

Más allá de los enfoques comunicativos.

Algunas aportaciones

César A. Cascante Fernández

El propósito de este trabajo es apuntar algunas líneas metodológicas que permitan desarrollar una didáctica de los lenguajes que trascienda el planteamiento de los enfoques comunicativos más habituales.

Se está produciendo un notable incremento de las perspectivas que conciben la enseñanza de la lengua como un desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos buscando inspiración teórica en las gramáticas textuales y la pragmática. Sin embargo, estos enfoques así como sus teorías inspiradoras, tienen serias limitaciones para interpretar los fenómenos de desarrollo del lenguaje integradamente con los procesos más generales del pensamiento.

Las aportaciones de la psicología social de la escuela vygotskyana suponen una referencia importante para este fin. Lo que expongo a continuación es una parte de los fundamentos metodológicos de la investigación que hemos venido realizando un grupo de profesores mediante procedimientos de investigación-acción durante los últimos 5 cursos académicos. Aunque nuestro trabajo está centrado en la elaboración y desarrollo de un proyecto curricular para la enseñanza de los lenguajes en la futura etapa secundaria obligatoria, hemos intentado concretar conceptos amplios que puedan ser útiles para otros niveles educativos (Cascante, 1990)

La escuela psicológica de Vygotsky incluye los trabajos de un número importante de autores soviéticos. Davidov (1988), en una antología reciente, incluye a los siguientes autores dentro de ella: Luria, Leontiev, Zaporózhets, Elkonin, Galperin, Davidov, Vénguer, Poddiákov, Márkova, Obújova, Liándis, Bogdánova, Bozhóvich y Lisina. Nosotros utilizaremos aquí ideas del propio Vygotsky, de Luria y Leontiev, fundamentalmente. Las alusiones a las ideas de estos autores las realizaremos, o bien recogiénolas directamente de ellos, o bien a través de la obra de Werstch (1988) que supone una de las síntesis más completas del trabajo de todos ellos.

De estos autores destacamos tres aspectos de sus planteamientos que nos resultan de especial utilidad para nuestros propósitos:

- Establecen una relación de mutua interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento, lo que hace que el lenguaje sea un agente activo en la creación del pensamiento y no simplemente «resultado» del desarrollo cognitivo.
- Establecen, también, una ontogénesis del lenguaje unida al desarrollo del pensamiento y relacionada a su vez con la vida social del individuo.
- Determinan cuáles son los momentos sucesivos en los procesos de expresión y comprensión verbales entendiéndolos en evolución y cambio en la ontogénesis.

Comentaremos estos aspectos en una perspectiva metodológica, renunciando de antemano a su explicación detallada.

La relación que establece Vygotsky entre lenguaje y pensamiento da sentido global al trabajo del profesor de Lengua, completando las reflexiones que se han hecho en cuanto a los distintos saberes lingüísticos y al significado de los códigos. Esta circunstancia hace asimismo que el lenguaje no quede limitado a un enfoque meramente comunicativo, o al menos comunicativo en un sentido demasiado estrecho, y se tenga en cuenta que el lenguaje es el principal mediador entre la realidad y la conciencia y que con la utilización que de él haga el alumno se creará pensamiento.

Es frecuente apreciar como los profesores tienen la idea de enseñar lenguaje únicamente cuando se están planteando objetivos comunicativos (comunicar lo que ya sabe el alumno de forma correcta y apropiada), ignorando que en el mismo hecho de la expresión se genera nuevo pensamiento; o la poca atención que prestan a su propio lenguaje cuando se dirigen

al alumno, pensando, implícitamente, que los conceptos serán comprendidos si los que le escuchan tienen la suficiente capacidad cognoscitiva, y por lo tanto se trata únicamente de adaptar su nivel al de sus oyentes.

En definitiva no se utiliza el lenguaje como creador de la «conciencia», del pensamiento, como el principal agente por el que el individuo recibe la cultura y la incorpora a su propio conocer sin necesidad de recorrer todos los episodios de su creación histórica.

Vygotsky establece un paralelismo entre el desarrollo del lenguaje en la filogénesis y en la ontogénesis (LURIA, 1980, pp.30-34; WERSTCH, 1988, pp. 50-57, 66-71, 117-124, 225-231).

