos los demás cambios dramáticos que tienen lugar en la cognición y en la afectividad dentro de un rango temporal (es decir, la capacidad para clasificar objetos en categorías, el incremento en la capacidad para recordar acontecimientos, el surgimiento del concepto de la propia persona).

Aproximadamente dos años después del momento cumbre en la sinaptogénesis se produce el momento cumbre en la actividad metabólica. Sin embargo, no se puede, por el momento, sostener una relación directamente causal entre estos acontecimientos y el aumento en las capacidades cerebrales. Lo más que se puede decir es que el incremento notable en la conectividad y capacidad neurológica permite a cada habilidad un desarrollo suficiente; pero se entiende que la relación entre ambos aspectos es indirecta, mediada por la experiencia. Se ha observado que un gran dominio en alguna área y la automatización de ciertas habilidades da lugar a recortar o disminuir el sustrato neurológico para este sistema.

Los procesos de sinaptogénesis y actividad metabólica que han mostrado gran auge en un momento dado, muestran más tarde descensos lentos a lo largo de la vida. Es decir, a una gran sobreproducción sigue una eliminación selectiva lenta. Se supone que "los eventos sustractivos (en particular la degeneración de sinapsis) pueden verse como los procesos por los que la experiencia 'esculpe' la materia prima hasta lograr su configuración final" (*idem*, p. 297). Por otra parte, dentro de los rangos amplios señalados, hay grandes variaciones individuales.

Parece haber una considerable plasticidad para el lenguaje y para otras funciones cognoscitivas superiores, lo que permite que niños con daño cerebral focalizado recuperen sus funciones superiores. Esta plasticidad aparentemente no está disponible más tarde o, por lo menos, no en la misma medida, y no puede usarse en todas las formas de impedimentos neurológicos que se presentan durante la infancia.

El desarrollo se basa, pues, en un equilibrio dinámico que existe hasta que se eliminan al máximo posibles redundancias iniciales o incompatibilidades entre estructuras neurológicas. El proceso concluye en sus fases más importantes cuando el individuo llega a la edad adulta.

La organización neurológica progresiva constituye así una imagen casi demasiado directa de la progresiva organización psíquica, tal como la postula Piaget para el desarrollo cognoscitivo, y que funda igualmente en un equilibrio dinámico. Lenneberg formuló la proposición siguiente:

Podría ser más fructífero considerar a la maduración que incluye el crecimiento y el desarrollo de conductas tales como el lenguaje, como el paso por estados altamente inestables; el desequilibrio en uno conduce a reorganizaciones que traen consigo nuevos desequilibrios,

que producen reorganizaciones, y así sucesivamente hasta que se alcanza una estabilidad relativa, que se conoce como madurez.

En este anclaje en lo biológico se puede ver la causa de que la posibilidad de desarrollar el lenguaje en cada individuo esté restringida a los primeros doce años de vida; es decir, que depende del aprovechamiento, en el límite inferior, de un cierto nivel de maduración neurológica alcanzado y, en lo sucesivo, de un estado de latencia o plasticidad que tiene como límite cronológico superior los doce años de edad aproximadamente.

PARTE DE LA SOCIEDAD

Te estamos cambiando *los* pañales mojaditos. ¿te gusta bebé, que te cambie 1o mojado? ¿Estás contento? ¡mira cuantos chiquitines! ¡cuántos enanitos! ¡Ay, qué contento!

(UNA MAMÁ A SU HIJO DE CINCO SEMANAS DE EDAD)

Es una perogrullada afirmar que el humano es un ser social. El recién nacido sólo tiene posibilidades de sobrevivir si otros miembros de la sociedad le dedican cuidados. Esta dependencia se prolonga por años.

Entre los modos adaptativos que se han desarrollado en la interacción de los miembros de la especie humana, el lenguaje ocupa un lugar central. Si en algún momento de la historia de la humanidad la comunicación verbal -base para la cooperación en el trabajo- fue un elemento decisivo para la supervivencia de la especie, hoy es una de las características notables del humano frente a los demás animales superiores.

El lenguaje no es condición indispensable para la supervivencia del individuo; pero, ciertamente, forma parte de las condiciones específicas necesarias para su pleno desarrollo. Un humano sin lenguaje es un ser mutilado. En nuestras sociedades, el lenguaje es el medio de comunicación por excelencia y el medio de expresión más explotado. ¿Qué motiva al niño para adquirirlo?

El niño, desde su nacimiento, está inmerso en el habla. Pero no sólo lo rodean estas manifestaciones de lenguaje, sino que también las recibe directamente. Se le habla a él casi desde el primer momento de vida. Recibe demostraciones físicas de afecto: abrazos, besos, caricias, junto con las verbales: palabras tiernas, casi cantadas. El bebé asociará en un principio la verbalidad a situaciones de contacto humano, calor y bienestar. Seguramente un fuerte incentivo para desarrollarla

Alrededor de los ocho meses, descubre, además, que con determinados tipos de vocalización logra atraer a los adultos a su alrededor; descubre la función de *llamada* y comienza a explotarla. Se puede ver en esto el inicio de una relación

de comunicación vocal que más tarde constituirá la médula de toda actividad verbal.

Aproximadamente a los dos años, el niño toma conciencia del poder de la palabra, en particular, del nombre. Se da cuenta de que, con sólo enunciar nombres de objetos o acciones, los adultos le *obedecen*, ya sea acercándole objetos, ya sea realizando acciones. Como mínimo, obtendrá una respuesta verbal sobre el tema propuesto por él. Más adelante, el niño usará esa posibilidad de control para dirigir sus propias acciones, para *tener* poder sobre sí mismo.

Se ve así que a diferentes etapas de la adquisición corresponden motivaciones distintas para seguir en la brega. Por así decirlo, en la actividad está la recompensa. Pero las raíces más profundas del lenguaje se deben buscar en la relación afectiva; sin este soporte a lo largo de toda la vida, el lenguaje no se desarrolla en todo su potencial, o se atrofia. La oportunidad para la comunicación verbal, el clima afectivo adecuado, son condiciones básicas para que se instaure el lenguaje y para que subsista.

Para el niño en edad preescolar, al que va dirigido este programa, la oportunidad de interactuar verbalmente, de usar el instrumento lingüístico que ha estado elaborando *en la comunicación*, es condición para el desarrollo verbal y, al mismo tiempo, ayuda para un desarrollo afectivo adecuado.

Aunque entre los tres y los siete años de edad la mayor parte del lenguaje es lenguaje para uno mismo, por lo menos en nuestras sociedades, de todas formas el lenguaje para otros se está desarrollando; y es durante esta época fundamental es gracias a ella que se fortalece la función apetitiva. Esto último depende directamente de la posibilidad de hablar con otra persona y es a tal grado importante que condiciona todo el desarrollo del lenguaje. Sin lenguaje para otros entre los tres y los siete años, el lenguaje no se desarrolla... como ha mostrado la observación de psicosis infantiles.

Debido a que el lenguaje surge de la interacción, se crea una relación dialéctica entre desarrollo verbal y desarrollo afectivo, que hace que se pueda influir en uno desde el otro, dicho de otra manera, que sean solidarios.

No resulta sorprendente, entonces, la existencia de trastornos del lenguaje que son únicamente expresión de trastorno afectivos, como por ejemplo algunos tipos de tartamudeo, la permanencia de lenguaje *bebé* en niños mayores, la inarticulación y el mutismo.

SER CAPAZ DE REPRESENTACIÓN

Si es cierto lo que se afirmó que las palabras (y, se puede añadir, las estructuras sintácticas) corresponden a modos de organizar la experiencia, a abstracciones, ¿qué es lo que capacita al niño para aprenderlas? tratar de contestar esta pregunta es interrogarse acerca de la capacidad de abstracción, categorización y representación interior de los humanos, capacidad cuyo desarrollo, desde luego,

antecede y trasciende al lenguaje; es irse al terreno de la capacidad cognoscitiva general.

Ésta, a su vez, está vinculada a la capacidad de reconocer semejanzas, en parte biológica -es decir, determinada por los alcances de nuestros sentidos-, en parte psíquica -o sea, determinada por nuestra capacidad de interiorización, de representación interior.

Para Lenneberg, la función cognoscitiva es aquello que media entre el *input* sensorial y el *output* motor, y es específica para cada especie.

La neurofisiología de la función cognitiva es en gran manera desconocida, pero sus correlatos conductuales son: la propensión a categorizar de modos específicos (extracción de semejanzas), la capacidad para resolver problemas, la formación de grupos de aprendizaje, la tendencia a generalizar en ciertas direcciones o la facilidad para memorizar en ciertas condiciones y no en otras.

Si, en principio, esta manera de enfocar la función cognoscitiva parece aceptable, conviene, sin embargo, añadir que tal función -como todas las funciones voluntarias humanas- es biológica solamente en su comienzo, o sea, al nacer. Conforme el humano va adquiriendo la capacidad de atención selectiva, es decir, cuando puede dejar de oír, ver, sentir a voluntad, la función cognoscitiva de biológica pasa a ser histórica, tanto para la humanidad como para el individuo.

No se sabe del todo, entonces, cómo actúa la función cognoscitiva, pero puede observarse en cualquier niño normal: es aquella que lo capacita para -después de haber chupado todo lo que se le acerca- chupar sólo aquello que produce satisfacción cuando se chupa.

Es la función que determina que el niño, después de ensayar los mismos movimientos -jalar, tirar, rodar, etc.- con cualquier objeto, pase a tener gestos específicos para diversos objetos. Estos desarrollos dan por resultado clasificaciones, la primera de las cuales corresponde a discriminar entre objetos *chupables* y *no chupables*.

Intervienen varios aspectos en esta posibilidad de discriminación. Por una parte, se basa en constancias perceptivas y, por otra, en la internalización de esquemas de las acciones ejercidas sobre diversos objetos, lo que en cierta forma equivale a la memoria, al principio sensoriomotor pero memoria al fin. Esta diversificación y adecuación de acciones según los objetos se puede interpretar como la manifestación de valores o significados diferentes que el niño les atribuye.

En la medida, entonces, en que usar palabras es parte importante del lenguaje y significa agrupar objetos bajo un mismo rótulo con base en sus semejanzas o en las acciones a que dan lugar, o darles igual *significado*, la capacidad cognoscitiva general juega un papel decisivo en la adquisición del lenguaje.

La función cognitiva que subyace al lenguaje es una adaptación de un proceso ubicuo (entre los vertebrados) de categorización y extracción de semejanzas.

Hasta el momento se ha contemplado al niño frente a los objetos, construyendo *significados* individuales, personales para todo lo que lo rodea. Hay, sin embargo, muchas acciones aprendidas, normadas por la sociedad. Si, por ejemplo un bebé de un año toma una escoba de juguete para *barrer* no es solamente porque no ha encontrado satisfactorio chuparla o rodarla, sino por haber visto a un adulto usar una escoba de esta manera.

Aquí se toca un hecho de grandes implicaciones para el desarrollo lingüístico: la comunicación inteligente a través de la *imitación*.

Se mencionó ya el hecho de que el humano es ser social que, además de relacionarse con sus semejantes a través del contacto físico, lo hace con la voz. Este fenómeno se ha observado también en animales. Los monos, por ejemplo, se interpelan en momentos de emoción y disfrutan de este contacto psicológico. Sin embargo, la comunicación humana va mucho más allá. Hace falta tratar de comprender qué es lo que hace posible una comunicación que va desde el simple contacto físico o vocal hasta la utilización de signos verbales con valor abstracto.

Piaget postula para ello la constitución -en el humano- de una función simbólica que se apoya esencialmente en la capacidad de imitación. ¿Cómo adquiere el niño esta capacidad? Los movimientos del bebé, en un principio involuntarios y condicionados por los reflejos, producen a veces resultados llamativos. Un bebé puede, por ejemplo, al manotear, pegarle a un objeto que, al chocar con otro, produce un sonido. Si esto llama su atención y repite el movimiento varias veces con igual efecto, comenzará a relacionar un esquema motor con este suceso. Se establece lo que Piaget ha llamado una reacción circular, es decir, una voluntaria reiteración de una acción que conlleva una mejora en el control motor y una especificación del esquema de acción asociado. En este nivel, por así decirlo, el bebé se imita a sí mismo.

Si en otro momento, por ver la cara de su papá que voltea para un lado, el niño tiene que mover la propia cabeza, relacionará esta percepción con su propio esquema motor. Esta especie de acción espejo lo capacita para tomar conciencia de la propia acción.

En cuanto, al aspecto vocal, el bebé que vocaliza recibe la retroalimentación auditiva de los sonidos que produce. Al reencontrar iguales sonidos en relación con iguales movimientos articulatorios, se establecen reacciones circulares que permiten afinar simultáneamente audición y articulación.

Si en esta situación otra persona emite sonidos que el niño conoce de su propia producción, éstos pondrán en acción los esquemas motores correspondientes; es decir, provocarán al principio imitación espontánea -el llamado contagio vocal- y, después, imitación deliberada. En esta imitación, al igual que en los casos

anteriores, están encerrados los rudimentos de la comunicación inteligente; de allí derivará con el tiempo una posibilidad de *llamar* a los demás.

Es importante tener conciencia aquí de que en el proceso de desarrollo de la imitación hay un cambio cualitativo que va de un movimiento espontáneo inducido por un interés -seguir viendo la cara del papá- a uno voluntario -mover la cabeza deliberadamente-. Piaget ha observado que los niños repiten para ellos mismos complejos de acción en el llamado juego funcional simple, como para recordarlos o afianzarlos como una unidad, derivando placer de ello. Se asiste entonces a una toma de conciencia de la propia acción. Si, además, se concede un poder evocador de estos juegos, se está ya ante una simbolización: la imitación funge como significante de lo evocado.

La asociación de una percepción con esquemas motores propios no es entonces automática, sino consciente; hay un proceso de selección basado en el interés del niño:

No se trataría de una asociación sufrida pasivamente puesto que la actividad del niño estaría expuesta al vaivén de las coincidencias más variadas: tosería siempre, por ejemplo frente a un juguete por haberlo mirado durante un acceso de tos, etc.)... la asociación no es un hecho primario, sino que se constituye en función de una totalidad compleja, caracterizada por la persecución de un fin.

Se puede postular que ese fin pasaría más tarde a ser el significado de la acción imitada.

Lentamente, el niño va aprendiendo a imitar también aquellos movimientos que no alcanza a ver sobre su propio cuerpo, como también aprende a coordinar diversos esquemas de acción en nuevas totalidades.

Cerca del año y medio de edad, el niño ya consigue imitar nuevos modelos sin titubeos motores. Se supone que el titubeo exterior ha sido reemplazado por una coordinación de acción interior, una planeación.

Es en esta etapa cuando surge también la llamada imitación diferida, que es aquella en la cual la *primera reproducción* del modelo se hace en ausencia de este, con ello se puede decir que la imitación alcanza el nivel de representación. La imitación ha llevado a la constitución de imágenes interiores.

Según Piaget, entre los dos y los siete años la imitación ya no es desencadenada por la percepción, sino por representaciones imaginadas, por la imagen interior.

La imitación es sobre todo un seguir al modelo (persona u objeto), es un adaptarse a él; corresponde a un estado receptivo, de alerta hacia el exterior. Piaget ha llamado acomodación al proceso imitativo.

Hay un ámbito, sin embargo, donde operan fuerzas contrarias, donde el humano y, en particular, el niño, en vez de rendirse a la influencia del objeto, se adueña de él: es el ámbito del juego.

... para comprender el destino ulterior de la imagen y de la representación simbólica, a las cuales la imitación nutre y les permite constituir copias más o menos exactas de lo real, es necesario estudiar aún la contrapartida de la imitación... o sea el juego y la construcción imaginativa misma, que utilizará estas copias en los sentidos más variados, insuflándoles significaciones cada vez más alejadas de su punto de partida imitativo.

Ahí toma el sujeto los elementos interiorizados resultantes de la acomodación, con sus esquemas motores complejos correspondientes, para jugar con ellos. Los saca del contexto donde tuvieron una finalidad y los reproduce y combina lúdicamente. Es un complacerse en las propias fuerzas, pasar revista a las posibilidades adquiridas, expresarse y crear, libre de los requerimientos adaptativos. También es elevar a centro de atención inteligente el propio movimiento organizado.

El juego se alimenta de la imitación interiorizada de lo exterior, pero dándole un valor distinto, no utilitario, a las operaciones ahí aprendidas y dominadas.

El juego es la actividad donde todo queda sometido a las propias posibilidades (donde todo es asimilado al yo, diría Piaget); es el lugar de las compensaciones, de la reconciliación en términos de los propios alcances. Jugar es, sobre todo para el niño pequeño, pero también para el adulto-véanse juegos como *Diplomacia, Petróleo*, etc.-, reducir mundo a las propias dimensiones.

A través de la ejercitación de los esquemas de acciones fuera de su primer contexto, éstos adquieren una movilidad nueva que permite su aplicación ante objetos y situaciones nuevas. Es decir, pueden tomar nuevos significados. Se llega así a la diferenciación entre significante y significado, que es la esencia de toda simbolización.

Poco antes del año de edad, llega el momento en que (niño pone en acción esquemas *ritualizados* ante objetos que no se parecen en nada a aquéllos que intervinieron en la creación adaptativa de éstos

que no les convienen desde el punto de vista de la simple adaptación efectiva... Además, estos nuevos objetos, en lugar de dar ocasión a una simple extensión del esquema... son utilizados con el único fin de permitir al sujeto imitar o evocar los sistemas en cuestión.

En resumen, hay símbolos y no solamente juego motor porque hay asimilación ficticia de un objeto -al esquema- y el ejercicio de éste, sin acomodación actual.

Se ve así cómo el niño, a partir de una toma de conciencia de sus propias acciones, desprendidas del contexto donde primero fueron aprendidas, crea la posibilidad de evocar experiencias, es decir, de utilizar estos esquemas como significantes para referirse a ellas. Pero no solamente los usa ante objetos sugerentes de estas experiencias, sino deliberadamente ante cosas *sin* relación objetiva con lo representado. En esto se manifiesta claramente que no se trata de un automatismo echado a andar por un estímulo externo, sino del niño soberano que actúa una situación concebida interiormente.

Hay entonces aquí antecedentes importantísimos del lenguaje, donde -como ya se vio- significantes sin relación objetiva con lo significado se utilizan para referirse a algo. En el juego simbólico se constituye la función simbólica, de la cual el lenguaje es sólo una de las manifestaciones posibles.

No obstante lo anterior, no sólo se nutre el lenguaje de los antecedentes aquí mencionados, sino que también en lo sucesivo se ve modificado en sus contenidos y posibilidades por el ejercicio de la función simbólica en el juego.

El lenguaje es, entonces, una función psíquica compleja con antecedentes -en lo que a simbolización se refiere- en la imitación, la imitación diferida y el juego simbólico (individual y colectivo).

Para entender su ontogénesis, no se le puede concebir como fenómeno aislado, sino que se debe buscar su constitución en el juego interfuncional de muchas funciones psíquicas. Hay que partir de la conciencia humana como una unidad donde interactúan diversas funciones para hacerla posible: en primer lugar, todo aquello que nos capacita para aprehender el mundo, es decir, visión, audición, tacto, olfato y gusto, en tanto funciones biológicas y psíquicas con su historia individual cada una; en segundo, aquello que nos permite aprehender nuestras propias acciones: la percepción kinestésica, tanto fisiológica (inervación reiterada de las mismas neuronas) como psíquica (toma de conciencia de los esquemas de acción).

Posteriormente, a un nivel superior, interviene además la constitución de la función simbólica. Se une a todo esto como otro factor decisivo nuestra condición de seres sociales y su impacto sobre la conciencia.

Una vez que se acepta el vínculo estrecho entre el lenguaje y el afecto por un lado, y la inteligencia por otro, se comprende que, si no se ha alcanzado un cierto grado de desarrollo en estas esferas, el desarrollo del lenguaje se verá fijado en un determinado nivel, por no decir impedido. Al mismo tiempo se comprende que su desarrollo se puede estimular desde las áreas de la afectividad y de la inteligencia.

El lenguaje, como función psíquica, se instaura en la interfuncionalidad, se alimenta de todas las demás funciones y las potencia a su vez.

A continuación, se presenta un esquema donde, a grandes rasgos, se marcan los hitos del desarrollo en las tres funciones interrelacionadas. Cuando se observa falta de desarrollo en una, los motivos pueden buscarse no sólo dentro de esta función, sino también en las correlacionadas.

LENGUAJE

LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

Ya se mencionó que la lengua es un *sistema* de simbolización, es decir, que los elementos lingüísticos son solidarios en el sentido de que unos limitan y definen a otros en su capacidad de referirse al mundo. Se observa, además, que aparecen en configuraciones características (por ejemplo oraciones), las cuales corresponden a determinados modelos de aprehender eventos y estados de cosas, y donde se establecen relaciones definidas entre los elementos lingüísticos.

Una gramática intenta describir estas configuraciones y relaciones características para una lengua, es decir, redefinir todas las manifestaciones lingüísticas a ciertos tipos. Entonces significa que una gramática contempla una lengua como una totalidad, como un objeto de determinadas propiedades que se pueden representar en un modelo abstracto.

Se puede afirmar, además, que todo hablante ha interiorizado el uso de los elementos de su lengua en estos dos aspectos: tanto en su capacidad referencial como en sus interrogaciones típicas; esto es, ha interiorizado una gramática.

Para un niño recién nacido, la lengua de sus mayores es un objeto externo a él. Una lengua es una institución social cuyo conocimiento se adquiere por transmisión. Ningún individuo nace hablando ni desarrolla el lenguaje por pura maduración, sin el ejemplo.

Si la lengua es un objeto susceptible de ser conocido entonces todo hablante ha interiorizado una representación abstracta de él; la adquisición del lenguaje corresponde a un proceso cognoscitivo. Se impone entonces para llegar a una teoría de la adquisición estudiar cómo se desarrollan los procesos cognoscitivos en general, pues sería arbitrario suponer la existencia de procesos cognoscitivos específicos para el lenguaje.

Ya se ha hablado en páginas anteriores de la función cognoscitiva; ahora voy a explicitar un poco más la concepción piagetiana del conocimiento.

En la teoría piagetiana, la función global de los actos cognoscitivos es la de estructurar las relaciones entre el medio y el organismo.

Toda conducta, trátese de un acto desplegado al exterior, o interiorizado en pensamiento, se presenta como una adaptación o, mejor dicho, readaptación. El individuo no actúa sino cuando experimenta una necesidad; es decir, cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a restablecer ese equilibrio, es decir, precisamente a readaptar el organismo.

La teoría de Piaget es interaccionista, o sea, explica el conocimiento como resultado de la interacción entre el sujeto y el medio, y equipara la inteligencia con la *adaptación*. El sujeto conoce los objetos al actuar sobre ellos y acomodarse a la resistencia que ofrecen.

La adaptación corresponde a un equilibrio entre dos momentos: *asimilación* y *acomodación*. Piaget define de la siguiente manera estas dos nociones clave de su teoría:

Asimilación puede llamarse, en el sentido más amplio del término, a la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean, en tanto que esta acción depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos. En efecto, toda relación entre un ser viviente y su medio presenta ese carácter específico de que el primero, en lugar de someterse pasivamente al segundo, lo modifica, imponiéndole cierta estructura propia.

Recíprocamente, el medio obra sobre el organismo, pudiendo designarse esta acción inversa, de acuerdo con el lenguaje de los biólogos, con el término de "acomodación", entendiéndose que el ser viviente no sufre nunca impasiblemente la reacción de los cuerpos que lo rodean, sino que en reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos.

Es decir, lo que se modifica en la adaptación psicológica son los esquemas de acción referidos al objeto. El desarrollo cognoscitivo corresponde, por lo tanto, a una sucesión de esquemas de acción interiorizados, y la estructuración de las relaciones del sujeto con el medio consiste básicamente la constitución de esquemas de acción cada vez más finamente adecuados al objeto y a las necesidades propias.

Se desprende también la definición del conocimiento como la interiorización de conjuntos de actos ejercidos sobre el objeto. No se conoce el objeto en sí o en sus propiedades intrínsecas, sino que se conoce *para* el sujeto, es decir, a través de su acción sobre él.

El camino que, según Piaget, recorre el sujeto epistémico, es el que va desde una total indeterminación entre objeto y sujeto, o fusión psicológica, o sea, desde un *egocentrismo generalizado*, por medio de sucesivas *descentraciones* hasta la constitución del objeto que corresponde al mismo tiempo a la conquista de una autonomía del sujeto frente a éste. Esa autonomía se ve matizada a su vez, a través del contacto social, hacia una posibilidad de objetividad o ínter subjetividad. Se puede pensar que la objetividad se hace posible, por una parte, por las características del objeto que provocan acomodaciones similares en los diferentes sujetos cognoscentes y, por otra, a través del contacto social que enfrenta y concilia diferentes puntos de vista, enriqueciendo y delimitando la visión individual.

Si se acepta que el conocimiento es adaptación, y que ésta, por su parte, consta de dos momentos: asimilación y acomodación, para comprender el proceso de adquisición del lenguaje o, mejor dicho, de la construcción psíquica del objeto

lengua, se necesita entonces partir de caracterizaciones de las dos fuerzas en juego: sujeto y objeto, que aquí se traducen como: niño y lengua.

LA ADAPTACIÓN CORRESPONDE A UNA NECESIDAD

Una característica fundamental del lenguaje es su carácter social, el hecho de que sirve a la comunicación entre humanos. Si, como sostiene Piaget, en la base de todo acto cognoscitivo está una necesidad, un desequilibrio momentáneo entre individuo y medio, la motivación del niño para apropiarse de los objetos lingüísticos (cuyo carácter de instrumentos para la comunicación percibe tempranamente) se puede buscar en la necesidad de contacto social.

¿CÓMO IMAGINAR EL PROCESO DE Adquisición?

Es necesario, en primer lugar, que el niño encuentre el objeto lengua o, mejor dicho, indicios de él (puesto que, como ya dijo Saussure, éste no se encuentra entero en ninguna parte), para que pueda conocerlo e interiorizarlo. Tales indicios serían las muestras de lengua hablada, ya sea dirigidas a él o simplemente escuchadas.

Hay otro aspecto con el que cobra toda su fuerza la teoría piagetiana: la pura exposición a muestras de lengua, sin posibilidad de uso por parte del niño, no da lugar a su adquisición. Lo anterior ha quedado demostrado en casos relatados en la literatura, como el de un niño, hijo de padres sordomudos, al que se pretendía enseñar inglés exponiéndolo a programas de televisión. La función comunicativa estaba ausente y no se produjo la adquisición.

Para el conocimiento de los objetos lingüísticos (en este caso, elementos de una lengua) y para el de otros objetos, es indispensable su manipulación. También aquí, el conocimiento equivale a esquemas de acción interiorizados, referidos al objeto (la gramática).

El niño realiza, a través de la manipulación de los signos de su lengua, una investigación de grandes alcances. construye su uso (su significado) manipulándolo, ya desde el referente, ya desde el significante.

Antes ha realizado actos comunicativos con ayuda de gestos y símbolos objetivos, como aquel niño hambriento que desesperado, le hace a su mamá el gesto de llevarse a la boca el primer utensilio relacionado con la comida que encuentre un cuchillo, en el caso concreto.

Ahora utiliza de esta manera secuencias fónicas tal como lo hacemos todos. Al principio, son *inventadas* por el niño, y a veces logra establecer su uso familiar. También construye significados totalmente suyos, como el caso relatado por Piaget de aquel niño que inventó una palabra para la "clase" ¿ objetos móviles que alcanzaba a ver desde el balcón de su casa. Éstos son los albores del lenguaje o, mejor dicho, este ya es lenguaje en el sentido de que secuencias sonoras si relación con lo designado se utilizan en la comunicación sobre el mundo, pero, al

mismo tiempo, es expresión del egocentrismo característico de la edad. El niño ha comprendido el valor comunicativo y referencial de los elementos lingüísticos, pero le falta descubrir que la sociedad ya ha establecido significantes y significados determinados para la comunicación verbal.

Como la esencia del lenguaje es la comunicación, la herramienta óptima para el fin son los signos sociales en el sentido indicado. Se puede suponer que la toma de conciencia de este hecho sobreviene por los obstáculos comunicativos que el niño encuentra en su empleo idiosincrásico de signos verbales. Es frecuente observar al niño pequeño haciendo berrinche por un fracaso en la comunicación.

La resistencia principal que ofrece el objeto lengua y que obliga a la acomodación, es la que se refiere a su función comunicativa (basada en la referencial). No es, entonces, del mismo tipo que la que ofrece un objeto cualquiera. El lenguaje se construye en la relación intersubjetiva y es el socializador por excelencia. Adquirir una lengua es interiorizar los parámetros de organización perceptiva y conceptual consagrados en ella, es por ello que el proceso de adquisición se considera un proceso de ideologización.

En cualquier etapa de la adquisición del lenguaje se comprueba la existencia, también ahí, de los dos momentos de la adaptación: asimilación y acomodación. Es perfectamente natural que el niño tenga que recorrer un largo camino hasta la construcción total de este objeto tan complejo. Va descubriendo paso a paso sus diferentes propiedades. En trabajos de psicología experimental, se ha visto que el niño interpreta los enunciados de los adultos de acuerdo con el estado actual de su propia gramática, es decir, los *asimila* ella. Lo mismo se ha observado en las tareas de repetición de oraciones; ésta nunca es textual, sino que el niño transforma las oraciones de acuerdo, precisamente, con esta gramática.

Sin embargo, con los años, el niño termina por aceptar la norma adulta en forma y significados; es decir, va *acomodando* sus esquemas a ésta.

Esto confirma la idea de que estamos ante un proceso cognoscitivo más de los muchos que tienen lugar a lo largo de la vida. En la inteligencia de que los conocimientos lingüísticos se van organizando en gramáticas sucesivas, a los procesos de acomodación debidos a obstáculos comunicativos hay que añadir aquéllos que se deben a incompatibilidad entre esquemas mentales del propio individuo, los cuales también provocan cambios, ya sea de los esquemas, ya sea de su organización global.

Es evidente, por otra parte, que las posibilidades de desarrollo semántico dependen directamente del desarrollo cognoscitivo general

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS TRES AÑOS

En términos generales, se puede decir que el proceso de adquisición del lenguaje se extiende por lo menos a lo largo de 10 a 15 años. Por otra parte, es cierto también que el dominio de la propia lengua se sigue ampliando a lo largo de toda la vida mientras se participe activamente en intercambios verbales.

Para dar una idea del tipo de procesos que están involucrados en la instauración del lenguaje, haré una exposición selectiva de las tendencias principales que se detectan en los primeros tres años de vida, fundándome sobre todo en lo expuesto por Gipper (1985) y sus colaboradores, con base en el detallado seguimiento longitudinal hecho a 77 niños durante este plazo.

Tal como se expuso en el capítulo 3, la lengua es un sistema de simbolización en el que todos los elementos son solidarios, en el sentido de que unos limitan y definen a otros en su capacidad para referirse al mundo.

Partiendo de esta idea, se puede observar la toma de posesión verbal, por parte de los niños, de un mundo que se va ensanchando en proporción a su creciente capacidad física para explorarlo. En un principio, su mundo se limita a las personas que se hacen cargo de sus cuidados y todo lo relacionado con éstos: cuna, bañera, lugar donde se le cambia la ropa, etcétera.

Las primeras manifestaciones vocales del bebé sirven para expresar malestar y bienestar. La mamá suele poder diferenciar un llanto de hambre de uno de incomodidad. Muchos bebés tienen también un pujido de inconformidad y, más o menos a partir de la décima semana, un grito o chillido característico de gozo o placer. Aun cuando estas manifestaciones no están conscientemente dirigidas a los adultos, sí provocan su respuesta.

Al alargarse los periodos de vigilia, aumenta el desarrollo motriz, y los estímulos acústicos y ópticos provocan reacciones diferenciales que se plasman, entre otros, en la producción espontánea de sonidos. Se producen cadenas rítmicas de sonidos cuya composición fonética cambia continuamente.

Aun cuando no hay todavía posibilidad de una comunicación verbal en sentido estricto, es cierto que el bebé, alrededor de los cuatro meses de vida, reacciona a las producciones sonoras que se le dirigen por lo general en tono cariñoso y de incitación a responder- con nuevas vocalizaciones.

En el transcurso del periodo de balbuceo, todos los niños desarrollan preferencias por determinados complejos de sonidos, que repiten con mayor frecuencia, imitándose, por así decirlo, a sí mismos. Con ello adquieren mayor control y se da

el primer paso hacia una articulación intencionada, lo que por lo general perciben también los adultos de su entorno e interpretan como señal. En esta transición, la variedad de sonidos se va reduciendo y adaptando cada vez más a la lengua del entorno.

En algún momento entre los tres y los siete meses, hay una respuesta vocal característica del bebé a una situación reiterada -por ejemplo, aquélla en que se le da pecho-, un sonido como de reconocimiento o saludo, que en ocasiones la familia retorna y usa a su vez para saludar al bebé. Incluso se registran verdaderos "diálogos" prolongados, consistentes en la reiteración de la vocalización en cuestión, o sea, diálogos balbuceados. O, tal vez, la vocalización característica se presenta en el momento en que el bebé está cansado y a punto de dormirse, lo que igualmente puede dar lugar a que la familia la retorne y le diga: "¿Quieres hacer la meme?" "¿Vamos a hacer la meme?" (sustituyendo *meme* por la vocalización característica del bebé en cuestión), para invitarlo a dormir.

Son, entonces, los adultos quienes semantizan las vocalizaciones espontáneas del bebé proponiendo su uso como símbolos de cierta situación o acción. De esta manera, se marca probablemente el paso de la etapa de balbuceo al lenguaje activo por parte del niño. Con un detalle así comienza la creación y ocupación de áreas de sentido, como *relaciones interpersonales*, *alimentación* o *descanso*, por mencionar algunas. Las posteriores diferenciaciones al interior de estas áreas y su estructuración dependen en mucho de las experiencias personales del niño, de sus intereses y de las ofertas del entorno.

Las sucesivas estructuraciones de éstas y otras áreas muestran a la vez las gramáticas sucesivas del niño y sus cambiantes concepciones del mundo. El nuevo vocabulario, conforme se adquiere, se ubica en el espacio de significación constituido por palabras semánticamente relacionadas, previamente adquiridas o creadas, provocando así la reestructuración de este espacio.

Entre los nueve y los once meses, los complejos sonoros suelen reducirse de polisílabos a bisílabos, y se establecen formas fonéticamente estables, que son la base del lenguaje infantil autónomo. Esta etapa creativa, previa al lenguaje plenamente socializado, es fomentada por la reacción de las personas del entorno, que retornan las formas creadas por los niños y las aceptan temporalmente como signos lingüísticos. Es como si comprendieran intuitivamente que es más importante instaurar el uso de vocalizaciones como símbolos aptos para la comunicación que el hecho de que éstos correspondan a la norma adulta vigente. Al mismo tiempo, el niño se esfuerza por imitar las palabras que el adulto le presenta, animado por la presencia de las primeras "palabras" autónomas en el niño.

Surgen así vocalizaciones dotadas de sentido, unidades que se producen aisladamente y que no tienen propiamente carácter ni de palabra ni de oración. Es la llamada etapa de holófrasis. El niño está estableciendo un sistema de comunicación propio, precursor del sistema del adulto que más tarde adquirirá.

Los elementos que utiliza pueden tener funciones diversas: afectiva, mostrativa, categorizadora e instrumental.

Alrededor de los nueve meses, el desarrollo físico ya permite ligar un gesto con una expresión sonora, por ejemplo, *cuac* y el gesto de mostrar el agua donde nadan patos; o un *jno!, jno!*, acompañado del gesto de negación con la cabeza. Es importante, al principio, la presencia física de lo nombrado y el gesto de apuntar, para que el niño asocie las vocalizaciones con los objetos, las personas o las situaciones aludidas y que éstas se conviertan en sus símbolos, en sus respectivas denominaciones.

Es difícil separar la función mostrativa de la instrumental, ya que frecuentemente, al enunciar una "palabra", el niño desea que se le dé lo designado o que esto se manipule de alguna manera, como también el lenguaje adulto suele servir para producir algún efecto o reacción en los interlocutores. Conforme el niño va aceptando palabras ofrecidas por los adultos, deja de crear nuevas palabras-frase y sustituye otras por las correspondientes de la norma adulta.

En este punto, el niño abandona entonces el prelenguaje y comienza a adaptarse a la lengua del entorno. La imitación desempeña un papel clave en los "diálogos" de balbuceo de niño y cuidador, en la imitación onomatopéyica que frecuentemente realizan los niños en vista de la respuesta positiva de los adultos: *brr brr* (coche), así como en la aceptación de las formas del habla adulta, que sucede al principio muchas veces sin que el niño entienda el sentido. Si, por decir algo, repite el nombre de una ciudad, no se puede suponer que asocie rasgos semánticos a él. Aun cuando no se aprende a hablar por pura imitación, ésta sí juega un papel reconocido en general por la psicología, ya que al imitar el comportamiento de un modelo se adquiere el comportamiento. Hay, entonces, en esta etapa una voluntad de imitar palabras tanto en sus secuencias de sonidos como en su entonación.

Esto no significa que se suspende la creatividad verbal del niño. Él seguirá haciendo extensivo el uso de las palabras conocidas a objetos nuevos y continuará creando expresiones originales, muchas veces combinando palabras conocidas. Un niño alemán crea la palabra *Nabebauch* (ombligo-vientre), por *Bauchnabel* (literalmente, vientre-ombligo = ombligo), en una construcción original, anteponiendo el elemento enfocado.

Al buscar identificar los rasgos de los *objetos* relevantes en el habla infantil para la extensión o aplicación de una palabra holofrástica, se encuentra que son muy variados no se cubren, o sólo muy poco, con los del habla adulta. Los niños recorren su propio camino en la construcción de signos respectivamente de significados. La estructuración semántica tiene sus peculiaridades y tendencias, las cuales no provienen del habla adulta.

Ciertamente, no parecen tener al principio un conjunto de rasgos asociados a cada signo, sino un valor difuso que, a partir de ensayos de asignación, va

definiéndose. Se pueden hacer algunas hipótesis sobre el contenido de los preconceptos infantiles, observando las ocurrencias en contexto tomando en cuenta lo que antecedió al enunciado y la experiencia previa, así como la situación, pero no dar por hecho que se trata necesariamente de un subconjunto de los rasgos asociados a los signos adultos.

Un aspecto central de la construcción de conceptos y de significados es el hacer corresponder signos lingüísticos hechos extralingüísticos. Las palabras no son solamente sonoridades, sino que están vinculadas como designaciones a lo designado. Por otra parte, el vocabulario está semánticamente jerarquizado en pirámides conceptuales. Al adquirirlo, la realidad, antes informe, se va ordenando. No se debe olvidar que las jerarquizaciones reflejadas en el vocabulario son peculiares de una lengua dada, por lo que cada una ofrece una visión específica de la realidad extralingüística. Un niño que aprende a hablar una lengua deberá aprehender estas estructuras.

El verdadero pensamiento conceptual apenas se vuelve posible en el paso del niño al joven; sin embargo, los procesos que llevan más adelante a la constitución de conceptos comienzan en la primera infancia. En la etapa de los significados difusos, idiosincrásicos, del lenguaje infantil autónomo, el niño parece englobar objetos, lugares y hechos contiguos bajo un mismo signo. Se abarcan varios elementos de un mismo contexto bajo el mismo signo, no porque compartan rasgos, sino porque son cercanos temporal y espacialmente (por poner un ejemplo tomado de Gipper, *gak* tanto para patos como para el lago y sus alrededores, aun sin patos). Obviamente, el basar la extensión de uso en la contigüidad y aun en marcas eventuales -como el hecho de que un adulto haya apuntado a algún objeto o espacio al pronunciar la palabra-, produce clasificaciones muy inestables, ya que estas relaciones y las de cercanía tiempo espacial tienden a ser efímeras o episódicas.

