



Circuitos Comunicativos con Éxito

Documento 5. “El gesto definido, el mensaje elaborado”

Seminario de Lenguaje ASPACE
Dirigido por Iñaki Bidegain.

© Servicio de Estudios de ASPACE - Gipuzkoa



El gesto definido, el mensaje elaborado.

La acción con intención definiendo el mensaje secuenciado hasta que es entendido, nos ocupa ahora.

Lo que es cierto es que en los momentos en que nos damos cuenta con claridad que el niño prelingüístico conoce mucho sobre significados compartidos, roles recíprocos e intención expresiva, podemos encontrar diálogos sin palabras que cumplen todos los requisitos para que, sin dificultad, quienes dominamos el lenguaje les podamos atribuir los componentes léxicos más sencillos que provocarían el mismo diálogo, con los mismos resultados, pero compuesto con palabras, frases.

Los conceptos de agente, acción, objeto en sus diversas versiones más o menos complejas, se establecen en secuencias en las que se actúa con intención en un contexto definido, en el que se tienden a repetir escenas en las que se desempeñan papeles que varían, en los que se van definiendo las funciones comunicativas que implican atención referencial a la misma persona, a la misma acción, a las mismas secuencias de acción, a los mismos intercambios sociales hasta que estos se recuerdan, se hacen conscientes, se perpetúan en la memoria como esquemas de acción conformadores de circuitos comunicativos con éxito.

Estos esquemas son relaciones, son diálogos sin palabras, son formas de utilización de medios, modelos de planteamiento de demandas, adaptación a respuestas, replanteamiento de objetivos.

Todo esto ocurre secuenciadamente en estos diálogos sin palabras y se repite con frecuencia, cambiando de foco de atención con cierta facilidad pero, otras veces, al principio, excepcionalmente, los diálogos se hacen más largos, definen mensajes complejos, secuenciados, duraderos que sorprenden, sorprenden al adulto acostumbrado a las palabras, que está acostumbrado a pensar que sin palabras no se puede comunicar de manera definida.

Esos momentos predominan en una fase del desarrollo de la capacidad para la comunicación en la que la palabra no define todavía nada en el lenguaje expresivo del niño y en la que, sin embargo, el adulto entiende lo suficiente como para utilizar palabras, frases que, puestas en la boca del niño, convertirían estos diálogos sin palabras en diálogos verbalizados.

El adulto utiliza entonces pocas palabras, utiliza justo aquellas que puestas en la boca del niño, en el contexto, definirían el mensaje expresivo ahorrando mucha acción, mucho gesto al niño y al que recibe el mensaje, lo que haría el diálogo más funcional, más fluido, mejor definido, más ágil.

(Imágenes)

El niño para entonces es un gran imitador de gestos y justo después, también de palabras e imita las palabras de los adultos contextualizadas, las hace propias en relación con su definición cognitiva y las operativiza, las hace funcionales inconscientemente gracias a la capacidad específica que su cerebro en desarrollo tiene para la elaboración del lenguaje.

“Bates y colaboradores señalan un periodo ilocucionario en la transición de los niños del periodo no verbal al verbal, que lo ubica en su inicio alrededor de los 10 meses en el que el niño muestra un uso intencional de los adultos para obtener objetos y también de los objetos para obtener la atención del adulto. Bates ha relacionado el uso intencional de las personas para obtener objetivos con la emergencia de los intercambios convencionales. Ellos llaman a esa conducta “Protoimperativa”. El niño empieza mostrando, dando objetos a la madre y entonces alterna el contacto ocular entre la madre y el objeto. Una vez que el niño se da cuenta que estas acciones pueden influir al adulto en la satisfacción de sus esfuerzos dirigidos a un objetivo, sus señales se hacen más ritualizadas y económicas. Por ejemplo, los progresos del niño a partir del gesto de alcanzar y agarrar a los ritualizados movimientos de apertura y cierre de la mano y entonces el señalar. También si una estrategia falla, el niño es capaz de probar alternativas.” (M.Martlew)

Este tipo de comunicación en la que es posible plantearse la adaptación del adulto al objetivo del niño, plantea también la adaptación del niño en su desarrollo en el marco del aprendizaje, es decir, la adaptación que conduce a la asimilación, el descubrimiento de nuevas estructuras circulares funcionales mediante la acomodación y que son asimiladas en su desarrollo cognitivo.

Las imágenes que hemos mostrado son representativas de los estadios V y VI de Piaget.