Al igual que el lenguaje surgió históricamente muy ligado al contexto de acción humana y sólo era comprensible en una situación muy determinada, también el niño, en sus primeros meses de vida, utiliza el lenguaje de una forma totalmente dependiente de aquello que le rodea (sólo sonreirá al oír una palabra si todas las circunstancias de momento, lugar, tono, etc., son las adecuadas; y los sonidos, o aproximaciones a palabras que emite podrán significar cosas diferentes dependiendo de las circunstancias físicas que acompañen a su emisión). A partir de su surgimiento en la filogénesis, el lenguaje en su desarrollo ha ido siendo más independiente, ha constituido un «segundo plano» en el que se anticipaban los hechos que podían ocurrir, o lo que es lo mismo permitía conocer las realidades que otros contaban sin necesidad de vivirlo por uno mismo: en definitiva iba descontextualizándose y ganando autonomía. Igual ocurrirá en el niño: podemos entender que desde que nace, el lenguaje del niño inicia un desarrollo que hace que sea cada vez más autónomo, más capaz de ser agente de expresión y comprensión sin necesidad de apoyarse en los contextos.

Esta progresiva «descontextualización», es la que permite la comprensión y elaboración de mensajes cada vez más generales y lleva aparejadas nuevas necesidades idiomáticas y expresivas.

Pero lo que nos interesa subrayar aquí en torno a esta idea, es el papel que debe jugar en consecuencia la educación escolar y más concretamente el profesor de lenguaje, en este desarrollo. Dicho de forma muy simple, el profesor de lenguaje, lo que debe de intentar es que el lenguaje de sus alumnos sea cada vez más autónomo, es decir, se genere más autónomamente. Para ello organizará las actividades, en las que el lenguaje se da, de forma que se produzca la comprensión y la expresión, pero cada vez con menos «apoyos» contextuales. Concretando un poco más: el profesor intentará conseguir que los alumnos comprendan el mensaje o lo expresen, organizando los «apoyos» mínimos para que esa comprensión o expresión se dé, pero tendiendo en la siguiente ocasión a retirarlos, a disminuirlos, con el fin de que haya aprendizaje. En definitiva, el profesor se situará en la dirección y el sentido de la autonomía del lenguaje, teniendo en cuenta el nivel que han alcanzado cada uno de sus alumnos, y dando las ayudas que sean necesarias según la «zona de desarrollo próximo» de éstos (WERSTCH, 1988, pp. 83-93). El profesor, por lo tanto, organizará «lo externo» (interrelaciones entre los alumnos, entre él y cada uno, etc.) para que se organice «lo interno» (el pensamiento, la conciencia), teniendo en cuenta que para que esta relación se dé utiliza un instrumento que es el lenguaje («ley genética general del desarrollo cultural», WERSTCH, 1988, p. 77 y otros).

Para poder organizar «lo externo» es necesario que tenga presente cómo el alumno realiza los procesos de comprensión y expresión: sólo de esta manera su apoyo, o mejor dicho, la organización de los apoyos, podrá ser realmente efectiva.

Es precisamente la clarificación de estos procesos la principal aportación de A. R. Luria(1) (1980. Conferencias IX y XII).

Resumiendo brevemente lo que este autor explica al respecto diremos que:

- Los procesos de expresión se realizan en tres momentos sucesivos: la motivación, el registro semántico primario, y la comunicación verbal desplegada. Es decir, en la generación de un discurso más o menos extenso, el autor del mismo atraviesa una serie de momentos: en primer lugar siente la necesidad de decir (motivo); posteriormente relaciona los motivos, es decir establece las relaciones entre los significados y sentidos de lo que va a decir (registro semántico primario); y por último «despliega» su discurso en forma sintagmática, construye frases (comunicación verbal desplegada).

- Los procesos de comprensión se realizan también en tres momentos: sentido general, núcleos semánticos y palabras. La comunicación que recibe es comprendida en primer lugar en sus términos más generales e imprecisos, equivalentes por así decirlo a saber «de que va» (sentido general); posteriormente se localizarán y comprenderán las ideas principales que contiene (núcleos semánticos); por último se conocerá el significado y sentido de las palabras que han sido utilizadas en el mensaje recibido.

Contando con estos momentos el profesor tendrá posibilidades de organizar actividades adecuadas para facilitar las tareas de comprensión y expresión de sus alumnos.

Si de una tarea de expresión se trata, podrá facilitarla, por ejemplo, organizando en primer lugar una actividad de motivación que provoque en sus alumnos la necesidad de expresarse sobre aquello de que se trate; después podrá trazar un esquema -conjuntamente con ellos- de las ideas más importantes a expresar, y por último un epigrafiado de los apartados que puede contener el discurso (en el que aparezcan parte de las claves sintagmáticas que pudiera contener el texto).