Una segunda etapa, según Vigotsky, y que se confirma en los resultados del proyecto de Gipper, corresponde al pensamiento en complejos. Bajo un mismo signo, se agrupan objetos que efectivamente tienen algo en común; sin embargo, se trata de agrupamientos del tipo de los nombres de familia, donde están los miembros por tener una relación entre ellos, más no por tener características comunes inherentes. Pasando por varios tipos de complejo, llega el niño, mucho más tarde, a agrupaciones de objetos con base en relaciones idénticas, unitarias, que corresponden a verdaderos conceptos.

Si, al principio, el niño opera más con aspectos ligados a la emoción o al afecto, alrededor de los dos años manifiesta una tendencia a la categorización adulta. Va combinando y recombinando ya sea aspectos de su relación con los objetos, ya sea características de los objetos mismos, según su percepción cambiante o con base en su búsqueda de los rasgos válidos para los adultos. Para lograrlo, es muy importante que paulatinamente sus categorizaciones se centren más en

aspectos inherentes a cada objeto en vez de en contextos. Este cambio proporciona estabilidad a los significados.

Hay una etapa, llamada de complejos difusos, en la que el niño trata de abarcar objetos y experiencias nuevas con las palabras conocidas. Según la reacción de los adultos del entorno, se sostiene o no en la agrupación de objetos. Puede, en un momento dado, llamar *guauguau* a todos los perros que conoce, pero también puede llamarlos por sus nombres propios y, a la vez, no aceptar perros ajenos en su clase. Aun así, en muchos momentos niño y adulto se comprenden cuando dicen *gtauguau*, pero el niño solamente piensa en los perros conocidos, en tanto que el adulto piensa en el concepto general de perro o, mejor dicho, en la definición intencional de perro. Al aumentar el vocabulario, se restringe el ámbito referencial de las palabras relacionadas y se delimita su significado.

Al observar las creaciones de los niños, se puede conocer algo de su concepción del mundo. Federica, una niña alemana, crea las palabras *Schiffsbahn* ('autopista para barcos') y *Wasserbahn* (autopista acuática) para referirse a un río (seguramente navegable). Laura, de cuatro años seis meses, crea las expresiones *foquero* ('electricista *biciclero* ('ciclista)'), *¡Qué bonitos árboles desgreñados!* ('palmeras'). Igualmente, pueden aparecer combinaciones de sonidos que no corresponden a palabras canónicas sino que son lúdicas.

En la etapa de la holófrasis, es, desde luego, muy difícil saber exactamente qué quiere expresar el niño. Sin embargo, es obvio que utiliza sus palabras-frase en muy diversas funciones. Por una parte, simplemente se designan objetos como marcando que se posee la palabra para referirse a ellos; después, se hace referencia a su posición en el espacio; también se señalan características: *oto* (*roto*), *cúo* (oscuro); finalmente, se alude a sucesos mencionando a cualquiera de los participantes, o a relaciones de pertenencia nombrando al poseedor y, por ejemplo, mostrando el objeto poseído. En Gipper (p. 146), se menciona el ejemplo del niño que trae en la mano la pijama del papá y dice "papá.

Al principio son raras todavía las preguntas y las negaciones. Con la llegada de los enunciados de dos palabras (alrededor del año seis meses), las expresiones se vuelven un poco menos ambiguas, y más claras aún a partir de los enunciados de más palabras -unos cuatro a seis meses m adelante.

Con la maduración cerebral, crece la capacidad de la memoria y la posibilidad de concebir varios elementos relacionados o de aludir a ellos en un mismo enunciado. Al principio, parece tratarse aún de dos palabras-frase yuxtapuestas pero pronto se integran en un mismo elemento por medio de la entonación. Estos enunciados también pueden corresponder a funciones muy variadas: localizaciones, deseo, negación, descripción de una acción o situación, posesión, modificación o pregunta. La secuencia de las palabras es todavía inestable, pero en términos generales se antepone aquello con lo que hay más relación afectiva o que designa lo más concreto.

Pronto, después de la etapa de dos palabras, comienzan los intentos de aplicar la flexión; por ejemplo, la concordancia sustantivo-modificador. Comienza el uso de las formas verbales flexionadas no marcadas, pero aún sin establecer las relaciones entre ellas. Más tarde, las palabras flexionadas darán lugar a reestructuraciones de la gramática y a sobre generalizaciones.

Los primeros enunciados de tres palabras constan también, en primer lugar, de palabras-oración yuxtapuestas. Así, Gipper documentó: *Mama, Buch, Mann* (mamá, libro, señor), con el significado de 'Mamá, hay un señor (en la portada del) libro'; *yalle, wauwau, heia* (todos guaugau meme), por todos los perros duermen'. Un rasgo común es que los niños, al principio, enuncian sólo las palabras llenas." Aún faltan artículos, atributos, preposiciones y determinaciones adverbiales.

Es claro, en todo caso, que el desarrollo verbal y el intelectual se determinan mutuamente, y que lenguaje y pensamiento influyen en el desarrollo cognoscitivo.

El lenguaje facilita el contacto del niño con los que lo rodean y permite -conforme aumenta su competencia verbal- diálogos, conversaciones y disputas que, al interiorizarse, crean las bases intelectuales para el pensamiento de planeación y el argumentativo. Con un mayor dominio del lenguaje se pueden planear las actividades; ventilar, previamente a la acción, pros y contras, y llegar a una colaboración eficiente; todo ello influye en la posibilidad de aludir a hechos y sucesos de manera diferida, no sólo en el momento en que transcurren y en presencia del hablante.

Cabe pensar que los monólogos que durante un tiempo acompañan la acción del niño tienen la función de, más tarde, permitir invocar estas acciones al recordar las palabras que las acompañaban. Son, pues, un apoyo para la memoria que hace posible la alusión diferida, la planeación, etc.

Al aprender a caminar, el niño aumenta sus experiencias, conoce nuevos seres y objetos, e intenta aplicarles alguno de los vocablos que ya posee o alguno de su pro creación (una niña, alemana, al encontrarse por primera vez con un león en el zoológico, lo nombra *miaugauguc*, es decir, toma nuevas iniciativas en la conquista del lenguaje. Alrededor de los dos años, el niño se percata de que existen denominaciones aceptadas para cada cosa, con que toma más interés en registrar vocabulario canónico se suele registrar un aumento espectacular en su léxico.

La adaptación del contenido de las palabras a la norma adulta suele producirse de uno a dos meses antes de la adaptación fonética o fonológica.

Al adquirir la facultad de concebir personas, objetos y accesos en relación mutua y de expresar esto verbalmente desde luego también se da un paso importante hacia comprensión de relaciones de causal efecto o consecuencia y hacia el pensamiento lógico.

En cuanto a la organización del léxico en campos y jerarquías, haciendo un seguimiento longitudinal del uso de las palabras por parte de los niños, se pueden observar sus intentos por establecer relaciones verbales entre objetos, relaciones eventualmente no consagradas en la lengua adulta pero que se perciben en las tentativas de hacer extensivo el uso de la misma palabra para ellos. En ocasiones, los niños también llegan a usar hiperónimos tomados del habla adulta para sus clases *sui generis*, en otras, crean sus propios hiperónimos mediante el uso como tal de una de las palabras del campo en cuestión.

Al observar estas conexiones, se ven documentadas las cambiantes visiones del mundo del infante. En el área de los sentimientos o estados de ánimo, primera en poblarse, encontramos al principio del segundo año en promedio unas ocho diferentes expresiones para bienestar, malestar, gozo, alegría, dolor, tristeza, miedo, susto, sorpresa, pena, ira.

También es muy importante el área de los sonidos, ya que los niños ponen atención a los sonidos que escuchan desde muy pequeños y frecuentemente los imitan. De ahí y de las onomatopeyas que ofrecen los adultos surgen algunas de las primeras palabras. Se pueden observar desarrollos que van desde la imitación de un sonido (*jchas!* o *ipas!*), pasando por una frase (*ihizo pas!*), hasta el término de la norma adulta (*ise cayó!*).

En el área de las denominaciones de personas, figuran al principio sólo las de sus cuidadores y depende mucho del comportamiento social de la familia cuando se amplía el acervo de nombres de parentesco y de nombres propios.

Desde luego, a mayor número de contactos, mayor presión sobre el niño para que diferencie y denomine de manera variada a las distintas personas. En todo caso, al principio del tercer año suele utilizar diferentes denominaciones para las diferentes personas que se ocupan de él. Denominaciones para la propia persona aparecen meses más tarde y, por lo general, con nombres propios o hipocorísticos antes que con el pronombre.

Se empiezan a utilizar pronombres solamente después de distinguir claramente la clase de los sustantivos de la de los verbos y poder construir enunciados de varias palabras. Suele presentarse primero un uso inconsistente; al comienzo se presentan los de la tercera persona, y sólo meses después aparecen *tú* y *yo*. El uso del artículo indefinido y del pronombre personal de tercera persona suele coincidir en el tiempo y anteceder al uso de *tú* y *yo*. El uso cambiante de los mismos pronombres para diferentes personas cesa en promedio alrededor del final del segundo año. El dominio del sistema pronominal, muy difícil por su carácter deíctico, da testimonio de un avance significativo en el desarrollo gramatical general del niño.

Muy tempranamente, se adoptan o crean "palabras" relacionadas con la alimentación; éstas pueden ser onomatopeyas, tipo *mm* o *mam mam*, que más

tarde serán relevadas por palabras que designen alimentos particulares: *eche* leche, *pan* pan, *eta*, *yeta* galleta, *tina* gelatina, etc. Igualmente temprano surge el interés por el cuerpo y la designación de sus partes. Se suele comenzar con los órganos de la cabeza y las extremidades.

Numerosas situaciones se le presentan al niño primero como juegos y después como hechos de la realidad, por que hay también un vocabulario importante asociado a juegos y juguetes. Muchas veces, los nombres de animales y de vehículos aparecen primero bajo una forma onomatopéyica y sólo después se sustituyen por palabras de la norma adulta. Lo común es que onomatopeya y palabra inmotivacional convivan hasta el lenguaje adulto.

Algo más tarde se adquiere el vocabulario referido a las prendas de vestir, donde destacan los zapatos por relacionarse con el aprendizaje del arte de caminar.

El léxico de verbos corresponde primero a formas de imperativo: *¡men!* (¡iven!), *¡mía!* (¡imiral!), *¡tate!* (¡siéntate). Los verbos más generales e importantes se encuentran muchas veces en construcciones: *tener sed*, *hacer pipí*, *hacer meme*, que más tarde serán sustituidas por los verbos adultos específicos. Posteriormente, figuran los verbos modales que juegan un papel importante en la manifestación de exigencias y deseos. Siguen los de dar y recibir, los de la ubicación y del movimiento. A los de la percepción y de emoción siguen los de la interacción, que requieren conceptualizar a dos participantes activos (por ejemplo, *ayudar alguien*). A fines del segundo año, se dominan unos 15 verbos y giros verbales; a los tres años son ya varios cientos.

El léxico de colores, que al principio se usa de manera difusa e inconsistente, se ordena al principio del segundo año, aunque su uso totalmente adecuado llega hasta el final de éste. *Rojo* suele ser el primer vocablo adquirido de esta área, término que, por cierto, según observa Dixon, es también muy importante tipológicamente como el término de color por excelencia.

Los conceptos espaciales surgen aparentemente de la facultad de apuntar con el dedo a los objetos del entorno Bühler habla de un espacio bucal de cero a tres meses y uno "lejano", que se perfila a partir de los seis meses; en medio está el espacio de la prensión, que es precursor del "lejano". Al año, es mínimo todavía el vocabulario relacionado con el espacio; a los dos años, ya está conformado por unas 30 palabras, y a los tres, por 180 aproximadamente. En esta área, hay muchos antónimos que ayudan a estructurar el sistema conceptual. Primero se usan las preposiciones de manera difusa, y poco a poco se adaptan al habla adulta.

Muy lenta es, en comparación, la adquisición de vocabulario relacionado con el tiempo, noción que aparentemente se apoya en las de repetición y continuación de actos. Los primeros vocablos hacen referencia a esto: *má* (más, otra vez). Debido a que aquí no puede haber mostración como con las nociones espaciales, se requiere un desarrollo intelectual mayor para dominar los significados. Es por ello que aún a los tres años no se entienden palabras como

hora o minuto, ya que todavía no se manejan las operaciones aritméticas necesarias.

Se puede pensar que los primeros enunciados de los niños, las palabras frase, son a la vez atributos y denominaciones. Los adjetivos propiamente dichos, por otra parte, siempre se disponen en oposiciones, y muchas veces dos términos en oposición se adquieren juntos.

El uso de adjetivos concordados está vinculado estrechamente con el uso de las primeras estructuras oracionales correctas. También está correlacionado con el uso correcto de artículos y pronombres.

Al observar todos estos desarrollos, se puede destacar que lo más importante e interesante es el cambio reiterado de los papeles de impulsor e imitador entre niños y adultos a lo largo del proceso.

BOSCH, Lidia. "Expresión Artística" pp.322-369 y "desarrollo de la Expresión Lingüística" pp.184-231. En: El Jardín de Infantes Hoy. Hermes. México.1998.

EL AMBIENTE DEL JARDIN DE INFANTES Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Por ambiente entendemos no sólo el aspecto físico del edificio donde funciona el jardín, sino también el clima que en él se respira Y que resultará en primer lugar - como ya lo señaláramos al referirnos al personal- de todos los adultos que en él actúan, de la maestra jardinera en especial, de su actitud, de sus conocimientos y objetivos; y, en segundo lugar, de las condiciones físicas, que también hemos considerado ya en un capítulo precedente.

Todo el ambiente deberá promover la evolución del niño. El material artístico, el material de ejercitación sensorial, los juegos, las láminas, los libros y, por sobre todo, un real clima de convivencia, incitarán al niño a pensar y a hablar.

Habrá que recordar también los factores que inhiben el desenvolvimiento natural del lenguaje: la falta de espacio y de materiales, la disciplina rígida, el desconocimiento de las necesidades evolutivas del niño, la escasez de experiencias ambientales.

APTITUDES Y CONOCIMIENTOS DE LA MAESTRA JARDINERA

Una maestra dispuesta a escuchar es una maestra dispuesta a favorecer la expresión lingüística del niño. Nuestros pequeños al llegar al jardín sienten la necesidad de contar novedades de su hogar; la maestra jardinera al organizar su actividad diaria deberá contemplar la posibilidad de dedicar algunos minutos a satisfacer esa necesidad, para lo cual deberá estar dispuesta a escuchar y a responder las preguntas de los niños. Al respecto habrá que recordar que la contestación formal -un "¡Oh!" o un "¡Ah, sí!"- es frustrante para el niño que, en general, considera muy importante todo aquello que dice, aunque parezca banal para un adulto. Peor aun resultará, si es que está ocupada, indicarle que se calle; en ese caso se le puede decir que lo atenderá tan pronto termine su tarea. Por supuesto que deberá recordar su promesa, tratando de cumplirla sin gran demora.

Otro aspecto de fundamental importancia para estimular al niño a hablar es el tono de voz que utilice la maestra para interrogarlo o contestar a sus preguntas. Una voz suave y bien modulada invita al diálogo, ya que ayuda al niño a sentirse relajado y cómodo para expresar sus ideas; una voz alta acompañada de una actitud nerviosa o irritada, desanima y conduce al mutismo.

Aunque la acción didáctica de la maestra jardinera depende en alto grado de su calidez y de su intuición, ciertos conocimientos fundamentales son imprescindibles para que la misma alcance toda su eficacia; entre ellos podemos señalar:

- el conocimiento de la evolución natural del lenguaje en el niño y las posibles causas de las diferencias individuales;
- el conocimiento de la correcta utilización de los distintos medios tendientes a desarrollar y enriquecer la expresión lingüística.

El primer aspecto ha sido tratado en el capítulo referente al desarrollo del lenguaje; en cuanto al segundo -objeto de este capítulo- creemos conveniente indicar ante todo algunas pautas para el conocimiento del nivel lingüístico alcanzado por cada uno de los niños. Dicho conocimiento es de fundamental importancia para la maestra jardinera cuya acción, en las actividades de expresión lingüística, ha de tener necesariamente como punto de partida el propio lenguaje que trae cada niño al llegar al jardín.

PAUTAS DE OBSERVACIÓN PARA DETERMINAR EL NIVEL LINGÜÍSTICO

La maestra jardinera podrá determinar a través del comportamiento del niño en distintas actividades el nivel de desarrollo de su lenguaje. Las pautas que detallamos pueden orientar su observación.

En cuanto al lenguaje utilizado con la maestra se habrá que observar si el niño emplea:

- frases cortas y estereotipadas.
- oraciones simples.
- oraciones simples pero con pronombres usados correctamente (yo, mí, tú).
- oraciones compuestas y complejas.
- oraciones largas de escritura compleja, aunque a veces usando imperfectamente los tiempos y modos verbales.
- oraciones compuestas que incluyen además de la conjunción y otras, tiempos y modos verbales correctamente usados.

En el grupo de conversación, observará:

- si escucha lo que se está diciendo.
- si escucha pero no participa.
- si escucha y participa aunque no lo atiendan.
- si participa esperando su turno para hablar.
- si espera su turno para hablar y agrega algo a lo dicho por el compañero.
- si dialoga.
- si dialoga, sugiere una nueva idea, discute.

En la lectura de una lámina tendrá en cuenta:

- si nombra objetos de la lámina.
- si describe objetos y acciones.
- si atribuye cualidades a los objetos o aún sentimientos a las acciones.
- si interpreta la escena estableciendo relaciones entre los objetos o los hechos.
- si narra una historia acerca de lo que está observando.

Cuando el niño hojea un Libro de cuentos con el cual esta familiarizado, la maestra observará:

- si enumera lo que ve en cada página sin establecer relaciones entre las imágenes que aparecen en las mismas.
- si establece relaciones entre las imágenes de una y otra página, siguiendo el relato de manera aproximada al original o si lo hace inventando una nueva historia.
- si establece relaciones entre las imágenes de manera igual o semejante al relato conocido utilizando, además, expresiones que figuran en el libro.

MEDIOS PARA EL DESARROLLO Y ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Conversación

Saber atender cuando otros niños hablan y comprender lo que dicen, constituye un importante avance en el desarrollo del lenguaje. Este avance se obtiene especialmente a través de la conversación, ya sea en pareja, en pequeños grupos

o en el grupo total. Nos referiremos en particular a la conversación en grupo total; ésta sólo puede tener lugar en las secciones de cuatro y cinco años, ya que en la de los más pequeños difícilmente puede lograrse, dada la poca capacidad de atención y el marcado egocentrismo de los niños.

En los diálogos de los niños de 2 y 3 años es recomendable observar que cada uno habla para sí, sin prestar atención a lo que dice su compañero, no existiendo intercambio de ideas. En los de 4 y 5 años, aunque puedan encontrarse diferencias entre una y otra edad, esta situación, en general, no ocurre. Como lo destaca Piaget, los cuatro años son iguales a cinco en materia de conversación en cuanto el niño habla sólo exclusivamente de sí mismo; son diferentes en cuanto el de cinco espera que los otros hablen mientras él atiende a lo que dicen.

La capacidad del niño de cinco años para atender y, en general, para comprender lo que otro dice es un índice que está avanzando hacia la etapa del pensamiento lógico en la cual el egocentrismo se reduce a un mínimo. La edad del jardín de Infantes marca el comienzo de la transición del lenguaje egocéntrico al lenguaje socializado. Sabiendo esto, la maestra jardinera tratará de estimular a los niños, a expresar sus ideas, a escuchar lo que otros dicen, utilizando la conversación en grupo como un medio que le permitirá el logro de importantes objetivos.

Objetivos alcanzables a través de la conversación

Una conversación, por ser una forma espontánea y corriente de comunicación, que se da con frecuencia en el ambiente natural del jardín, permite lograr múltiples objetos en relación con el desarrollo del lenguaje.

La maestra jardinera debe tener conciencia de esas posibilidades y proponerse que los niños a través de ella:

- Desarrollen la capacidad de expresar su propio pensamiento.
- Aclaren sus ideas a través de la expresión oral.
- Que Aprendan a escuchar a los demás.
- Mejoren la comprensión y uso de lenguaje en la convivencia social.
- Enriquezcan el vocabulario.
- Desarrollen y ejerciten la habilidad de exponer ideas con claridad.
- Adquieran espontaneidad y seguridad al hablar.
- Compartan o discutan ideas o experiencias con los compañeros.
- Valoren el lenguaje como medio de comunicación.

Las Primeras conversaciones

Las primeras conversaciones en grupo no deben desalentar a la maestra jardinera con poca experiencia. Es muy común que en un primer intento todos los niños

quieran hablar a la vez, contando lo que en ese momento les interesa, o que interrumpen el diálogo para expresar algo que -en el mejor de los casos- puede tener muy poca relación con lo que se está diciendo.

El primer paso en la conversación será, pues, enseñarle al niño a esperar turno para hablar. Aprender a esperar turno para hablar forma parte de todo el proceso de socialización; por lo tanto, lograrlo no será el resultado de una acción aislada, sino que ocurrirá paralelamente al de otras adquisiciones y en la medida en que la madurez del niño lo permita. Sin embargo, la maestra puede estimular al niño en este aspecto insistiendo en todas las oportunidades en que es preciso que hable uno por vez pues de lo contrario no se entenderá lo que dicen. Los progresos en este sentido redundarán en beneficio de una capacidad necesaria para la conversación: aprender a escuchar, es decir, a oír con atención.

En la conversación, escuchar es tan importante como hablar, y aunque su aprendizaje no concluye en la etapa del jardín de Infantes, puesto que está vinculado a procesos de maduración psicológica, en este nivel se pueden conseguir los primeros avances. El silencio atento que lleva al escuchar permite gran parte de la adquisición del vocabulario.

De ahí que si en las primeras conversaciones logramos que, el niño sepa esperar su turno para hablar y no sólo oiga sino que también escuche lo que el otro dice, habremos alcanzado importantes objetivos a los que se irán sumando paulatinamente el desarrollo de la capacidad de expresión y de compartir ideas, el enriquecimiento del vocabulario, el progreso en la comprensión y uso del lenguaje.

Normas para el logro de una buena conversación

Las normas para conducir provechosamente los momentos dedicados a la conversación que enunciaremos seguidamente, deberán ser entendidas por la maestra jardinera tan sólo como orientaciones generales, que pueden servirle para el mejor manejo del grupo y para un logro más completo de los objetivos que hemos especificado precedentemente.

Crear una atmósfera permisiva. La maestra afable, dispuesta a aceptar la conversación espontánea, hábil para provocar el diálogo, con actitud flexible y disposición para escuchar, crea la atmósfera adecuada que provocará en el niño el deseo de compartir sus ideas. Ese clima permisivo tendrá, no obstante, los límites que hemos señalado al referirnos a las primeras conversaciones: escuchar a todos, pero a uno por vez, lo cual implica por parte de los niños esperar turno para hablar y aprender a escuchar al compañero.

El tiempo dado a la conversación estará limitando el interés del grupo. La maestra estará atenta para detectar el momento en que el interés por el tema decae en un número apreciable de niños. Cuando ello ocurre, podrá introducir una pregunta estímulo cuyo efecto sobre el grupo le indicará si debe o no continuar la

conversación. De todos modos, las conversaciones serán breves no excederán, en general, los 15 minutos dadas las características de atención y el egocentrismo del niño.

Invitar a los niños a hablar correctamente. Mejorar el uso del lenguaje en la convivencia social y desarrollar la habilidad de exponer ideas con claridad, son dos importantes objetivos que según hemos señalado pueden lograrse a través de la conversación. Para ello, en lo posible, deberá instarse a los niños a usar oraciones completas, tratando, además, de corregir las expresiones incorrectas. Esta acción deberá hacerse en forma indirecta, ya que la corrección directa de cada expresión puede coartar al niño en su espontaneidad para hablar. Así, por ejemplo, si se inicia una conversación referente a una actividad realizada en el jardín con la pregunta: "¿Qué hemos construido hoy?" y los niños responden "un carrito", la maestra podrá instarles indirectamente a usar la oración completa correspondiente diciendo. "Sí, hoy construimos un carrito."

Introducir preguntas estimulantes y clarificadoras. La maestra intervendrá en la conversación cada vez que lo considere necesario. A medida que el grupo esté más preparado para expresar ideas e interactuar espontáneamente, adoptará una actitud aparentemente pasiva, pero, sin embargo, alerta. Mediante preguntas alentará a los remisos a expresarse, encauzará el tema hacia aspectos de interés común, ayudará a interpretar palabras nuevas y a sacar conclusiones.

Ciertas preguntas intercaladas hábilmente en un tema también pueden ayudar a los niños a ser miembros más efectivos del grupo de conversación. Así, luego de haber decidido qué cuento se dramatizará con los títeres de mano, quiénes intervendrán en esa actividad, etc., se podrá plantear una alternativa. "¿usaremos el teatrillo o el biombo?", preguntando a continuación la razón de la preferencia.

Alentar a los tímidos. La maestra alentará a los tímidos e, igualmente, pondrá límites a los muy conversadores que monopolizan la conversación.

La experiencia permite comprobar que las preguntas dirigidas expresamente a los niños tímidos o poco comunicativos, suelen resultar contraproducentes; es conveniente por ello esperar a que ellos mismos hablen voluntariamente. Los temas acerca de experiencias personales, aquellos que permiten referirse a sí mismos, son los que con mayor frecuencia hacen intervenir a los remisos. Esos temas y el rostro del niño -interesado, alerta- pueden ser aprovechados por la maestra jardinera para dirigirle una pregunta que no siempre ha de ser necesariamente verbal sino que podrá emplear muchas veces para ello una simple mirada invitante.

Estimular a los niños a comunicarse entre sí. A medida que el grupo avance en el arte de la conversación, la jardinera deberá convertirse en un miembro más del mismo. Con su participación y actitud tratará de evitar que los niños, para comunicarse con el grupo, realicen rodeos a través de ella. Observará cuáles son los niños que no escuchan, quiénes son los que hablan sin comunicarse realmente, o aquellos que tienen marcadas preferencias por comunicarse con los

adultos. A estos últimos será necesario orientarlos hacia juegos cooperativos - construcciones, dramatizaciones, etc.- en los cuales tendrán oportunidad de hacer un uso funcional del lenguaje.

Momentos y temas propicios para la conversación. Detectar el momento y el tema propicio capaz de provocar una genuina conversación en la que todos o casi todos sientan deseos de participar, no es tarea fácil. Existen sin embargo, independientemente de las situaciones atípicas y de los intereses peculiares de los grupos, momentos y temas propicios para la conversación. Entre los primeros se pueden mencionar:

- El comienzo de la jornada.
- El período de planeación de una actividad.
- El momento de evaluación de una actividad.
- Cuándo surge la necesidad de solucionar un problema.

En cuanto a los temas pueden abarcar, en general:

- Experiencias de la vida familiar.
- Experiencias comunes de la vida en el Jardín de Infantes.
- Comentarios acerca de un paseo o una visita.
- Descripciones o relatos de una imagen o secuencia de imágenes.

Cuento

El valor del cuento en el Jardín de Infantes

En el Jardín de Infantes, el cuento constituye un género literario de incomparable atractivo. En general, es considerado como un pasatiempo amable cuya frecuente inclusión se justifica por el hecho de producir placer, por resultar sedante para los niños en los momentos de excitación y por crear una atmósfera llena de encanto; sin embargo no sólo por estas razones resulta valioso el cuento en el Jardín de Infantes.

El relato, adecuadamente seleccionado y presentado, ofrece al niño -junto con el deleite- las posibilidades de crear y desarrollar habilidades y actividades como las siguientes:

- Escuchar atentamente.
- Retener en su mente una secuencia de ideas.
- Ensancha el mundo de sus experiencias.
- Enriquecer el vocabulario.
- Disfrutar la belleza y sonoridad de algunas palabras, ritmos y rimas.
- Gozar con la acción dramática.
- Identificarse con personajes y hechos.
- Recibir influencias morales positivas.

- Hacer comentarios y preguntas sobre el relato y sus imágenes.
- Distinguir paulatinamente lo real de lo imaginario.
- Desarrollar otros intereses literarios.
- Crear el gusto por hojear libros, observar e interpretar imágenes.
- Cuidar y apreciar los libros, considerándolos objetos importantes y valiosos.

El cuento y el relato, según Mme. Grandgéat, responden en el niño a su natural curiosidad; a su necesidad de descubrir; a la afirmación de su yo; a su gusto por las emociones intensas.

La hora del cuento es, por excelencia, la hora de la comunión y de la alegría; pero, además, es la base para crear y desarrollar muchas de las habilidades y actitudes que se han enumerado.

La selección del cuento

La primera tarea -y quizá la más difícil- que debe realizar la maestra jardinera en lo referente al cuento es la de su adecuada selección. Si bien esta selección ha de estar determinada en gran medida por las necesidades y preferencias de los niños que, por otra parte, varían con la edad, algunos criterios generales pueden ser considerados como orientadores.

1) *Contenidos relacionados con situaciones familiares al niño.* Por situaciones familiares entendemos aquellas que están dentro del mundo de experiencias del niño. Este criterio no excluye lo maravilloso, lo inusual, lo diferente; pero siempre que esté hábilmente intercalado entre lo conocido y familiar. Una suficiente dosis de lo que le es familiar al niño, facilita su comprensión del relato.

2) *Trama simple y bien desarrollada.* La simplicidad de la trama se da a través de un argumento centrado en una idea principal, que implica acción. La acción debe predominar por sobre la descripción, y las peripecias deben sucederse lógicamente en secuencias sencillas, breves y comprensibles en sí mismas.

3) *Pocos personajes centrales.* Uno o dos personajes centrales con los cuales el niño pueda identificarse fácilmente bastan. En los cuentos en que no se tiene en cuenta este criterio, el pequeño suele perderse entre los nombres de niños, animales y héroes. Así, como la abundancia de peripecias -que exigen recordar y relacionar situaciones anteriores- pueden hacer perder al niño la hilación del relato, el gran número de personajes pueden tornarlo confuso.

4) *Tensión emocional medida.* En este aspecto, la medida depende en alto grado de cada niño y por supuesto, de su edad; por consiguiente, la gama de reacciones y respuestas emocionales es muy amplia. Hay niños que temen las situaciones penosas, se angustian por el fin de Blancanieves o se asustan ante la sola mención del Lobo; hay otros que sufren pasivamente la emoción, sin manifestar mayores reacciones; y por último, están aquellos que gustan escuchar la narración de escenas de alta tensión emocional y dramática: no temen a las brujas, ni a los

ogros, ni a los hechos brutales. A pesar de esto último, en función del grupo total, es conveniente eliminar los personajes terroríficos y las escenas violentas. Cierta grado de emoción es indispensable en una buena historia; pero éste no ha de surgir siempre de los personajes; el dramatismo puede resultar, por ejemplo, de la tensión provocada por un problema no resuelto a por situaciones no previstas. El criterio adecuado en este sentido es emocionar sin atemorizar, como en los temas jocosos lo es divertir sin excitar.

5) *Cierta grado de fuerza sentimental*. Este criterio es un aspecto del anterior. Está dirigido a señalar especialmente la importancia que tiene en el relato la inclusión de sentimientos familiares al niño, tales como la dulzura del amor maternal, la admiración y el respeto por el padre, el cariño por los animales. Al niño le gusta encontrar sentimientos que se asemejen a los suyos o que le ayuden a comprenderlos miedo, celos, generosidad, egoísmo. Es necesario recordar en relación con este criterio, que deberá eliminarse todo aquello que implique un sentimentalismo exagerado, que provoque inquietud o tristeza duradera, como así también y por sobre todo la conclusión final en forma de moraleja.

6) *Repetición de palabras y frases*. Las palabras, frases y situaciones que a lo largo del relato se repiten con frecuencia, dan ritmo y encanto al cuento; además como en el caso de los "Tres Chanchitos" o de "La Gallinita Roja" ayudan a captar mejor la trama.

El niño memorizará rápidamente las situaciones, las frases sonoras y rítmicas, las palabras onomatopéyicas que constituyen para él juegos verbales, todo lo cual le produce placer y le ayuda a recordar y a identificar el cuento.

7) *Valor idiomático y estético*. Desde el punto de vista literario, los libros de cuentos infantiles han de ser un modelo de buen gusto, de sobriedad, de equilibrio. El lenguaje debe ser sencillo, sin que esto signifique que el texto deba ajustarse a la naciente capacidad idiomática del niño. En general, las palabras que desconoce las capta ya sea por asociación de ideas, por comparación o intuitivamente con ayuda de su fantasía; así por ejemplo, una palabra como zarpa que aparece en el cuento "El León inútil" puede ser interpretado con facilidad aunque hasta ese momento le haya sido desconocida:

"Poco después al viejo león le fueron presentando un conejo, un ciervo, un oso y un zorro -Encantado de conocerle -dijo el oso cuando le estrechó la zarpa.

Otra condición del buen texto será la de no incluir frases extensas que dificulten captar la idea principal y la sucesión lógica del cuento. El ordenamiento y la estructura de las frases tienen más importancia que la misma selección de las palabras. Una frase con palabras sencillas, perfectamente conocidas por el niño, puede resultarle incomprensible por su ordenamiento complejo o confuso.

La jardinera al seleccionar un cuento -ya sea para narrarlo o para incluirlo en la biblioteca de la sala- tendrá en cuenta la sobriedad del relato, el encadenamiento de las partes, el empleo de palabras plásticas, de buen sonido, la riqueza de imágenes, las descripciones breves y agradables. Todas estas condiciones hacen

que el cuento constituya de por sí una lección de buen gusto que preparará al niño para el goce estético.

Selección de cuentos para los más pequeños

Además de los criterios generales que se han señalado, al seleccionar cuentos para los niños de 2 a 4 años habrá que tener en cuenta otros, que responden a las características y necesidades de esa edad. Teniendo en cuenta que la atención de los pequeños es poco duradera y que sus intereses son muy específicos, la trama del cuento deberá ser breve, con un nudo argumental simple, movido, centrado en pocos personajes, con diálogos ágiles y un desenlace feliz. Su marcada preferencia por lo familiar y los hechos y experiencias de la vida cotidiana, exigen que el contenido gire alrededor de los mismos, en este sentido habrá que elegir temas que le ayuden a apreciar su propia vida y lo enriquezcan en la comprensión del mundo social y físico que lo rodea.

Los personajes que se imponen son los animalitos conocidos, los juguetes, los niños y personas de la vida diaria.

En cuanto al lenguaje es obvio que debe ser sencillo, con frases cortas pero bien estructuradas en las que las palabras sonoras o las frases rítmicas añadan encanto al relato y, en muchos casos, faciliten su interpretación.

Los cuentos realistas breves que hacen revivir al niño sus propias experiencias y sentimientos -a través de la experiencia de personajes con los que puede identificarse- son los más adecuados, especialmente para los niños de 3 años.

A medida que se acrecienta su capacidad de comprensión, sus intereses se amplían hacia historias realistas que no se limitan a las experiencias vividas. Comienza a gustar, así, de las narraciones que se refieren a experiencias próximas a las que le son familiares -la vida de una familia campesina, las peripecias de la ratita que viene del campo a la ciudad- o de otras que a él le gustaría vivir, pero para las cuales aún no está capacitado (El Bombero, La Enfermerita, etc.).

Los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, despiertan el interés por la realidad de otros niños: cómo visten, cómo viven, cómo son sus casas. Este, interés se generaliza recién alrededor de los 4 años, pues antes, como bien lo señala Mme. Grandgéat, al pequeño le interesa el mundo familiar, lo que no lo aleja de lo suyo.

Selección de cuentos para los mayorcitos

A partir de los 4 años lo maravilloso cobra especial significación, los cuentos de niños y animales son los que introducen al pequeño en el mundo de lo real y lo fantástico a la vez.

En un comienzo se seleccionarán cuentos en los que lo fantástico y misterioso se intercale, en una adecuada gradación, con lo real y conocido. Pueden servir a este efecto algunas ediciones bien adaptadas de cuentos semirrealistas como los de Crimm, Perrault, Berschstein, etcétera.

A partir de los 4 años surgen las hadas, los gigantes, los enanos, las alfombras y baúles voladores, las lámparas y las llaves mágicas. El niño siente que esos seres y objetos son fantásticos, que sus peripecias son irreales, que tanto unos como otros son meros juegos de artificio. Sin embargo, como afirma Abreu Gómez, "el niño se enriquece con esos juegos y esos sueños".

A los 5 años comienza a diferenciarse el gusto entre niñas y varones. Las niñas se complacen todavía con la evocación de las hadas y los cuentos de príncipes (La Princesa y el guisante, de Andersen; Malhecho, de los hermanos Crimm; La Cenicienta, de Perrault), mientras que a los varones les agrada más lo divertido y sueñan ya con una mecánica más complicada y más real. Se muestran sensibles a lo divertido y burlesco, gozan intensamente con las situaciones absurdas e imprevistas; les gustan los cuentos en que lo extraordinario se mezcla con la destreza pero con un aire de veracidad que no se encuentra en los cuentos de hadas (El Gato con botas, El Flautista de Hammelin, Gulliver y los Gigantes); se apasionan con las aventuras de los héroes y festejan con entusiasmo el triunfo del más hábil (El Sastrecillo Valiente, Juan el Astuto).

Los temas que la ciencia y la técnica han incorporado a la vida actual, aunque no han desterrado a las hadas ni a los gigantes, han creado nuevos intereses; el niño reclama, a menudo, "un nuevo cuento infantil que tenga por base la fantasía de la era contemporánea". Así, los cuentos de viajes espaciales, como Ratón Listo y su viaje a la luna, o de satélites, como El viaje de Bip-Bip.

Después de los 5 años, como el niño posee mayor memoria y escucha con más atención, ya es posible ofrecerle cuentos más largos. Una lectura completa de ciertos cuentos clásicos puede ser seguida, aun si se realiza por episodios, al finalizar la etapa preescolar.

A los 4-5 años los cuentos puramente realistas continúan teniendo vigencia, pero sólo en cuanto amplían el mundo de experiencias del niño. El pequeño de 5 años se interesa por la realidad de otros países, cómo es su naturaleza, cómo viven los niños, sus usos, sus costumbres, sus casas (Imok, el niño Esquimal; Bam en África).

Los varones muestran preferencia por cuentos acerca de objetos mecánicos y narraciones de la vida en otros lugares.

Guía de evaluación para la selección del cuento

Si la maestra jardinera desea organizar en forma sistemática la tarea de selección de los cuentos que va a incluir en su labor, ha de resultarle útil confeccionar una

tabla en la que pueda especificar, para cada uno de los mismos, la presencia de los distintos criterios generales que se han analizado así como la edad en la que conviene. Este dato exige considerar el contenido del cuento para determinar si coincide con los intereses específicos de los niños en las distintas edades. A tal fin puede tenerse en cuenta una clasificación temática como la siguiente, que hemos realizado con vistas a la acción didáctica en el jardín de Infantes:

- a) Cuentos de niños: experiencias cotidianas, vida familiar, aventuras de amigos.
 - b) Cuentos de niños y animales; de niños y juguetes.
 - e) Cuentos acerca de la naturaleza: plantas, animales, ríos, montañas, estaciones del año, etc.
 - d) Cuentos sobre la comunidad y sus servidores: negocios, lugares de esparcimiento, oficios, etc.
 - e) Cuentos acerca de objetos mecánicos autos, trenes, botes, aviones, cohetes, aparatos reales e imaginarios.
 - f) Cuentos acerca de la vida en otros Dases y en otros lugares. –África y la India, los esquimales, etc.
 - 9) Cuentos de hadas, gigantes, objetos o seres maravillosos
- Con esta clasificación y los siete criterios generales que hemos mencionado, se puede confeccionar una tabla como la que aparece en la Página siguiente.

Presentación del Cuento.

Una vez seleccionado el cuento, la maestra debe decidir la forma en que lo presentará -narrándolo o leyéndolo- dos procedimientos, contar o leer el cuento, tienen cabida en todas las secciones del jardín.