En el desarrollo, las fases no son rígidas y en el funcionamiento propio de un estadio aparecen islotes de mayor funcionalidad que anticipan el alcance estable del estadio posterior.

“EL SISTEMA DE ESTADIOS DE PIAGET”

(Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva – Tran – Thong. Pablo del Río, Editor)

Sub-estadio 5: Reacción circular y esquemas terciarios. Combinación experimental de los esquemas y sus descubrimientos (11 a 12-18 meses)

Este sub – estadio está caracterizado por dos tipos de conducta: La reacción circular terciaria y el descubrimiento de medios nuevos por experimentación activa.

En la reacción circular secundaria, el niño busca simplemente reproducir un resultado interesante descubierto por azar. En la reacción circular terciaria, al contrario, varía sus movimientos, los gradúa: lanza un objeto cada vez más alto, da vueltas a una caja en diferentes sentidos, etc... Es “una reacción para ver” (Piaget, 1936, p.240), donde se manifiesta una verdadera búsqueda intencional de la novedad: el efecto nuevo obtenido es modificado con el fin de estudiar su naturaleza. De esta experiencia para ver, cuya finalidad está todavía impuesta por el exterior, el niño se dirige hacia la conducta de experimentación activa, cuyo fin procede de una intención espontánea del sujeto. Es lo que se observa en las conductas de soporte del cordel, del bastón... en resumen, conductas instrumentales. Por ejemplo, delante de un objeto demasiado alejado puesto sobre una alfombra, el niño después de haber tratado en vano de obtenerlo directamente, puede llegar a coger la alfombra y, constatando una relación entre la alfombra y el objeto, llega progresivamente por tanteo a coger la alfombra para aproximar el objeto y apoderárselo.

Los mecanismos subyacentes a estas conductas, residen en una nueva relación entre la asimilación y la acomodación.

La acomodación que, inicialmente, confundida con la asimilación, se diferencia de ella progresivamente quedando, a continuación, subordinada a la asimilación, llega a ser, en el presente sub – estadio, preponderante y dirige la asimilación. En el nivel poco diferenciado, o indiferenciado, “todo esquema de asimilación es pues inmediatamente esquema de acomodación” (ibid. p. 241), hay un antagonismo: la acomodación está impuesta por las cosas en la asimilación que es la tendencia natural del niño. Son los progresos de la asimilación recíproca los que llevan a la diferenciación y a la coordinación de los esquemas

móviles. El esfuerzo de asimilación de las novedades a los esquemas conocidos, hace que el niño choque con la resistencia de las cosas y le hace descubrir algunas de sus propiedades irreductibles. La acomodación que resulta de este esfuerzo de asimilación, provoca el interés del niño por la novedad como tal y llega a ser así “un fin en sí”, distinto de la asimilación (ibid. Pag. 243). De antagonista, pasa a ser complementaria de la asimilación y en lo sucesivo la “dirige a cada instante” (ibid. P. 244)

La acomodación, que es el ajuste de los esquemas anteriormente constituidos a las situaciones nuevas, conduce, a través de los tanteos, a flexibilizar y a diferenciar estos esquemas, dirigiendo así un nuevo esfuerzo de asimilación. Es lo que se produce en el aprendizaje y el descubrimiento. El aprendizaje es una “asimilación interior o inmanente de los actos sucesivos de acomodación” del cual representa el elemento acumulativo (ibid. P. 258). De igual manera, el descubrimiento de medios nuevos se organiza no de una manera repentina, sino “gracias a una serie de ensayos acumulativos, asimilándose los unos a los otros y entrañando así la formación de un esquema que asimila por sí solo el conjunto de la situación” (ibid. P. 265)

Se trata pues “de una asimilación acumulativa según la cual el nuevo esquema esbozado por la acomodación, se desarrolla por repetición, reconocimiento y generalización como todo esquema de asimilación”. Es “una actividad asimiladora estructurante: y es funcionando, como un esquema se estructura por sí mismo” (ibid. P. 273)

Con el presente sub-estadio, se constituye la inteligencia sensorio – motriz. En su organización, “es necesario distinguir siempre el esquema principal, que asimilando los datos, imprime una finalidad en la acción, y los esquemas secundarios que constituyen los medios y se coordinan al primero; un cierto número de esquemas auxiliares pueden intervenir además, en el transcurso de la investigación; el esquema final está llamado a sistematizar el conjunto de esos términos en una unidad nueva” (ibid., p.280). El acto intelectual se presenta así como caracterizado por una subordinación de los esquemas-medios al esquema-fin. “La acomodación a la experiencia y la asimilación deductiva se alternan, en lo sucesivo, en un movimiento cuyo ritmo puede variar, pero cuyo carácter cíclico atestigua una correlación cada vez más estrecha entre los dos términos” (ibid., p.283). En la inteligencia sensorio – motriz, sin embargo, están todavía “inmediatos y por ello limitados” (ibid), como consecuencia de la ausencia de la representación que no sobrevendrá más que en el sub-estadio siguiente.