Si nos encontráramos frente a una tarea de comprensión podría realizar, en primer lugar, una actividad que facilite la comprensión del sentido general (una introducción al texto a comprender que permita a los alumnos «situarse» ante él); posteriormente debates en torno a las ideas principales que el texto contiene; y por último una definición de las palabras más importantes de las que el mensaje es portador.

Nótese que de esta manera el profesor enfoca estos procesos de una forma que no es muy habitual. Muchas veces el profesor pone en práctica «ayudas» que no son efectivas, al entender, por ejemplo, que para comprender un texto lo que hay que hacer es ir buscando en el diccionario, según se va leyendo o incluso antes, las palabras de difícil comprensión que el texto contiene. En este caso el profesor aplica una concepción determinada del proceso de comprensión, aunque sea de una forma implícita. Esta concepción es la de que un texto se comprende porque se entienden las palabras que lo constituyen, después las frases como conjunto de palabras, y por último el texto completo como conjunto de frases. De esta manera no se permitirá realizar la tarea con éxito nada más que a aquellos alumnos que hayan podido realizar por su cuenta la comprensión del sentido general y de los núcleos semánticos del mismo, lo que les permite poder «elegir» adecuadamente la acepción que conviene al discurso que se esté trabajando entre las que presenta el diccionario (es necesario que tenga una idea clara sobre lo que trata el texto en general y de la idea en función de la cual aparece esa palabra).

Pero a nuestro entender, estos procesos que el discípulo aventajado de Vygotski analiza, presentan aún más virtualidades metodológicas. Un texto o un discurso (2), oral o escrito, a comprender o expresar, puede tener muy diversas dimensiones. Podemos entender como texto un escrito de unas pocas líneas, pero también podemos pensar que todo el mensaje que los alumnos han de comprender en torno a un tema, que dura varias semanas, es un texto, que ha de comprenderse a través de los mismos tres momentos, y que, por lo tanto, a lo largo de las semanas, habrá que organizar las actividades de la siguiente manera: al principio que sirvan para entender el sentido general de todo el tema, posteriormente las adecuadas para asimilar las ideas principales en él contenidas, y por último las que permitan saber significados y sentidos de las palabras más importantes que se han manejado. Naturalmente dentro de este «macroproceso» de comprensión habrá habido múltiples procesos de comprensión de textos de pocas líneas o de pocas palabras. Igual podríamos decir de los procesos de expresión: también podemos pensar que un tema, unidad didáctica o como queramos llamarlo, es un texto que los alumnos han de expresar de forma completa al final de las varias semanas que dure su desarrollo, y que, por lo tanto puede estructurarse como un «macroproceso» de expresión siguiendo los momentos de motivación, registro semántico primario y comunicación verbal desplegada.

También podríamos considerar que un texto no tiene por qué ser oral o escrito sino que puede ser realizado en imágenes, por ejemplo cinematográficas. En este caso la codificación de un «texto cinematográfico» de más o menos extensión, se generaría mediante una motivación, un registro semántico primario y una comunicación verbal desplegada; pero en esta ocasión este último momento requiere de una sintaxis diferente, propia del medio que se utiliza. Esta «sintaxis» propia contiene lo que, para Coseriu (Coseriu, 1987), es el saber idiomático y expresivo de una forma de comunicación como es el cine. Igual podríamos decir de la «comprensión» de una película, o de la generación de una obra escultórica o pictórica y de la «comprensión» que de ellas hacemos. Esta virtualidad de los procesos explicados por Luria nos hace ver que lo que él está planteando son los mecanismos de codificación o de decodificación del lenguaje, de todos los lenguajes, no solamente del verbal; y que por lo tanto podemos alimentar las metodologías de cualquiera de ellos mediante los procesos indicados.

Al hablar del mecanismo de codificación del lenguaje no hemos citado el «lenguaje interior». Es conocida la polémica mantenida entre Piaget y Vygotsky sobre este tema (VYGOTSKY, 1977, pp. 31-48 y 187-215). Pero lo que nos interesa ahora es cuál es su papel en la generación del discurso y en el control de la propia acción, para establecer algunas ideas a tener en cuenta en la metodología didáctica. Empezaremos por referirnos al segundo de los dos aspectos.