La narración permite un mayor contacto visual con los niños, con lo cual se despierta y mantiene su atención, estimulándolos a escuchar a la jardinera, ver los rostros puede graduar mejor los estímulos, introducir una pausa, un artificio mímico u otro recurso en el momento oportuno. La historia que se cuenta resulta, así, más directa, informal e íntima que la que se lee.

Leer el cuento, en cambio, tiene -entre otras- la ventaja de que despierta en el niño el interés por la lectura.

En general, se considera que es más adecuado narrar a los más pequeños y leer a los más grandecitos. A partir de la sección de 4 años pueden ir agregándose a los cuentos narrados otros leídos.

Con estos dos últimos recursos puede introducir cada imagen en el momento oportuno, imprimiendo a los personajes u objetos que éstas representan movimientos acordes con la acción del relato.

f) Leer o narrar a medida que se proyecta el cuento en diapositivas o en una tira didáctica.

En la elección del camino más adecuado para contar el cuento, será preciso que la maestra considere diversos factores que, en orden de importancia, son los siguientes:

- 1) El tipo de cuento, su contenido y las características de la trama.
- 2) La edad de los niños y la preferencia del grupo por una u otra forma.
- 3) El grado de familiaridad que tengan los pequeños con la historia. La primera audición de un relato suele imponer formas diferentes de narración a las de un cuento que se repite. En este sentido las diapositivas no se prestan generalmente para la primera audición, resultando, en cambio, muy eficaces para enriquecer un cuento ya conocido.

En relación con el factor considerado en primer término puede verse en los siguientes ejemplos cómo varía la forma de contar el cuento de acuerdo con su contenido y con las características de la trama.

Un cuento con un Personaje central como El patito ladrador, con un nudo dramático simple, centrado en la imposibilidad que tiene el patito de decir “cua, cua”, se presta especialmente para ser contado con un títere o pato de felpa al cual la jardinera le imprimirá movimientos y le asignará sonidos onomatopéyicos de acuerdo con la acción. Un cuento con acción que implica desplazamientos y secuencias bien definidas, como "A la Luna en cohete", es ideal para ser presentado en la pizarra magnética. Teresa sube al cohete espacial, viaja a la Luna, y cada movimiento, cada desplazamiento, puede ser visualizado en la pizarra, imprimiendo mayor realismo al relato.

Ciertos relatos imponen la dramatización o el uso de recursos y ayudas audiovisuales; pero será en definitiva la práctica la que dará mayor libertad a la narradora para decidir el modo de presentación. Observando las reacciones de los niños, deducirá cuál es la forma que más les agrada en cada caso y también si usó correctamente los recursos y medios auxiliares

Sugerencias para la preparación del cuento, presentación y narración

Las sugerencias que haremos a continuación quizás no sean necesarias para una maestra con experiencia; en cambio creemos que pueden servir para orientar a la jardinera que se inicia. De todos modos, en cualquier caso las dotes naturales o las experiencias anteriores no bastan para narrar con eficacia un nuevo cuento, a menos que se tengan en cuenta ciertas normas generales:

1) Estudiar bien el contenido sin caer en el error de memorizar palabra por palabra. Sólo es necesario recordar el texto con exactitud en lo que se refiere a situaciones, frases o estribillos de repetición.

Para recordar más fácilmente el cuento es conveniente hacerse una imagen mental de cada situación y de cada personaje, que servirá de apoyo a la memoria.

2) Al realizar la adaptación de un cuento pueden eliminarse las peripecias que no afectan a la trama en su esencia, que alargan excesivamente el cuento o complican innecesariamente las cosas. Igualmente habrá que acortar las descripciones que abundan en detalles o que son demasiado largas para los pequeños. Las metáforas o los términos abstractos que exigen una interpretación fuera del alcance de los niños, como asimismo las expresiones pueriles, también pueden ser eliminadas. Del mismo modo deberá sustituir los términos que tengan distinto significado o que sean incomprensibles en el medio en que el jardín desarrolla su acción. Al respecto cabe recordar que en América Latina es frecuente el uso de libros de edición española que incluyen términos y expresiones no usuales y hasta con significado diferente según las distintas regiones del Continente.

3) Si el modo elegido para presentar el cuento exige la utilización de material visual, deberá determinarse exactamente el momento en que será introducido.

4) Conviene ensayar el cuento en voz alta, ya que ello ayudará a entrar en clima y a descubrir la necesidad de una pausa, un gesto, un golpeteo o cualquier otro efecto dramático. La práctica da seguridad en la presentación y quizá el sentido crítico, ayudando a hacer ajustes efectivos.

En cuanto a la narración es importante:

a) Planear un buen comienzo para captar rápidamente la atención de los pequeños oyentes tratando de crear el clima adecuado al tipo de cuento elegido.

b) Usar un tono de 'voz coloquial, suave y agradable, dando a éste los matices correspondientes a los sentimientos y emociones que requiere la narración en las distintas situaciones; Por otra parte, habrá que tener en cuenta que la buena entonación ayuda a captar el sentido de las frases.

c) Mientras se narra es importante abarcar con la vista a todos los miembros del grupo, lo cual permitirá mantener mejor la atención y observar las reacciones de los pequeños.

d) Es importante variar el ritmo de la narración de acuerdo con la trama. Así, cuando la acción crece y los hechos comienzan a sucederse habrá que apurar el ritmo; cuando se desee despertar la curiosidad conviene hacer una pausa; ésta puede ser muy efectiva tanto para crear suspenso como para introducir una pregunta. La aparición de un personaje o de un hecho esperado puede hacerse

luego de una pausa mediante una pregunta inteligentemente intercalada que permita al niño participar en la narración.

e) La narración adquiere más dramatismo si se acompaña con mímica y gestos que, junto con la adecuada inflexión de voz, ayudan a la vivificación e interpretación del cuento.

f) La introducción de láminas o cualquier otro tipo de material visual deberá hacerse en el momento oportuno, con naturalidad y sin interrumpir el relato. Si se utiliza el feltógrafo o la pizarra magnética, deberá componerse el cuadro en forma fluida, sincronizando la imagen con la narración y teniendo cuidado de no tapar las siluetas con el cuerpo a medida que se van colocando. Para ayudar a la comprensión de la trama es necesario proveer la ubicación de cada imagen y el uso de las mismas en función de la secuencia de ideas. De lo contrario, la imagen puede transformarse en un elemento negativo que desvirtúa el sentido del texto o desvía la atención de los niños.

g) Deben evitarse las interrupciones. Si un niño interrumpe el cuento para relatar un incidente que le sugirió un cuento o una lámina, la jardinera puede proponerle que postergue su intervención. Las intervenciones frecuentes pueden hacer que los niños pierdan la ilación del relato y, además, debilitar la fuerza expresiva de la narradora. La intervención de los niños es conveniente, pero ésta debe promoverse mediante agregados espontáneos o respuestas a preguntas intercaladas con habilidad por la jardinera, de modo que los niños se sientan partícipes de la narración.

Poesía

El mundo infantil es de por sí poético; por ello, muchas veces afloran espontáneamente en labios del niño expresiones llenas de poesía, de ritmo y sonoridad. Tanto en la vida cotidiana como en la vida del jardín de Infantes, los pequeños nos sorprenden con frases tales como. 'Me van a comprar alitas para volar hasta la luna' o 'La oreja de mi hermanita parece un gajito de mandarina'. Descubren rimas a partir de simples experiencias de vida, en los cuentos y sobre todo a través del juego: "Senté al oso Pom-Pom sobre el almohadón", dice Daniela -de 3 años-, jugando en su cuarto; "¡Bum! Se cayó el avión y se hizo un chichón", repite Francisco mientras hace caer, una y otra vez, su avioncito; luego se da vuelta y dice a su maestra jardinera: "Dije un versito."

Como ya fuera señalado, en la edad preescolar tiene lugar un gran desarrollo del lenguaje. El predominio de lo lúdico que caracteriza a esta fase evolutiva se observa también en relación con ese desarrollo. El niño busca el juego en su reciente adquisición; es decir que juega con las palabras y el juego que más placer le produce es, precisamente, el de la rima sonora que inventa o descubre.

La poesía bien seleccionada y oportunamente introducida será recibida con beneplácito por los niños, sirviendo, al mismo tiempo, para desarrollar y enriquecer el lenguaje y para lograr otros importantes objetivos.

Así, la poesía puede ayudar al niño a:

- escuchar atentamente.
- aprender nuevas palabras.
- descubrir el sonido y la belleza de palabras y frases.
- descubrir formas verbales para expresar sentimientos.
- probar la calidad de su voz.
- adquirir seguridad a través de la oportunidad que le brinda el decir versos a caro.

Esta enumeración, por supuesto, no es exhaustiva; el contacto del niño con el material poético adecuadamente seleccionado servirá para alcanzar otros objetivos igualmente valiosos.

Selección de la poesía

En la utilización de la poesía en el jardín de Infantes -igual que en la del cuento- es preciso tener en cuenta diversos factores. Entre ellos, el más importante es el de la selección de los poemas adecuados a la edad de los niños. En general, el niño de jardín de Infantes gusta de una gran variedad de temas poéticos:

a) Poemas sobre situaciones familiares: vestirse, comer, jugar, dormir. Constituyen ejemplos de este tipo, "Canción para vestirse", "Canción de cuna para un niño del campo", "La ropa y el duende". El siguiente es un ejemplo representativo de este tipo de poema:

¡Lo mismo que yo!

Se baña la nutria
se baña el gorrión
yo también me baño
con agua y jabón.

Se lustra las patas
el pato amarillo
y yo, los zapatos
con trapo y cepillo.

El pato se limpia
su pico sandía
yo también mis dientes
totitos los días.

Crece el arbolito
al aire y al sol
muy lindo y muy fuerte
¡lo mismo que yo!

b) Poemas sobre la naturaleza: las estaciones el sol, la luna, el viento. Así "El Sol y la Luna", "Fin de Invierno", "Madrugada"

Madrugada, madrugada
las estrellitas están
bañándose en agua clara.

c) Poemas sobre animales. Los niños tienen especial predilección por este tema y existe al respecto una abundante producción poética. Entre los poemas de este tipo se pueden mencionar "El gallo pinto" y "Romancillo del viejo ratón", "Duérmete, grillito", "la gatita Clarabele" y el difundido "El sapito Glo-Glo-Glo".

d) Poemas maravillosos que utilizan lo irreal y lo imaginativo, como este:

Gabriela se trepa
Por la enredadera.
Una estrella
la mira tomar
la escalera.
Si sube más
mucho más
alcanzará
la Primavera.

e) Poemas disparatados y humorísticos donde lo absurdo e inverosímil juegan de la mano con lo real y posible, así, cuando Doña Disparate

Oye con el diente
habla con la oreja
con un cucharón
barre la vereda.

Poemas donde lo divertido puede surgir o no de lo disparatado como en el tan conocido "La gallina Papanatas".

f) Poemas que narran una historia y producen a la vez el placer del cuento y la poesía, como por ejemplo "Sapito, sapon", o "Historietas".

En relación con los poemas que narran historias cabe repetir que los mismos, al igual que el cuento, no deberán tener intención de moraleja. El niño deberá encontrar en ellos, fundamentalmente, goce estético; la enseñanza moral puede surgir del contenido mismo.

La introducción de los pequeños en el goce estético se logra a través de poemas con ritmo, repetición y frases sonoras. Si bien las poesías no deben ser necesariamente rimadas, los niños parecen preferir los versos rítmicos, cuya musicalidad les sirve, además, como recurso mnemotécnico:

Mi gatito se me fue
por la calle San José.
Cuando vuelva

le daré
una taza
de café
con pan francés.

También debe destacarse la necesidad de un verdadero lenguaje poético que encierre secretos en las imágenes y ofrezcan el juego de develar enigmas, dando alas a la imaginación. Así, estos versos, con palabras simples y sencillas transmiten belleza en una imagen o en un ritmo:

Florecita de almendro,
los gorriones se han ido
llevándote en el pico
como pluma de nido.
("Cancioncilla" de Enrique Banchs)

Se cayó la luna
se cayó en la harina
álzala despacio
con tu mano limpia.
(de "La Luna Dormida" de
Fryda Schultz de MantovaW)

Al señalar las preferencias y características básicas que han de orientar la selección de poesías, deliberadamente no hemos hecho distinciones entre aquellas que se adaptan más para los niños de 3, los de 4 o los de 5 años. Consideramos que debe ser la jardinera quien discriminará de acuerdo con su propio gusto y con las características e inclinaciones del grupo a su cargo, lo que no es accesible y conveniente para introducir con éxito a sus niños en el mundo de la poesía. No obstante, debemos hacer notar que para los más pequeños habrá que elegir aquellos poemas ricos en ritmo y rima, con frecuentes repeticiones:

Debajo un botón, ton, ton,
del señor Martín, tin, tin,
encontré un ratón, ton, ton,
hay que chiquitín, tin, tin.

O aquellos con sonidos onomatopéyicos como "El tío Simón".

Bajo la cama del tío Simón
hay un perrito
tocando el tambor
toca que toca
¡ Borombombom!

En todos los casos, frente a la tarea de selección, la maestra jardinera preferirá un poema bello que el pequeño entienda a medias y que a medias instruya antes que otro vulgar y pueril que comprenda en su totalidad, ya que "si un niño se pierde entre la belleza no corre peligro".

Presentación de la poesía

Para que el niño aprecie la poesía, es necesario que la jardinera tenga gusto por ella y que al presentarla comparta su goce con los pequeños. Una sugerencia que puede resultar útil es que al tomar contacto con un nuevo poema, la maestra lo lea en voz alta para familiarizarse con sus palabras, su sentido y su tiempo, ya que sólo encontrará la melodía y el ritmo después de una lectura cuidadosa y comprensiva.

La poesía, algunas veces, suele introducirse espontáneamente aprovechando una situación; pero otras es seleccionada teniendo en cuenta que cumplirá ciertos objetivos dentro de un determinado centro de interés a unidad. En estos casos su presentación está vinculada al desarrollo del tema y a las actividades en torno del mismo; así, una poesía como "Árboles" de José Bergamín:

Los árboles son muy raros,
se desnudan en invierno
y se visten en verano.

puede ser intercalada en unidades tales como El Invierno o Las Estaciones; "La luna se va al Zoológico" puede ser introducida como apertura o como cierre de la unidad"-El zoológico". Con lenguaje simple y riqueza de imágenes se habla de monos, elefantes, jirafas, hipopótamos y otros.

La jirafa se ha dormido
sobre una almohada muy larga
y 1 bebé Hipopotamito
en una gran cuna de agua.
solo el Oso de la Luna
le dice adiós con la pata
y la Luna le regala un anillito de plata.

También un poema puede ser presentado como centro alrededor del cual se ha de desarrollar un determinado tema. Su introducción puede hacerse directamente o a través de una conversación, tal como la que ejemplificaremos en relación con el tema "El supermercado". La jardinera podrá partir de una simple pregunta ¿Han estado alguna vez en el supermercado? ¿Qué vieron? podrá aclarar algunos términos del poema y enriquecer el vocabulario a partir de las respuestas de los niños y la introducción de nuevas preguntas: ¿Qué son las conservas?, ¿Dónde colocamos las cosas que compramos en el supermercado?. Luego de la conversación podrá decir: "Aquí tengo un poema llamado 'El supermercado', que habla de muchas de las cosas de las cuales acabamos de conversar, se los voy a leer."

El supermercado

El supermercado tiene
avenidas de alfajor
y placitas con canteros
de lechuga y coliflor.

Torres altas de conserva
y montañas de fideos
por la calle de los dulces
yo camino, yo paseo.

El carrito chiqui-chaca
de mi mano viene y va
cabén diez panes y un queso
en mi carro, ¡chaca-chacl

Voy y miro, voy y digo,
¡Esto no, pero esto sí!
Y salgo con un palito
¡y en la punta un chupetín!

En cuanto a los términos difíciles o nuevos, su explicación sólo tendrá sentido cuando la palabra desconocida forme parte de un poema que narra una historia y su comprensión no surja del contexto. Es obvio que aun en los poemas que no sean de este tipo, cuando los niños requieren una explicación habrá que satisfacer su interés. Probablemente tal interés no surgirá en los más chicos, ya que el niño cuanto más pequeño, más gusta de la poesía que halaga sus oídos y presta más atención a la sonoridad que al significado.

Memorización de las poesías

Cuando la maestra lee o recita ante sus niños poemas bien seleccionados y lo hace natural y plenteramente, muy pronto descubre que los pequeños desean repetir el poema con ella. Decir “versitos” es un gusto que en general los niños han adquirido en el hogar, espontáneamente, sin presiones y sin la exigencia de la memorización. Del mismo modo han de aprenderlo en el jardín: forzar al niño a memorizar poemas lo aleja de la poesía.

Al decir poesías en coro con su maestra, los niños probarán su voz, descubrirán el sentido del ritmo e insensiblemente irán recordando líneas y versos. Muy pronto surgirán voluntarios en el grupo que expresarán el deseo de decir el poema solos, junto con un compañero o con su maestra. Suele ocurrir que pese a los deseos de hacerlo, ninguno se arriesgue a ser el primero; en tal caso se les puede proponer que repitan primero un verso las niñas y luego los niños o también una línea unos y otra línea otros. Estos procedimientos u otros similares servirán como primer paso hacia la recitación individual.

La jardinera procurará que todos los niños tengan oportunidad de decir el mismo verso, animando a los menos dispuestos; de esa manera cada uno tendrá la experiencia de oír diferentes voces diciendo un mismo verso, lo que les servirá tanto para educar el oído como para gustar la rima. Cuando el poema se preste para ello, la jardinera podrá hacerles decir un verso o una línea a cada niño a modo de juego.

En general es recomendable elegir poemas no muy largos. En la sección de los más pequeños esta se cuidará especialmente, por lo que en algunos casos se podrá utilizar sólo una estrofa de un poema mayor, siempre, por supuesto, que aquella tenga una estructura independiente y satisfaga los objetivos a alcanzar.

DRAMATIZACIÓN

Todo es pretexto en el niño para ejercitar su instinto dramático. La expresión dramática latente en todo ser se acentúa especialmente en el preescolar, en quien la variedad de personificaciones llega hasta el infinito. Al decir de Majault, "Al niño nada le parece extraño; todo le resulta posible. Los límites de tiempo y espacio no existen para él". Esta falta de límites hace que el niño utilice todas las formas de dramatización: el juego dramático, la pantomima, el juego de roles (rol-playing), la dramatización creadora.

No existe una clara delimitación entre estas formas que, muchas veces en la acción, se confunden y fusionan. De ahí que dada la imposibilidad de diferenciar y definir a todas con rigor y en función de nuestro enfoque educativo en relación con el lenguaje, sólo nos detendremos en dos formas límites que pueden abarcar las restantes: el juego dramático y la dramatización creadora.

El juego dramático

El juego dramático es espontáneo y tiene lugar libremente, sin la dirección de la maestra. Surge en el período de juego libre, en el rincón de la muñeca o en las actividades de construcción.

Entre los tres y los seis años hay una marcada preponderancia por la personificación y los roles de imaginación. El niño no sólo encarna personas sino también animales, plantas, seres inanimados. Se inspira en situaciones vividas y observadas en la realidad, o en seres y sucesos sobre los cuales han tenido experiencias vicarias.

En el juego dramático lo real y lo maravilloso se confunden. El niño puede cambiar de papel en cualquier momento y usar un mismo objeto con distinto significado de acuerdo con el momento y la personificación. Un muñeco, un adorno, un objeto de la casa pueden servirle de estímulo para transformarse en un personaje, crear una situación y hasta para improvisar un monólogo o un diálogo. El palo roto que ayer usó Mariano para trotar en su caballo hasta Belén se ha convertido hoy en un

valioso fusil, que le permite enfrentar a otro soldado que lleva una cacerola por casco y lo saluda haciendo la venia.

Este tipo de juego es un medio a través del cual el niño vive experiencias de adulto, descubre cómo se siente al afrontar ciertas responsabilidades, tales como cuidar al bebé o preparar la cena; clarifica conceptos, observando y asumiendo el rol de mamá, de papá, del doctor; y practica ciertas habilidades básicas en relación con el lenguaje.

Veamos un juego dramático entre niños de cuatro años que nos servirá para ejemplificar algunos de los conceptos expuestos.

Daniel, de cuatro años, colocó sus bloques formando una larga hilera. En un extremo puso dos bloques grandes, uno encima del otro, y se sentó sobre ellos. Javier, que jugaba cerca, rxiir6 la construcción y preguntó:

JAVIER . - ¿Qué es eso?

DANIEL. -ES un tren.

JAVIER. - ¿Adónde va?

DANIEL. -A Mar del Plata. ¿Querés subir? Yo soy el maquinista.

JAVIER. - No, yo soy el maquinista.

DANIEL. -No, ¡yo soy el maquinista Yo lo hice, yo sé manejar, mi papá me enseñó.

JAVIER. - Y YO, ¿qUé SOY?

DANIEL. - Sentate, yo te llevo.

JAVMR. - Bueno, yo soy el guarda.

DANIEL. - Sí, vos sos el guarda y pedís los boletos. ¿Quién quiere subir al tren?
¡Pasajeros al tren! (en voz alta).

(Entretanto, JAVIER recoge unos papelitos que estaban junto a una de las sillitas de su mesa; Atilio se acerca, mira y dice:)

ATILIO -Yo subo al tren.

JAVIEIR. - Sentate ahí, ya te doy el boleto. (Le da uno de los papelitos.)

DANIEL. - ¡Hasta Mar del Plata no para! Chucu, chucu, chucu. (Daniel mueve los brazos como si diera vuelta un volante.)

JAVIER. - (Mira a Daniel y luego camina hacia donde está sentado Atilio.)
¡Boletos!

ATILIO. - Tomá. (Le entrega el boleto.)

JAVIER. - (Toma el papel y presionando dos de sus dedos sobre él a modo de tijera dice.) Clic, elic.

DANIEL. - (qué esta Mirando a Javier y Atilio:) Yo no tengo boleto.

JAVIER - (Dándolo un papelito.) Tomá, elic, elic. (Daniel lo guarda en el bolsillo de su delantal y sigue moviendo el volante imaginario y apretando con los pies una palanca inexistente.)

ATILIO. -Ya llegué. (Deja el bloque en el lugar en que estaba sentado y corro hacia donde está Miguel.)

DANIEL. - ¡ Uhl, se pinchó la goma.

(Aquí suspendemos la descripción del juego dramático que duró tan sólo unos segundos más, sin la participación de Atilio.)

Como podemos apreciar, este juego dramático surgió de una actividad de construcción con bloques. Daniel construyó un tren y asumió un papel (maquinista), Javier no aceptó el rol de pasajero que le ofrecía su compañero y eligió uno de mayor status (guarda). Unos papelitos, transformados por su imaginación en boletos le sirvieron para afirmarse en su papel.

Atilio aceptó el rol de pasajero, y adoptó una actitud bastante pasiva en relación a la de los otros actores, y fue el primero en abandonar el juego dramático. Daniel y Javier se identificaron con sus roles: el primero manejaba con bríos, el segundo pedía y picaba el boleto con gesto de persona importante.

La realidad y la fantasía se mezclaron en varias oportunidades. Los dedos eran la máquina de picar boletos, el tren se manejaba como un auto y como éste se paraba por tener una goma pinchada. El maquinista se transformó por un momento en pasajero al pedir, interesado por los papelitos, un boleto que el guarda Javier le entregó ya picado. Los tres niños aceptaron normalmente los objetivos imaginarios y las aparentes contradicciones.

El juego dramático sirvió para establecer diálogos e incluir términos posiblemente nuevos para algunos de ellos, tales como "Pasajeros", "Mar del Plata".

Para encauzar y aprovechar las posibilidades que ofrece el juego dramático, la maestra jardinera puede tomar en cuenta las siguientes sugerencias:

- 1) Estar lista para ayudar a resolver un problema o una disputa que surja.
- 2) Ayudar al niño que mira interesado pero que no participa, a entrar en el grupo, ya sea sugiriéndole un rol, el uso de un objeto o cualquier otro tipo de intervención.
- 3) Observar la actitud de los niños durante el juego dramático: dirige; se deja dirigir; participa activamente; participa en parte; se identifica con su rol; no asume plenamente su rol; no escucha lo que dice el otro; escucha y establece un diálogo; usa correctamente las palabras; utiliza frases largas y bien construidas, etc. Los datos obtenidos a través de esta observación le servirán para conocer mejor a cada niño.
- 4) Usar posteriormente el juego dramático, cuando su calidad y característica lo permitan, como medio de enriquecimiento verbal. Podrá conversar acerca de los roles de cada uno y de las actividades correspondientes a los mismos; plantear posibles problemas en relación con la situación dramatizada y ayudarles a resolverlos; clarificar términos nuevos.

Es de hacer notar que los primeros intentos de juego dramático son casuales y de corta duración, acentuándose esa brevedad en los niños más pequeños. A medida que avanzan en edad y en experiencia dramática el juego puede durar todo un período de trabajo.

Para que se produzca el juego dramático es necesario que la maestra provea al niño de:

- Tiempo para juego y actividades libres.
- Experiencias interesantes y estimulantes.
- Espacio suficiente.
- Materiales que despierten el interés y la imaginación infantil.

Dramatización creadora

En la dramatización creadora la maestra jardinera ejerce una guía más directa, ya que orienta a los niños estimulándolos a pensar, sentir y crear su propio diálogo y acción; ayudándolos a definir situaciones y a seleccionar roles. La trama de la dramatización puede ser original -creada por los propios niños- o puede estar basada en un poema, un cuento, una canción, una situación de la vida del jardín o de la vida diaria.

Los elementos básicos para que se produzca una dramatización creadora son. 1) un grupo de niños; 2) un líder o la maestra actuando como tal; 3) una idea a partir de la cual se crea la trama o la situación; 4) espacio suficiente para que los niños se muevan libremente; 5) algún material elemental que ayude a los niños a identificarse con el rol o a jugar la acción."

El grado de coordinación que ejerza la maestra dependerá de la experiencia del grupo en este tipo de actividad. Las fases para la preparación de la dramatización comprenderán:

- 1) Creación o selección de la trama por parte de los niños, guiados por la maestra.
- 2) Selección y asignación de roles de acuerdo con el número de voluntarios.
- 3) Conversación clarificadora de los papeles y memorización de la acción.
- 4) Delimitación de los lugares donde se ubicará cada personaje.
- 5) Repetición de la dramatización con otro grupo de niños.

El niño llega a una dramatización realmente creadora cuando previamente ha tenido oportunidad de participar en diversos juegos dramáticos.

Lease and Siks enumeran una serie de sugerencias para introducir gradualmente a los pequeños en la dramatización creadora:

- 1) Movimientos rítmicos. Motivarlos y crear un clima adecuado. Preguntas tales cómo: ¿Vamos a juntar flores?, ¿Cómo juntarnos flores?, harán que los niños encuentren motivo y modos de expresión. algunos se arrodillarán para cortar una

flor, otros caminarán despaciosamente y arrancarán las flores con determinado ritmo, colocándolas en una canasta imaginaria.

2) Canciones. Muchas canciones para niños sugieren acciones, pantomimas o caracterizaciones. La maestra puede cantar y el niño mientras tanto mirar lo que ella entona, o bien un grupo de niños puede -guiado- cantar una canción familiar para que otros la miren.

3) Juegos con los dedos. Estimulan la atención, la concentración y ayudan al niño a formar en su mente imágenes vívidas que lo preparan para crear, sentir y actuar.

4) Pantomimas Para la motivación de pantomimas son apreciados los poemas cortos que permiten la caracterización y las acciones directas. La maestra puede seleccionar un verso apropiado que resulte familiar al grupo. Cuando el niño ha tenido experiencias considerables en las actividades ya descritas, podrá mimar pensando y sintiendo, como el personaje del poema: un payaso, un bombero, un espantapájaros, etc. Si piensa y siente como el personaje, la acción será espontánea.

5) Dramatizar o jugar un relato. Para ello, son aptos los relatos folklóricos, algunas fábulas y cuentos cortos en los que se enfatiza la acción y los sentimientos de los personajes. La maestra puede ayudar a los niños a asumir los roles de los diferentes personajes, mediante preguntas dirigidas a todo el grupo. De este modo se le facilitará al niño la identificación con el personaje, sus características, el papel que juega dentro de la trama.

No debe insistirse en hacer recordar lo que los personajes dicen. El niño se expresará en la medida en que actúe espontáneamente. Si ha aprendido tan sólo las palabras, las olvidará fácilmente; en cambio si juega el rol compenetrándose, encontrará diferentes modos para expresar las ideas y sentimientos de su personaje.

La gradación expuesta permite apreciar que la dramatización creadora es una conquista paulatina, que implica ciertas fases previas vinculadas a la literatura infantil, la música y la expresión corporal.

Juego dramático, dramatización y lenguaje

El juego dramático en relación con el desarrollo del lenguaje ayuda al niño a practicar ciertas habilidades básicas, tales como hablar expresándose con espontaneidad, escuchar lo que otro dice, esperar turno para hablar, estimular la comunicación, clarificar conceptos a través de la palabra y de la acción, crear interrogantes acerca de personajes y situaciones.

En la dramatización creadora se agregan a estas contribuciones las de brindar experiencias para el lenguaje creador; las de ayudar al niño a sentirse seguro

hablando en el grupo y frente a un grupo; las de enriquecer el vocabulario, crear interés por los libros de cuentos y poesías, apreciar y gustar la literatura.

A través del ejemplo de juego dramático descrito, y del análisis que hemos hecho del mismo, puede deducirse que el valor de la dramatización no se reduce solamente al desarrollo y enriquecimiento del lenguaje.

Junto al desarrollo de la expresión verbal, el juego dramático sirve para ejercitar la atención y la capacidad de concentración, contribuyendo igualmente al desarrollo de la expresión corporal y la imaginación.

Desde el punto de vista psicológico, los efectos del juego dramático son también importantes. Moreno, creador del psicodrama, sostiene que se comprende mejor una situación humana realizándola, ya que la intensidad dramática posee un efecto catártico; el enfrentamiento con un pequeño grupo lleva a una mejor adaptación social.

La maestra jardinera, por lo tanto, podrá encontrar en el juego dramático un valioso medio para la canalización de tendencias y sentimientos, así como una fuente de observación del comportamiento infantil. El contenido del juego, la situación inventada, el papel que el niño seleccione y el modo en que lo desempeñe, sus actitudes, sus gestos, sus preferencias y, por supuesto, el lenguaje -al cual ya nos hemos referido- son todos aspectos a través de los cuales el niño proyecta su vida anímica.

Una observación atenta, un registro cuidadoso, pueden hacer que la jardinera encuentre en el juego dramático una ayuda incomparable para la comprensión de sus niños y un medio para ayudarlos a solucionar ciertos conflictos.

TÍTERES

Quizá ninguna frase sintetice tan bien el valor específico de los títeres en relación con la expresión lingüística, como la utilizada por Willis y Stegeman "Los títeres dan coraje". Efectivamente, los niños que no superan a través de la conversación o del juego dramático la inhibición de expresarse frente al grupo, pueden lograrlo mediante los títeres.

Los títeres hacen que el niño:

- a) Pueda hablar sin que lo vean, escondido detrás de un biombo o un escenario.
- b) Se exprese en función del personaje, olvidándose momentáneamente de él.

Ambos aspectos lo liberan. El que habla no es él, es el guardián de la plaza, nadie lo ve mientras vocaliza hablando a un monigote travieso que pisó el pasto, se entusiasma retando y expresa con soltura reprimendas y amenazas.

Existe una gran variedad de tipos de títeres, pero sólo nos referiremos a aquellos que puedan ser usados con efectividad por los niños del jardín de Infantes. Ellos son:

Los títeres de mango o envarados- Consisten en figuras planas de papel grueso o cartulina, recortadas y pegadas en un palo de aproximadamente 60 cm de largo. Los hay simples o con una o más piezas de la figura dotada de movimiento. En el jardín se usan las más simples.

Los títeres de guantes o manoplas: Como su nombre lo indica son manoplas amplias con o sin división para el dedo pulgar. El lado de la manopla correspondiente a la palma de la mano sugiere con pocos detalles un personaje. Una cara, ojos, boca, nariz a la cual se le ha añadido un rodete y unos anteojos, es una abuelita, otra cara con unas trenzas y una gorrita roja, es Caperucita. No tienen brazos ni tronco.

Los títeres de mano pueden ser realizados por las mismas maestras, o se pueden adquirir en jugueterías o casas especializadas en material didáctico.

Títeres de mano- Son los más comunes y los hay de materiales variados. La jardinera los puede hacer con papel "maché", mates o cajas de cartón y el cuerpo de tela; en el comercio se encuentran los fabricados en material plástico o "carpenter".

La cabeza del títere es sostenido por el índice del titiritero y el meñique y el pulgar sirven para dotar de movimiento a las manos de aquel.

Títeres de sombra o sombras chinescas: Son siluetas planas, negras, recortadas en cartulina, que se presentan detrás de una pantalla, de muselina o papel transparente iluminada. Esta pantalla puede improvisarse con una caja, que permite la realización de una boca de escena, cuyo tamaño no sea menor de 30 por 40 cm.

Muchas veces, monigotes de paño, muñecos o siluetas de madera pueden reemplazar con éxito a los títeres: los niños los toman por detrás con sus manos y los hacen mover a su antojo. Esto puede observarse en el rincón de la muñeca o en el hogar cuando después de presenciar una función toman sus propios muñecos y los transforman en improvisados títeres.

En general, no se aconseja que los niños, aun los más grandecitos, construyan títeres de manos; los únicos que pueden construir -guiados por maestros- por estar al alcance de sus posibilidades, son los de mango o envarados. De todos modos, en el jardín de Infantes el títere tiene sentido no como tarea de construcción sino como actividad de expresión lingüística y dramática.

La maestra jardinera y los títeres

La utilización de títeres requiere tener en cuenta ciertas normas que la maestra jardinera debe conocer:

1) Elegir material que pueda ser utilizado con éxito por el niño. Así a los niños de tres y cuatro años deberá proveérseles de títeres sencillos -de mango y de guantes- que no requieran gran destreza manual. Los primeros serán movidos por el niño de acuerdo con la acción del relato, sosteniendo el palo a una altura por encima de su cabeza, de modo que tan sólo el títere y a veces parte del palo se vean desde la boca del escenario. Los segundos, colocados a modo de manoplas, permiten realizar movimientos simples del brazo y de la mano.

Mediante el desplazamiento fluido del brazo, sugieren acciones como caminar o correr. El niño descubre poco a poco las posibilidades que ofrece; así lo hará temblar moviéndolo rápidamente de izquierda a derecha, o saludar cerrando lentamente la mano.

2) Organizar el espacio para facilitar el movimiento libre de los niños en el teatro de títeres. Tan sólo una cortina colocada en el vano de una puerta o en algún ángulo del aula, o biombo o panel bajo que oculte la cabeza de los niños, bastarán como escenario de los pequeños titiriteros.

Se pueden utilizar también teatrinos permanentes cuyas bocas de escena oscilen entre los 50 y 65 cm, aproximadamente.

Estos se pueden adquirir en el comercio; ofrecen el atractivo de un telón corredizo e inclusive la posibilidad de instalar un sistema de iluminación.

Estos tipos de teatrinos entusiasman especialmente a los más grandes, y tienen la ventaja de localizar aun más la atención de los espectadores mediante la iluminación. Es necesario asegurarse, antes de adquirirlos, de que sus dimensiones no limiten el movimiento infantil. Los más pequeños suelen sentirse muy cómodos detrás de un biombo o de una simple cortina.

3) Sugerir y presentar Historias simples. Brevedad, acción y elementos de sorpresa, son ingredientes indispensables en las historias para títeres. Los diálogos y la acción deben facilitar la repetición y la expresión dramática.

Los niños esperan ver cómo los títeres hacen cosas, señala Dale; de ahí que sea conveniente evitar los temas demasiado conocidos, que eliminan el importante factor sorpresa. Además, el niño acostumbrado a ver que los títeres siempre hacen algo imprimirá, a su vez, características de acción a sus dramatizaciones.

Los títeres se prestan para temas fantásticos, extraños, maravillosos, pues ellos mismos sugieren estas cualidades.

La maestra jardinera en un comienzo orientará a los niños hacia la elección de cuentos de repetición y con situaciones simples que aquéllos puedan reproducir fácil y espontáneamente.

GALLEGO, Ortega, José Luis. "Enseñanza aprendizaje de la lengua de la Expresión Lingüística. En: La educación Infantil. Aljibe, España, 1998.pp445-458

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Hablar y comprender.

La comunicación consiste en la transmisión de una información encaminada a instruir o influir en uno o en un grupo de individuos; supone, por tanto, un proceso de cuyos elementos descritos por Jacobson, destacamos los siguientes: emisor-mensaje-receptor.

La posibilidad de elección subyace como principio básico de comunicación: el emisor elige y selecciona a partir de distintas alternativas y por medio de un proceso de educación, unas señales determinadas para estructurar el mensaje destinado al receptor, que las descifra e interpreta partiendo de las mismas, ya que ambos utilizan un mismo código o conjunto de señales arbitrario pero organizado previamente.

Las funciones de emisor y receptor no son fijas, sino que a lo largo de un diálogo continuamente son intercambiables, lo que traducido al campo de la didáctica significa que no solo hay que enseñar a hablar, sino a comprender también.

Hablar en el sentido de transformar un pensamiento en una sucesión fónica con un significado (Lentin, 1980), es una posibilidad que el niño la desarrollará al crecer en una sociedad parlante y sobre todo, si otros individuos le hablan y le responden activamente y de forma apropiada a sus tanteos, ofreciéndole así los elementos que pueda utilizar para aprender; por lo tanto, hablar es un hecho social.

Es una actividad del cuerpo en la que intervienen órganos fonadores (faringe y laringe), articulatorios (activos y pasivos) y respiratorios (pulmones), en una actividad de construcción inconsciente, ya que cuando hablamos no somos conscientes de los movimientos respiratorios, musculares, ni del papel de distintos órganos o elementos que, sin embargo, ante una necesidad de reeducación, por ejemplo, podemos aislar y tomar conciencia de ellos.

Hablar es, por otra parte, una actividad mental inconsciente en cuanto que cada vez que pronunciamos una secuencia estamos efectuando una elección a nivel sintáctico, morfológico, léxico, entonativo de la reserva lingüística que posee todo hablante con experiencia verbal, compuesta por un número prácticamente infinito de elementos.

Comprender supone una actividad mental comparable a la de hablar, aunque no son producciones simétricas. Exige la movilización de materiales disponibles, por ejemplo, en la memoria, y de posibilidades de funcionamiento del lenguaje, permitiendo un proceso de previsión del discurso del emisor. Esta previsión no alcanza sólo a las características sintácticas, léxicas, morfológicas, entonativas de la enumeración verbal producida por el otro, sino de manera simultánea actúa sobre la significación del discurso percibido. Esta previsión será más eficaz cuanto más permita reducir sustancialmente el número de eventualidades, entre las cuales puede ser elegida la información aportada por el enunciado. La anticipación, que juega un papel capital en la recepción del hablar del otro, depende en gran medida del funcionamiento de la lengua de cada uno, que asegura la verbalización del pensamiento y la recepción de la verbalización del pensamiento ajeno.

Del mismo modo que hablar no es simplemente enumerar palabras y que los elementos del léxico no toman vida más que en las relaciones que el hablante establece entre ellos, comprender no es únicamente escuchar ruidos o elementos sonoros sucesivos, sino interpretar significaciones, lo cual supone una actividad de lenguaje. Por lo tanto, comprender no es una mera recepción pasiva del lenguaje, sino una actividad productiva.

Hablar, pues, en el sentido de producir y recibir una emisión verbal, no es un germen que se desarrolla por simple maduración, sino que depende estrechamente del desarrollo general del niño/a y de la interacción entre éste/a y los hablantes que le rodean.

La competencia lingüística.

El funcionamiento del lenguaje en el adulto y consecuentemente su aprendizaje no pueden ser asegurados por un montaje de mecanismos, sino que se trata de una función inteligente que no se puede reemplazar por automatismos, ya que un lenguaje elaborado, explícito, sintácticamente estructurado, supone una actividad distinta a la simple memorización, como apuntaba Saussure: se trata de conseguir la construcción de enunciados originales y comprensibles, por consiguiente, no necesariamente esperados ni provenientes de una experiencia anterior, para lo cual el hablante ha de poder elegir entre distintas posibilidades.