A esta organización intelectual sensorio – motriz, corresponden, desde el punto de vista del niño, progresos decisivos en el conocimiento del universo.

En el comportamiento de búsqueda del objeto desaparecido tras una pantalla es en el presente sub-estadio cuando el niño llega a ser capaz de buscar el objeto en B y no en A, y tiene en cuenta todos los movimientos visibles del objeto y adquiere así progresivamente el sentido de las relaciones espaciales: “el fenomenismo ha cedido, pues, el lugar a la conciencia de las relaciones “ (Piaget, 1937. p. 62). Gracias a esta conciencia, que falta en el sub-estadio precedente, el objeto individual y sustancial está constituido; pero como consecuencia de la ausencia de representación, el niño es incapaz de tener en cuenta los desplazamientos invisibles del objeto. Así, si se pone el objeto a esconder en una caja sin tapadera, que se hace desaparecer bajo una manta para después volver a salir vacía, el niño va a buscar el objeto en la caja vacía y no bajo la manta. Un resto de fenomenismo subsiste pues en la percepción del objeto.

En la construcción del campo espacial, el niño adquiere “la noción del desplazamiento de los objetos unos en relación con los otros” (ibid., p. 160). Lo que se manifiesta en estas conductas, consistentes en esconder un objeto para encontrarlo siguiendo el mismo camino, en llevar los objetos de un lugar a otro, en alejarlos y acercarlos o incluso poner las cosas unas sobre otras, al lado de otras o en otras, etc... En estas conductas, son grupos “objetivos” (ibid.) de desplazamientos que el niño construye.

Al mismo tiempo, él “comienza a tomar conciencia de sus propios movimientos a título de desplazamiento de conjunto” (ibid. P. 171). El espacio llega a ser así para el niño un centro homogéneo, común a toda clase de desplazamientos. Sin embargo, está todavía sometido a los límites de la percepción, el niño no tiene aún en cuenta los desplazamientos que se efectúan fuera del campo visual. El espacio representativo no se constituye más que en el sub-estadio siguiente. Por otra parte, la causalidad se objetiva y se especializa realmente. Por primera vez el niño reconoce la existencia de causas enteramente exteriores a su actividad, tanto en las personas como en las cosas y establece entre los acontecimientos percibidos lazos de causalidad, independientes de su acción propia. Esta objetivación de la causalidad va a la par con su especialización” (ibid., p. 249), donde las diversas propiedades de los objetos son manipuladas y la causalidad está exteriorizada en relaciones espaciales. Paralelamente, toma conciencia

de su propia causalidad y “concibe desde a hora su propio cuerpo como inserto en las series causales exteriores, es decir, sometido a la acción de las cosas y al mismo tiempo como fuente de acciones ejerciéndose sobre ellas” (ibid., p.256)

En las conductas temporales, el niño llega a ser capaz de subordinar los acontecimientos exteriores los unos a los otros, constituyendo así “series objetivas”. El tiempo desborda definitivamente la duración inherente a la actividad propia, para aplicarse a las cosas y constituye el vínculo continuo y sistemático que une unos a otros, los acontecimientos del mundo exterior (ibid., p.299)

Sub-estadio 6: Combinación mental de los esquemas. Invención y representación (un año y medio – dos años)

La conducta característica en el niño de este sub-estadio es que, delante de una situación nueva o de un problema a resolver, no se observan ni ensayos, ni tanteos dirigidos o aprendizaje, sino descubrimiento brusco de la solución por “una inyección repentina” (Piaget, 1936, p. 296). Es el fenómeno de la reestructuración brusca, descrita por la teoría “gestáltica” de la comprensión repentina mencionada por Bühler. Así, un niño que jamás ha manipulado un bastón, lo utiliza al momento delante de un problema que lo exige, hacia un año y medio o dos.

El mecanismo de la invención reside en una movilidad y una espontaneidad más grande de los esquemas que, en su funcionamiento rápido, se interiorizan en esquemas mentales, y en su asimilación recíproca, se coordinan bajo formas de combinaciones mentales. Es pues la “rapidez” de la “actividad asimiladora estructurante” (ibid., p. 297) la que explica que la invención aparezca de repente, contrariamente a lo que pasa en el tanteo o aprendizaje con su carácter lento y sucesivo. En lugar de los ensayos materialmente visibles, la invención presenta ensayos invisibles puesto que sólo son esbozados interiormente.