Antes de finalizar la Educación Infantil el niño/la debe disponer de un funcionamiento del sistema lingüístico que le permita hablar, es decir, expresar sus sentimientos, sus experiencias, etc., lo cual supone una garantía de autonomía verbal creativa, de utilización personal de las estructuras lingüísticas y

de acceso posterior a la comprensión y expresión del razonamiento, que le conducirán posteriormente al pensamiento abstracto.

Efectivamente el niño/a que ha aprendido a hablar va a superar el salto que supone pasar del acto lingüístico concreto o manifestación subjetiva del habla -ejecución-, a la capacidad lingüística abstracta o aspecto objetivo social de la lengua -competencia-, que sólo puede desvincularse de la ejecución por un análisis rigurosamente lingüístico.

La adquisición lingüística, pues, no responde a un simple hecho de memorización, sino a un hecho de abstracción complejo que pone al niño la en disposición de construir un sistema, o varios, cuyo conocimiento supone la competencia lingüística, por la cual el hablante pasará de la íntima posesión del lenguaje a la capacidad de utilizarlo de forma original y funciona.

La interacción niño-adulto en la adquisición del lenguaje.

El niño aprende a hablar al tiempo que aprende a pensar y a razonar, de ahí la importancia de una interacción estimulante, rica efectivamente, generadora de placer, provocadora de actitudes de razonamiento, que le lleven por su propia experiencia al mundo de la significación, ya que el lenguaje humano no se aprende nunca por simple imitación, sino que debe ser conquistado y formado de nuevo, según Cassirer.

Es importante sumergir al niño/a en una atmósfera lingüística suficientemente rica que le lleve a la fijación de modelos de palabras interesantes por su pronunciación, por su significación, o que simplemente le sorprendan por su novedad, y de frases e incluso textos a través de la recitación o la narración, produciéndose así una impregnación del lenguaje que les llevará progresivamente a sentir, no a razonar, lo que es correcto y lo que no lo es.

Es preciso que el niño/a hable en intercambios estructurados con la/el maestra/o, en una interacción que supone la adaptación recíproca de los interlocutores a las necesidades comunicativas del otro, de manera que el educador partirá de aquello que el niño conoce para formular frases que le sean al menos parcialmente comprensibles; no debe ni ajustarse al registro expresivo del niño (su "media lengua"), ni usar uno tan elaborado que no tenga elementos en común con el suyo. El niño debe reconocer en su maestro el lenguaje de su madre y a partir de "su nivel" ofrecerle a aquellos el que la sociedad les negó, las oportunidades y estímulos pertinentes para desarrollar su lenguaje, de manera que vayan adquiriendo toda una autonomía verbal que les permita expresar sus sentimientos y sus pensamientos.

Por tanto, no es suficiente que al niño se le hable ni que se le deje hablar; es imprescindible hacerle hablar y para ello hay que crear la necesidad a base de experiencias variadas y encontrar el medio de satisfacerla, propiciándole la

consecución de un sistema que le permita transmitir lo que se propone, que se sienta comprendido y que pueda realizar un intercambio.

Una vez conseguida la comunicación afectiva individual y en grupo, el próximo objetivo será ayudar al niño a gozar del habla, placer que generará una actividad lingüística muy rica, que alimentará su capacidad de expresión. Es importante para ello tomar como punto de partida situaciones cercanas, escenas familiares de las que se siente integrante, que no exijan ningún esfuerzo de comprensión o reconocimiento, para que todo su esfuerzo se concentre en la formación de enunciados correctamente formados y lo más explícitos posible, ya que su éxito, convenientemente alabado, le producirá un placer que será el mejor estimulante para su propio progreso.

La corrección en un proceso activo y creativo de aprendizaje.

El niño aprende a hablar no por correcciones sucesivas y puntuales que acaban haciendo insostenible cualquier conversación y que influyen escasamente sobre sus posibilidades de creación lingüística, ya que se trata de formas cristalizadas, adquisiciones fijas que difícilmente entran en el funcionamiento de un sistema que él pueda utilizar de forma creativa en cualquier contexto, sino gracias a la corrección por sustitución de una forma por otra, necesitando a veces varias formas sucesivas antes de la correcta, de modo que vaya descubriendo él mismo el mecanismo del lenguaje. A lo largo de cualquier proceso de comunicación oral el adulto utiliza en su respuesta lo que previamente ha recibido del niño, es decir, le devuelve el mensaje, de ahí que se conozca como técnica del feedback, con posibilidad de haberlo sometido a tres tipos de correcciones:

- Fonética o fonológico: pronuncia o traduce correctamente sus palabras.
- Extensión semántica: añade algunas palabras y conceptos relacionados.
- Expansión sintáctica: utiliza los elementos en estructuras más complejas.

La respuesta del adulto, además de servir de modelo al niño para una próxima emisión, no sólo no interrumpe la dinámica de la comunicación oral establecida, sino que está adaptada a su interés y a su propio nivel evolutivo, ya que él mismo la provocó; tenderemos siempre a conseguir un grado más de complejidad que lo que el niño espontáneamente fue capaz de emitir y facilitaremos el retorno a aquella palabra, frase o estructura defectuosa.

Con ello estamos propiciando el carácter eminentemente activo y creativo de la adquisición del lenguaje. Un aprendizaje altamente individual y no competitivo, corto de enseñar y largo de aprender, autorregulado más que regulado por el adulto, unido al cumplimiento de los propósitos de la vida. Aprendemos mejor aquello que aprendemos por nosotros mismos y los que aprenden el lenguaje personalizan modelos de comprensión. Nuestro propio interés instiga y mantiene la actividad y, como siempre que aprendemos encontramos una función

nuestras vidas, continuamos dirigiendo nuestro propio aprendizaje (Baghban 1990).

Por ello es tan importante que desde los primeros años enriquezcamos la imaginación de los niños, ya que a partir del segundo año su imitación ya no se desencadenará por la percepción propiamente, sino por las presentaciones imaginadas (hacer como si ...), y estimulemos su observación, ya que al enseñarles a fijar su atención, a captar detalles, a poseer mentalmente los objetos no serán más que elementos demandantes de mayor capacidad expresiva (Aymerich, 1981), hagámoslo pues, en una atmósfera lúdica para que los niños encuentren placer al manipular ese "juguete infinito de palabras" (Monfort, 1989).

TÉCNICAS Y RECURSOS PARA LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

La interacción adulto-niño, fundamental, como hemos visto, en la adquisición del lenguaje, deriva en una adaptación recíproca de los interlocutores a las capacidades comunicativas normales del más débil, el niño en este caso. Es indudable que va a tratar de comunicarse supliendo con elementos expresivos extralingüísticos su propia discapacidad en el lenguaje, evitemos completar lo que dice el niño con lo que creemos que dice, para introducirlo así a un discurso cada vez más explícito y más estructurado. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el lenguaje infantil no es uno: una misma etapa será más fugaz para unos y se prolongará más en otros: mientras unos niños parecen estar en una fase de mayor estabilización, otros, en el mismo grupo, están en fase provisional, por lo que se impone una observación por parte del maestro específica e individual que permita comparar a cada niño consigo mismo y estar atento a sus propios progresos.

Ya que la comunicación oral requiere la emisión y la recepción de mensajes, destaquemos en primer lugar la importancia de desarrollar las habilidades de escucha, que requieren concentración, retención y toma de decisiones. Los niños/as no siempre saben lo que tienen que escuchar ni cómo han de hacerlo, porque se ven sometidos a infinidad de sonidos. Es ésta una de las razones por la que es importante enseñar cómo escuchar como parte del desarrollo del lenguaje. A través de las actividades dirigidas de escucha, los niños se harán más conscientes de su sentido auditivo, mejorarán sus habilidades para distinguir entre diferentes sonidos y recibirán cualquier tipo de información mientras aumentan su capacidad expresiva, tanto a nivel morfo-sintáctico como léxico-semántico.

Del mismo modo son importantes las actividades de discriminación visual, dada la importancia de la observación como "generadora" de lenguaje. Cuando se les aporta material para que vayan descubriendo conceptos de color, tamaño o volumen a través de láminas, dibujos o rompecabezas, los niños afinan su capacidad de observación al percibir semejanzas o diferencias al observar cómo las cosas se pueden descomponer en partes y volverse a componer unitariamente; experiencias que, por otra parte, serán muy valoradas al adentrarnos en el mundo de lo escrito.

La lengua como sistema.

La lengua es un sistema de signos arbitrarios, cada uno de los cuales posee un significante compuesto por una serie de sonidos y uno o varios significados. Son arbitrarios porque los nombres dados a las cosas, excepto en casos concretos como las onomatopeyas, no tienen relación de causalidad y su validez sólo se extiende a un código particular. Sin embargo, a pesar de su arbitrariedad, constituyen un sistema porque los signos no integran nóminas indiscriminadas, sino que forman una organización en la que todos sus miembros están interrelacionados.

Existen tres niveles fundamentales en la lengua:

- Fonológico: integrado por fonemas.
- Léxico-semántico: formado por palabras aisladas, frases, oraciones o el discurso en el que cada unidad puede modificar su significado sometida por el contexto.
- Morfo-sintáctico: constituido por morfemas, palabras y sus posibles combinaciones para formar oraciones.

Niveles que nosotros seguiremos para tratar de agrupar las distintas actividades en torno al lenguaje, no sin antes llamar la atención de la práctica imposible de hacer compartimentos independientes en algo que en situaciones normales debe conservar su básica unidad. Es decir, podemos llevar a cabo ejercicios o juegos cuyo objetivo sea estimular un aspecto concreto del lenguaje, pero sin duda, al mismo tiempo, estamos ejercitando la capacidad de hablar o de comprender en otras muchas facetas.

Organización fonética y fonológico.

Existen una serie de estructuras evolutivas y pautas cognitivas que determinan el aprendizaje fonético del niño, pero ante todo es importante destacar la globalidad del proceso por una parte, ya que la adquisición de fonemas no se produce como unidades que se agregan unas a otras y que el niño construye analíticamente fue Jacobson (1941) el que por primera vez lo estudió no como una simple yuxtaposición de elementos aislados sino como orgánica formación de un sistema destinado a proporcionar "el código" que utilizará el niño. Por otra parte, hay que destacar el desfase existente entre el sistema perceptivo que el niño aplica al lenguaje de los demás, capaz de notar diferencias entre dos fonemas y su propio sistema productivo, incapaz de producir esas diferencias percibidas.

Para que un niño sea capaz de adaptar progresivamente su propia fonética a la fonética correcta de su lengua, necesita:

- Una buena atención y discriminación auditiva general (en primer lugar) y fonética (en segundo lugar).
- Una buena motricidad buco-facial general y una buena motricidad aplicada a los movimientos articulatorios durante la expresión verbal.

- Una motivación suficiente para hablar bien y superarse (Monfort 1989): Según ello, proponemos una serie de "líneas" de juego que se pueden multiplicar "ad infinitum", dependiendo del interés y de las necesidades del grupo concreto. Se observará que nunca nos centramos en la ejercitación aislada de un solo fonema, ya que no se trata de una reeducación, sino de la ejercitación global de la fonética de un idioma determinado.
 - Ejercitación de los músculos faciales, con especial atención a los bucales, para obtener una mejor calidad en la producción del sonido: tocamos con nuestra lengua la punta de la nariz, hacemos con ella un recorrido alrededor de los labios, por cada uno de nuestros dientes, por el paladar..., inflamamos los carrillos, sintamos la boca de un conejo, soplamos una vela, etc.
 - Audición de sonidos o ruidos familiares, tales como objetos de la casa, de la calle o de la escuela y su identificación, así como de sonidos producidos por distintos animales con diferentes estados de ánimo, onomatopeyas o formas de comunicación del tipo: buenos días, ¡bravo!, ¡atención!, por aquí, etc.
 - Descubrir vocablos que comiencen por un sonido determinado, por ejemplo palabras que empiecen por /r/.
 - Juegos de entonación distinta para una sola frase: enunciativa, interrogativa, exclamativa, etc., utilizando diferentes modulaciones de voz: grave, aguda, con voz baja, con intencionalidad de cuchicheo, de algo secreto, o de consternación, de miedo, de alegría...
- Hablar a través de un tubo largo, un vasito de papel, un megáfono de cartulina, un pañuelo, etc. para que pueden escuchar y detectar diferencias.
- Escuchar y reconocer la vez de un compañero que se halla oculto en algún rincón de la clase, o que además está asustado, o muy contento, o cansado después de una carrera.
- Producir rimas o reproducirlas para cualquier cosa, por ejemplo, cada vez que vayamos a cambiar de actividad, propiciando frecuentes modificaciones, de tipo "recoger y ordenar cada cosa en su lugar o que vamos a merendar", etc.
 - Inventar y memorizar palabras o rimas, sustentadas únicamente por su sonoridad. u Jugar con retahílas y trabalenguas provenientes de la tradición popular.

Organización semántica

Se realiza a través de una serie de adaptaciones entre el niño y el mundo que le rodea, en un doble sentido:

a) Desde el punto de vista de la representación que se va haciendo del mundo. b) Desde el punto de vista de la comunicación que se establece con él

En cuanto al primer punto, la percepción de la realidad por el niño se va transformando paulatinamente debido, entre otras circunstancias, a su desarrollo cognitivo, a su experiencia en aumento y a los modelos transmitidos.

La unión entre referente, significado y significante puede establecerla un niño de dos formas:

- El lenguaje llega después de haber vivido la experiencia: por ejemplo, el agua después de beber.
- El lenguaje se adelanta a la experiencia o al menos a la integración completa del significado; es muy frecuente en conceptos relativos del tipo de mañana, ayer, etc.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el significado de las palabras que usa el niño frecuentemente difiere del uso adulto, sobre todo en los más pequeños, produciéndose posteriormente un acercamiento gradual en este sentido. La diferencia suele polarizarse en los siguientes aspectos:

- Ausencia total de correspondencia, de manera que atribuye aun referente una palabra completamente distinta de la usada por los adultos.
- Uso parcial, al utilizar un significante con un número de referentes notablemente inferior a los que cubre el léxico adulto, por ejemplo, la palabra osito la utilizará sólo para el suyo, no para todos los de peluche que llenan el escaparate de la tienda que hay junto a su casa.
- Sobre-generalización al utilizar una sola palabra para referentes para los que el adulto utiliza varias, por ejemplo, agua para denominar cualquier alimento o al menos cualquier líquido que desea tomar.

Por todo lo anterior, podemos deducir que el desarrollo lexical no se limita al aprendizaje de una palabra o de una expresión verbal concreta, sino que sigue un proceso de acercamiento de los significados por autorregulación sucesiva, de manera que esa significación personal, ajena en muchos casos a las acepciones más comunes, que generalmente no evoca un concepto sino una situación concreta llena de resonancias efectivas por la multiplicidad de vivencias y por la interacción con el adulto, se irá paulatinamente acercando a la acepción común.

Será conveniente basarse en la experiencia de cada uno de los niños no siendo en principio tan importante la extensión del vocabulario como la precisión. En cuanto la necesidad de adecuación entre el objeto y la palabra que lo corporeiza sea sentida por el niño, aparecerá el deseo y el placer de adquirir siempre más. Una vez que se haya adquirido el funcionamiento de un reducido número de palabras se forma el núcleo generador.

No se trata, por otra parte, de trabajar con un léxico restringido, pues la riqueza del mismo matiza sin duda las sensaciones y estimula la imaginación infantil, sino con palabras y expresiones que por formar parte de sus vivencias se prestarán a ser repetidas muy a menudo y a ser manejadas en mil ocasiones, incluso en situaciones distintas que impliquen diversos grados de generalización, con lo que intentaremos equilibrar la tendencia tan infantil de dar valor absoluto a las palabras.

Estas actividades las podemos llevar a cabo por medio de conversaciones individuales o grupales, o por medio de juegos y actividades en los que procuraremos estimular su creatividad y su adecuación al sistema, ofreciendo

siempre la posibilidad de ir descubriendo el mecanismo del lenguaje, al mismo tiempo que aumenta su competencia léxica real y significativamente, es decir, que su léxico pasivo pase a formar parte de su léxico activo por medio de actividades como:

- Establecer campos léxicos cuyo significado guarda una relación de pertenencia a una totalidad más amplia; se trata de una actividad para reconocer y nombrar las partes de un todo, ya sea un objeto, un animal, una actividad u oficio, un concepto o idea; por ejemplo, el de vivienda: casa, piso, cueva...
- Establecer campos léxicos a partir de los significantes: pueden constituirse familias de palabras o palabras compuestas que tengan en común parte de su significante, del tipo de carne, carnicero, carnicería...
- Utilizar todo lo que nos rodea para trabajar el léxico, tanto dentro del aula, como los elementos del exterior que podemos divisar desde la misma, por ejemplo, percibir y verbalizar las diferencias entre los árboles del patio conocidos por los niños, las plantas, la tierra, etc.
- Trabajar también con todo aquello que los niños traen de casa, desde su vestimenta, la merienda, hasta la cajita o alguno de sus tesoros.
- Jugar a He perdido a mi hijo, en el que una niña acude a un detective con sombrero para que le ayude a encontrar a su hijo, un compañero de clase, dándole una serie de datos o señales, pero sin desvelar su nombre, hasta que es adivinado a partir de la descripción que ha ido haciendo la madre.
- El parte meteorológico que se leerá todas las mañanas. Para ello hemos ido trabajando los términos pertenecientes a este campo semántica, y hemos transcrito cada uno en cada uno en cartulinas con dibujos y con caracteres gráficos. Cada día se indicará la estación del año, el mes, el día, de la semana, si hace sol, está nublado o llueve, si hace frío o calor...
- Descripción de fotografías familiares: la satisfacción de volver a verse con ellas, sobre todo en las que retratan experiencias extraordinarias, así como de recordar dónde se ha estado, con quién, qué hizo y el privilegio de comunicarlo a los demás, posibilita la utilización de un lenguaje que nace de las situaciones vividas y enormemente motivadoras.
- Descripción de ilustraciones o Fotografías de revistas, periódicos o tebeos que traen de casa y que suelen estar relacionados con la unidad didáctica que se está tratando. Es una forma de trabajar no sólo en clase sino de implicar a los padres en la actividad.
- La narración de historias y la utilización de cualquier tipo de poesía, sobre todo de tradición popular, es sin duda un instrumento valioso para cualquier tipo de actividad lingüística, facilitando un ambiente propicio para descubrir la capacidad de crear belleza a través del lenguaje. Es posible que no todos los niños en todo momento comprendan todas las palabras pronunciadas por el adulto. Sin embargo, la proporción de lo desconocido con respecto a lo conocido debe ser tal que les permita progresar.

Organización morfo-sintáctica.

El aprendizaje de la morfo-sintaxis pone quizá más en juego que otras facetas la inteligencia del niño, ya que supone la puesta en relación de elementos distintos, con una organización exigente, una actividad cognitiva autónoma, independiente y personal.

El lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación y de expresión del individuo, sino un elemento constitutivo y dinámico de la actividad mental. Existen relaciones muy estrechas entre pensamiento abstracto y razonamiento de una parte y lenguaje sintácticamente articulado de otra, que se desarrollan en función de una práctica permanente mediante un proceso de perfeccionamiento de las estructuras lógicas primarias, paralelo al proceso de adaptación de estas estructuras a las claves del código específico de cada lengua.

Sin embargo, la instalación de las estructuras sintácticas del lenguaje precede a la adquisición de una morfología correcta, de un vocabulario abundante, de una pronunciación perfecta; incluso, afirma Lentin (1984), si el funcionamiento de las estructuras sintácticas básicas no arranca en su momento, después de los primeros enunciados completos, el lenguaje quedará estancado en yuxtaposiciones y escasas subordinaciones. Podrá progresar el niño en su pronunciación, en la variedad de su léxico, pero las estructuras lingüísticas difícilmente se complicarán. En cambio, si la estabilización del sistema se produce en su movimiento, los progresos serán rápidos y ello es importante porque el sistema perfeccionado permite la intuición del lenguaje: facultad de distinguir lo correcto de lo incorrecto, sin que haya reflexión gramatical consciente sobre la lengua. Llega un momento en que el niño dice no quiero que vienes y automáticamente él sólo se corrige con: no, no quiero que vengas.

Esto no es óbice para pensar que existe un sistema gramatical infantil, palpable en la sistematicidad de ciertos errores; por ejemplo, un niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, puesto que los adultos no hablan así, ni por reforzamiento selectivo; los regulariza porque busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema quizá más lógico de lo que es; todo ello testimonia un proceso de aprendizaje en el que el niño no espera pasivamente el reforzamiento externo, sino que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje, formulando hipótesis, buscando regularidades, poniendo a prueba su anticipación, forjándose su propia gramática; un proceso que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas en los que el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total. El niño utiliza unas reglas de construcción propias que poco a poco han de ser enriquecidas y perfeccionadas hasta adentrarse en las del adulto.

Antes de los tres actos es capaz de formar oraciones yuxtapuestas y coordinadas, por lo cual se habrá de programar en este campo un entrenamiento progresivo,

sistemático y permanente, comenzando por experimentar las combinaciones más ricas posibles de la frase simple:

- Para cada categoría de frase proponemos todas las formas posibles: enunciativa, interrogativa, imperativa, exclamativa, en su variedad afirmativa y negativa respectivamente, cambiando de lugar el sujeto, el verbo y el objeto, si es posible adicionándole nuevos términos.

Es importante conseguir una combinación muy rica de los elementos en la oración simple, porque es a partir de ella como base fundamental desde donde se organiza un funcionamiento cada vez más elaborado a través de; discurso.

Progresivamente se irán trabajando las distintas estructuras, procurando seguir cierto orden de complejidad:

- Verificamos el funcionamiento de las partículas de coordinación: y, ni, mas, pero...

- Oraciones coordinadas y yuxtapuestas.

- Combinamos una oración principal con una subordinada, utilizando distintos nexos y alternativas:

1. porque (causal)

2. que (relativo)

3. que (conjunción)

4. cuando

5. si (condicional)

6. interrogativa indirecta

7. comparativa cuantitativa

8. gerundio

9. para que

10. relativos

11. discurso indirecto

12. donde (relativo)

13. introductores temporales: después que, antes que, etc.

14. ya que

15. como (dado que)

16. sin que, como (comparativo).

Cuando el esquema de las distintas estructuras sintácticas funcione satisfactoriamente, pasaremos a combinarlas, pero es muy importante partir siempre de lo que el niño dice, para, tomando sus palabras, introducir las estructuras sintácticas pertinentes. Sería conveniente evitar las continuas preguntas; es preferible dirigirse al niño con oraciones declarativas para obtener enunciados estructurados.

Con este marco teórico práctico podemos realizar gran cantidad de actividades, ayudándonos de cualquier estimulación visual, como un dibujo en la pizarra o un franelógrafo en el que progresivamente van apareciendo elementos que ayudan a completar la frase, una lámina, un libro ilustrado ... Como en los casos anteriores puede ser de gran utilidad la utilización de la Literatura infantil, ya sea narrada,

cantada o recitada y sobre todo la dinámica de la conversación, con la maestra o mientras se trabaja y entre los mismo niños, surgida de la vida misma.

LEER Y ESCRIBIR EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Aunque la lecto-escritura, según la L.O.G.S.E., no debe ser un objetivo prioritario en educación infantil, "deben ofrecerse a los niños situaciones y contextos en los que el texto escrito se presente conjuntamente con otros procedimientos gráficos, con intención de comunicar algo a otros o para sí mismos" (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1992).

Según la teoría piagetiana el niño es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo, de manera que los estímulos no actúan directamente sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto, lo cual hace poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje y no al que supuestamente conduce a este aprendizaje; lo cual nos permite introducir el lenguaje escrito en tanto objeto de conocimiento y al sujeto de aprendizaje en tanto sujeto cognoscente, siempre que tengamos claro que el punto de partida ha de ser el sujeto mismo y no el contenido a ser abordado. Sujeto que, por otra parte, sabe más de lectura y escritura de lo que hubiéramos atrevido a imaginar. No olvidemos que el potencial de lecto-escritura está en todo lo que nos rodea, muy pronto será capaz de leer logotipos de marcas y alguna publicidad.

En cuanto al controvertido concepto de la madurez lectora, es razonable que si todo anda bien, también suceda lo mismo con este aprendizaje, pero no hay que confundir una correlación positiva con una relación causal. Más que la edad, la participación en situaciones de lecto-escritura está determinada por la propia preparación y experiencia que hace que ciertos niños estén capacitados para afrontar la psicolingüística y sociolingüísticamente.

Sabemos muy poco sobre la fase inicial de la lectura y de cómo se relaciona este inicio con el habla, aunque tanto el aprendizaje de la lectura como el del habla basen sus actividades en la comunicación del significado, pero puesto que la interpretación y la reacción al lenguaje impreso puede constituir un paso corto desde la interpretación y reacción al lenguaje hablado, el desarrollo del lenguaje oral debe ser prioritario. Los niños aprenden el lenguaje oral y aplican al papel los conceptos y estrategias conseguidas a través del desarrollo de este lenguaje, como resultado de la frecuente exposición al significado dentro de un ambiente global, del reforzamiento positivo y de la oportunidad para experimentar a través de la composición de hipótesis y la auto-evaluación, pues, ¿qué es leer sino, entre otras cosas, hacer hipótesis sobre una significación posible y después verificar esas hipótesis en el texto?

Debemos partir de unos principios básicos:

- No identificar la lectura con descifrado.
- No identificar la escritura con copia de un modelo, ya que la escritura no es copia pasiva, sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto.
- No identificar progreso en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

Comprender un enunciado consiste en anticipar la significación y en verificar a partir de ciertos indicios esta anticipación, lo cual presupone una actitud activa de búsqueda, propia del niño que se adentra en el lenguaje. De ahí la importancia de instalarlo en una relación con el texto en espera siempre de una significación, para lo cual el libro ilustrado será un magnífico instrumento, ya que con él los niños hablan lo escrito antes de saber leer; se benefician así de una gran experiencia lingüística, ya que mantienen con el libro de imágenes relaciones de interrogación particularmente ricas, movilizan todo su funcionamiento lingüístico para recordar a partir de las ilustraciones de los libros las historias que les gustan y que se hacen muchas veces contar. Para las historias desconocidas, progresivamente van a aprender a pasarse el soporte de la memorización a grandes líneas del texto, a ensanchar sus posibilidades imaginativas: van a poder adivinar, encadenar acontecimientos de manera más precisa, imaginar nuevas relaciones entre los personajes... (Gómez-Villalba, Rodríguez y cols. 1991).

Es importante que aprendan que los libros cuentan una historia y que los dibujos le sirven de apoyo, que miramos la página de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo y que la letra impresa parece provocar el lenguaje oral, que pueden reconocer e incluso reproducir en alguna medida. Así utilizan lenguaje oral y lectura como procesos que se refuerzan mutuamente. En un principio el lenguaje oral apoya las actividades lectoras, después el lenguaje escrito puede incluso promover el desarrollo del lenguaje oral. De manera que podemos afirmar que la narración de historias, la lectura de cuentos y las habilidades de conversación, son modos lingüísticos interrelacionados que se sostienen mutuamente en un mismo modelo comunicativo y que constituyen sin duda experiencias interactivas.

Aprendemos a leer para construir un significado y comprendemos letras y dibujos para comunicar significados. Generalmente inician su escritura cuando su lengua oral y su lectura comienzan a darse en una situación interactiva con una persona que conoce el lenguaje. Empezarán con garabateos desorganizados, que presentarán con posterioridad tendencias verticales y horizontales, linealidad consistente, variedad de estructuras continuas y finalmente unidades de letras reales o aproximación a las mismas. En los primeros trazos de producción espontánea, dibujo y escritura se confunden: ambos consisten en marcas visibles sobre el papel. Luego se irán diferenciando, pues hemos de notar que la linealidad y orientación horizontal son rasgos característicos de la escritura y no del dibujo. Producirán pues, formas no icónicas, en línea, con cierta longitud pero con indiferenciación de formas; con lo cual, aunque no sepan leer, separan lo legible de lo no legible.

En los momentos iniciales la coordinación entre escritura y lectura no se dan alternativamente porque la escritura no es una actividad inversa a la lectura y las dos no se dan simultáneamente, desde el punto de vista evolutivo. La referencia a la frecuente metáfora del código, según la cual la lectura y escritura se parecen a la codificación y decodificación, ha inducido a la idea errónea de que ambas son la inversa de la otra y simultánea, sin embargo, para los niños escritura y lectura no son procedimientos inversos (Teberosky, 1992, 120). La creación de algo para escribir es diferente a la aprehensión de algo para leer. Los procedimientos difieren en las habilidades que requieren, tanto como en la motivación y en el contexto. Precisamente la coordinación entre lectura y escritura, inicialmente separadas, será un objetivo a conseguir durante los primeros años de escolaridad.

Con respecto a lo que escribe el niño no podemos confundir el nivel de realización gráfica con el tipo de enunciados a escribir: para los pequeños es posible escribir textos enteros antes incluso de manejar la escritura adulta de palabras, a base de elementos gráficos que disponen a la manera de un cuento, una carta, una receta de cocina que luego son capaces de leer mediante la práctica del balbuceo, o expresando lo que realmente querían escribir, con lo que demuestran que lo que han escrito tiene sentido y se puede leer. Este, precisamente, es el origen de la fascinación sentida por el proceso de producción del lenguaje escrito como portador de una valiosa comunicación.

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la lecto-escritura debe inscribirse normalmente y sin esfuerzo entre las numerosas, ricas y variadísimas actividades que el niño pequeño lleva a cabo en un proceso de descubrimiento del mundo, de la creatividad espontánea; nunca debe ser impuesto, sino que comenzará como una actividad conjunta de juego y trabajo, recordando siempre a Montessori cuando decía que el juego es el trabajo del niño.

Es importante proporcionarles un ambiente rico en estímulos, integrándoles la lengua oral y escrita a lo largo de toda la jornada, dentro del cual tengan fácil acceso a los libros ilustrados y a otros materiales escritos, en el que la narración y lectura de cuentos sea práctica habitual y gozosa.

Igualmente hay que habituar a los niños a ver y asistir al acto de la escritura, poniendo cuidado en explicar qué hemos escrito en cada momento: desde lo que ellos mismos nos dictan, por ejemplo, lo que tenemos que preparar para ir de excursión, hasta los elementos necesarios para poder leer el parte meteorológico cada mañana ello los familiarizará con una forma distinta de expresión, lo mismo que anotarle cualquier mensaje para sus padres que previamente se les ha comunicado de forma oral, o que entre ellos se envíen misivas o cartas.

ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL CASO DE LENGUAS EN CONTACTO.

El actual "Estado de las Autonomías" se rige por la Constitución de 1978, cuyo artículo 3 sanciona la situación lingüística de España en los siguientes términos: "El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla. Las demás lenguas españolas serán oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección". Estamos pues, ante un país real y constitucionalmente plurilingüe y es la L.O.G.S.E. la primera Ley General de Educación del Estado que reconoce el valor diferencial de las distintas lenguas y que obliga a incorporar en el curriculum junto al castellano, las lenguas de las comunidades con lengua propia.

Somos, por otra parte, miembros de la Comunidad Económica Europea (C. E.E.) cuya Acta única de 1992 ha conducido a varios países a introducir la enseñanza de lenguas extranjeras en sus sistemas educativos desde la etapa primaria. No nos atañe en el caso presente, pero hemos de reconocer que esta circunstancia facilita las migraciones, las uniones entre las personas de distinta lengua y las estancias más o menos prolongadas de nuestros niños en otros países.

La promoción de una educación bilingüe desde edades tempranas reactualiza viejas ideas preconcebidas sobre los efectos nefastos de la misma en el desarrollo intelectual, psíquico y afectivo de los niños, tales como que la adquisición precoz de dos lenguas puede crearle confusiones, o ser causa de retrasos de lenguaje o de dificultades escolares o provocar trastornos psíquicos.

No se justifica hoy en día, sin embargo, el seguir creyendo que la adquisición simultánea de dos lenguas tenga efectos destructores sobre el niño o su lenguaje. Un niño adquiere una sola vez en su vida, entre 0-6 años, la facultad de comunicarse por el lenguaje, a través de la práctica de una o dos lenguas, sin que el hecho de ser confrontado simultáneamente a dos idiomas represente un mayor esfuerzo. Es más, la numerosa bibliografía existente demuestra la asombrosa aptitud del niño para adquirir durante los primeros años más de una lengua, y cómo esta aptitud decrece a partir de los 9 años.

Ocurre simplemente que el niño bilingüe pasa por etapas intermedias de diferenciación progresiva de ambos sistemas. Utiliza al principio un léxico único con palabras de las dos lenguas; luego diferencia los dos léxicos pero dispone de una sola sintaxis; por último distingue y separa completamente léxico y sintaxis de cada lengua.

Normalmente a partir de los 4 años, las interferencias, cuando las hay, son voluntarias o tienen explicaciones de orden afectivo o situacional más propiamente lingüístico, de hecho es frecuente que las utilice de manera selectiva, según la

persona a quien se dirige, por lo que es capaz a esa edad de identificar sin confusión la lengua de las personas de su medio habitual.

En muchas ocasiones niños bilingües tienen problemas que se manifiestan a través de síntomas relacionados con las lenguas: bloqueo, rechazo de una de ellas, tartamudeo, etc... En estos casos la situación de bilingüismo lejos de ser la causa, no hace más que revelar conflictos de otra índole.

No obstante, hay que tener en cuenta que la lengua materna constituye la trama de las primeras relaciones efectivas, del descubrimiento de sí mismo y de los demás, de las primeras experiencias, reacciones, emociones y sentimientos. En ella se forjó el inconsciente y el mundo de las fantasías. Suprimirla es desposeer al niño de sus puntos de referencia iniciales, vitales para su desarrollo intelectual, psíquico y afectivo. Advertimos sobre ello porque se piensa comúnmente que la inmersión total en la lengua de la escuela (en el caso de que se trate de una segunda lengua) acelera el proceso de aprendizaje. Es cierto que un niño pequeño aprende las lenguas con mucha facilidad, pero a condición de que se respete en cierta medida la lengua en la cual se desarrolló hasta entonces. Suprimirla bruscamente puede provocar una ruptura en su evolución intelectual, psicológica y afectiva: el niño se siente perdido y reacciona volviéndose agresivo y aislándose de toda comunicación, se puede producir incluso un bloqueo de sus capacidades intelectivas; el impacto depende evidentemente del modo en que sea acogido y tratado en la escuela, de su personalidad y de la colaboración de los padres, que podrán contrapesar las exigencias a las que a veces nos obliga la mayoría del grupo.

No obstante, uno de los objetos de los programas bilingües es que posibiliten el cambio de lengua hogar (L₁)-lengua escuela (L₂), para que los niños adquieran una buena competencia lingüística, tanto en su lengua materna como en su segunda lengua. Sólo así se podrá ver esta enseñanza como ventajosa y el sistema educativo como uno de los ámbitos más importantes en el mundo actual para entrar en contacto con una segunda lengua.

El objetivo fundamental de la educación bilingüe en comunidad con la lengua propia debe ser claro: mantenimiento de L₁, fomentando su dominio y adquisición de un alto nivel de competencia de L₂. cuando esto se consigue de manera coherente, constituye sin duda un valor importante de enriquecimiento personal, ya que supone a la larga:

- La adquisición de una gran plasticidad y flexibilidad intelectual.
- El desarrollo de una conciencia metalingüística: capacidad de analizar comparar los sistemas lingüísticos, de reflexionar conscientemente sobre el funcionamiento diferente de las lenguas.
- Mayores Posibilidades de abstracción y de conceptualización.
- Facilitación de la adquisición ulterior de otras lenguas. Al mismo tiempo que hay una actitud de apretura y tolerancia.

Existen cuatro tipos clásicos de programas bilingües:

1. Programas de segregación: utilizan como lengua de instrucción la L1 y L2 queda reducida a la enseñanza como materia del currículum, con un determinado número de horas a la semana. Su rendimiento es escaso.
2. Programas de submersión: para escolares cuya L1 es diferente del resto del grupo. La enseñanza en otra lengua a veces los aleja de su entorno y da lugar a una serie de problemas como apuntábamos anteriormente. El objetivo es la asimilación a la cultura mayoritaria, a la lengua predominante, pero frecuentemente, como ha sido estudiado en hijos de migrantes, no se consigue el éxito deseado.
3. Programas de mantenimiento cuyo objetivo radica en el aprendizaje de una L2 con el mantenimiento de la propia para garantizar su supervivencia, utilizando como lengua vehicular la L1 para introducir progresivamente la L2, de tal forma que el currículum se imparte en las dos lenguas hasta que finalizan el periodo escolar. Se trata de Programas claramente encaminados hacia el bilingüismo y biculturalismo.
4. Programas de inmersión la instrucción se realiza en la L2 para un alumnado con una L1 Mayoritaria, de manera que al conocimiento de su lengua familiar añaden el conocimiento de otra lengua, en un proceso natural, sin ser forzado, sobre todo si se lleva a cabo desde la educación infantil.

Independientemente del programa que adoptemos, que dependerá de un abanico amplio de circunstancias, el aprendizaje de L2 en Educación infantil se ha de llevar cabo como el de la lengua materna o sea fundamentándolo en la necesidad de expresión y de comunicación, de manera que el niño no se dé cuenta de que está utilizando una lengua distinta, porque no constituye eso su objetivo consciente; el impulso hacia esta lengua nace de la necesidad de obtener algo, participar en el juego, comunicar... de manera que vive y piensa en la lengua Propuesta. No la aprende la habla. Desde el comienzo, las primeras palabras son vividas como expresión de un deseo, de una voluntad de acción, nunca corresponderán a una transferencia de la L1 a la L2..

En definitiva, la lengua utilizada es para él el medio para expresar sus deseos y para obtener la satisfacción de los mismos. No Tiene conciencia de aprender una lengua, no objetiva, no ejerce reflexión sobre ella: la vive, es decir, comprende poco a poco, porque habla; piensa en la lengua, pero no piensa acerca de ella. La palabra es, para él, un medio de alcanzar un fin, pero no es el fin en sí, ni para ésta ni para cualquier lengua que utilice.

BLOQUE TRES

DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL Y SUS DIFICULTADES

GUTIERREZ, francisco. El Lenguaje Total.
Una pedagogía de los medios de
comunicación.
Humanitas. 4ª ed. Argentina 1979.pp 43-190.

LA COMUNICACION y LA EDUCACION

Buscando la comunicación educativa

La escuela no sólo ignora en la práctica la existencia de los Medios de Comunicación Social sino que trata de sobrevivir de espaldas a la realidad social creada por la existencia de los medios de comunicación masiva.

Los sistemas escolares siguen empeñados en la" formación de grupos selectos. Ni la escuela básica ni, mucho menos la universidad, quieren dar paso a una cultura fruto de los medios masivos de comunicación. El pizarrón, la tiza y un individuo frente a 30 ó 40 alumnos siguen constituyendo la estructura fundamental de aprendizaje en una sociedad electrónica, universal y ultracósmica. Es por demás evidente que los medios de comunicación están poniendo en tela de juicio, el proceso de escolarización.

Por otro lado los medios de comunicación tal como son utilizados por la sociedad de consumo constituyen también una "escuela" mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional.

La educación del futuro se nos presenta pues como un verdadero callejón sin salida muy especialmente para los países del tercer mundo.

Por un lado un sistema escolar que persigue la perpetuación de una ideología socio-político- económica. Por otro lado unos medios de comunicación que lo mismo que el sistema escolar, mantienen una estructura clasista, trasmisora de valores, individualista. Tanto un sistema como otro contribuyen a mantener a la sociedad en un sistema piramidal inamovible.

Sin embargo, sabemos por la experiencia "que medios de comunicación, formas del saber y formación social se encuentran siempre entrelazados, en una relación que no. es causal sino dialéctica. Decir sociedad es decir estar uno con otro, compartir un saber, comunicarse a través de diferentes canales".

Hemos afirmado en otras oportunidades que si bien es cierto que los medios de comunicación de masas han sido y son empleados como instrumentos de opresión y alienación, con todo intrínsecamente son medios excelentes de comunicación que adquieren su sentido más pleno en el contexto de una comunicación dialógica.

A la luz de esta comunicación dialógica, hemos de realizar una profunda revisión de la escuela y de los medios de comunicación. Tanto en un sistema como en el otro la "comunicación ha de ser relación no causal sino libre; no unidireccional, sino bidireccional; no irreversible, sino susceptible de respuesta".

Esta tarea es la que nos proponemos con esta metodología. Hacer de la escuela un centro de comunicación dialógica y convertir a los medios de comunicación en escuela participada. A este fin van encaminadas las bases que recogemos en este capítulo.

Incomunicación

En el siglo de la comunicación masiva corremos el riesgo de la más terrible incomunicación. Hemos llegado a saturar el mundo con una hiperinformación – instantánea y universal-, y sin embargo nunca el hombre ha sufrido tanto los efectos de la incomunicación. Paradójicamente en la era de las comunicaciones hemos caído en la cuenta de las grandes dificultades de la comunicación. Muchas de las producciones literarias y cinematográficas son muy dicientes en este aspecto. Pensemos por ejemplo en Antonioni y Bergman en el cine, y en J. Paul Sartre en el mundo de las letras.

La incomunicación es, según Castilla del Pino, una de las notas características de la sociedad actual. "La paradoja con que se nos presenta nuestra situación actual, a saber, el descubrimiento de nuestra comprensión del fenómeno de la comunicación, y la existencia misma de unos medios de comunicación inimaginables hace años, corren parejos, pero en proporción inversa, con la incomunicación fáctica que entre un hombre y otro se verifica".

Hay autores que atribuyen el fenómeno precisamente a la desnaturalización de la comunicación, originada en el hecho de que los medios de información son los voceros unilaterales de los grupos minoritarios que desde el principio se adueñaron de ellos. Reducir los medios de comunicación a medios de información, es lo que llamamos desnaturalización o perversión del proceso. La comunicación hemos afirmado es ante todo un problema humano. La comunicación no tiene que ser irreversible ni unidireccional. La comunicación en síntesis es diálogo. Es evidente que aun no hemos podido dialogar con los medios técnicos de comunicación, y no lo hemos podido hacer porque el receptor no puede hablar. El receptor sigue siendo "una masa unificada por la mudez".

El fenómeno, complejo en sí, está inquietando a antropólogos, psicólogos y sociólogos. También a los pedagogos ha de preocuparnos. Porque es un hecho real que tampoco existe comunicación en el aula escolar. Establecer una comunicación más intensa, más viva en el proceso educativo, es uno de los objetivos primordiales de la pedagogía del lenguaje total. Es fundamental que nosotros como educadores demos capacidad al "hombre nuevo" para que emerja de su mutismo. La educación ha de proporcionar, técnicas de aprendizaje, auto expresión y participación. Este será sin duda un paso seguro que obligará a la sociedad a modificar los medios de información en medios de comunicación.

Comunicación exige "comunitariedad de intereses y aspiraciones", y a esto tienden los núcleos generadores con su secuela de significantes y significados denotativos y connotativos que proponemos en esta metodología, así como las técnicas de auto expresión y de creatividad. Se ha de proporcionar al hombre formas en las cuales y por las cuales tenga y pueda decir algo, es decir que encuentre los instrumentos aptos para comunicarse. Con frase ya muy repetida, que el educando pueda decir su "palabra". Y la pueda decir incluso por los medios que la técnica pone a su disposición.

Repetir mecánicamente lo que previamente se ha trasvasado en la mente del alumno (el trasvase puede hacerse por medios técnicos, incluso electrónicos), no significa en modo alguno que el alumno esté en capacidad de decir su palabra y por lo tanto en capacidad real de comunicación.

Un examen de la cotidianidad, del hacer rutinario dentro del aula de clase, nos probaría suficientemente hasta qué punto es verdadera esa incomunicación que se produce en el proceso escolar. La conducta de los alumnos nos revela a cada instante la total (casi siempre) incomunicación. El aburrimiento que caracteriza la vida escolar es una prueba incuestionable. La misma estaticidad del horario, fragmentado rutinariamente, el exceso de imposiciones y reglamentos coercitivos, son síntomas o consecuencia de ese aburrimiento. "La escuela es un paréntesis mortificante y mortecino en la vida diaria del alumno. Se somete a él porque no le queda más remedio ya que está presionado por la estructura social". Como dice Oliveira Lima, el maestro es el único director de escena (o de orquesta) a quien no le importan los espectadores porque son unos espectadores a quienes no les queda más remedio que soportarlo, sea bueno o

no, agradable ó aburrido. De disponer de un mínimo de libertad, cuántos de estos "directores de orquesta" se quedarían sin espectadores...

Tanto más rica y fructífera será una metodología cuanto más posibilidades de autoexpresión ofrezca al educando. En esto juega papel importante la diversidad de canales a los que se pueda recurrir. Si a más del lenguaje tradicional (oral y escrito) el joven puede recurrir para expresarse a formas plásticas (pintura, fotografía, etc.), y sonoras (radio) o la síntesis de todas ellas (cine, TV, video-tape), tanto mejores y más valiosos serán los resultados.

Diferentes medios de expresión (necesariamente también de percepción) conllevan nuevas posibilidades de comunicación. Cada educando ha de poder y saber escoger el canal de comunicación que más satisfaga al despliegue de su propia conciencia. Todos los educandos han de tener las posibilidades y la libertad de expresar el mundo y su mundo. Esto llevará al rechazo de estereotipos. Cada individuo pondrá en común su propia y característica visión del mundo para que sea "criticada" científicamente. Esta intercomunicación constituye una de las formas más auténticas de educación.

Comunicación espontánea

Estas formas nuevas de expresión buscan intencionalmente devolver la espontaneidad al proceso educativo. Sólo en la espontaneidad y en la naturalidad podrán desarrollarse las múltiples posibilidades de la persona humana o de los grupos sociales. La inhibición que es represión, es la falta de espontaneidad y por lo tanto de comunicación. La resultante es "forzar" la naturaleza para que se ajuste a fórmulas o normas extrañas o no asimiladas como propias. También la falta de comunicación espontánea se deja ver en el aburrimiento de parte de los profesores para quienes "dar clase" es una actividad compulsiva que la llevan a cabo sólo motivados por llenar un programa y verificar —también compulsivamente— unos exámenes que a veces recuerdan a cualquier campo de concentración, en vistas a una "masacre" con frecuencia colectiva. (Oliveira Lima).

Imposible pedir superación y creatividad a un educador y a un educando hastiados y aburridos. Salir del aburrimiento no es otra cosa que comunicarse. Por eso ha de proporcionarse al educando formas válidas de autoexpresión. Formas incluso que signifiquen un compromiso con la realidad, que le devuelvan la espontaneidad y la vida.

En algún lugar de estas páginas hacemos referencia a la "orgía de expresión" que no podrá darse sino en la espontaneidad. Pasividad, negatividad e indiferencia, son formas de incomunicación, de aislamiento y de hermetismo.

La comunicación es una necesidad de toda persona humana. Las técnicas modernas de comunicación - y desmasificadas— ofrecen al proceso educativo nuevas y más amplias formas de diálogo. La capacidad comunicativa del ser humano abre nuevos cauces a las ciencias de la educación. Las palabras, los

gestos, imágenes y sonidos han de permitir un enriquecimiento del sentido restringido que hemos venido dando a la comunicación.

Por ejemplo, una metodología adecuada en el uso del video tape implica necesariamente una participación plena del ser humano. Esta implicación total del hombre nos evidencia lo compleja que es la comunicación cuando la referimos al proceso educativo. Esto significa que cada vez que una nueva técnica hace su aparición en la historia, es el hombre en definitiva quien se verá afectado por ella tarde o temprano.

Comunicación pedagógica

El proceso de comunicación es esencial a la educación. Precisamente el problema más serio del sistema escolar tradicional es la falta de comunicación. En un mundo en el que comunicación es un “hecho social total” no se explica como se puede sostener fundamentado un tipo de información” ya no es el que vive la sociedad actual.

Las inquietudes por una pedagogía no centrada en la transmisión de conocimientos sino en técnicas de conducción de grupos, de compromiso personal, de investigación y de creatividad están probando un poco por todas partes que la educación es un proceso de comunicación y que las más prometedoras posibilidades de la didáctica prospectiva están estrechamente vinculadas a la teoría de la comunicación. En el día de hoy ya no se puede seguir pensando en una escuela encerrada entre cuatro paredes y completamente desvinculada al proceso de la comunicación.

La problemática de la comunicación viene preocupando cada vez más a antropólogos, sociólogos, lingüistas, filósofos y pedagogos. Las investigaciones al respecto se han enriquecido extraordinariamente durante el presente siglo. Norbert Wiener formula las primeras nociones teóricas de la cibernética: “La ciencia de la comunicación y el control en los seres vivos y en las máquinas. Con Claude Sohannon nace la teoría matemática de la información. Pero la investigación más estrechamente vinculada con nuestra preocupación de educadores es la efectuada por los lingüistas que estudian la comunicación pedagógica. Particularmente desde que Charles Morris fundamenta la semiótica como la ciencia general de los signos o mejor, la técnica de la lectura de los signos estas investigaciones teóricas han llevado a los estudiosos a planteamientos eminentemente prácticos. La comunicación pedagógica busca ante todo esclarecer los cambios de conducta del educando en vistas a un mundo nuevo, o si se quiere mejor, mirando hacia un futuro totalmente imprevisible.

La comunicación como determinante del cambio de estructuras psicosociales es un campo pedagógico totalmente revolucionario y que en América Latina esta llevando a formulaciones de enormes perspectivas en el campo educativo. La transformación del mundo es consecuencia de la dialogicidad. Y no puede haber dialogicidad si cada hombre (todos los hombres) no dicen “su palabra”. Solamente

el diálogo —se ha dicho— que implica el pensar crítico es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

La comunicación y consecuentemente las modernas técnicas de comunicación que no conduzcan a la transformación social, no tendrían razón de ser por cuanto los instrumentos y técnicas de comunicación no tienen significado en sí sino que su valor lo adquieren en relación con el hombre.

Por eso hemos repetido con frecuencia que la comunicación antes que proceso técnico sea un proceso eminentemente humano. En razón de ese principio los problemas que nos plantea la comunicación moderna a los educadores no pueden quedar reducidos a una mejor y más rápida transmisión de conocimientos. Toda pedagogía ha de basarse en el proceso de la comunicación y no tanto en las técnicas audiovisuales. Los intercambios, dinámica de grupo, vivencias interpersonales son formas que conllevan una finalidad eminentemente educativa.

“He llegado a estar firmemente convencido de que cualquier renovación pedagógica que tienda a hacerse actualmente no se efectuará sencillamente con la comprobación de los fines de la educación, sino así mismo, con una transformación considerable en las relaciones y las comunicaciones entre educadores, por un lado, y los alumnos y los educadores por otro” . En un mundo con un predominio tan angustioso de los medios masivos de información no es nada extraño que la escuela informadora ha ya entrado en una aguda crisis existencial.

El mundo tecnificado y electrónico plantea al educando una serie de interrogantes para los cuales la pedagogía tradicional aún no ha dado con las respuestas satisfactorias. Pero pretender llevar a cabo una pedagogía impositiva aun cuando se valga de técnicas audiovisuales es forzar la naturaleza humana y por lo tanto es realizar una labor diametralmente opuesta a la comunicación. La vida del hombre tendrá sentido en la medida en que pueda comunicarse con sus semejantes. Es bien sabido que obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos.

De hecho la propia función comunicativa se ha convertido en un hecho socio-cultural. Este fenómeno “social total” con grandes referencias antropológicas, políticas, religiosas, culturales es lo primero que ha de preocupar a los educadores, por cuanto según el pensar de algunos autores, la comunicación está afectando a nuestra sociedad con características tan singulares que ya podemos hablar con toda verdad de un nuevo humanismo.

La comunicación "audiovisual" encierra para el "hombre nuevo" mayores posibilidades de diálogo, de comprensión y compromiso.

Si como ya dijimos la ontología del hombre se constituye y caracteriza originariamente como ontología o metafísica de la expresión no sólo por ser la expresión el primer dato fenomenológico del ser humano sino por la íntima

conexión que guarda con todos los demás, podemos concluir que "la expresión es el dato primero y la clave para la comprensión de la forma de ser propia del hombre".

Esta expresión humana comprendida como comunicación dialógica encuentra en los medios de comunicación electrónica posibilidades insospechadas. En ninguna otra época histórica ha tenido el hombre tantas posibilidades para desarrollar sus capacidades de autoexpresión. Podríamos asegurar que el hombre como "ser comunicativo" tiende a realizarse hoy más plena y profundamente que nunca en su quehacer histórico. Lo hace vivir más profunda y plenamente en un mundo que es el suyo y que los medios de comunicación social ponen a su disposición. Pero desgraciadamente estas realidades no se ofrecen al hombre tal cual son sino profundamente deformadas.

Desafío de la comunicación social

Los medios de comunicación social, al mismo tiempo que son reflejo de los condicionamientos socioculturales de un mundo nuevo, proyectan a su vez su propio mundo cultural cargado de novedad posibilidades y también de riesgos y desafíos.

Es un hecho que los medios de comunicación hacen posible una difusión masiva de los bienes culturales. Existe hoy una verdadera producción de bienes culturales. Se podría afirmar inclusive que el consumo de "bienes culturales" va más allá de las propias posibilidades de asimilación de los perceptores. Y en esto consiste el gran desafío que los medios de comunicación social plantean a la educación. Los medios de comunicación han convertido la cultura en mercancía de consumo "producir algo en el juego de la oferta y la demanda sujetarse las tendencias y gustos del mercado". La nueva escuela de los Medios de Comunicación Social, que como lo vimos en el apartado anterior tendría que ofrecer al hombre mayores posibilidades de realización, de hecho está doblemente viciada.

1. Por un lado los Medios de Comunicación Social están hoy concentrados en poderosos intereses económicos y políticos, con frecuencia indiferentes y hasta contrarios a las auténticas aspiraciones humanas.

2. Por otro lado los contenidos a transmitirse a través de los medios de comunicación "no se sujetan únicamente a los particulares intereses de los propietarios de dichos medios, sino también a los dictados de los propios consumidores". Por tratarse de una consumación pasiva y a menudo inconsciente, es imposible por parte del receptor una comunicación dialógica en "la que el consumidor tendría la opción de decir su palabra".

Estas comprobaciones nos llevan a afirmar que "en América Latina los medios de comunicación social, lejos de actuar como agentes positivos de cambio, como instrumentos de promoción humana y como vehículos de educación, contribuyen más bien a mantener los intereses de la estructura de dominación interna y

externa". Esto tiende a presentarse como un dilema: negar la posibilidad de educación de los medios de comunicación o afrontar resueltamente el desafío que dichas tecnologías significan para el hombre moderno.

Negarle la posibilidad educativa a la comunicación es un contrasentido. Más bien habría que afirmar que cuanto más perfecta sea la comunicación, más valiosa es de suyo la educación.

Las soluciones, nada fáciles por cierto, para salir de este impase, se nos ofrecen en el mismo planteamiento del problema. Fundamentalmente son dos. La primera es la democratización de los medios. Los medios de comunicación social que ahora están "concentrados en manos de minorías económico-políticas nacionales y extranjeras, que tienen y difunden su propio sistema de valores", han de ser liberados de esa estructura cerrada y pasar su poder a grupos más abiertos representativos de toda la comunidad. Esto es lo que se llama hoy la comunicación horizontal.

La segunda solución nos concierne más directamente a los educadores y consiste en "la necesidad y urgencia de educar a los receptores en los lenguajes propios de cada uno de los medios técnicos de comunicación, dando énfasis a los estudios semióticos a fin de ofrecer a cada educando los instrumentos necesarios defenderán contra la masificación y mistificación tan características de quienes "consumen" técnicas de comunicación en forma pasiva. Dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las probabilidades de ser un mero "objeto" a merced de las fuerzas externas, y aumentará como "sujeto" las probabilidades de dominarlas, permitiéndole ser un "consumidor" inteligente, selectivo y crítico de los medios de comunicación social. Este tipo de pedagogía es la que llamamos lenguaje total".

Esta segunda solución es sin duda mucho más lenta, pero a la postre más segura. Y además es de absoluta necesidad un en el caso de la comunicación horizontal o participada. En la práctica no puede darse comunicación horizontal sin formación del receptor, aun cuando somos conscientes (la práctica lo demuestra), que la formación del receptor es consecuencia de la comunicación horizontal.

Comunicación y aprendizaje

No pretendemos señalar en estas breves notas una teoría de aprendizaje porque sobre pasarla las finalidades del presente trabajo. Creemos que será suficiente recoger algunas ideas claves que interrelacionan el proceso de la comunicación y del aprendizaje. Tanto las teorías del aprendizaje que se basan en la relación estímulo-respuesta como las que tienen una fundamentación estructural presuponen la "necesidad de la respuesta el sujeto perceptor para verificar la eficiencia de la información". Esto significa que la información será válida en cuanto el perceptor sea capaz de "aprehenderla". Ahora bien esta aprehensión se puede quedar reducida a una simple percepción del estímulo.

Es imprescindible que el perceptor a más de percibir interprete el estímulo. Esto en términos de comunicación equivale a decir que el perceptor no sólo debe percibir sino poseer las posibilidades suficientes para interpretar o decodificar el estímulo. Propiamente no podríamos hablar del aprendizaje si no hubiera respuesta o cambio de conducta, por eso es que a nosotros los educadores la comunicación nos interesa en cuanto es provocadora de conductas nuevas y permanentes. “Si aceptamos el punto de vista de los estudiosos de la conducta humana, la comunicación entre los seres humanos debe ser estudiada como provocadora de cambios y no como transmisión de información”. Claro que con el mismo Bullaude, hemos de precisar que “aprendizaje es el cambio duradero y por consiguiente no toda comunicación es aprendizaje ya que el cambio introducido en la conducta puede no ser duradero”.

Podríamos sacar una primera conclusión diciendo que el aprendizaje como cambio de conducta tiene que ir más allá de la simple Información. Este traspaso se efectúa en el momento en que el sujeto no sólo aprehende la información sino cuando logra estructurar dicha información en el bagaje de saberes anteriores a los efectos de sacarla a la luz cuando se presentan nuevas situaciones.

El mero hecho de “interpretar” o “apropiarse” de un saber no es suficiente para que en propiedad de términos podamos hablar de aprendizaje “auténtico”. “Sólo puede llamarse auténtico al saber que, en sí mismo y por sí mismo, es transformador y productivo”, lo cual requiere que el perceptor haga suyo y reestructure en su propio haber tal información. Piaget clarifica perfectamente este punto. Pero cuando se trata del habla adulta que trasmite (informa) o procura transmitir conocimientos ya estructurados por el lenguaje o por la inteligencia de los padres o de los maestros mismos, suele pensarse que la asimilación previa es suficiente y que el niño no tiene más que incorporar esos alimentos intelectuales ya digeridos, como si la transmisión no exigiera una nueva asimilación, es decir, una reestructuración que esta vez depende de las actividades del oyente. Trabajos recientes lo han probado cada vez más, que toda experiencia necesita una estructuración de lo real; o dicho de otra manera que el registro de todo dato exterior supone instrumentos de asimilación inherentes a la actividad del sujeto.

Esta estructuración nueva del receptor sólo es comprobable en la práctica. El cambio estructural del sujeto tiene que confrontarse en la práctica. Sabemos que una información ha sido aprendida en la medida en que puede servir para resolver nuevas situaciones.

Aun cuando sea ir más allá de lo que piden estas líneas, tendríamos que asegurar que sólo en el “sistema” que diera al aprendizaje una dimensión así, podría hablarse de educación verdadera. Todo saber ha de ser praxis, ha de trascender a la realidad.

“Sólo el saber convertido en praxis es humanismo ya que implica un mejoramiento del hombre”

Las estrechas relaciones entre “aprendizaje” y “comunicación” nos llevan a formular a modo de conclusión, algunas ideas que reflejan algunas de las implicaciones de la metodología del lenguaje total.

1. La psicología social demuestra cada vez con mayor fuerza que el proceso de comprender, persuadir, enseñar no depende tanto de la habilidad del “agente” cuanto de la actividad ‘del paciente’; quien se informa no es pues paciente sino “agente”.
2. El proceso de aprendizaje es auténtico cuando se ha efectuado un cambio en el que aprende. Por ese motivo aprendizaje supone interacción, intercambio entre el que aprende y lo que le rodea.
3. Educación será por lo tanto un reaccionar (responder) creativamente del educando. En otras palabras es desarrollar una capacidad de reacción frente a los demás y al mundo que nos rodea. Es lograr que el hombre sea capaz durante toda la vida de interrogarse y encontrar las respuestas adecuadas para transformar la realidad. En resumen que no sean “hombres espectadores sino recreadores de mundo”.
4. O el alumno se moviliza y se compromete en el proceso de aprendizaje o no hay aprendizaje posible. Lo que equivale a decir que la misión del maestro no es tanto de enseñar cuanto de movilizar, comprometer, adaptar, motivar, animar. Saturar la clase de información no es suficiente.

Desde el momento en que los más importantes conocimientos nos llegan en una forma casi instantánea gracias a la comunicación electrónica, es una necesidad imperiosa encontrar nuevas funciones al sistema escolar; la necesidad de aprender conocimiento ha de dar paso a la necesidad de aprender a reaccionar y a la necesidad de aprender a vivir recreando.

La vida ha de ser concebida no como un adaptarse a la realidad social sino como un constante reaccionar ante el cúmulo de con vencimientos, opciones, creencias, que nos llegan por los Medios de Comunicación Social. Lo decisivo para la vida futura del educando es desarrollar su capacidad de inventar, crear nuevos comportamientos, nuevas reacciones y nuevas respuestas.

Comunicación y personalización

De todos es sabido que los sistemas tradicionales de enseñanza fundamentan su metodología en la comunicación verbal o escrita. Acabamos de afirmar que los propósitos y fines de la escuela tienden a “adaptar los individuos al mundo social mediante el aprendizaje de un saber hacer verbal”. A fuerza de conceptualizar y sistematizar la ciencia, también hemos reducido los valores a meras verbalizaciones.

El ‘saber hacer’ que proporcionan tanto la escuela como la iglesia son fundamentalmente lingüísticos; son fórmulas, normas, reglas. Piénsese en las fórmulas matemáticas, reglas gramaticales y ortográficas, normas morales, etc. Un examen objetivo de la realidad escolar nos probará cómo nos ha preocupado esencialmente el desarrollo cognoscitivo desconociendo totalmente los aspectos afectivos, emocionales, intuitivos y cinéticos. Es decir que el hombre como ser dinámico se ha de capacitar para darse a sí mismo las respuestas más válidas que exija cada circunstancia vital. No ha de preocupar tanto proporcionar esas respuestas con antelación, cuanto en orientar el esfuerzo, la toma de conciencia y la creatividad que requiere la liberación del individuo de lo situacional.

Pero los medios de comunicación social están invirtiendo el enfrentamiento de la persona con la realidad existencial. Hasta antes del advenimiento de los medios masivos y sensoriales “la personalidad había sido considerada sólo desde el punto de vista de sus modalidades nocionales. La educación se preocupaba ante todo por proporcionar al hombre los medios necesarios para controlar y asegurar las reacciones racionales”.

Esta situación novedosa e insólita que plantean al hombre los Medios de Comunicación Social incide en forma directa en el aprendizaje y por lo tanto en todo el proceso educativo. “La era de lo verbal se caracteriza por la preeminencia de los signos lingüísticos sobre las imágenes; la de lo visual, por el contrario, por la de las imágenes sobre los signos lingüísticos”

Esta parece ser la diferencia entre una pedagogía basada en los signos lingüísticos y otra pedagogía que abarque no sólo los signos lingüísticos sino también la semiología de los signos icónicos y la de los sonidos. Esto es lo que nos autoriza para poder hablar de la pedagogía de los lenguajes de los Medios de Comunicación Social o pedagogía del Lenguaje Total.

Los sistemas educativos lo mismo que ya lo hace la sociedad, han de poder ofrecer vías diferentes para que el hombre pueda reencontrarse. La masificación ha sido causada porque el hombre no es capaz de “leer” otros signos fuera de los signos lingüísticos. El hombre es presa fácil del embrujo y atractiva de los signos icónicos y sonoros. La suerte del hombre se encuentra aquí en tela de juicio. O bien se le proporcionan las técnicas y medios de lectura de los nuevos signos de los Medios de Comunicación Social, ‘o bien no será capaz de ello, y los individuos masificados serán finalmente envueltos en la coagulación esclavizante de cualquier forma de sociedad totalitaria”.

“Si el hombre contemporáneo no logra sustituir el saber verbal y el hacer verbalizable por un conocimiento que englobe lo verbal sin reducirse a él, se corre el gran riesgo de que cada día sea mayor el número de los individuos incapaces de controlar sus propios medios de expresión y su misma existencia propia y en consecuencia caeremos en una estructura social absurda y despersonalizante”.

Tal vez el problema no sea valorado por muchos educadores con la gravedad que requiere. Pero tenemos que tener muy presente que el paso del no control de la comunicación social al control ha de iniciarse cuando aún podemos poner remedio. Estamos acercándonos al día en que toda labor educativa podría resultar poco menos que inútil por estar los individuos completamente masificados y profunda y esencialmente identificados con unas estructuras sociológicas.

Comunicación participada a comunicación horizontal

La palabra participación está de moda. Sabemos que la participación equivale a responsabilización. Comprobamos a diario que el joven desea, quiere y exige participación tanto en el aprendizaje como en su propia formación. Posiblemente este interés de participación sea una de las consecuencias más interesantes de los nuevos lenguajes de los Medio de Comunicación Social. Las formas significantes comprometen. Hoy tenemos conciencia de ese compromiso de participación. El joven norteamericano gracias a la TV ‘participa’ de la guerra del Vietnam y repudia a los que hacen todo lo posible para que los hombres se sigan matando gratuitamente unos a otros. Los documentales de la guerra del Vietnam no son filmados en un estudio y los muertos no son muertos de mentirijillas como en las películas del oeste; son muertos de verdad y mueren delante de nosotros en nuestra propia sala de estar. En este aspecto los Medios de Comunicación Social están responsabilizando al joven; al sacarle de la indiferencia, rechaza la violencia y agresividad de los adultos. Los medios de Comunicación Social nos documentan sobre muchas formas de injusticias, violencias, podredumbre, explotación que caracterizan este mundo que hemos fabricado los adultos. Y son también los Medios de Comunicación Social los que tal vez paradójicamente nos están haciendo descubrir los valores de la participación política, social, religiosa. Contra una “comunicación” unidireccional de las técnicas se ha suscitado un deseo explosivo de participación en todos los órdenes. Los jóvenes quieren ser hoy forjadores de su propia historia y no meros espectadores o consumidores pasivos.

Por eso reaccionan contra la actual situación y su reacción violenta quedó gráficamente estampada con aquella frase en los muros de la Sorbona: “Ser libre en 1968 es participar”.

La participación es una de las características del mundo estudiantil. Nunca se había producido este fenómeno con una fuerza tan apremiante. Precisamente muchas de las huelgas estudiantiles tienen como causa esa sed insatisfecha de participación. En cierto modo los estudiantes reivindican su derecho a participar para de ese modo poder llegar a responsabilizarse. Sus grandes necesidades, la búsqueda de la identidad, de la libertad y de la relatividad no podrán ser alcanzadas sino gracias a una participación suscitada y constante.

Pero no se podrá llegar a la participación política si la escuela no ofrece la oportunidad de vivir plenamente la más auténtica politización. Se ha dicho con frecuencia que la educación es una actividad políticamente aséptica, neutra.

Una tal afirmación no responde a la verdad. todo sistema educativo es tributario de los contenidos políticos por los que de ordinario se busca el mantenimiento del status quo. Los educadores son funcionarios pagados para perpetuar unas estructuras. En todas las épocas la educación ha sido eco fiel de las necesidades económicas, políticas y religiosas del sistema político en vigor.

Esta concepción de la función educativa ha dado origen en América Latina después de varias generaciones de escolarización, a actitudes que podrían resumirse en el siguiente cuadro:

- distorsión del concepto de política
- subestimación de la actividad política
- ausencia de las masas en la vida nacional
- espíritu de sumisión y docilidad
- hipertrofia del poder de la autoridad
- caudillismo, fanatismo, dogmatismo y militarismo

La escuela como institución contribuye a mantener una escala de valores que distan mucho de ser humanos, democráticos y cristianos.

Si se define por política: “La participación activa y reflexión en la toma de decisiones que orientan y definen la historia de un pueblo”, la escuela no puede dejar de ser política. Una escuela politizada (en este buen sentido del término) necesariamente tiene que superar unos currículos exclusivamente intelectuales, ya que son un contrasentido para la mayor parte de nuestra población campesina. “Educación politizada es la que está en función de una comunidad natural en la cual todos (maestros, alumnos padres de familia), deben participar en el descubrimiento y la creación de los conocimientos, valores culturales a través de sus experiencias de su hacer diario”

Hemos de confesar que el autoritarismo y el dogmatismo del maestro son los enemigos natos de la participación del estudiante. Se tilda a los estudiantes de apáticos e ineptos y con todo a quedar al margen del proceso se priva a los estudiantes de la oportunidad de salir de esa apatía e ineptitud. El maestro pasa la mayor parte del tiempo dando órdenes, amonestando o castigando. Si no llega a esos extremos es por que habrá asumido una actitud paternalista que para el problema que nos ocupa viene a ser lo mismo.

Al alumno le está vedado tomar decisiones o iniciativas. Los alumnos mejores son los más sometidos. El sistema de calificación y de competiciones origina actitudes de trabajo vigilado y remunerado; actitudes de indiferencia para todo aquello que no reporte provecho personal; actitudes de hostilidad para con los compañeros de curso; actitudes de pasividad y silencio (de hecho a los alumnos se lea obliga a estar varias horas al día inmóviles y callados). Este sistema compulsivo hace que los niños así oprimidos se vuelvan tan frenéticos y coléricos que no se les puede controlar sino a base de sistemas cuartelarios.

Solo una participación activa en el proceso permitirá al niño educarse en la responsabilidad. Pero esta participación no puede darse sino en la libertad. Este “miedo a la libertad” es la verdadera piedra de toque del sistema educativo. Todo conocimiento y toda adquisición han de ser el resultado de una actividad del niño, de un compromiso voluntario en vista a la realización de un proyecto.

Pero un proyecto (característico de la metodología del Lenguaje Total) pide a más de estructuras móviles de una intercomunicación efectiva, una participación real y consciente del alumno. Es de todo punto imposible que un niño (tampoco el adulto) se interese por algo que en alguna forma no le afecta emocionalmente. La participación está condicionada por la emotividad.

La planificación y realización de un proyecto (casi siempre por grupos pequeños) exige pues requisitos fundamentales: estructuras móviles, sistemas de comunicación real y efectiva entre todos los participantes. Estos imperativos de la nueva educación no pueden conjugarse con un sistema rígido e inamovible. Esta pedagogía exigiría más bien un “sistema asistemático” o una “norma anormal”.

Dos parecen ser las exigencias básicas de una pedagogía participada: estructuras móviles y comunicación a nivel de bases.

1. Estructuras móviles.

Unas estructuras que permitan el máximo número de contactos y experiencias con la vida. Esto llevarla tal vez a la ruptura de grupos de 30 ó 40 alumnos encerrados entre cuatro paredes. Es posible que un proyecto haya que realizarlo en la calle, en el campo, en una fábrica, en casa por grupos muchos más pequeños.

También es cierto que los Medios de Comunicación Social al entrar en la escuela, obligan a la escuela a romper la distribución de tiempo y espacio euclidianos que hemos asignado a la escuela tradicional. Una película, un disco, un montaje audiovisual pueden ser presentados a un grupo más o menos grande de alumnos no importa el curso y ni siquiera la escuela a la que pertenezcan. Incluso puede proyectarse la película o el montaje en el cine o la iglesia de la localidad (que precisamente están desocupados durante las horas laborables) y luego repartirse los alumnos por especialidades, gustos, intereses, en pequeños grupos que trabajarían en la realización de proyectos viables de realizar en la comunidad.

No podría concebirse este tipo de estructura móvil si mantuviéramos en todo su vigor los exámenes y los currículos, tal como se empeñan en mantener muchos de los sistemas educativos vigentes.

“La idea de que hay un cuerpo de conocimientos que debe ser recibido en el colegio y usado durante el resto de la vida es absurda en un mundo tan complicado y cambiante como el nuestro. En cualquier caso las preguntas y los problemas más importantes de nuestro tiempo no están en el curriculum. Damos por sabido que esta movilidad de estructura, atraerá las iras de todos aquellos

(educadores y padres de familia) que no saben enfrentarse al futuro con un criterio científico sino que se aferran al pasado con formas no sólo rutinarias sino tremendamente afectivas y egoístas.

2. Comunicación a nivel de bases.

Imposible obtener la participación de las bases (los alumnos) en el proceso de aprendizaje si no se llega a establecer una comunicación horizontal, prerequisite de la comunicación dialógica. Este tipo de comunicación implica admitir que el profesor ya no es el sabelotodo sino un coinvestigador, coaprendiz y corresponsable en la acción educativa. Ya no podrá “tolerarse que el profesor continúe siendo el sabio por profesión y el joven el ignorante por definición”.

Como quiera que la información le llega hoy al estudiante por la prensa, las revistas, la radio, el cine y la televisión, ya el profesor dentro del aula no tiene la exclusiva como informador. Las aportaciones de todos los participantes puestas en común son el verdadero enriquecimiento del grupo. El profesor-informador y el alumno-oyente habrán sido reemplazados por el profesor-animador y por el alumno investigador.

En una pedagogía participada no cabe una lección magisterial y una información vertical o unilateral. Estamos plenamente seguros que solo por medio de una comunicación dialógica y horizontal se hará posible la plena participación del educando. Este tipo de “organización escolar” tiene sus riesgos y sus implicaciones. Sin duda alguna que constituirá una utopía para todas aquellas personas fuertemente institucionalizadas y escolarizadas. Somos conscientes de la dificultad y de los riesgos Pero no podemos dejar de ser utópicos en el buen sentido del término Es una tarea primordialmente prospectiva. No existen actualmente modelos ciento por ciento válidos. Necesitamos buscar nuevas formas. Esta tarea de búsqueda Incumbe también a los pedagogos. Una “escuela” que quiera preparar ciudadanos para la nueva sociedad ha de buscar cuanto antes formas de comunicación participada.

LA COMUNICACIÓN TOTAL PIDE UNA PEDAGOGIA DIFERENTE

1. Universo del Lenguaje Total

Los nuevos lenguajes que utiliza la sociedad actual creados por la asimilación de la imagen visual y sonora con el lenguaje oral y escrito y que nos llega por los medios masivos de comunicación, están modificando sustancialmente las relaciones de los hombres entre sí y como consecuencia creando nuevas formas antropológicas y culturales.

La rápida evolución de las técnicas audiovisuales y su vertiginosa transformación en un futuro inmediato permitirá prever —de no poner remedio oportuno— el aumento alarmante de las problemáticas existentes, especialmente en América

Latina en donde existe un gran porcentaje de analfabetos y un número no menor de personas al margen del desarrollo cultural y económico.

Además el hombre actual acostumbrado a una civilización racional e intelectualista, necesita capacitarse con toda urgencia para poder comprender una cultura eminentemente sensorial en la cual vive y que le es transmitida a través del lenguaje visual y sonoro de los medios de comunicación masiva.

Si a esto añadimos que, en los pueblos de América Latina, la ignorancia, la pobreza material y las arcaicas estructuras sociales contrastan violentamente con un mundo ajeno que le llega por los medios de comunicación social, contribuyendo a mantener y acrecentar una situación anormal estaremos dando con las causas de la fuerte tensión revolucionaria que se respira un poco en todos los países.

Esta situación alarmante en un continente con un alto porcentaje de miseria y analfabetismo no podrá solucionarse masivamente más que por una nueva dimensión de los medios de comunicación. El atractivo de la imagen y del sonido, su poder persuasivo y la inmediatez de su captación por parte del espectador, constituyen fuerzas poderosas cuyo aprovechamiento a través de una metodología son respuestas valiosas al serio problema de la educación de base de los pueblos de América latina.

El hombre se expresa ya por las palabras, ya por las imágenes, ya por los sonidos. Todas las técnicas de expresión o difusión del pensamiento emplean uno o varios de los sistemas de signos o sonidos. Cada uno de ellos tiene sus propias posibilidades, así como sus limitaciones. Las palabras por la nitidez de su definición y su contenido son aptas para expresar el pensamiento científico o filosófico. Las imágenes tienen un poder de representación con una gran fuerza sugestiva y emotiva. La música es el lenguaje del corazón.

El lenguaje verbal se vale de una serie de signos totalmente convencionales. Los signos del lenguaje de la imagen tienen en sí mismos un poder de representación. Las imágenes añaden a esa representación una significación segunda o connotación propia del autor de las imágenes.

La cultura contemporánea hace un uso cada vez mayor de los lenguajes de la imagen y de los sonidos existe el peligro de un nuevo desequilibrio de la humanidad del predominio de lo abstracto e intelectualista —consecuencia del lenguaje escrito— estamos pasando al predominio de lo sensorial y subjetivo, producto de la imagen. El peligro es necesario conjurarlo. Son dos lenguajes que nos han sido dados para complementarse. Por otra parte ninguno de ellos por separado llenaría a cabalidad aquello que el lenguaje tiene de más profundo, de más plenamente humano; el dinamismo del ser que se vale del lenguaje para expresarse y realizarse.

La pedagogía de los nuevos lenguajes de los medios de comunicación tiene como finalidad la formación equilibrada del ser humano. El niño no es pura inteligencia es un ser encarnado que vive en un determinado contexto social.

Los lazos que unen el lenguaje de las palabras, el de las imágenes y el de los sonidos han llegado a ser tan estrechos y constantes en el día de hoy que ya no es posible hablar de tres lenguajes diferentes y opuestos sino más bien de un solo y único lenguaje: el lenguaje total que dispone de tres formas de expresión, de tres clases de signos diferentes: las palabras, las imágenes y los sonidos.

Cuando hablamos del lenguaje total nos referimos pues a las diferentes formas o técnicas de expresión utilizadas por el hombre a través de las diferentes etapas históricas y que en nuestro siglo se han sintetizado en los medios de comunicación social especialmente en el lenguaje fílmico y televisado.

Es evidente que la utilización simultánea de las diferentes formas de expresión trae consigo para el hombre de hoy una serie de implicaciones de toda índole. Con estas líneas quisiéramos encontrar alguna solución a las implicaciones de tipo pedagógico.

2. Elementos del Lenguaje Total

Si queremos llegar a una comprensión global del problema pedagógico que nos plantea el Lenguaje Total, necesitamos analizar previamente los diferentes elementos, o cada uno de los lenguajes utilizados por los diferentes Medios de Comunicación Social.

Con frecuencia se desconoce la importancia que concede el Lenguaje Total a las más genuinas y originales formas de expresión humana, como son la expresión kinésica, oral y escrita. Se cree que por una pedagogía basada en los medios de Comunicación Social, sólo se tiene en cuenta el lenguaje de las imágenes y de los sonidos. Tal vez sea más acertado decir que, en espejo de los nuevos lenguajes, los lenguajes clásicos recobran una mayor fuerza y vitalidad. Tal sucede, por ejemplo, con el enfoque nuevo que damos a los estudios literarios.

a) Lenguaje o comunicación kinésica (formas no verbales)

En el vocabulario del Lenguaje Total hemos definido kinésica como la investigación sistemática de los movimientos corporales no vocales pertinentes a la comunicación hasta el momento es muy poco lo que se ha investigado en el estudio de la comunicación kinésica. Según Eliseo Verón, la cinética "sigue siendo la tierra incógnita de la comunicación social".