La invención es una “acomodación brusca” del conjunto de esquemas a la nueva situación (ibid., 299). Esta acomodación, sin embargo, consiste siempre en diferenciar los esquemas en función de la situación, diferenciación, no ya por tanto o asimilación acumulativa, sino por asimilación inmediata, rápida, espontánea en “ensayos representativos” (ibid). La invención no es otra cosa “ que “una reorganizaron espontánea

de los esquemas anteriores, que se acomodan por sí mismos a la situación nueva por asimilación recíproca". Es una especie de "deducción sensorio – motriz" (ibid., 302).

La interiorización de las conductas implica la representación. "La representación es una novedad esencial para la constitución de las conductas del presenta (sub)-estadio: Diferencia estas conductas de aquellas de los (sub)-estadios anteriores (ibid., p.305). Pero si ella es necesaria a la invención, resulta también por suerte "que entre la invención y la representación hay interacción y no filiación simple" (ibid., p.306). La representación prepara "símbolos acompañando al proceso motor y permitiendo a los esquemas apoyarse en ellos para funcionar por sí mismos independientemente de la percepción inmediata (ibid., p.307). El sexto sub-estadio señala así la finalización de la inteligencia sensorio - motriz y prepara la inteligencia reflexiva.

Desde el punto de vista del niño en su conocimiento del universo práctico, se acaba igualmente la construcción del objeto. La representación del objeto le permite tener en cuenta sus desplazamientos invisibles y liberarse así de la percepción y de la acción para concebir el objetivo idéntico y permanente. Paralelamente el propio cuerpo está concebido como un objeto por el niño que, de esta manera, se considera como un objeto entre otros y llega a ser capaz de constituir "un universo sólido de objetos coordinados que comprenden el propio cuerpo a título de elemento" (Piaget, 1937, p.76). Del mismo modo, la representación espacial transforma los grupos objetivos del sub-estadio precedente en grupos representativos susceptibles de extenderse a los desplazamientos que no caen directamente en el campo perceptivo. "El espacio está constituido por primera vez como un medio inmóvil en el cual se sitúa el propio sujeto" (ibid., p.304). En la memoria de evocación queda siempre una asimilación reproductora pero "en tanto que reconstruye mentalmente y no realmente un pasado cada vez más extenso" (ibid)

El universo práctico está pues construido en su estructura a la vez sustancial y espacial, causal y temporal. Es "una reunión de objetos permanentes, unidos por relaciones causales independientes del sujeto y situados en un espacio y tiempo objetivos.. El yo toma.... Conciencia de sí mismo, al menos en su acción práctica y se descubre como causa entre las otras causas y como objeto sometido a las mismas leyes que los otros" (ibid., p. 308). Esta construcción del universo en el niño es paralela a la formación de la inteligencia.

Recogemos por último un comentario final de M. Martlew que centra de nuevo el tema para evitar problemas de interpretación excesiva más allá de interpretación de los hechos relevantes que evolutivamente ocurren cronológicamente a la vez.

“En el desarrollo del lenguaje hay muchas tentaciones de sacar conclusiones firmes en base a lazos circunstanciales. Los esquemas de acción pueden emerger a la vez que estrategias lingüísticas a causa de la extracción de datos relevantes o las reglas gramaticales pueden ser una extensión de las reglas de acción. Lo que es cierto es que el niño prelingüístico conoce mucho sobre comunicación antes de adquirir el lenguaje. Sin conocer sobre significados compartidos, roles recíprocos e intención expresiva, las reglas gramaticales pueden permanecer como abstracción sin contexto. El lenguaje alcanza su significado en la comunicación y la comunicación intencional se establece antes que el habla”. (M. Martlew)

BIBLIOGRAFÍA

- MARTLEW, Margaret** “Prelinguistic Communication” en “Language Development and Disorders”.
Clinics in Developmental Medicine Nº 101/102
Mac Keith Press, 1987
- PIAGET, Jean** “El nacimiento de la inteligencia en el niño”.
Ed. Ares y Mares. Barcelona, 2007
- TRAN-THONG** “Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud”.
Pablo Del Río, Editor. Madrid, 1981
- WERTSCH, James V.** “Vygotsky y la formación social de la mente”
Paidós Ed. Col. Cognición y desarrollo humano.
Barcelona, 1988