La comunicación no verbal nos pone en camino directo para el estudio del lenguaje de la acción que conectaría rápidamente las ciencias de la comunicación con la sociología.

Lawrence Frank asegura que la piel como órgano de comunicación es altamente compleja y multiforme, como una inmensa gama de operaciones funcionales y un amplio repertorio de reacciones. Experiencias recientes demuestran hasta que punto las primeras comunicaciones kinésicas juegan un papel de primerísima importancia en la formación de la personalidad del niño.

Sabemos cómo, por ejemplo, “la orientación especial del niño tiene lugar a través de exploraciones táctiles”. Los mensajes de la comunicación táctil van siendo gradualmente enriquecidos y en gran parte reemplazados por mensajes visuales y auditivos a través de signos simbólicos.

Se afirma incluso que “la privación de la comunicación kinésica en el niño pequeño puede comprometer el futuro aprendizaje, especialmente del lenguaje y de todos los demás símbolos”.

La importancia de la comunicación en los primeros años de vida no quiere decir que esta forma de comunicación deje de ser importante en la vida adulta. Como dice Cassirer, “el lenguaje oral tiene una ventaja técnica muy grande sobre el lenguaje táctil pero los defectos técnicos de este último nunca destruyen su utilización esencial”. Incluso en algunas relaciones interpersonales se realiza una comunicación más completa y eficiente que con la palabra. Pensemos, por ejemplo, en el momento de reconfortar a una persona desconsolada. A esto se debe que muchos de los signos cinéticos tengan una codificación icónica natural con repercusiones directas sobre la psicología del hombre.

Según investigaciones como la de P Ekman, este lenguaje va mucho más lejos que la analogía que proporciona una codificación icónica. De suyo los signos cinéticos, en muchísimos casos, no denotan sino que *son*. No significan, sino que son su significado. El llanto de una persona es mucho más que un signo denotativo, es una realidad vivencial de la persona. Para algunos estudiosos la comunicación kinésica es culturalmente específica, varía enormemente de una cultura a otra, pero otros son de opinión contraria afirmando que se trata de un lenguaje universal y constante para toda la humanidad.

Tal vez no deban hacerse afirmaciones tan globales y rotundas. Probablemente sea cierto el que existan algunas manifestaciones expresivas universales y comunes para todas las culturas, pero su alcance de manifestación variará de cultura a cultura, incluso, de individuo a individuo, de acuerdo a unas reglas o codificaciones socialmente aprendidas y a una serie de estímulos y circunstancias que hacen casi imposible las reacciones personales.

Si tal es la importancia de la comunicación no verbal, se comprende la razón de integrarla cuanto antes al proceso educativo, ya que las repercusiones humanas de la comunicación kinésica nos obligan a tomarla más en serio.

b) Lenguaje Oral

En un mundo en que la comunicación tiende a realizarse masivamente a través de medios electromagnéticos y electrónicos, resulta de gran interés pedagógico poner de relieve la importancia que tiene el lenguaje oral, cuya esencia ha sido establecer relaciones inmediatas, cara a cara, pero que la nueva tecnología está modificando profundamente. En el día de hoy los interlocutores pueden hablar aun estando distanciados por miles de kilómetros. Dentro del conjunto de las formas expresivas utilizadas por el hombre, el habla constituye la invención más importante para poner en relación a los seres vivos entre si. Pero la consideramos tan natural al hombre que casi nunca nos preocupamos en reflexionar sobre su función imprescindible en la vida social.

El punto de partida para la reflexión en la que se apoya nuestra pedagogía, es el hecho de que el lenguaje hablado es un sistema de símbolos sonoros totalmente convencionales. Cada agrupación humana tiene sus propios símbolos que se transmiten de una generación a otra. Para efectos de la comunicación nos interesa saber cómo las palabras son símbolos sonoros por medio de los cuales y en una forma deliberada, podemos transmitir nuestras ideas, nuestras emociones y deseos. Lo importante en nuestro caso es recalcar en el elemento significativo del habla, es decir, en los signos externos.

Históricamente existió una época durante la cual la única forma de expresión verbal era la palabra hablada. La comunicación hablada ha caracterizado —y aún caracteriza— a ciertos grupos humanos que nunca llegaron a la alfabetización. Los antropólogos los catalogan como pueblos prealfabéticos. Incluso pueblos que llegaron a conocer la escritura, permanecieron prealfabéticos en su vida social dado que la escritura era privilegio de unos pocos y tenía finalidades más para conservar que para transmitir el pensamiento. Es notoria la importancia que toma en estos pueblos prealfabéticos la tradición oral y por lo tanto la memoria, tanto individual como colectiva. Cobran particular importancia los mitos, las leyendas, el ritmo, la poesía, la melodía. El pensamiento mítico da a esos períodos históricos un sabor cultural que los pueblos civilizados hemos perdido con el correr del tiempo, influenciados por otras formas de comunicación más rápidas y masificadas. “La sociedad prealfabética está dotada de un ritmo lento; tanto los adultos como los niños tienen empeño suficiente para desarrollar la alfombra de la memoria”. La palabra tiene un impacto emocional y hasta mágico. Las palabras tienen una carga significativa que proviene de los sentimientos, de los temores, de los valores del pueblo que al encarnarse en las palabras toman vida .

Siendo el lenguaje oral el medio fundamental de comunicación, es imprescindible valorizarlo a la luz de las nuevas técnicas. La técnica (rádio, TV, cine) no puede ni debe destruir lo auténticamente humano de la comunicación ni sus valores pedagógicos. El aspecto humano, el pedagógico y el técnico, han de obligarnos a sacar un partido positivo de la comunicación oral tecnificada. “Es importante señalar con McLuhan, que en la era electrónica que sucede a la era tipográfica o mecánica de los últimos cinco siglos, hallamos nuevas formas y estructuras de

interdependencia humana y de expresión que son orales aun cuando los componentes de la situación pueden ser no verbales” . Esto es particularmente importante si lo relacionamos con los sistemas educativos.

La electrónica nos hace vivir de nuevo en la era de lo inconsciente y de lo mítico, lo natural. Pensemos en la influencia del disco que ha llegado a ser mucho más rápida y universal que la del libro. Tengamos en cuenta cómo la radio, el cine y la TV nos están acercando a la espontaneidad del habla popular. Incluso la literatura actual está siendo influenciada por esta corriente naturalista y realista. Como dice Roland Barthes, se está dibujando la posibilidad de un nuevo humanismo “cuando la libertad poética del escritor se coloca dentro de una condición verbal cuyos límites serían los de la sociedad... porque la sociedad no está reconciliada, el lenguaje necesario y necesariamente dirigido, constituye para el escritor una condición desgarrada”.

c) Comunicación escrita

La escritura es como la representación del habla. En cierto modo es dar una realidad física más concreta y “visible” a los significantes de los signos hablados.

En efecto, en el lenguaje escrito el significante se presenta con caracteres (laicos que son del dominio de la vista. El signo escrito goza de presencia y permanencia. El signo cobrará por lo tanto una importancia tal que condicionará en el transcurso de los siglos, al hombre y a sus manifestaciones mentales y afectivas. Por medio de la escritura el espíritu humano logra casi independizarse por completo de los objetos sensibles. Por esta razón la escritura alfabética es considerada como un medio casi infinito de culturización.

Pero por otro lado la escritura es condicionante. Los signos en la escritura mantienen un orden social que caracteriza al hombre de las diferentes épocas históricas. Así mismo con el correr de los siglos la escritura se ha venido solidificando progresivamente hasta llegar tal vez en nuestros días a constituir un conjunto de signos que tienden a distanciarse de las ideas.

El condicionamiento va aún más lejos. “El alfabeto fonético traslada al hombre desde el mundo mágico del oído al mundo neutro de lo visual”. La palabra hablada que era en el principio, ha sido reemplazada en importancia por la palabra escrita. “Las palabras al hacer se visibles pasan a formar parte de un mundo de relativa indiferencia para el que lo ve, un mundo en que la fuerza mágica de la palabra ha sido abstraída.

Podríamos reconocer con Carothers, que la escritura separó el pensamiento de la acción. El lenguaje hablado e incluso la escritura pictográfica e ideográfica, mantenían al hombre en una interdependencia total con los seres y las cosas. Al establecer dos mundos tan diferenciados, el de la realidad física y el mundo de los conceptos se estableció una especie de rivalidad. Al niño le hemos venido “educando” para el mundo de la mente de la inteligencia, olvidando casi en

absoluto ponerle en contacto con la realidad vital. Por eso somos tan torpes y toscos en nuestra comunicación perceptiva.

La problemática se torna mucho más fuerte cuando en el siglo XV la imprenta logra mecanizar la escritura. Los signos de la escritura estereotipados y sin valor semántico dan lugar a un tipo de comunicación en el que predomina el interés por los contenidos. Como consecuencia y ya en el terreno escolar, se da cada vez mayor importancia a la instrucción o erudición. Esta forma de instrucción lineal enfatiza demasiado sobre los valores racionales. En la adquisición del conocimiento, en consecuencia, se busca el enriquecimiento de la inteligencia ignorando que para el ser humano la inteligencia no es la vía más natural de conocimiento. La intuición, los sentidos, los sentimientos, las emociones, la misma acción del hombre; son las vías valiosas y naturales de conocimiento. En la práctica de los sistemas escolares de aprendizaje basados en la escritura significaron un cerrar la puerta a la experiencia y a la vida. El interés de los signos quedó reducido a la representación mental de los objetos. “La misma separación de vista, sonido y significado que es peculiar de la escritura fonética se prolonga también en sus efectos sociales y psicológicos. El hombre instruido sufre una gran separación de la vida imaginativa, emocional y de los sentidos. En nuestro siglo XX el hombre motivado por los medios de comunicación está tratando de “recuperar su plenitud humana”.

Mucho se ha escrito en torno a la influencia de la imprenta en el hombre occidental. El libro como “almacén de ideas” ha venido a sustituir la prodigiosa memoria del hombre prealfabético. En este aspecto el lenguaje escrito es un instrumento maravilloso para forjar el pensamiento sirviendo de instrumento extraordinario en el desenvolvimiento del saber humano. Se puede afirmar que la escritura es el instrumento privilegiado de la inteligencia.

La escritura determina por lo tanto la vida intelectual y las actitudes profundas del hombre de los últimos siglos, hasta tal punto que con el advenimiento del libro se puede hablar de un verdadero fenómeno de mutación histórica. A este hombre de la imprenta hemos aludido ya varias veces en este mismo estudio.

Clasificación metodológica

El lenguaje icónico y el de los sonidos han sido utilizados por el hombre desde las más remotas épocas históricas. Desde las pinturas rupestres del cromañón hasta la última película en cartelera nunca ha dejado el hombre de utilizar la imagen como forma valiosa de comunicación. Las cavernas de Altamira y de Lascaux, las estatuas griegas, los mosaicos romanos, los vitrales de las catedrales del medioevo, la iluminación de los libros pre Gutenbergianos, el arte bosquimano, el arte popular, el arte chino, maya, inca, en fin, todas las manifestaciones pictóricas y gráficas de todos los pueblos y de todas las épocas son testimonios apasionantes de esa inquietud humana por encontrar en las imágenes y sonidos formas de comunicación.

Lo que es nuevo es la reproducción, multiplicación y el movimiento que se ha logrado dar a estas imágenes. Otro tanto podría afirmarse del lenguaje de los sonidos.

El lenguaje cinematográfico y televisivo marca una nueva etapa en la historia de la comunicación. Con el cine nace un nuevo lenguaje con posibilidades extraordinarias. En nuestro siglo el hombre tiene a su disposición todas las formas de comunicación, de hecho la sociedad actual se caracteriza por el uso tecnificado y masivo de todos estos nuevos lenguajes.

Pero los medios de comunicación de masas no podemos reducirlos a !a radio, cine y tele visión. Como una clasificación metodológica nosotros proponemos la siguiente:

- a) La unión del lenguaje verbal y del lenguaje icónico dan origen a los siguientes medios de comunicación masiva: prensa diaria o periódica, revistas de todo tipo, fotonovelas, fotocuentos, afiches, publicidad, historietas (comics), posters, carteles.
- b) La unión del lenguaje verbal y del sonido origina otro grupo de medios de comunicación no menos importantes por su número e influencia; radiodifusión, discos, canción, cassettes, publicidad radiofónica.
- c) Por la unión de las tres formas fundamentales de la comunicación se hace posible el cine, la televisión y la publicidad en imágenes móviles.

Lo interesante de todas estas formas modernas de comunicación es que cada una de ellas implica toda una nueva visión de las relaciones del hombre para consigo mismo y para con los demás. Una pedagogía de estas formas de expresión lleva precisamente a lograr que esa nueva visión del mundo contribuya al mejoramiento del hombre. Eso implica subordinar los medios de comunicación a los fines humanos en los que se fundamenta el proceso educativo.

Esas finalidades requieren la correcta utilización pedagógica de los nuevos lenguajes de los medios de comunicación masiva. En el fondo, la masificación y alienación del hombre moderno es un problema no sólo de contenidos si no también de formas. Los signos simbólicos utilizados por los medios masivos para traspasar contenidos son demasiado atractivos, impactantes y subyugantes.

3. Enfoque para una pedagogía de los medios de Comunicación

“Cuando apareció el libro impreso, amenazó los procedimientos orales de la enseñanza y creó la escuela tal como nosotros la conocemos” (McLuhan). Las metodologías en uso en las escuelas han tenido hasta el presente un enfoque eminentemente verbalista. La exposición del profesor y el libro de texto fueron los vehículos principales para traspasar a los jóvenes las especulaciones del espíritu y todas las adquisiciones formales del saber. Para lograrlo se sintetizó y dosificó la ciencia. Esto originó la escuela tipo fábrica. El maestro utilizando un lenguaje eminentemente abstracto y convencional trataba de dirigirse directamente al

intelecto de los jóvenes. Para facilitar el proceso se le entregaban al alumno los pensamientos hechos y hasta digeridos tanto en la forma oral como en la forma escrita. Al estudiante le bastaba memorizarlos. Todas las intuiciones escolares y religiosas (recordemos los catecismos de preguntas y respuestas) se acomodaron a esta metodología.

Hoy los medios de comunicación masiva al codificar la realidad de un modo diferente han contribuido a explorar y a dar con una comunicación más en consonancia con la integridad de la naturaleza humana. El lenguaje oral y particularmente la escritura, habían llegado a descarnar al hombre al separar la realidad de su representación simbólica. La palabra llegó a ser un instrumento neutral ajeno al proceso creador del hombre. La percepción visual y sonora son operaciones fundamentales en el acto de conocer. La comprensión no sigue a la audición o a la visión, es inmanente a la percepción. El lenguaje total reintroduce al hombre en un universo de percepciones porque es ante todo y primordialmente una experiencia personal, global, donde la percepción se opera integrando los diversos sentidos.

En esta forma la pedagogía del Lenguaje Total aporta al perceptor un goce nuevo y motivador en el aprendizaje. El alumno está siempre deseoso por querer saciar su glotonería de estímulos, sensaciones y percepciones.

Los jóvenes de hoy tienen necesidad de una sacudida sensorial para pensar, trabajar y comunicarse. Están inclinados a captar globalmente la conexión de las imágenes, de las sensaciones y de los sonidos sin necesidad de recurrir al proceso de análisis-síntesis.

Por otra parte la psicología nos enseña que no es posible hablar directamente a la razón sin violentar lo más elemental de la naturaleza humana. Esto lo han puesto de relieve los nuevos lenguajes de los medios de comunicación social. La página mosaico del periódico o de la revista no pretende hablar directamente a la razón sino a los sentidos. Dígase otro tanto y con mayor razón del cine y de la televisión. Los nuevos lenguajes nos ofrecen incluso un tiempo y un espacio no euclidianos.

Los nuevos lenguajes nos han evidenciado que comunicarse no consiste solamente en transmitir ideas, hechos, sino en ofrecer nuevas formas de ver las cosas influyendo y hasta modificando de ese modo los significados o contenidos. El lenguaje en su esencia más profunda es un lenguaje total en el sentido más plenamente humano que darse pueda. Es decir, el lenguaje humano exige que sea todo el ser el que se expresa y esto no puede hacerse por medio de unos signos aprendidos convencionalmente, ficticios e impersonales; la expresión es para el ser humano una manera de realizarse, de constituirse, de irradiarse. Ser, es hacerse: Todo hombre está en acto. Hemos pues de valorar los signos como significantes y no sólo como portadores estáticos de significados específicos e invariables.

“Así como cada instrumento (cada cosa) tiene su modo exclusivo de vivir su propia semiótica, cada persona tiene su propio modo de ligar significaciones a los signos, formas e imágenes con las que entra en contacto. Cuando los significados (contenidos) y los significantes (formas) se sincronizan en una estructura dinámica común, se dispone de un importante y efectivo instrumento de comunicación y progreso ofreciéndonos un nuevo hábito de pensar, reforzado por el vigor elemental de la experiencia sensorial”.

Acabamos de anotar que la imagen está originando formas nuevas en el acto de aprendizaje. Los contactos con la realidad son directos y constantes. Gracias a las imágenes y sonidos los contenidos que nos llegan no están sujetos a una codificación, antes por el contrario pareciera que las formas son nuevas cada vez que se las utiliza. El texto impreso nos había acostumbrado a sujetarnos a un código y a unas reglas gramaticales inalterables. En el lenguaje impreso los medios de expresión y de percepción están fuertemente entrelazados por leyes firmes y rígidas. Cada significante conduce en forma casi inequívoca al propio significado. Los contenidos tienen que ceñirse a una determinada forma preexistente. Por así decirlo los significantes no modifican los significados. Eso evidentemente no sucede con los lenguajes de los medios de comunicación masiva.

Existe hoy una cierta inestabilidad entre fondo y forma, entre significante y significado. Esto está dando origen a un marcado predominio de las formas cada día más novedosas y originales. En otras palabras los significantes para el educando de hoy tienen tanta o más importancia que los significados mismos.

Como dice André Peretti, los significantes se liberan y cobran en nuestro tiempo una importancia cada día mayor.

Como quiera que el significante se presta para ser interpretado de muy diversas maneras (significado connotativo) la rigidez y las leyes de del aprendizaje lógico están dando paso a modelos más móviles, subjetivos y acomodados a las circunstancias del aquí y del ahora. Este es un fenómeno que implica una serie de consecuencias educativas que deseamos recoger aun cuando sea en forma muy somera.

a) Por ser el quehacer educativo un proceso de investigación de significantes que conllevan significados en el cual tanto el educador como los educandos tienen algo que aportar (su propia interpretación Connotativa), es de todo evidente que ya no se puede mantener el dogmatismo magistral como método de enseñanza. Nadie tiene su verdad sino más bien respuestas válidas que es necesario verificar. La educación es una búsqueda y una puesta en común de significados o de respuestas válidas para la vida del hombre.

b) Al dar importancia a la lectura y escritura de significantes, todos hemos de estar en una franca y abierta actitud de disponibilidad y movilidad. Ya no pueden ni deben darse en la tarea educativa regulaciones prefijadas.

Corno dice Bennis, “El aprendizaje de vivir y de tolerar la ambigüedad será la tarea de la educación y el objetivo de la madurez”.

c) La educación ha de promover ante todo el desarrollo de aptitudes para asumir responsabilidades tanto individuales como sociales frente a un mundo imprevisible y cada día menos codificado. En otras palabras educar es hacer aparecer las múltiples posibilidades en un individuo o en un grupo social. Esto llevará a los responsables de los sistemas educacionales a dar mucha menos importancia a la selección de conocimientos. Estos, conocimientos habrán de surgir de las circunstancias y de las necesidades reales de los educandos y de su enfrentamiento con la semiótica social y la semjótica de los medios de comunicación.

d) Esta forma de concebir la educación exige una liberación de las estructuras sobrecargadas que aprisionan el actual sistema escolar. La acción educativa ha de desarrollarse al mismo ritmo que la vida. Implicará por lo tanto romper con ese empleo del tiempo superfraccionado y mecanicista. Con esa “semana tipo invariable, todo el año”; habrá necesidad de desterrar en forma enérgica ese barroquismo reglamentarista verdadera parálisis de la capacidad creadora tanto de los profesores como de los alumnos.

e) Es básica la comunicación profunda entre los alumnos entre si y entre los alumnos y los profesores o coordinadores Se podría afirmar que para que pueda realizarse una auténtica educación, tanto educadores como educandos han de ponerse en estado de comunicación. Cada uno ha de ir hacia el encuentro del otro.

f) La lectura y escritura de significantes es de suyo creatividad porque implica tanto el reconocimiento como la realización de relaciones sensibles, ricas y flexibles.

4. En esta pedagogía el proceso metodológico está centrado en las formas

Hemos de insistir una vez más en que el proceso de aprendizaje es mucho más que una simple transmisión de conocimientos. El mismo Piaget se pregunta: “¿depende el éxito de una transmisión tan sólo, de la mejor o peor presentación por el adulto de lo que desea inculcar al niño, o supone la presencia en este último de instrumentos de asimilación sin los cuales no podría comprender?”. El mismo Piaget contesta su interrogante en una forma bastante categórica; “El registro de todo dato exterior supone instrumentos de asimilación inherentes a la asimilación del sujeto. Sin embargo cuando se trata de la palabra, al transmitir o intentar transmitir conocimientos ya estructurados por el lenguaje de la inteligencia de los padres o de los maestros, se imagina que esta asimilación previa es suficiente y que el niño no tiene más que incorporar estos alimentos intelectuales ya adquiridos como si la transmisión no exigiera una nueva asimilación, es decir, una reestructuración que depende esta vez de las actividades del autor”.

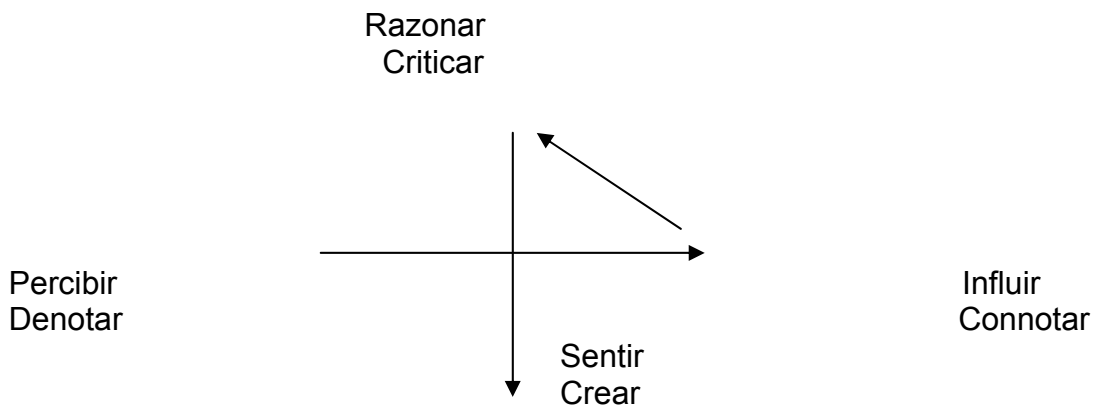
No tenemos la pretensión de formular una nueva teoría del aprendizaje a la luz de los aportes que nos proporcionan en el día de hoy los medios de comunicación masiva, aun cuando no dudamos que a ello se llegará un día no lejano. “Los científicos ya se han planteado el problema de la modificación de ritmos del aprendizaje que comparten las nuevas técnicas de expresión”. Nosotros creemos que el adiestramiento en un lenguaje de símbolos concretos ha de acelerar sin duda el ritmo de reconocimiento y ha de proporcionar al educando los instrumentos adecuados que o defenderán contra la masificación y domesticación tan características de quienes “consumen” técnicas de comunicación en forma pasiva. Sabemos que dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las probabilidades de ser un mero ‘objeto’ a merced de fuerzas externas y asumirá como sujeto las probabilidades de dominarlas”.

Con esta nueva metodología creemos que podemos y debemos desbrozar un camino que el tiempo valorará a medida que la praxis nos vaya obligando a introducir las acomodaciones que sean oportunas de acuerdo a las circunstancias y a nuevas investigaciones. Ya Charles Morris hace 25 años afirmaba que la semiótica puede evidenciar los peligros y posibilidades ocultos de los Medios de Comunicación creados por las técnicas modernas. Estamos seguros de que de la práctica ha de salir un cuerpo de doctrina sobre el nuevo tipo de aprendizaje al cual nos abocan lo diferentes medios de comunicación al codificar con signos diferentes y únicos que necesariamente están influyendo en el contenido del mensaje transmitido.

He aquí los pasos que proponemos simplemente a modo de guía. El coordinador de la comunicación dialógica o el maestro sabrán y deberán realizar las acomodaciones que san oportunas.

5. Pasos metodológicos

Los pasos metodológicos que proponemos se podrían fundamentar en el siguiente esquema:



Desde luego que si hablamos de pasos lo tomamos en sentido muy amplio. No podemos olvidar que se trata de un proceso eminentemente dinámico, que no es igual ni para todos los hombres y para el mismo hombre en todas las circunstancias. El proceso de aprendizaje es sumamente complejo. Existen personas naturalmente más intuitivas, otras más reflexivas y otras habrá que serán más sentimentales. Esto sin duda alguna tiene mucho que ver con ese 'esqueleto mental" de que nos hablan los caracterólogos.

a) primer paso. Educación de la perceptividad o lectura denotativa del signo.

Todo signo visual y sonoro tiene una gran capacidad informativa en cuanto hace referencia a un objeto. La imagen está precipitando una cultura a base de presencias, de realidades y no de conceptos. El hombre antes que comunicación hablada o escrita es comunicación visual, sonora, es decir concreta. Primero fue la imagen luego la palabra. La palabra es muchísimo más pobre en caracteres representativos que la imagen. La humanidad en su devenir evolutivo se está enriqueciendo al añadir a la comunicación oral y escrita la inmensa riqueza de una comunicación por medio de imágenes y sonidos. Transmitir una comunicación por medio de los contornos de la misma realidad en vez de hacerlo por medio de una representación simbólica abstracta constituye una revolución coperniana en las relaciones del aprendizaje y de la comunicación.

Los contornos de la realidad nos ofrecen dos clases de información en cuanto designan y en cuanto significan. Una misma realidad puede ser representada (recreada) con múltiples imágenes de la misma realidad. Lo cual equivale a decir que toda imagen tiene dos funciones principales. Por un lado hace referencia al objeto que pone ante nuestros ojos (designándolos), y por otro, nos presenta las formas significantes, el cómo ese objeto es "visto" por el creador de la imagen. Un fotógrafo al mismo tiempo que nos ofrece una determinada realidad nos presenta "su propia visión", su 'comentario", su capacidad de ver y de mostrar lo que ve. Esta capacidad de mostrar, esa magia de hacernos ver a través de sus propios ojos es el objeto o estudio de la percepción. El ejemplo hace referencia únicamente a la imagen fija, pues con la imagen móvil la perceptividad es mucho más compleja ya que las imágenes del cine y de la televisión pueden recurrir a otros, muchos medios técnicos y artísticos para sobrecargarse con significados variados y ricos. Esto es lo que constituye el poder y el encanto de la comunicación de la imagen móvil.

Salta a la vista que existe una relación directa entre el signo y el objeto que es el valor denotativo u objetivo del signo, y que existe una relación de signo-objeto-sujeto que hace referencia a sus valores connotativos o subjetivos.

Encontrar los valores denotativos del signo, he aquí el primer paso de toda metodología que se fundamenta en los nuevos lenguajes de los medios de comunicación de masas. Este primer paso exige de hecho una gran capacidad de observación y de objetividad. En otras palabras la educación de la perceptividad. Si es cierto que el lenguaje icónico incide fuertemente en la emotividad del

individuo, significa eso que antes que esos signos adquirieran un significado racional han penetrado en el psiquismo humano en una forma mucho más natural. La adquisición de conceptos, de ideas, la crítica racional y la asimilación o rechazo consciente del contenido o mensaje de una imagen, no puede realizarse exclusivamente recurriendo a resortes racionales o lógicos. Cada signo es vehículo de comunicación y pensamiento. Pero la característica de los signos icónicos y sonoros es su inmediatez y por lo tanto su impacto perceptivo.

Percibir una imagen es un proceso mucho más complicado que percibir un signo escriturístico (la palabra casa por ejemplo). Si es cierto —ya ¡o hemos apuntado— que todo signo está constituido por un significante y un significado en los signos lingüísticos el significante lleva artificial y mecánicamente al significado. No así en los otros signos en los cuales el significado adquiere preponderancia de caracteres subjetivos únicos e insospechados. Esa importancia se pone mucho más de relieve si consideramos que los significantes de los signos icónicos son irrepetibles en virtud de su misma esencia: por ser contornos de las realidades (cada realidad es única e irrepetible) y porque los creadores de dichas imágenes no disponen de un código rígido por ser lenguajes y no lenguas.

Estas consideraciones nos reafirman en la importancia de la educación de la perceptividad que se da en la metodología del lenguaje total.

Una deficiente lectura denotativa (perceptividad) llevará a una errónea interpretación de los significantes y por consiguiente a la falta de espíritu crítico frente a los medios de comunicación social.

Leer signos icónicos quiere decir interpretación de los mismos. Pero he aquí que la interpretación o el significado no está en mí como lector (o en el diccionario) como ocurre en los signos lingüísticos, sino que en gran parte es un contenido de los mismos signos. Aquí cabe recordar lo que ya hemos afirmado en otras oportunidades, que en las imágenes lo comunicado está en la comunicación.

Ver un cuadro, ver una película no indica de suyo percibir los significados contenidos en los signos del cuadro o de la película. Se precisa un proceso de decantación que es lo que nosotros estamos llamando una lectura denotativa.

Además, la capacidad de percepción del hombre (especialmente el adulto) es bastante restringida. Nuestra información exclusivamente intelectual ha contribuido en parte a embotar las facultades perceptivas más elementales. Nos hemos habituado a comunicarnos por un solo sentido. Como dice E. Carpenter “todo nuevo lenguaje, difícilmente es bien recibido por el antiguo”. A los adultos una percepción sensorial global nos resulta algo desconcertante. Pensemos en la impresión que nos produce una discoteca juvenil, o lo poco que participamos de ordinario, de la banda sonora de una película de mucha acción.

La simultaneidad de los elementos que se ofrecen en el lenguaje icónico nos presenta otro de los imperativos de la necesidad de la educación perceptiva. En

realidad esta simultaneidad y concreticidad de la imagen provoca una primera reacción intuitiva que da origen a una respuesta casi de tipo inconsciente. Esta primera provocación subjetiva (aceptación placentera o repulsa) suele ser una reacción muy primaria, precipitada y pre-juicial. La práctica nos indica que la percepción exige prolongados ejercicios y una educación minuciosa para llegar a la objetividad que sea indispensable y que proponemos como un pre-requisito en esta metodología.

El paso previo de toda educación que se base en la utilización de los medios de comunicación de masas será por tanto la educación de la agudeza sensorial. “Las diferentes artes así como los medios de comunicación social pueden servir para despertar y educar el registro sensorial completo, s decir para abrir de par las puertas del aprendizaje. Esto se logrará ayudando al niño a moverse tocar, oler, ver, oír, del modo más completo y con la mayor libertad posible, familiarizándole con la contextura el tono, el movimiento, silencio, ritmo y formas y proceso”. La incorporación de los medios de comunicación como agentes activos del desarrollo sensorial serviría tanto para promover al máximo la capacidad de aprendizaje del niño como para equiparle en orden que pueda manejar el enorme bombardeo de los medios de comunicación que forman parte de su ambiente.

Si entendemos por percepción la respuesta inmediata del organismo a las energías que excitan los órganos sensoriales y que por lo tanto toda percepción es una respuesta orgánica, educar la percepción consistiría en lograr que esas respuestas inmediatas sean cada vez más objetivas, en el sentido que estén relacionadas estrechamente con el objeto de la percepción. Sabemos que las respuestas sensoriales no dependen tanto del estímulo cuanto del poder de reacción del individuo frente al estímulo dado. Por eso muchas respuestas emocionales suelen depender más de las relaciones del percipiente con sus experiencias anteriores que con el mismo estímulo perceptivo.

Podría afirmarse que lo que nos Interesa en este primer paso metodológico es obtener el máximo de respuestas sensoriales tanto en cantidad como en calidad. La psicología nos enseña que la “percepción es una expresión verdadera y útil de la personalidad y aceptando que al igual que sus otras expresiones, está sujeta a leyes, las cuales pueden ser discutibles”. Esta ha de ser la tarea de todo buen educador que vive en un mundo donde los estímulos cada día son más numerosos y novedosos. Pero la cantidad y novedad de los estimulas no es todo. Hemos de anotar también que se trata de estímulos diferentes a los tradicionales. En realidad los medios de comunicación social nos ofrecen estímulos artificiales.

Estos estímulos artificiales son los que están caracterizando a la nueva cultura nacida de los mass-media. “Cada cultura crea su propia gama sensorial de acuerdo a las exigencias de su medio”. Las posibilidades perceptivas de cada individuo estarían condicionadas por lo tanto por la cultura creada por los medios de comunicación masiva.

“Cada experiencia sensorial libera una cantidad determinada de energía sensorial, pero la repartición de esta energía entre los cinco sentidos varía según el medio utilizado. En la radio y el teléfono aún cuando son dos medios auditivos, la percepción sensorial es diferente”. Pongamos por ejemplo la radio que según McLuhan al tener una alta definición llena las exigencias del oído más exquisito y puede dejar en libertad la energía sensorial de los demás sentidos. Es muy probable que no suceda lo mismo cuando percibimos una conversación telefónica que al no ser suficientemente clara acapara los aportes de los otros sentidos.

No es la misma la percepción que pide el cine que la percepción exigida por la televisión. Según McLuhan la percepción del niño en la televisión sería máxima. Toda respuesta perceptiva es por tanto una selección. Pero esta selección se condiciona fuertemente por los medios de comunicación. El “consumidor” de los medios no es pasivo perceptivamente hablando. Las respuestas perceptivas forman parte integrante de nuestro propio yo. Por las sensaciones el yo conoce la cualidad sensible de los objetos y de los seres. La percepción por lo tanto la vía natural que lleva a un enriquecimiento humano que se basa en el enriquecimiento sensible de los objetos o en la representación sensible de los mismos.

Valorar la importancia de las reacciones perceptivas y afectivas parecerá a algunos un método muy inseguro y hasta irracional. Pero no nos cansaremos de recalcar con Herbert Read en “la importancia de la sensación en una época que practica brutalidades y recomienda ideales.

No nos hemos de cansar nunca de demostrar que si en la educación de nuestros niños logramos por una metodología adecuada poner claridad en sus sensaciones podremos lograr establecer una relación entre la acción y el sentimiento incluso entre la realidad y nuestros ideales.

El idealismo ya no sería entonces un escapar de la realidad: sería una simple respuesta humana a la realidad.

La educación de la perceptividad es la vía primera y por la cual hemos de pasar si queremos llegar a valorar la magnitud y complejidad de los demás estados de la conciencia humana.

b) segundo paso. Educación de la intuición o lectura connotativa.

La educación de la perceptividad es un primer paso. Dejamos indicado en el esquema que el segundo paso es la educación de la intuición. No es paradójico hablar de un entendimiento intuitivo sobre todo tratándose de los medios de comunicación social. Es más, el primer impacto de los lenguajes de los medios origina en nosotros respuestas intuitivas frente a un cuadro, un programa de televisión, una película, un disco nuestra primera reacción es intuitiva aceptamos o rechazamos intuitivamente.

Los métodos científicos y racionales han dominado el panorama pedagógico de tal manera durante los últimos siglos, que resulta una afirmación temeraria el asegurar que es truncar el proceso educativo el descartar la intuición en el aprendizaje nosotros estamos convencidos que frente a un mundo tan dinámico y un aprendizaje que sobrepasa los estrechos límites del logicismo, hemos de educar a como haya lugar el pensamiento intuitivo. Sabemos por experiencia que los medios de comunicación son modos de expresión mucho más intuitivos que racionales. La página publicitaria, el mosaico de la primera página de los grandes rotativos, por ser creaciones eminentemente subjetivas despiertan en los lectores respuestas primordialmente connotativas. Corrientes cinematográficas de predominio logicista basadas en un montaje riguroso están dando paso a un “free cinema” con apertura a las más variadas interpretaciones. La música, la pintura, la poesía, el cine y en general todas las formas de expresión nacen a gusto de una gran pluralidad de consumidores, cada uno de los cuales llevará al acto del gustar sus propias características psicológicas y fisiológicas, su propia formación ambiental y cultural y que por honesto y leal que sea el compromiso de fidelidad con respecto a la obra que ha de gustarse, todo deleite será inevitablemente personal. Este nuevo enfrentamiento con las modernas formas de expresión nos introduce no ya en un mundo de valores ordenado, esquematizado y unívoco, sino más bien en un muestrario de significados, un campo inmenso de posibilidades cuyo descubrimiento requiere una intervención cada vez más activa una opción operativa de parte del lector o del espectador.

Compartir este muestrario de significantes constituye el segundo paso de nuestra metodología. El perceptor ha de sentirse con plena libertad para formular y sustentar su respuesta. El número y calidad de las respuestas puede ser —y de hecho lo es— muy variado y enriquecedor. En forma normal se establece en el grupo una comunicación dialógica que de suyo constituye el punto culminante del nuevo proceso de aprendizaje.

Esta dialéctica de “definitud y apertura” es algo fundamental para comprender y valorar los medios de comunicación social como hecho comunicativo y dialógico.

Tal vez haya sido una visión demasiado parcializada (moralizante) de los medios de comunicación la que ha llevado a los educadores a subestimar sus posibilidades educativas. Se les ha querido utilizar en la escuela con estrechez de miras valiéndose de la misma metodología con la que han sido usadas las formas tradicionales de la expresión verbal, se ha pretendido convertir los medios de comunicación en simples técnicas audiovisuales.

Sabemos por experiencia diaria que las connotaciones o respuestas intuitivas puede ser más o menos válidas, pero lo importante es que por sí mismas implican un contacto directo y personal con la realidad y esto es de gran valor en el proceso educativo. La comprobación analítica, racional, tendrá que venir después si se estima necesaria. En muchos casos no lo será. Las posibilidades educativas de esta riqueza de confrontaciones es algo que aun no hemos logrado valorar en la escuela. La escuela sigue siendo demasiado sistemática y formalista. Nos asustan las valoraciones no catalogables. Con frecuencia los alumnos muy intuitivos

suelen tener muchos problemas porque de ordinario son rechazados por el sistema como soñadores, desordenados, indisciplinados, maliciosos.

La influencia de los medios de comunicación lleva a los alumnos a ser mucho más espontáneos. Tratan de liberarse de un conjunto de trabas que le impiden ser ellos mismos. En su conducta diaria, dentro y fuera de la escuela, a cada momento, ponen de manifiesto las valoraciones típicamente subjetivas; Por eso creemos que los sistemas escolares han de dar cada vez mayor énfasis a las aportaciones personales de los educandos por más subjetivas que resulten.

El ambiente de una dinámica de grupos es el más propicio, según parece, para pasar de respuestas intuitivas formuladas con plena libertad a un análisis sereno de búsqueda. La sistematización, incluso rigurosamente científica, a la que puede llegar el grupo tendrá repercusiones muchísimo más duraderas por estar fundamentada en una genética natural del psiquismo humano.

La personalización necesita asentarse en esa disposición natural que trata de resolver los problemas principiando por la visión personal. Este enfoque resolverá en gran parte el problema de la angustia que provoca el miedo a la equivocación y que es fomentado en la escuela por los exámenes, castigos y recompensas.

La educación resultará tanto más válida cuanto el educando trate de estructurar en su ser valores que le sean propios. Por la educación ha de llegar el alumno a descubrir su propia dialéctica con la vida.

c) Tercer paso. *Criticidad o personalización*

En un tercer momento metodológico el alumno no necesita valorar su propia respuesta. Las respuestas connotativas que han tenido lugar en el paso anterior ha de ser examinadas a la luz aportada por la lectura denotativa y de la visión estructural de la obra. Este es el momento de crítica y de objetividad que se ha de llevar a cabo como una especie de juego dialéctico.

Las respuestas subjetivas (connotativas) al ser valoradas a la luz de la objetividad de la denotación realizada previamente han de tener un doble enfoque: por un lado el examen de la estructura global de la obra, y por otro el estudio de las repercusiones que dicha obra puede tener en la vida del educando.

De ningún modo podemos reducir el estudio de los lenguajes de los medios a las valoraciones connotativas. Los sentimientos, las sensaciones son el camino por el cual nos proveen mas del material para la crítica comprensiva y explicativa. En otras palabras, la crítica ha de estar basada en el análisis científico del elemento perceptivo. Parece imposible dar con el significado de una obra sin antes habernos compenetrado con el significante. Aun cuando la visión perceptiva del

significante no es suficiente ni definitiva, es el paso obligado para toda “racionalización”.

Esta crítica o racionalización tendrá un triple objetivo:

1. Visión de la obra como una realidad histórica. Un cuadro, un poema, un disco, una película, un programa de televisión son un trozo de historia que el autor trata de hacernos vivir intensamente. El análisis crítico ha de llevarnos a realizar un estudio detenido de todas las implicaciones culturales, sociales, políticas, económicas, religiosas de la obra.

La visión global de la obra nos permitirá parangonarla con el horizonte actual de fenómenos y problemas producto de una situación social, política, económica y religiosa que nos toca vivir. Esta comparación de estructuras es sumamente enriquecedora ya que nos obligará al análisis de las raíces profundas de nuestra inserción en la historia. Este trabajo de análisis bien llevado conduce a una opción personal con la vida. El educando ha de salir del status de simple espectador o receptor para convertirse en recreador o autor de la historia.

2. Visión del creador. Los medios de comunicación nos ponen en contacto con la realidad

pero con una realidad que ha hecho suya, ha recreado el autor de la obra. Nos ponemos en contacto con la realidad pero a través de las formas escogidas por el artista, por el hombre o por el grupo de hombres que son los autores de esta recreación de la realidad que tenemos delante. Esto significa que la realidad nos llega—deformada o dignificada— a través de la personalidad determinada de este o de aquel pintor, cineasta, fotógrafo, periodista, etc. La lectura de las imágenes nos pone en contacto con una doble realidad; con el mundo de los seres que ellas representan y con los hombres el hombre autor de esas imágenes o sonidos.

Tanto la realidad como los hombres recreados de la realidad no son seres ideales y ni tampoco viven en un mundo ideal. El comunicado tiene una ideología y vive inserto en, un determinado contexto social. Si bien es cierto que todo comunicador pretende influenciar en el sistema, lo más común es que el sistema determine las condiciones del producto del comunicador. La comercialización, los intereses creados, la tecnificación son condicionante de los medios de comunicación social que no pueden escapar de una visión crítica del receptor.

3. Ni intuitiva ni críticamente la obra estudiada puede quedar al margen de la propia vida. Si el comunicador recrea la obra lo hace en vistas a un receptor. Las relaciones del receptor y del comunicador (y por lo tanto con su obra) son primordiales en todo trabajo de crítica valorativa. Habrá que examinar en primer término cuáles podrán haber sido las motivaciones del autor en relación con el receptor: informar, educar, entretener, alienar...?

Detectadas las intenciones del comunicador el alumno tendrá que enfrentarse críticamente con esa realidad que le presentan los medios de comunicación masiva en vistas a una reflexión para dar un significado a su vivir. La crítica por lo tanto no es una simple contemplación abstracta sino que tiene que desembocar en un proceso eminentemente humano. La verdadera reflexión nace de la práctica. “Aún más, la acción sólo es humana cuando más que un mero hacer, es un quehacer vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión”.

d) Cuarto paso. La creatividad

La primera fuente de creatividad es la expresión personal, o autoexpresión vital, no estereotipada. H. Read define la educación como “el cultivo de los modos de expresión y consiste en enseñar a los niños y a los adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios. Un hombre que pueda hacer bien estas cosas es un hombre educado”

Los medios de comunicación son fuente de autoexpresión en los jóvenes. Pensemos en la importancia que se da en una agrupación juvenil al color, a la música, a los montajes audio visuales. La utilización de los nuevos lenguajes significa para ellos la ruptura con los viejos estereotipos. Hoy en los jóvenes la expresividad se da ante todo en forma sensorial, incluso biológica. A las formas nuevas, nuevos lenguajes, se junta la expresión común que es otro elemento primordial que caracteriza la expresión en la juventud actual.

Sirva de ejemplo la expresividad y al mismo tiempo la interrelación grupal que implica la creación de un montaje visual o sonoro. Según el doctor Vallet el niño de hoy piensa y se expresa en imágenes.

Estas comprobaciones nos ponen de manifiesto que los medios de comunicación encierran un enorme potencial de creatividad y de desarrollo personal. Nada más interesante y valioso que comprobar cómo la educación se hace funcional en la medida en que se promueven las formas de comunicabilidad. Como dice Francois Perroux “cada sujeto se crea en la experiencia de sí en comunicación con los otros”.

Para Freire “sólo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros”. Este tipo de pedagogía fundamentada en la comunicación creativa exige que los educandos sean actores y no meros espectadores de la acción educativa. Pide de ellos posibilidades para transformar la realidad. Supone por lo tanto posibilidad de cambio, de intercomunicación, de expresividad propia. “Estos cambios son eludidos por toda cosificación de las relaciones Interpersonales; son por el contrario, asimilados y dominados en la creación por sí de cada sujeto en comunicación con los otros y por la creación de conjuntos sociales, resultantes de la convergencia de los proyectos coherentes de los sujetos”.

Pero para poder expresarse bien no sólo es necesario conocer sino sentir de aquí la insistencia nuestra de hacer sensibles, hasta donde sea posible, todos los conocimientos que tenga que adquirir el educando. Cuanto más sensibles sean sus relaciones con los seres, con más facilidad logrará el muchacho expresarse acerca de ellos. El deseo más la necesidad de expresarse constituyen el fundamento del proceso creador del educando.

El niño a diferencia del adulto, se expresa con la máxima libertad y espontaneidad. La autoexpresión es innata al individuo. Todo individuo siente necesidad de comunicar a los demás sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones. Pero la autoexpresión no podemos concebirla primordialmente en términos de contenidos. Importan grandemente las formas expresivas. Nos interesa el qué, pero en este caso sobre todo el cómo. Si bien es cierto que en la metodología del Lenguaje Total nos preocupan mucho las formas expresivas, pero no así las técnicas sofisticadas en los medios de comunicación social. Más significado educativo que la técnica en sí, se encierra en la “expresión mental y emocional del creador”. Este es el camino de la personalización. La imitación fraudulenta (la copia) es la muerte de la expresión personal por más técnica que se utilice.

Desde la aparición del libro (primer medio masivo de información) el hombre viene siendo condicionado y deformado por las mismas técnicas de que se vale para expresarse, El Libro y los Medios de Comunicación Social buscan ante todo llenar una finalidad primordial: la información. Con todo, como ya lo hemos anotado, los medios de comunicación por esencia tienen que ser mucho más que meros vehículos de información. Para el hombre moderno es mucho más importante poder y saber “expresarse” que simplemente informarse.

Es misión de los educadores buscar a través de una pedagogía fundamentada en los medios de comunicación, las posibilidades que permitan al hombre una mayor expresividad. No es un sueño irrealizable crear una serie de condicionamientos que basados en los medios de comunicación social permitan al hombre expresarse con el máximo de creatividad.

En primer lugar, los medios de comunicación amplían el campo de referencias. Todo el cúmulo de imágenes y sonidos que llegan al niño son otras tantas experiencias que permiten ampliar su mundo. El campo de la conciencia de niño de hoy es mucho más rico en formas y contenidos.

Obligar a un joven a expresarse técnicamente por medio del lenguaje verbal es encasillarlo en un estereotipo insoportable. Los procesos expresivos de los medios (pintura, fotografía, filmadora etc.) amplían considerablemente las vías de expresión. Nosotros mismos hemos comprobado que una cámara de video puesta en manos de adultos analfabetos significa para ellos una riqueza de expresión en la cual jamás hubiéramos soñado unos pocos años atrás.

La escuela tradicional bloquea al niño en su autoexpresión, lo que acarrea graves prejuicios para toda la formación posterior. El lenguaje total permite al niño

posibilidades de expresión no estereotipada. Nosotros quedamos sorprendidos de los resultados que se han obtenidos hasta el presente aun en circunstancias del todo desfavorables. Los resultados no los podemos medir únicamente como ampliación de referencias y mayor creatividad expresiva. La autoexpresión significa además libertad de pensamiento. El niño que se manifiesta a través de un relato gráfico siente que es él mismo el que se manifiesta. Lo mismo que ocurre con el cineasta, con el artista.

Esta expresión propia e independiente es el fundamento del proceso educativo, ya que permite al educando buscar las propias respuestas a los problemas que le plantea la vida. El saber expresar los problemas es el primer paso de solución, tal vez el más importante porque implica una descarga liberadora de la propia emoción.

El niño inhibido y coartado, acostumbrado a imitar más bien que a expresarse por sí mismo en forma creadora, preferirá en la vida adulta seguir Tras las huellas trilladas. No será capaz de adaptación rápida a nuevas situaciones y estará inclinado a seguir o descansar en los demás como mejor medio de salir adelante. Desde las primeras manifestaciones expresivas tiene que gozar el niño de la más grande libertad para escoger su propio modo de expresión. En esa forma su facultad creadora no sufrirá menoscabo. Reprimir la creatividad ha sido una de las fallas más desastrosas de la educación. La primera consecuencia nefasta es la pérdida de interés. Pero pueden originarse consecuencias mucho más graves.- “Hutchinson señala que cuando los deseos creativos son sofocados, la fuerza oculta surge en forma de hidra de cien cabezas produciendo algunas veces melancolía, ansiedad, fatiga y exaltación del ego. Cuando el deseo creativo es activo, intenso, excitado pero restringido en su expresividad, el principal síntoma psicológico es la tensión”.

El diálogo, requisito de toda autoexpresión creadora.

Todas las formas de creatividad que favorezcan la autoexpresión y la comunicación han de ser cultivadas como requisito fundamental para el desarrollo de una metodología fundamentada en los Medios de Comunicación Social.

El diálogo es la forma más genuina de educación. Las ideas de renovación pedagógica de nuestros días se asientan en la dialogicidad (Burrou - Baber - Lewin -Rogers- Freire). Por el diálogo el hombre se crea y se recrea en una comunicación efectiva con el otro. La autoexpresión no es creadora sino en la medida en que es comunicación o encuentro con los demás. El diálogo constituye hoy en el interior de todas las instituciones la piedra de toque de la renovación. Se humanizan las instituciones en la medida en que sus estructuras son puestas en tela de juicio por medio del diálogo. El diálogo es la prueba y verificación del actuar y del hacer. No puede existir un diálogo sin praxis. “Es medio privilegiado de creación porque subjetiva sin cosificar”.

En otro orden de ideas la vida toda del hombre es un diálogo. “El frágil curso entre el nacimiento y la muerte puede recorrerse con éxito si toma la forma de un diálogo. Al vivir, interrogamos: al pensar, hablar, hacer, producir, influir, tratamos de llegar a formular respuestas”. Toda respuesta dialógica es en tanto un compromiso con la vida.

Por el contrario, toda respuesta dogmática mata la espontaneidad y la expresión creadora. La lección magisterial proporciona datos a la inteligencia. La dialogicidad integra las experiencias concernientes al percibir, sentir y pensar. “Estudios psicológicos recientes revelan que la capacidad creadora la capacidad de explorar, dialogar, pertenece a uno de los impulsos básicos humanos, impulsos sin los cuales el hombre no podría subsistir”. Los niños que han sido inhibidos en sus capacidades creadoras y dialógicas por los dogmas, las reglas establecidas u otras fuerzas, recurren a la copia o al calco; se adaptan fácilmente al estilo de otros dando pruebas de la falta de confianza en aun propias fuerzas de creación”.

6. Dinámica de grupos

La razón dinámica

Es obvio que una metodología que arraiga sus bases en el proceso mismo de la comunicación, da gran importancia a la intercomunicación que se lleva a cabo en dinámica de grupos.

De suyo el proceso de comunicación es dinámica de grupo. Como dice Maïhiot refiriéndose a Lewin. “la génesis y la dinámica de un grupo vienen determinadas, en último análisis, por el grado de autenticidad de las comunicaciones que se abren y se establecen entre sus miembros” porque la auténtica comunicación es la que se asienta en un esquema de relaciones simétricas en una paridad de condiciones entre comunicador y receptor.

Los miembros de un grupo tienen que estar en esta paridad de condiciones: son comunicadores y receptores al mismo tiempo. La realización auténtica del proceso de comunicación dentro del grupo trae consigo la desaparición de categorías jerárquicas. En el grupo cada uno de los miembros pone en común el mensaje que quiere comunicar, y cada uno de los otros percibe el mensaje y reacciona ante él. En esta forma se crea dentro del grupo una verdadera reacción en cadena que es la característica de la comunicación dialógica. Todo mensaje que en esta “forma” es aceptado por el grupo, deja de ser una “orden” o un “traspaso bancario”.

La comunicación grupal es tanto más auténtica cuanto es menos sofisticada; por eso es tan importante que la presencia física de los demás sea vivida, sentida y compartida incluso afectivamente. Como quiera que cada miembro del grupo en el transcurso de la dinámica no sólo es portador de mensaje sino recreador de significantes, es psicológicamente importante la aceptación de los autores de estas formas significantes. Un significativo es codificado favorablemente o

desfavorablemente por el resto del grupo en la medida en que el autor es aceptado o rechazado. Es por lo tanto necesario un estado de equilibrio entre emisor y receptores. Nadie tiene que ser comunicador sin la actitud de perceptor. Los significados son el resultado de una relación social, o mejor, un clima grupal.

Esta relación o clima grupal es lo que C. Rogers llama empatía. “empatía es la capacidad para sumergirse en el mundo subjetivo de los demás y para participar en su experiencia en la medida en que la comunicación verbal y no verbal lo permita; o en términos más sencillos es la capacidad de ponerse verdaderamente en lugar del otro, de ver el mundo como lo ve él”. La empatía exige que cada componente del grupo sea capaz de ponerse completamente en el lugar del otro, de pensar, sentir lo que el otro piensa y siente.

Sin esta disposición empática es muy difícil que pueda establecerse ese clima grupal a que hacemos referencia. Es una especie de “sensibilidad alterocéntrica” que exige un gran equilibrio personal y una relativa modificación de la propia personalidad, ya que el comportamiento empático no se puede adoptar a voluntad según las necesidades del momento”. En todo grupo humano hay unos individuos más empáticos que otros, de la misma manera que hay unos más inteligentes que otros. La empatía es la que da valor especial a los significantes. Una afirmación en boca de un comunicador podrá “no significar” nada para un perceptor, y por el contrario esa misma afirmación cobra “significado” si es dicho por otro miembro del grupo mucho más empático que el primero.

Para Piaget la afectividad es un regulador en los procesos de aprendizaje. “En las relaciones interpersonales los procesos afectivos de asimilación-acomodación son más importantes que los procesos intelectivos (típicos de las relaciones persona-objeto)”. Paulo Freire llega aún más lejos en este aspecto. Para él el diálogo grupal tiene que estar basado en el amor, la humildad y la fe. “Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza (confianza que es esperanza) entre los sujetos”.

Se ve que la verdadera comunicación, la más auténtica, es la que se verifica en grupo. Por que la comunicación, como ya lo hemos señalado no es percibir información sino que implica una inferencia, es decir, un proceso estructurador. Todo perceptor tiene que ser agente estructurador, y en consecuencia comunicador.

En este apartado no es pretensión hacer un estudio de las técnicas de grupo en el proceso pedagógico.

Nuestro deseo, mucho más modesto, consiste en recoger las características del trabajo en grupos que, confrontadas en la problemática de la comunicación social, ayuden a establecer una verdadera interacción entre los Medios de Comunicación y la educación.

Al afirmar que la metodología del Lenguaje Total se fundamenta en la dinámica de grupos, es porque hemos llegado al convencimiento de que la dinámica de grupos es el método más eficiente para lograr una comunicación participada. La dinámica de grupos es por así decir, un requisito previo para enfrentarse críticamente a los medios de comunicación social. Es una verdadera escuela de comunicación.

La experiencia nos ha probado además, que los pasos metodológicos del Lenguaje Total quedarían truncados de no poder realizarse la dinámica de grupos. La comunicación grupal permite realizar con mucha más fuerza los esquemas de asimilación por parte del receptor.

Cuando se trata de poner en común la lectura denotativa de un cuadro, de una foto o un fotograma, el diálogo resultará muy valioso si se tiene en cuenta que es fruto de la perceptividad de varias personas. Dígase lo mismo de la reflexión crítica y con mayor razón del momento autoexpresión creativa. Además, el hombre como ser social necesita compartir críticas y valorar en sociedad lo que esa misma sociedad le vehicula a través de los Medios de Comunicación Social.

La concordancia o no con las otras personas del grupo es un criterio para valorar la exactitud de los propios juicios. Todas las personas sentimos la necesidad de contrastar nuestros juicios y opiniones en relación a su exactitud respecto a la realidad. Cuando la realidad (como es el caso frecuente de una película o un programa de TV) no puede ser comprobada físicamente, el deseo de corroborar los datos perceptivos propios con los datos y criterios de los demás del grupo resulta una necesidad.

La comunicación participada ha de ser vivida para ser aprendida. No existe ningún ejercicio para comprobar la reversibilidad entre emisor y receptor, como el que se da en la comunicación dialógica que logra generarse en la dinámica de grupo.

En la práctica educativa se necesita romper con la relación de dependencia entre maestro informador y alumno oyente. En la medida en que los individuos maduran se responsabilizan. Pero no puede haber maduración y responsabilización en la dependencia. (cada uno tiene que ser responsable de sus propios actos, lo cual requiere la libertad en las relaciones grupales. "En los grupos jerarquizados en los que se sobrestiman las relaciones de subordinación por la hipertrofia de una obediencia incondicional, los miembros de dichos grupos resultan inmaduros generándose en consecuencia una gran irresponsabilidad individual".

En un mundo en el cual todos deseamos implantar formas democráticas de gobierno, es indispensable que estas formas sean vividas en la escuela (no simuladas o dramatizadas como por ejemplo, las elecciones a imitación de la sociedad).

El niño necesita vivir en su familia, en la escuela y también en las agrupaciones religiosas, la comunicación participada, por ser ese el ideal de lo que necesitamos

para vivir democráticamente en nuestros pueblos. Desgraciadamente pareciera darse en América Latina un retroceso en este sentido. Qué triste es ver escuelas militarizadas, uniformes, paradas, bandas de guerra, desfiles. De qué extrañarse que gobiernos paternalistas y autocráticos, vengan a ser una prueba o manifestación de inmadurez socio-política de nuestros pueblos.

El trabajo en grupo parece ser la forma adecuada para subir el status de espectadores en que vivimos (tanto en la escuela frente al maestro, como fuera de la escuela en relación con los medios de comunicación), a perceptores-comunicadores, creativos y responsables.

Requisitos mínimos del grupo

Basados en nuestra experiencia queremos recoger algunos de los requisitos que creemos debe tener todo grupo de trabajo para que sea una complementación de lo que hemos expuesto en éste capítulo sobre la metodología del lenguaje total.

1. Grupos pequeños

Estimamos que el número de participantes puede variar entre cinco y siete miembros; más abajo o por encima de dicha cifra sería inconveniente para la buena marcha de la dinámica y para asumir y participar en las responsabilidades.

Un grupo reducido favorece un conocimiento mutuo mucho más profundo, que conlleva el respeto personal no nacido de personalismos sino de la amistad y del compañerismo un ambiente de libertad, amistad y respeto es un clima que favorece la responsabilidad compartida. Un número reducido significa además un aprovechamiento máximo.

Cada uno ha de salir de la reunión con la sensación de haber sido escuchado y de haber dicho lo que pensaba. Dada la cohesión y rápida dinámica que se genera, pronto el grupo llega a cuestionarse como grupo.

Un número así permite una dinámica completamente informal. Incluso esta informalidad es o parece que será una característica de la sociedad futura.

Los sistemas sociales están evolucionando hacia estructuras mucho más temporales y transitorias que en otras épocas históricas. Todo sistema con estructuras pesadas, verticales, perennes, dificulta la interacción y adaptación. Las universidades-masas por ejemplo, son engendros de la máquina social del siglo XIX cuyos pésimos resultados los comprobamos a diario.

Esta característica especial de nuestra época está pidiendo de la escuela un sistema de trabajo con mayor heteronomía la cual no puede darse sino por medio de grupos pequeños en donde cada individuo sea responsable. Imposible aprender vida dinámica en colegios-masa que para gobernarlos es preciso

militarizarlos. La verticalidad exigida por el sistema tradicional tiene que ser reemplazada por a horizontalidad de las comunicaciones y responsabilidades. Uno de los pasos para lograr esta horizontalidad es el trabajo en pequeños grupos, que nos llevará a un nuevo concepto de la autoridad. Claramente lo deja señalado A. Peretti: “Me atrevo a decir que el sistema de valores que era vertical, debe hacerse más operativo y no mágico o distante”.

2. Grupos sin predominio del líder

Si el grupo está compuesto por un número reducido de personas, no hay necesidad alguna de “repartir responsabilidades”; moderador, secretario, etc. En el grupo todos son o tienen que ser igualmente responsables. Todos pueden y deben participar, tomar notas, etc. nadie se constituirá en el vocero del grupo ni durante ni después de la reunión. Todas las funciones pueden ser cumplidas por todos. Nadie tiene que tomar la actitud de responsabilizarse por los demás.

Cada miembro del grupo debe ejercitar su responsabilidad constantemente. Resulta mucho más cómodo participar en el diálogo sin molestarse por tomar notas, por ejemplo, con el pretexto de que ya hay uno “responsable” de hacerlo. Se facilita la tarea pero para seguir siempre en las mismas. Es el grupo, el que tiene que trazarse sus propias normas de trabajo, es decir, tiene que aprender a autodeterminarse un grupo autodeterminado cada miembro aprende a autodeterminarse.

Ese es el motivo por el cual lo importante en todo grupo de trabajo, en dinámica de grupo, no consiste en sacar conclusiones que recojan (y luego se archiven) las ideas del grupo, sino que más bien sea una palestra de opciones, decisiones y elecciones personales y grupales.

Lo que interesa como finalidad educativa del trabajo en grupo es el juicio u opinión personal cada vez más autónomo, que está llamado a formular al alumno sobre su propio aprendizaje y sobre sus capacidades para afrontar en forma personal sus propias responsabilidades.

Esta autonomía y autodeterminación es la resultante de la seguridad del trabajo en el grupo. Los mismos juicios emitidos son evidencia de esa seguridad personal. El educando dentro del grupo ha de adquirir el mayor número posible de experiencias que le den esa seguridad. Para lograr esta finalidad es indispensable que el grupo sea acogedor y generador de confianza. La presencia sentida del profesor o del líder es un desequilibrio en la comunicación grupal. Las tensiones de cada uno del grupo disminuirán en la medida en que se sienta en plena libertad para expresarlas y manifestarlas. Por el contrario serán el obstáculo más serio para cualquier trabajo educativo caso de que no puedan comunicarse con plena libertad y espontaneidad. La autoridad no ha de imponerse al grupo sino que más bien es una consecuencia de la buena dinámica del grupo.

Si en un grupo de personas “se progresa hacia sus fines, se mejora su eficacia y aumenta la producción, diremos desde el punto de vista de sus variables dinámicas, que se habrá ejercido la función de autoridad porque cualquier persona que haya mejorado la cohesión de un grupo habrá sido un agente de autoridad”.

3. Grupos Variables

Los grupos de trabajo han de variar cada vez que se lanza un nuevo núcleo generador. No sólo se ha de dar plena libertad de escogencia de los compañeros sino que se ha de procurar que los líderes no arrastren consigo a ciertos compañeros que en esa forma terminarían “anulando” a los otros por salvar una amistad mal entendida.

Esta variación constante de los componentes de los grupos obedece por lo tanto a una ruptura de estereotipias o de relaciones prefijadas.

Variando las condiciones de comunicación y expresión, se favorece el libre juego y la espontaneidad del educando para hacer frente a determinadas personas que rápidamente se “adueñan” de los grupos. Esta es la forma más rápida para que muy pronto la dinámica permita un conocimiento (y amistad) de todos los que integran la comunidad (escuela, población, agrupación humana).

Al poner énfasis en estas tres características del grupo no estamos desconociendo lo que los autores muy autorizados señalan como condiciones del trabajo en grupo.

c) Consecuencias de trabajo en Dinámica de grupos.

De lo expuesto en este apartado se concluye que la dinámica de grupo y la metodología de lenguaje total se complementan para llenar las metas más sentidas de la educación liberadora.

1. En primer lugar, el trabajo en dinámica de grupos supone la ruptura con la estaticidad e inflexibilidad del sistema educativo: el quehacer educativo es una tarea compartida que nace de la propia dinámica del trabajo. La dinámica de un trabajo compartido obliga a las adaptaciones existenciales detectadas por el grupo.

2. La tarea educativa ha de volver a centrar se en el alumno y no en el profesor o en el sistema. El sábado está hecho para el hombre y no al revés. El alumno no puede ser sacrificado al sistema. “la educación escolar tradicional dispone de un impresionante cúmulo de recursos apropiados para provocar en los alumnos disgusto por cualquier actividad humana, por más atractiva que sea en la práctica”. Un Sistema escolar centrado sobre el profesor parece ser el obstáculo más serio para la educación democrática y liberadora que hoy está siendo violentamente rechazada por los mismos alumnos.

3. La dinámica de grupo supone no sólo capacidad de diálogo sobre temas del currículum, sino sobre la problemática educativa y los alcances y buena marcha en la institución escolar. No podemos darnos el lujo de estar creando dentro de la institución-escuela otras instituciones tan complicadas como la primera: consejos de clase, consejo estudiantil, delegados, representantes. Todas estas formas de organización no son sino concesiones a la poderosa y férrea organización institucionalizada.

Todos los estudiantes tienen que tener las oportunidades y la posibilidad práctica tanto de explicitar sus sentimientos como los mismos impulsos de agresividad. La violencia en estos casos es consecuencia de la falta de comunicabilidad.

De hecho la mayor parte de los grupos estudiantiles terminan constituyéndose en un baluarte de lucha abierta contra la propia institución. La falta de comunicación suele provenir del miedo que surge por el celo de perder la autoridad. Una vez más la voz de los estudiantes puede señalarnos las causas del problema, tanto a nivel de aula como a nivel escolar

4. Es importante señalar una consecuencia del trabajo del grupo. Es la reflexión grupal, con reflexión o reflexión participada. La reflexión en grupo es el método más eficiente de concientización. La personalización es un fenómeno grupal fruto de la comunicación horizontal que se tiene que dar dentro del grupo. De no fundamentarse en este método de la comunicación horizontal, toda reflexión crítica en torno a los medios de comunicación masiva será un engañarse a sí mismos. "El grupo es el mediador entre el individualismo esterilizante y el colectivismo masificador".

Es, pues, el grupo el medio óptimo de desmasificación en donde el individuo tiene posibilidades de capacitarse para llegar a un comportamiento personal. La educación que no se haga dentro de esta perspectiva corre el peligro de robotizarse (educación programada), cuyo objetivo es adquirir respuestas estereotipadas".

5. La reflexión participada no basta, es necesario participar también en la acción. El grupo ha de proporcionar el máximo de cohesión y fuerza para desarrollar la creatividad en cada uno de los miembros. Sólo en tales grupos podrá darse el verdadero compromiso. La verdadera integración del grupo, el encuentro de un tú con un yo, se realiza en el compromiso, en la aceptación incondicional.

7. Técnicas audiovisuales y Lenguaje total.

Las técnicas audiovisuales están siendo utilizadas en la enseñanza en aumento constante y creciente, incluso en los países no industrializados. Hoy es corriente hablar de "tecnología de la educación" ó "tecnología educativa".

En un planeamiento prospectivo podríamos afirmar que la microtecnología amenaza de muerte a los sistemas verbal-expositivos de la escuela tradicional. El

maestro informador típico de la clase o curso magisterial es posible que sea desplazado algún día por la máquina informadora. El profesor-robot del que nos habla Lauro do Oliveira no es un sueño de ciencia ficción. “Ya existe en la industria un aparato que podríamos llamar el “profesor-robot” y que podría sustituir perfectamente el proceso expositivo de las lecciones del profesor en el aula”.

Toda esta transformación y tecnificación es plausible y deseable. Pero hemos de confesar

desde el comienzo que nosotros no estamos proponiendo una metodología de las técnicas audiovisuales. Estamos convencidos de que las técnicas audiovisuales no resuelven por sí mismas el problema que los medios de comunicación han planteado a la escuela, o mejor a la educación. Muchos educadores confunden lamentablemente técnicas audiovisuales y educación por y para los medios de comunicación social. Es más, es muy posible que la misma tecnología esté contribuyendo a distorsionar el proceso educativo.

Hemos llegado a fijar el centro de interés de la escuela más en el acto de enseñar que en el acto de aprender. Un gran número de profesores olvidan fácilmente que el acto de aprender es propio del alumno, mientras que el acto de enseñar se relaciona más con el profesor. Hemos cargado tanto las tintas en la importancia de la tarea del profesor, que la educación ha quedado reducida a “enseñar gramática, enseñar matemáticas, enseñar religión”.

Queremos asentar la diferencia que para nosotros existe entre metodología de las técnicas audiovisuales y la pedagogía de los lenguajes de los Medios de Comunicación Social. Es más, nos parece que reducir el problema del uso de las técnicas a su dimensión de ayudas es esquivar el verdadero y auténtico problema educativo. Las técnicas en sí mismas no modifican el concepto tradicional del sistema escolar, mientras que los Medios de Comunicación repercuten profundamente en el nuevo humanismo que se está forjando a marchas forzadas en la sociedad actual por el impacto de los medios de comunicación masiva.

El incremento de las técnicas lleva a un afianzamiento del sistema. La sociedad tradicional crea nuevas necesidades y esas necesidades son absorbidas por el sistema escolar. Tal vez estamos haciendo ya ingentes esfuerzos para colocar al lado del sistema tradicional otra estructura no menos pesada, complicada y vertical: me estoy refiriendo a la teleducación. La teleducación concebida como “metodología técnico-pedagógica que utiliza los medios de comunicación colectiva (televisión, radio, audio visión, cine y prensa) con fines de apoyo al servicio educativo” nos parece un enfoque muy tradicional.

Este enfoque pudiera hacer pensar que los medios audiovisuales, como por un encanto de magia, son los que en alguna forma han de resolver los agudos problemas cuantitativos y cualitativos de la educación en América Latina.

Nosotros más bien pensamos en una teleducación que responda exactamente a su significado etimológico, es decir, en una teleducación que nada tenga que ver

con el sistema escolar. La pedagogía de los medios de comunicación, en este caso la teleeducación sería parte de esa pedagogía que en último análisis nos ha de llevar a la ruptura del sistema escolar, posiblemente a la desaparición de la escuela misma. Llegaría a la implantación de la escuela abierta (escuela sin muros). Es posible que los medios de comunicación social vistos como medios de comunicación y no como técnicas audiovisuales, nos estén dando los lineamientos de lo que ha de ser la educación del futuro. Una escuela amurallada es un contrasentido en un mundo saturado por la información de los medios de comunicación masiva. Porque el cine, la televisión, o cualquier otra técnica audiovisual, exigen un aprendizaje diferente. La rapidez de la sucesión de las imágenes no puede seguir los pasos del razonamiento lógico. Incluso la lectura en mosaico de la página del periódico, o el lenguaje de una historieta implican una decodificación diferente a la lectura de la escritura corriente. La esencia del problema no está en el uso o no uso de técnicas sino en saber reconocer que esas técnicas se valen de lenguajes diferentes y por lo tanto coinciden diferentemente en el proceso cognoscitivo. No son ayudas dentro de métodos de aprendizaje tradicional, sino que implican un nuevo aprendizaje. Los nuevos métodos requieren nuevas estructuras educacionales. “La escuela del futuro tendrá que ser un mundo comunitario propulsor de los equilibrios sincrónicos del grupo social”.

“La materia prima de la educación habrá que buscarla en la vida exterior, y ese exterior será la propia galaxia que vivimos en la que el individuo (no importa la edad) percibiría la información”. “EL nombre de escuela quedaría reducido a una especie de centro de integración cuya finalidad sería la de coordinar la reflexión global de las experiencias polivalentes recibidas. En este caso la labor del educador volvería a recobrar su sentido más genuino y primigenio”.

Esta nueva visión de las técnicas audiovisuales es la que nosotros proponemos en esta metodología. En realidad no nos importan las técnicas como recursos reforzadores de los sentidos y ni siquiera como motivadores. Para nosotros las técnicas de los medios de comunicación significan un nuevo proceso educativo. En otras palabras, los Medios de Comunicación Social han planteado a la educación un problema nuevo y diferente. No se puede resolver el problema desnaturalizando los nuevos lenguajes y forzándolo a cumplir una tarea que no le corresponde por esencia. Lo audiovisual como auxiliar del aprendizaje es un medio de ayuda a la labor repetidora y mecánica del docente. La pedagogía de los lenguajes de los medios de comunicación social es más bien la encarnación de la escuela dentro de la realidad vital, familiar y social del educando que utilizan esos “medios” con vistas a una activa y provechosa suscitación de conducta

PUNTOS DE APOYO DE LA NUEVA METODOLOGÍA

1. Una metodología fundamentada en las formas

Acabamos de examinar los elementos y fundamentos metodológicos del Lenguaje Total. Nos toca ver ahora sus puntos de apoyo. Estos puntos de apoyo son como las líneas de fuerza que hacen posible la puesta en marcha de la metodología. Ambas fuerzas nos son dadas por lo propios medios de comunicación social.

a) Formas (Significantes)

La primera línea de fuerza es el conocimiento de los nuevos lenguajes utilizados por los Medios de Comunicación Social. La Pedagogía del Lenguaje Total trata de que el niño descubra en la praxis el conocimiento y manejo del lenguaje, que cómo ya hemos apuntado es la conjunción armoniosa del lenguaje verbal, del lenguaje de las imágenes y del de los sonidos.

Estas formas expresivas posibilitan la autoexpresión creativa y por tanto son instrumentos maravillosos en manos de los educandos. El alumno tiene que llegar a dominar la semiótica y la creatividad para estar en capacidad de convertirse en un “consumidor” inteligente, selectivo y crítico de los Medios de Comunicación Social. Además, estos mismos lenguajes le posibilitarán para penetrar mucho mejor en los dominios del saber: arte, literatura, historias geografía, ciencias, religión, etc.

b) Contenidos (Significados)

Los contenidos programáticos también nos son dados por los Medios de Comunicación Social. Esta investigación y descubrimiento de los contenidos responde a una doble finalidad:

—Llenar las necesidades psicológicas del hombre nuevo—

Adecuar la escuela al contexto cultural, político y socio-económico de un determinado contexto social.

Los medios de comunicación social son a la vez causa y efecto de ese contexto social. Llenar estos objetivos significa que tanto los pasos metodológicos como el material didáctico tienen que basarse no sólo en la comunicación verbal, sino en todas las demás formas de expresión visual y sonora: pintura, escultura, música, cine, radio, televisión. En consecuencia, la escuela con la mira puesta en el futuro se alimentará con la documentación, textos de autores hechos históricos, problemas humanos y filosóficos entresacados principalmente de la historia actual. Como son los Medios de Comunicación Social los únicos vehículos de la historia presente, se comprenderá su importancia en la estructuración del currículum adaptado a las necesidades del hombre actual.

2. Estudio de las significantes

a) lectura y escritura de imágenes fijas.

Leer es interpretar signos, es captar la realidad significativa de los signos. En síntesis, saber leer quiere decir llegar a conocer el significado por la interpretación del significante.

Lectura por lo tanto es aplicable a cualquier tipo de signos; de ordinario estamos acostumbrados a usar el término lectura cuando nos referimos a los signos lingüísticos. Pero también los signos icónicos requieren interpretación y por lo tanto han de ser leídos y no solamente vistos. Ver un cuadro, una película no es lo mismo que leer un cuadro o leer una película. Como dice el Dr. Vallet, enseñar a leer imágenes es educar al niño para que tome conciencia muy clara de lo que la imagen representa, de la manera como está hecha y en definitiva de lo que significa. La lectura y escritura de imágenes comporta varias etapas que aquí no haremos más que señalar. He aquí las etapas principales en la lectura de la imagen fija:

1. Una mirada atenta que permita ver la imagen como estructura para encontrar el tema general de la misma. Esta mirada primera es muy probable que se nos presente con una fuerte carga emotiva, porque en realidad se trata de un primer contacto intuitivo (connotativo) con la imagen.
2. Pero si queremos profundizar y pasar de la impresión subjetiva a la verdadera significación de la imagen, necesitamos realizar todo un detallado inventario de contenido de la imagen. Esta captación de signos-objetos ha de realizarse en un orden metodológico. Se precisa realizar por tanto:

- a) Un análisis del decorado (o de los decorados). Elementos, líneas, luces, colores, etc.
- b) Enumeración y análisis de los personajes. El decorado contiene uno o varios personajes (objetos y animales personificados).
- c) Por fin, han de ser estudiadas las acciones.

Esta enumeración aparentemente simple no deja de tener sus complicaciones. Por estar acostumbrados a una visión de conjunto, el estudio de cada detalle supone, de parte de los educandos, una atención a la que no están acostumbrados al principio. Nombrar cada objeto de la imagen constituye de suyo un ejercicio valiosísimo, pues sirve para romper ciertos esquemas generales que nos llevan a percibir la realidad con un espíritu no rutinario o habitual.

Terminado el ejercicio de denotación, se procede al examen de la recreación de la imagen. Cada autor hace uso de los diferentes procedimientos y técnicas para dar a las imágenes una peculiar significación. Esta significación no depende sólo de la representación de los signos sino también de los especiales valores que el autor ha sabido dar a estos signos. El significado que cada autor (pintor, fotógrafo, cineasta) logra imprimir a los signos depende del encuadre, composición, líneas, luz, color.

Todo este proceso de aprendizaje de la lectura de la imagen que acabamos de resumir requiere tiempo y método. Además el aprendizaje de las imágenes ha de iniciarse lo antes posible, pues se corre el riesgo de que el hábito de lectura conceptual nos retarde o impida la lectura de las Imágenes.

El proceso de aprendizaje de la lectura implica, como complemento indispensable, la “escritura” de las Imágenes. El educando tiene que comprobar en la práctica la validez del universo de los creadores de imágenes. La lectura de imágenes sin hacerla acompañar de la escritura puede resultar una hermosa teoría sin mayor impacto para la vida del educando.

“La experiencia demuestra que el conocimiento de las formas de expresión visual que se adquiere por el estudio exclusivo de las obras, corre el riesgo de resultar superficial por carencia de las posibilidades prácticas más elementales. La desproporción entre el saber hacer y el simple saber, es enorme. De muy poco le servirá a un joven saber los más variados procedimientos fílmicos si esos conocimientos son simples especulaciones teóricas”. La escritura de imágenes es pues una necesidad en la pedagogía del Lenguaje Total. No se trata de una sencilla iniciación en las técnicas fotográficas o cinematográficas. Se trata de un saber mucho más profundo. Se busca esencialmente la adaptación psicológica del educando en los medios de comunicación social por un conocimiento práctico nacido de la praxis.

También la escritura con Imágenes tiene sus etapas, o mejor los procedimientos, que dependen de la edad de los educandos.

Primer procedimiento: Escritura con el pincel.

Desde la edad del garabateo siente el niño necesidad de expresarse por medio del dibujo o de la pintura. Pedagogos y psicólogos están de acuerdo en afirmar que la pintura es para el niño un medio de expresión. A esta edad desconocen casi por completo el lenguaje de los signos lingüísticos. Además, este lenguaje verbal es vehículo de conceptos o ideas comunes y no de sensaciones y emociones vivas y personales. El lenguaje tradicional es apropiado para traducir el universo objetivo y coherente de los adultos, pero no al mundo interior del niño en que se entremezclan sueño y realidad.

La pintura, con sus formas espontáneas y sus vivos colores, es un lenguaje mucho más flexible, más directo; lenguaje que aun cuando parece estar en contraposición con la lógica de los adultos, nos cautiva a todos por su frescura y sinceridad.

Una de las experiencias con las que se inició el Lenguaje Total en Lima (Perú), nos demostró con toda evidencia cómo estos “relatos” son la mejor manera de conocer tanto a los niños como el medio familiar en el cual se desenvuelven. La escritura en imágenes, por otra parte, posibilita el desarrollo e interrelación de las diferentes asignaturas del programa escolar.

Esta pintura —que tiene que ser libre y dirigida al mismo tiempo— está adaptada a la evolución psicológica del niño hasta los 9 ó 10 años. Es decir, que es la técnica instrumental de expresión durante los años del primer ciclo básico. Durante estos años el niño no percibe (o no siente necesidad de percibir) los seres en una forma muy objetiva y realista. La expresión pictórica del niño de estas edades adquiere formas muy connotativas y originales. Con frecuencia ni él mismo llega a diferenciar lo que en sus pinturas pertenece al sueño y lo que es real.

Segundo procedimiento: Cámara fotográfica.

La cámara fotográfica permite al muchacho del segundo ciclo básico llenar sus necesidades de objetividad por un lado, y de interpretación y creación personal por otro.

Conviene dejar bien sentado que en la pedagogía del Lenguaje Total la práctica fotográfica es vista ante todo como una “escritura”, en imágenes, como un modo de expresión. Tampoco ha de confundirse la fotografía como medio de expresión, con el taller o club fotográfico que existen en algunos centros escolares. Nuestra finalidad tampoco consiste en valerse de la cámara como medio de guardar recuerdos de los seres queridos o de circunstancias especiales de la vida. Nuestro enfoque es netamente pedagógico. Para nosotros, la cámara de fotografía en manos del educando es un medio de expresión. Lo mismo que el lápiz o la pluma. El joven ha de valorar con su propia práctica la fotografía tal cual es usada en cantidades astronómicas en los Medios de Comunicación Social tales como la prensa, revistas, fotonovelas, publicidad, documentos sociales, etc.

Esto hace que la foto no se presente sola; es la base de otras formas de expresión más complejas, con esta metodología muy pronto aprenderán los muchachos a saber acompañar la foto con una frase, un signo, un texto de anclaje, etc.

Por el uso de la cámara fotográfica como medio de expresión aprende el joven por la praxis la semiótica de la imagen fija, así como el lenguaje cinematográfico. Por ejemplo, muy pronto se les hacen familiares el encuadre, la luz, las líneas, el color, la composición, los movimientos de cámara, la planificación, etc.

Desde luego que lo más formativo en el uso de la cámara con finalidad pedagógica, será sin duda la educación del sentido de observación, la aptitud de “saber ver”. Como dicen los entendidos, una escena bien vista será una escena bien fotografiada. El saber ver significa escogencia de planos, de decorados de luz. Los defectos de observación han de ser tenidos en cuenta antes de tomar la foto. No es el revelado el que tiene que hacer caer en la cuenta de los defectos de encuadre.

La observación supone un aprendizaje largo y minucioso en la lectura del espacio. Se ha de aprender sobre la base de múltiples ejercicios, a delimitar y definir el espacio. Este ejercicio tan enriquecedor no requiere de ninguna técnica ni de instrumental aparatoso o costoso. Hacer por ejemplo el inventario preciso del contenido de un cuadro o de un espacio dado, es al mismo tiempo complejo y

fácil. Es un ejercicio que pudiéndose realizar en cualquier circunstancia y sin disponer de mayores medios, resulta con todo bastante difícil pues supone una agudeza de observación no común. Terminado el inventario del contenido espacial, se ha de saber diferenciar lo esencial de lo accesorio. Han de ser eliminados los detalles sin importancia y que pudieran perjudicar la expresión.

Terminada la etapa de la observación se hace proceder a la expresión. ¿Cuántas fotos serán necesarias para expresar tal o cual escena? ¿Cuántas ideas —para que sean legibles— ha de tener cada foto? Todo esto implica la redacción de un guión técnico de las fotos que se pretende tomar. La expresión no puede darse sin previa observación y sin un mínimo de gusto estético.

Sin estas precauciones y preparativos, el ejercicio de expresión a través de la cámara resultará sin objetivo pedagógico. Se ha de tener bien presente que la foto antes de tomar existencia en el negativo tiene que existir en la mente del alumno.

Aun cuando en apariencia esta expresión fotográfica se nos presente sujeta a reglas bastante rígidas, con todo las posibilidades expresivas y creativas son enormes. Para lograr estos objetivos se necesita una metodología que lleve a los alumnos en forma progresiva y gradual hacia metas mucho más perfeccionadas y espontáneas de expresividad fotográfica

Lectura y escritura de imágenes móviles

La lectura y escritura de imágenes fijas es el paso obligado para la lectura y escritura de las imágenes móviles. Es más, creemos que un aprendizaje largo e iniciado desde los primeros contactos del niño con las imágenes, es absolutamente necesario para adquirir el hábito de la rapidez en la lectura, dado que en la pantalla las imágenes se suceden con gran velocidad.

Existen elementos comunes a la imagen fija y a las imágenes móviles, pero el lenguaje del cine y de la TV es mucho más rico y complicado. El movimiento es un elemento constitutivo del cine que ha de ser estudiado para poder llegar a valorar sus implicaciones significativas.

Es necesario graduar las dificultades lo mismo que ya se ha indicado para la lectura de la imagen fija. Del uso de los diferentes elementos del lenguaje, planos, angulación, iluminación, movimientos de cámara, montaje se ha de pasar a la justificación de su empleo en cada caso determinado, tanto de las producciones propias como de las obras maestras que puedan servir de modelo en el estudio.

En otra parte señalamos la metodología que conviene seguir para hacer un análisis minucioso de la imagen fija. Para el estudio de la imagen móvil habrá que complementar las normas metodológicas con aportaciones que nacen de las peculiaridades del movimiento, del ritmo, de la banda sonora. La situación se hace

sumamente compleja por eso conviene iniciar el estudio en filmes de corta duración a fin de poder profundizarlos con una lectura denotativa detallada, único paso para poder llegar a encontrar sus peculiares significados. La experiencia demuestra que una sola visualización de la película es del todo insuficiente. Será necesario además hacer el análisis en grupo, dado que las imágenes en el momento del análisis son simples recuerdos más o menos ricos en vivencias y con una serie de características personales de los espectadores. El paso rápido de las imágenes en la pantalla exige un máximo de atención y de perceptividad. Tal vez sea necesario, cuando las posibilidades técnicas lo permitan, detener algunas imágenes particularmente importantes a fin de hacer un estudio exhaustivo de ellas. En otras ocasiones la moviola será imprescindible para el estudio del filme. Este trabajo puede ser realizado por algún grupo de alumnos, y luego al ser puesto en común enriquecerá enormemente la perceptividad en la segunda visualización de la película.

Un trabajo (realizado por otro grupo) puede hacerse con el magnetófono respecto a la banda sonora. Este ejercicio es particularmente valioso dado que los espectadores acostumbrados a dejarse llevar por el impacto de las imágenes, ponen en un muy segundo lugar la banda sonora.

Escribir con la Filmadora.

La cámara filmadora ocupa un puesto muy importante en la escuela como forma expresiva. Los jóvenes del tercer ciclo de la educación básica pueden hacer un uso eficiente de la filmadora, si en forma progresiva se logra enfrentarlos con todos los problemas de expresión cinematográfica. La filmación de una pelucita de S8 de tres minutos y medio, es toda una empresa incluso para alumnos universitarios. Escribir con la cámara es un ejercicio complejo que supone quemar etapas gradual y metódicamente.

La simple escogencia del tema, aparentemente sin mayores complicaciones, implica una toma de conciencia apasionante de los problemas del grupo que nosotros hemos comprobado una y otra vez. La confección del guión es una verdadera catarsis de consecuencias educativas tanto para los alumnos como para la institución, y sólo una vivencia de las mismas puede hacer nos valorar sus alcances. Para los educandos este ejercicio supone una búsqueda empeñosa y grandemente motivada, por lo que no ha de extrañarnos que los resultados correspondan en parte por lo menos a sus deseos.

Si bien es normal que la confección del guión lleve a su realización, esto no siempre es necesario. Es más, circunstancias de tiempo y de economía aconsejarán reducir los ejercicios de filmación a lo estrictamente indispensable. Pero lo que sí habrá que repetir con frecuencia es el ejercicio de escritura de guiones basado en los más variados temas, hasta que los muchachos a fuerza de expresarse por imágenes lleguen también a pensar en imágenes.

El ejercicio de filmación ha de llevarse paralelamente con el estudio de películas modelo, En estas circunstancias las películas adquieren para los jóvenes una dimensión muy diferente. Tratan de analizarlas ante todo como medios de expresión, como formas y no tanto como temas.

Escribir con el video tape (TV)

La realización de programas de televisión, a primera vista pareciera algo imposible de realizar en la escuela. Ciertamente que las cámaras resultan bastante caras, aun cuando la técnica nos está proporcionando sorpresas muy agradables cada día. El video tape portátil (portapak) es ya una solución interesante.

El video tape constituye toda una revolución sin precedentes para el proceso educativo. En primer lugar posibilita al máximo la perceptividad, la criticidad y sobre todo la creatividad. Pone de relieve las imágenes más cotidianas y hacia las cuales de ordinario permanecemos ciegos; por lo mismo permite al educando valerse de esas mismas imágenes para comunicarse con toda naturalidad con los demás, con la misma o mayor facilidad técnica como usa la pluma, la tiza o el pincel.

El aparato permite no sólo reproducir y modificar los propios programas a discreción y de inmediato sin necesidad de los engorrosos problemas del procesado, sino que incluso permite captar un programa comercial cualquiera para luego, en el momento más oportuno para el grupo poder analizarlo críticamente. El video tape no sólo posibilita la desmistificación de la técnica de la comunicación, sino que convierte a la técnica en verdadera comunicación dialógica. Es la ruptura de las formas tradicionales de comunicación.

Todas las formas expresivas se dan cita con el video-tape. Es una especie de laboratorio en donde pueden realizarse los más variados y valiosos ejercicios, reportajes, variedades, diarios, mesas redondas, piezas cómicas, farsas, teatro; en fin, todo un cúmulo de posibilidades con la inmensa ventaja de poder ser analizadas y criticadas en una segunda o tercera visión, si es necesario.

Lectura y escritura de sonidos.

Leer y escribir sonidos suena un tanto extraño. Con todo, nada más expresivo para decir lo que queremos significar. Una vez más la técnica (magnetófono, radio, discos, cassettes, bandas sonoras) nos ha puesto de relieve el valor de los sonidos, de los ruidos e incluso del silencio como medio de expresión. Lo sonoro forma en el mundo de hoy parte integrante del ser humano. Podemos afirmar que el mundo sonoro ha recobrado, gracias a la técnica moderna, una primordial importancia. El sonido enriquece y a veces modifica el significado de una imagen fílmica. Por ejemplo, los sonidos al conjugarse con las imágenes se cargan de una significación que solos no tendrían.

De ordinario no somos conscientes del impacto que produce en nuestra sensibilidad la banda sonora de una determinada película. Por estas sencillas anotaciones desearíamos poner de manifiesto la importancia de educar la sensibilidad musical de los educandos. Como en las imágenes, debemos principiar con la educación de la perceptividad auditiva.

“Los psicólogos han tratado de demostrar que especialmente en la civilización occidental, la vista ha tomado una preponderancia sobre los otros sentidos, de tal manera que nuestro contacto con lo real por el juego de la asociación de percepciones se hace especialmente por el sentido de la vista”. Y con todo, el oído está tanto o más estrechamente vinculado a nuestra vida emocional y afectiva. Los sonidos son menos representativos que el lenguaje de las imágenes ya que hablan directamente a la emoción. El espacio auditivo tiene la capacidad de suscitar toda la gama de emociones en nosotros.

Una segunda etapa sería el reconocimiento de los sonidos. Diferenciar y denotar los ruidos de la banda sonora de un filme es un ejercicio de perceptividad sonora bastante difícil. El mismo ejercicio debe hacerse para señalar los momentos musicales, los diálogos, monólogos, etc. En este aspecto, a más de la observación sonora, juega un papel importante la memoria auditiva.

Terminada la denotación de la banda sonora se procederá al análisis crítico basándose en las impresiones producidas y en los conocimientos musicales. Se comprobará que la lectura de los sonidos completa y con frecuencia reemplaza con creces las clases de iniciación musical. Es muy posible que este enfrentamiento positivo con el mundo de los sonidos y de la música logre despertar en los educandos un interés por adquirir una educación estética musical mucho más profunda y sistemática. En realidad los jóvenes de hoy sienten y viven un mundo musical en una forma más plena que las generaciones anteriores. También el niño necesita saber expresarse por la música. Lo mismo que en la pintura y la cámara logran afianzarse la teoría con la praxis (lo mejor sería que de la praxis surgiera la teoría), algo parecido puede y debe realizarse con los sonidos.

Es evidente que son relativamente pocos los alumnos que en forma original pueden expresarse por medio de la música. Aunque tal vez sea mayor el número de lo que se cree de ordinario. El día en que la expresión sonora se cultive con toda naturalidad en los programas escolares, es muy posible que descubramos manifestaciones creativas sorprendentes. Los clubes juveniles, conjuntos musicales y festivales, que día tras día se multiplican en forma sorprendente, son un testimonio de este despertar de creaciones musicales espontáneas y originales. Pero con la expresión “escribir sonidos” se pueden abarcar otras muchas actividades expresivas utilizando sonidos o música ya existentes.

Así, por ejemplo, existe un ejercicio maravilloso que favorece grandemente la percepción musical, y que consiste en captar valiéndose de un magnetófono los sonidos y ruidos propios de la naturaleza: ruidos callejeros sonidos peculiares de animales, diálogos, etc. En este aspecto, mucho más que con la fotografía, vale

salir a la “caza” de sonidos. El ejercicio a más de su valor para educar la observación significa un enriquecimiento humano de los educandos por la compenetración a que da lugar.

Una segunda serie de ejercicios puede realizarse por la búsqueda y adaptación de trozos musicales a montajes audiovisuales, charlas, etc. Los medios técnicos proporcionan hoy la oportunidad para realizar montajes sonoros con dimensiones educativas insospechadas.

Lectura y escritura de signos lingüísticos.

En la pedagogía del Lenguaje Total se concede a la lectura y escritura de los signos lingüísticos una importancia especial. Creemos incluso que el lenguaje hablado y escrito adquiere en las imágenes y sonidos una complementación necesaria.

El lenguaje verbal como expresión humana en el orden conceptual, ha llegado en el correr de los últimos siglos a una racionalización y a un logicismo un tanto reñido con el realismo.

Lo importante en la tarea educativa es concebir el lenguaje como un medio de relacionarse en forma vivencial con las cosas y con los seres. Hemos de devolver a las palabras su poder para expresar las cualidades originales de lo real y de los acontecimientos. La ley suprema del poder expresivo del ser humano no se puede reducir a racionalismo o al logicismo. Tiene que existir un maridaje entre la razón y las pulsaciones intuitivas, es decir, la inteligencia no conceptualizada. Esto permitirá desintelectualizar el proceso educativo para volverlo más humano, más dinámico y vivencial.

Contenidos no sistematizados.

Los programas y métodos pedagógicos nacieron a partir del siglo XVII como consecuencia de formas expresivas fijas y estereotipadas, por el predominio y apogeo de la imprenta, En nuestra época tenemos nuevas formas de codificar la experiencia humana o de representar la realidad. Estas nuevas formas expresivas necesariamente han de condicionar no sólo los métodos de aprendizaje, sino los mismos contenidos programáticos.

“La acostumbrada división del plan de estudios en temas ya ha perdido actualidad, o mismo que la perdieron después del Renacimiento el trivium y el cuadrivium medievales. Cualquier asignatura que se tome en profundidad se relaciona de inmediato con las otras materias. Los planes de estudio de nuestras escuelas habrán de darnos una ciudadanía incapaz de comprender el mundo de la cibernética en que vive”.

No podemos mantener nuestros sistemas educativos basados en el fragmentarismo y desmenuzamiento de la realidad. Este mecanismo escolar con

respuestas hechas, fabrica personas rutinarias capaces solamente de ocupar o desempeñar un papel en la vida social.

En el contenido de los programas y los métodos pedagógicos nacidos de la imprenta predomina la concepción intelectualista y el culto del libro. Estos programas humanísticos se complementan durante el siglo XIX con asignaturas eminentemente prácticas hasta llegar en nuestro siglo a un humanismo científico. Pero todas estas reformas del programa tienen su mira puesta más en el pasado que en el presente. Las sucesivas respuestas educativas no satisfacen. A la vuelta de muy pocos años los problemas se agudizan porque en realidad la esencia del problema no reside en los contenidos programáticos sino en las formas de abordar dicho contenidos.

“La escuela en principio puede tener como objetivo:

a) La conservación de las normas, de los valores de los símbolos culturales; preservación de la estructura.

b) La reestructuración permanente de la sociedad; esto es, mantener vivo el proceso diacrónico de la evaluación de las formas de organización y de producción sociales.

Tanto en un caso como en otro se pueden abordar los contenidos en una forma intelectualista o verbalista, o en una forma vivencial y concreta. Lo que determina que la escuela sea conservadora o evolucionista no son tanto los contenidos sino el modo de abordar dichos contenidos.

En el día de hoy en que como una avalancha los medios de comunicación de masas (ya satelizados) envuelven las escuelas como un fog, podemos imaginarnos los conflictos que pueden generar una y otra de las dos posiciones.

En un mundo como el nuestro, que se caracteriza por la facilidad en la obtención de información, los objetivos programáticos de la escuela no pueden quedar reducidos a llenar un programa de contenidos o de conocimientos, por muy bien seleccionado y acomodado a las necesidades nacionales que sea dicho programa; ha de buscarse primordialmente proporcionar al alumno los instrumentos y técnicas para que sea él mismo quien logre estructuras y asimilar tantas informaciones que le llegan por los más variados canales y de los más remotos lugares.

Sabemos que la comunicación satelizada puede generar la Universalización de la cultura.

Esa masa indigesta de conocimientos lejos de contribuir a la maduración del niño, más bien puede provocar un estado de “agitación” arrebatándole la serenidad de espíritu que se necesita para reflexionar, juzgar y evaluar. Nuestra preocupación ha de ser por lo tanto cómo lograr que los educandos puedan estructurar, asimilar

y hacer suya una información que se les ofrece en cantidades y a ritmos no previstos por la metodología tradicional hoy, gracias a los medios de comunicación social, la vida es como una película en constante movimiento. Hemos de preparar al educando para que sin detener la vida, en el mismo proceso vital, logre profundizar y asimilar los conocimientos. Por este motivo nosotros proponemos que la escuela se valga de los mismos medios de comunicación como de palestra para que el joven los profundice en doble aspecto como formas atractivas e impactantes (nuevos lenguajes) y como vehículos de conocimientos (contenidos)

Los conocimientos más característicos y de mayor significación para la vida del joven llegan a él a través de los medios de comunicación social. Los contenidos sistematizados y ya estructurados del currículum no logran despertar el interés del hijo de la televisión. La experiencia de cada día les confirma a los jóvenes que la inmensa mayoría de los profesores son pésimos informadores, comparándolos con los medios de información. Los profesores están desactualizados son rutinarios y hacen constante referencia a un mundo que no es el de los jóvenes. Esto que podría parecer una exageración hace quince años, es hoy una realidad palpable, jamás un profesor por muy bueno que sea podrá competir con los procesos electrónicos de información.

La estructura escolar fundamentada en la información (clases magisteriales, exámenes y diplomas) resulta para nuestros días un contrasentido. Hemos de poner de lado el aspecto netamente informativo para lograr que los educandos trabajando con la información que la sociedad pone en su poder logren "los procesos de formación lógica, creación del espíritu crítico y estímulo de la capacidad de reflexión, de juicio y evaluación" Podemos tener la plena certeza de que con un poquito de ingenio y de preocupación, el alumno puede obtener "en la calle" toda la información que pudiera transmitirle la escuela. Este es el motivo de que nuestra metodología sustituya a los "profesores y libros de texto" por los medios de comunicación social (no por las técnicas audiovisuales). Así el profesor vuelve a ocupar su calidad de educador y la escuela se convierte en un centro de investigación, de búsqueda de prospectiva. En realidad es un preparar a los jóvenes hacia lo imprevisible, desafiándolos con el devenir de cada día.

Entresacar los contenidos de los Medios de Comunicación Social tiene además otros objetivos específicos:

a) Integra al alumno en la nueva cultura, porque la educación será consecuencia del enfrentamiento del joven con su propia realidad. En este sentido la escuela responde a sus necesidades: que esencialmente son necesidades de diálogo y de intercambio. Habrá dejado de ser cierta aquella afirmación de McLuhan de que "el niño de hoy está creciendo absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de ellos le impulsa a crecer".

El lenguaje total obliga a los ecudadores a romper con esa tradición secular de transmitir una cultura recibida y estructurada, para sintonizar con otro tipo de cultura más integral y más dinámica que es la que viven sus alumnos.

b) Integra a la escuela en los nuevos cambios sociales y culturales: el cambio de estructuras en todos los sectores de la vida es un imperativo en nuestra época. El mundo entero está sacudido por una dolorosa gestación de nuevas estructuras. También la escuela vive hoy esa necesidad de cambio. Algunos llevan el cambio mucho más lejos al propugnar por la desaparición de la escuela como institución.

Los Medios de Comunicación Social nos han obligado a repensar en la función de la escuela, y por lo tanto a cuestionarlos sobre unas estructuras escolares que ya no responden a las necesidades de nuestro siglo. La escuela ha de derribar sus propios muros. Al derrumbar los muros automáticamente tiene que abrirse a la comunidad. En la escuela los jóvenes deben participar de los hechos políticos, sociales y económicos de la comunidad.

La escuela no puede ser diferente a la vida. Hoy es absolutamente imposible aislar a los jóvenes. La falta de enfrentamiento de la escuela con los medios de comunicación social es simplemente una respuesta escapista. Las campañas de control y censura son un cerrar de ojos para no querer ver los problemas en toda su crudeza.

Hacia un Modelo Cibernético de Educación

Práctica metodológica

En los Medios de Comunicación Social encontramos las formas y los contenidos del programa educativo que nosotros proponemos. Por lo tanto los Medios de Comunicación Social no han de ser vistos como una simple motivación de la enseñanza, como pudiera serlo cualquier técnica audiovisual. Los Medios de Comunicación Social en la escuela son fuente tanto de formas expresivas como de contenidos programáticos. Es más, la finalidad de esta metodología no es la de enseñar semiótica, arte, manejo de cámaras y ni siquiera la crítica de una película: es ante todo el desarrollo del proceso creador del individuo. Nos valemos de los medios de comunicación como de módulos capaces de generar un juego de fuerzas de estructuración y asimilación.

Estos medios generadores permiten aglutinar los objetivos de los alumnos de tal manera que posibilitan el estudio de diferentes temas de acuerdo a los intereses y necesidades que pueda ir generando el grupo. La intención de un programa escolar no es un impositivo externo; nace como consecuencia de una búsqueda de objetivos. Nada se diga de un programa escolar concebido "como una colección de 'materias' en competencia, enseñado por especialistas separados, en aulas separadas. Este sistema es tan grotesco que no puede responder a principio alguno de organización, sino sólo a la acumulación caótica de un proceso histórico no dirigido".

Existe una genética de la comunicación desde el punto de vista del perceptor, que nos permite estructurar un proceso educativo que lleva la búsqueda de objetivos comunes. Todo medio de comunicación es para el perceptor una actividad significativa en búsqueda de un significado. La percepción por lo tanto no puede reducirse a mero registro de impresiones, es más bien una inferencia, es decir, un proceso estructurador. La vida mental viene a ser como un cúmulo de significantes y significados a través de los cuales se elabora el pensamiento.

Recibir un mensaje es ante todo una interpretación de signos. La significación de los signos (especialmente en los Medios de Comunicación - Social) no puede depender únicamente de convenciones sociales sino de un conjunto de circunstancias personales. El diccionario podrá recoger el significado de las palabras generadoras en la metodología de P. Freire, pero no podrá darnos la connotación y por lo tanto el valor de estructuración y asimilación que tienen para cada individuo.

Todo núcleo generador se presenta al individuo como una estructura. Esta estructura no puede ser objeto de aprendizaje sin un procesamiento previo. Para el estudio de todo núcleo semántico precisa por lo tanto dos momentos complementarios. En un primer momento es necesario descomponer la estructura en tantos elementos significantes como sea posible. Analizados y estudiados los elementos del todo, se procederá a la estructuración propia de los elementos de acuerdo a los significados descubiertos.

En la primera etapa el centro de interés es como una especie de situación problema que el alumno tiene que descubrir, desentrañar, desenredar. En suma, se trata de destruir la estructura dada para comprobar los elementos de que está compuesta. El ideal sería que los elementos de la estructura hayan sido sistematizados y analizados por los mismos alumnos. Es la vía más rápida y segura para descubrir y analizar los significantes de los Medios de Comunicación Social.

En términos de la metodología esta etapa equivale al estudio denotativo, connotativo y crítico de la estructura significativa. Con los elementos analizados y estudiados se procede en la segunda etapa reconstruir, reestructura y enrollar, recrear, de acuerdo no sólo a los elementos obtenidos sino a los intereses y objetivos despertados. Esta etapa es más importante porque contempla el ciclo psicogenético a que hicimos referencia más arriba.

Tanto en la primera como en la segunda etapa, el verdadero agente del aprendizaje es el propio alumno. El profesor orienta, ayuda, favorece el proceso. Es evidente que este proceso de aprendizaje es ante todo un método de investigación. Cada alumno en particular y en grupo ha de descubrir los significados que se encierran en cada núcleo significativo. No se trata de un descubrimiento simulado o teatral.

Los educandos trabajan sobre una realidad cotidiana, vivida. El análisis de los medios de comunicación social que se trata de examinar y estudiar en clase es el mismo que forma la textura de su vivir diario. Método que no puede llevarse a cabo sino a base de los más variados ejercicios en los cuales el alumno no es espectador sino actor. Pero es importante anotar que todos los ejercicios van encaminados a provocar la reflexión personal y grupal.

El interés que despiertan los ejercicios de la primera etapa son el motor de arranque de la actividad creadora de la segunda. Esto explica que los proyectos de trabajo que coronan el estudio de todo núcleo generador puedan revestir las más variadas circunstancias. Las aplicaciones pueden hacerse indistintamente dentro y fuera del aula de clases. La actividad del alumno deja de ser una actividad "escolar" para confundirse con la actividad vital. La teoría o conocimientos son el resultado normal de estas actividades. El aprendizaje se realiza en el movimiento en el cual el alumno está elaborando, en la práctica, su propio pensamiento, sin participación de parte del alumno no podrá darse la estructuración de los conocimientos propios. El alumno que se contente con ser un mero espectador muy pronto será puesto de lado por la presión del grupo: es el grupo el que se autoevalúa y autodisciplina.

Hemos señalado anteriormente que esta forma de trabajo no concuerda con una fragmentación del tiempo y de las asignaturas. En este método no tendrían sentido muchos de los conceptos tradicionales: aula de clase, lección, asignatura, etc. El encadenamiento y la continuidad del tiempo y de los temas vienen dado por el mismo proceso de aprendizaje. Los objetivos, formas y temas se originan en el mismo proceso. Los resultados son imprevistos. Es una especie de desafío. Como dice McLuhan, "la era de la implosión significa en educación el fin de los "temas" sustituidos por el estudio estructural del procedimiento y del proceso de aprendizaje en sí".

Objetivos Generales

De acuerdo a 14 edad y a las necesidades de la comunidad educativa se han debido trazar previamente unos objetivos generales que se trata de alcanzar por medio de los centros de interés o núcleos generadores. Esta planificación previa no tiene que ser obstáculo a los posibles cambios incluso sustanciales que sean resultado del desarrollo de las actividades de los grupos.

NÚCLEO GENERADOR

El núcleo generador o centro de interés es una problematización que se impone el grupo, de ordinario entresacado de algún medio de comunicación social. Puede ser un cuadro, pintura, fotografía, montaje visual, montaje sonoro (audiovisual),

historieta. (comics), fotonovela, página ilustrada de una revista, publicidad, disco, película, programa radial, televisado, etc.

Los núcleos generadores dan lugar a dos momentos metodológicos: analítico y sintético.

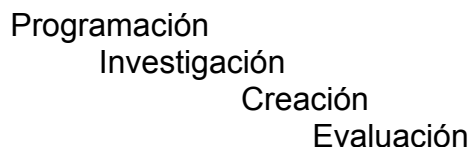
Cómo funciona el núcleo generador.

Toda la nueva estructura se desarrolla como en una especie de espiral fundamentada en el núcleo generador. El núcleo generador es como el motor que permite poner en marcha todo el proceso dando origen a las más variadas posibilidades educativas. Desde los horarios al sistema de trabajo y la misma evaluación, están sometidos al desarrollo del núcleo.

El núcleo consta de cinco etapas fundamentales que son:

1. Gestación del núcleo.
2. Análisis formal.
3. Análisis interdisciplinar.
4. Síntesis creativa.
5. Evaluación del núcleo.

Antes de describir cada una de las etapas de] núcleo, es conveniente señalar que el núcleo permite desarrollar actividades interdependientes cuya finalidad es completar el proceso de aprendizaje. Estas actividades podrían resumirse en el esquema siguiente:



Gestación del núcleo.

El núcleo generador nace del grupo de trabajo. Son los alumnos quienes ayudados, animados, motivados y comprometidos por los profesores, en una primera etapa han de gestar y dar nacimiento al núcleo. Es evidente que el equipo de profesores juega un papel primordial en la gestación del núcleo.

Como ya lo hemos repetido en diferentes ocasiones, el equipo de profesores ha de constituirse como un verdadero radar capaz de captar los intereses, preocupaciones y necesidades del grupo. .

La gestación del núcleo abarca 3 etapas primordiales, a saber:

a) *Búsqueda del tema.*

El tema de un núcleo generador puede ser dado por un acontecimiento local, nacional o internacional; puede originarse en el deseo de profundizar un subnúcleo anterior o puede resultar de la necesidad de investigar algunos temas programáticos cuyo conocimiento es indispensable para poder llenar los objetivos propuestos.

De ordinario una película, un documental, la página de una revista científica, un disco, un programa radial o televisado, una noticia periodística, una canción, etc., pueden constituir, y de hecho constituyen, temas excelentes y extraordinariamente ricos, densos y actualizados. Además, se comprenderá de inmediato cómo tanto al comienzo como en el desarrollo del núcleo, esta metodología recurre a los diferentes medios de comunicación.

Enriquecimiento del tema

Desde el momento en el cual un tema ha sido escogido con posibilidades para su desarrollo, tanto los profesores como los alumnos -y desde luego también los padres de familia- han de poner todos los medios a su alcance para enriquecerlo. Este enriquecimiento puede conseguirse por medio de bibliografía apropiada (poemas, cuentos, ensayos literarios y filosóficos, etc.), artículos periodísticos referentes al tema (que tal vez convenga multiplicar), material audiovisual como fotografías, transparencias, piezas musicales, pintura clásica o moderna, películas, videotapes, objetos reales o fotografía de los mismos. En este aspecto cada profesor de acuerdo a su especialidad ha de ingeniarse para que el núcleo según el tema propuesto resulte lo más completo y rico posible.

Estructuración del tema.

Con todo este material uno de los profesores (de ordinario el coordinador de Lenguaje Total) estructura el núcleo con el propósito de darle cierta cohesión y unidad narrativa. Puede responsabilizarse también de la estructuración del núcleo un equipo de profesores y de alumnos. El coordinador de este equipo podría ser el profesor de la asignatura que más cabida tenga en dicho núcleo (por ejemplo biología, matemáticas, etc.).

Algunos de los materiales posiblemente no puedan ser incluidos en, la línea narrativa, pero sin duda alguna serán de gran utilidad en el momento de la investigación e incluso para la creación de nuevos significantes.

Antes de ser lanzado el núcleo a los alumnos es conveniente que sea presentado al equipo de profesores, con el fin de que reflexionen oportunamente sobre los

posibles conocimientos que puedan desprenderse de él. Esto es particularmente necesario por cuanto durante la etapa del análisis formal e interdisciplinar del núcleo, algunos profesores estarán ocupados con los alumnos de otras secciones. De acuerdo con la organización de cada centro o a especiales circunstancias, este trabajo de preparación del núcleo puede ser realizado mientras se está desarrollando el núcleo anterior, aunque siempre sería mejor dedicar a él un tiempo especial.

Análisis formal del núcleo

Uno de los objetivos básicos de la Pedagogía del Lenguaje Total es la educación de la perceptividad, de la intuición y de la reflexión crítica; de ahí la importancia que se concede a esta segunda etapa que hemos dado en llamar "análisis formal del núcleo".

El análisis formal se realiza en cuatro pasos:

a) Lanzamiento del núcleo

En el día fijado y en presencia de todos los alumnos de una sección (todos los Primeros años, por ejemplo) ,se realiza el lanzamiento del núcleo. Esta modalidad requiere una sala (el tradicional salón de actos) suficientemente capaz y adaptada a estos requerimientos. El tiempo y las formas del lanzamiento del núcleo son de lo más variable. En realidad el lanzamiento del núcleo se realiza durante todo el proceso de análisis formal aun cuando reservemos el nombre de lanzamiento al momento en el cual el núcleo es presentado por primera vez a los alumnos.

b) Lectura denotativa del núcleo (Estudio objetivo).

Es el primer enfrentamiento del alumno con los signos a través de los cuales se le presentan los contenidos del núcleo. Es por tanto imprescindible un minucioso estudio objetivo de cada uno de los signos (lingüísticos, icónicos, sonoros, etc.). Cada signo es vehículo de comunicación y pensamiento, pero sólo en la medida en la cual el alumno logre decodificar los lenguajes propios de cada signo. En la práctica la lectura denotativa de los signos del núcleo se realiza de ordinario por equipos pequeños. Previamente los alumnos han debido subdividirse en grupitos de cuatro a seis alumnos. Cada uno de estos equipos ha de realizar una enumeración objetiva lo más exhaustiva posible de todos los contenidos del núcleo. Se ha de evitar rigurosamente cualquier interpretación personal en esta primera etapa. Los signos han de ser revisados como referentes y no como significantes. Encontrar lo que los signos muestran y designan es propiamente el análisis formal del núcleo la fundamentación de todo trabajo posterior; por este motivo no se ha de tener miedo a dedicar tiempo suficiente a tan importante tarea.

El análisis denotativo se puede verificar examinando sucesivamente:

Signos técnicos: En sus decorados (ambientes), en sus personajes (protagonistas), en sus acciones (de los protagonistas en sus ambientes).

Signos lingüísticos: Diálogos, monólogos, palabra impresa, etc.

Signos sonoros: Música, canciones, ruidos, silencio, etc.

Esta primera etapa del estudio del núcleo termina con la puesta en común de los hallazgos de cada grupo. Este momento es muy importante puesto que permite a todos los alumnos de la sección enriquecerse con los aportes de los demás. Se encuentran en todo grupo humano personas sumamente objetivas e incluso detallistas que perciben lo que otros muchos no han logrado percibir.

c) Lectura connotativa del núcleo

(Estudio subjetivo).

Con los mismos grupos y con la misma metodología con que se realizó la lectura denotativa, debe realizarse la lectura connotativa. Este es el momento en el que cada alumno puede expresarse subjetivamente de acuerdo al impacto que le hayan producido los diferentes signos del núcleo. Habrá algunos que reaccionarán más viva y emocionalmente ante los signos sonoros que ante los signos lingüísticos. Otros serán particularmente sensibles ante los impactos icónicos, máxime si son imágenes móviles. Se ha de dejar a cada alumno completa libertad para decir no solo lo que piensa sino especialmente lo que siente.

No se trata aún de encontrar la verdadera "significación" de los signos, puesto que cada signo puede tener una significación diferente para cada sujeto. En educación es imprescindible conocer estas reacciones de cada alumno. Solo a partir de estas interpretaciones personales podrá llegarse a una "educación personalizada".

No hemos de dar por sentados presupuestos que en la práctica ya no se dan en la juventud actual. También los resultados de la lectura connotativa han de ser puestos en común no sólo para enriquecimiento de todos, sino porque una denotación bien hecha es el camino más rápido para conseguir la empatía entre todos los componentes de la sección: alumnos y profesores.

d) Lectura estructural

(estudio crítico reflexivo del núcleo)

En un cuarto paso se trata de confrontar los aportes subjetivos con los datos objetivos. Enfrentar los signos como referentes con esos mismos signos como

significantes. Es en síntesis la necesidad de confrontar o verificar la propia respuesta connotativa.

Será necesario resolver muchos cuestionamientos que los signos han dejado pendientes. Las respuestas a estos interrogantes nos serán dadas si sabemos interrogar cuidadosamente tanto la relacionalidad de los diferentes signos como al autor de los mismos (periodistas, cineasta, pintor, escritor, etc.) y su peculiar interpretación de la vida, de la sociedad y del hombre.

Esta lectura estructural responde al desarrollo del espíritu crítico frente a los medios de comunicación social, que nos preocupan tanto más cuanto que comprobamos que cada día son más enajenantes y alienantes.

Análisis interdisciplinar del núcleo.

Las lecturas denotativa, connotativa y la reflexión crítica, han permitido un análisis lo suficientemente profundo como para encontrar diferentes temas de investigación y estudio que en alguna forma tienen relación con el núcleo.

La programación de contenidos.

La búsqueda de los lineamientos programáticos puede hacerse en asamblea general de todos los alumnos de una sección o por los mismos equipos. Tanto en un caso como en otro es importante que todos los temas posibles sean agrupados por áreas o asignaturas.

Inmediatamente después ha de realizarse el trabajo de programación o planificación de actividades. Para llevar a cabo esta planificación conviene que en torno a cada profesor se agrupen voluntariamente los alumnos de acuerdo a sus intereses y actitudes. Cada uno de estos grupos especializados, con los temas ya encontrados, realizarán la programación teniendo en cuenta diversos factores, como pueden ser: programa ministerial, complicaciones de unas asignaturas con otras, necesidades de la comunidad, etcétera.

Esta programación será realizada en forma de pautas de trabajo especificando bibliografía, posible material didáctico, visitas a centros de producción de la comunidad, etc. También cabe señalar a modo indicativo las líneas sobre las que conviene insistir en la creación de nuevos significantes.

Es muy aconsejable, caso de planificar por asignaturas aisladas, el reestructurar las pautas de trabajo por áreas. Al final de esta etapa de planificación cada uno de estos equipos especializados tiene que entregar a todos los alumnos de la sección las pautas de trabajo que les permitan investigar primero y luego crear nuevos significantes.

Investigación de contenidos.

Este es uno de los pasos más importantes y que requiere mayor preocupación tanto por parte de los alumnos como de los profesores. En primer lugar conviene señalar que la investigación de contenidos de ninguna manera puede quedar reducida a "llenar fichas" v mucho menos a llenar fichas para luego estudiarlas para la "puesta en común".

Los objetivos de la investigación consisten esencialmente en la búsqueda de todos aquellos elementos que se juzgen valiosos para la elaboración o reestructuración de los mismos. La etapa cumbre de la metodología del lenguaje total es la creación de "nuevos significantes", la cual no puede llevarse a cabo si antes los alumnos no han hecho suyos los "significados" o contenidos.

Los alumnos reunidos en equipos llevan a cabo esta investigación en el orden y en el tiempo que los miembros del equipos lo juzgen más conveniente. Aún cuando la investigación llegue a realizarse individualmente, la responsabilidad es del equipo.