Como explica Vygotsky, el lenguaje del niño a los dos años es totalmente externo y desde esa edad hasta los siete años, de forma progresiva, ese lenguaje se irá interiorizando. A esta última edad, aparentemente no existe lenguaje externo y por lo tanto se ha llegado a un desarrollo importante del interno. Este proceso se relaciona con el control de su propia acción por parte del niño: el niño utiliza el lenguaje externo para controlar sus movimientos, especialmente cuando la tarea a realizar tiene dificultades para él. Luria llega en sus estudios y experimentaciones sobre este tema a precisar qué papel juega el lenguaje externo o interno según el tipo de actividades que se realicen, indicando edades de referencia (LURIA, 1980, pp. 106-121). En mi opinión, este papel del lenguaje como controlador de la propia acción establece toda un área de trabajo de los profesores que se ocupan de las edades de 2 a 7 años, ya que gran parte de su trabajo, desde enseñar a ponerse el mandilón hasta moverse a la izquierda o a la derecha al son de la música, por ejemplo, puede ser enfocado en esa perspectiva organizando actividades en las que el lenguaje se vaya progresivamente interiorizando en el control de la acción, llegando incluso a que el alumno controle la inercia de la propia acción o el influjo de una imagen contraria al movimiento que tiene que realizar (CASCANTE, 1986) (3).

Pero no es solamente a estas edades cuando se van a producir situaciones de aprendizaje en el control de la propia acción en las que haya que trabajar de forma precisa con el lenguaje. En cuanto que se realice un aprendizaje de cierta dificultad en un niño de mayor edad, e incluso en un adulto, el lenguaje externo va a aparecer para ayudar al propio control de la acción. De esta manera tiene pleno sentido la utilización del lenguaje por parte del profesor de forma determinada para conseguir ese aprendizaje. Básicamente podríamos decir que el profesor organizará actividades con la finalidad de que los alumnos realicen sucesivamente los movimientos adecuados, primero mediante el lenguaje externo de otros, a continuación acompañándose de su propio lenguaje externo mientras las realizan, después precediendo la acción mediante su lenguaje externo y por último por medio del propio lenguaje interno. En todos estos momentos puede introducirse en las actividades factores que ayuden a la realización de las mismas o que las dificulten, como la inmediatez en la realización o su

aplazamiento, imágenes visuales en el mismo sentido de la acción o en sentido contrario, y la inercia de la propia acción o su anulamiento (4).

Decíamos que no habíamos mencionado el papel que el lenguaje interior cumple en la codificación de la comunicación. Efectivamente, es el lenguaje interior el que se encarga del paso del registro semántico primario a la comunicación verbal desplegada. Su papel en este tránsito es el de mantener la coherencia del discurso y proporcionar las claves sintagmáticas para la construcción de las frases. Podemos decir que el profesor, mediante la actividad que realice, tendrá que sustituir o reforzar el propio lenguaje interior de sus alumnos para que puedan realizar la tarea de expresión que tengan planteada. Es, por ejemplo, el momento que se da en el paso de un esquema previo a la redacción de un texto, a la redacción misma. Por lo tanto, el papel del lenguaje interior se coloca en el umbral del momento en que el alumno va a empezar a poner en juego sus saberes idiomáticos y expresivos.

Quisieramos comentar a continuación otro aspecto importante de las teorías de la escuela soviética. Se trata de lo que Luria llama «desarrollo sistémico», es decir, el desarrollo del sistema general de pensamiento que se produce acompañando al desarrollo del lenguaje (Luria, 1980, p. 48).

Vygotsky se centra en el desarrollo de la palabra para explicarlo. Las palabras tienen una referencia objetal, un significado y un sentido. La referencia objetal es el objeto designado por la palabra, el significado será la categoría conceptual en la que es incluida, y el sentido, podríamos decir que es el matiz de significación que la palabra adquiere en situación de comunicación. En la medida en que vamos adquiriendo nuevo vocabulario, vamos precisando la referencia objetal de cada palabra, la incluimos en una determinada categoría, y asimismo, vamos dominando sus posibles sentidos. Así un niño pequeño puede llamar «perro» a animales que se le parecen en algún aspecto, «perro» para él es su propio perro (categoría de lo situacional), y confiere a esa palabra un sentido simplemente placentero o desagradable según haya jugado con él o le haya mordido. No lo hará así un adulto que distinguirá el perro de lo que se le parece simplemente, y lo incluirá en una categoría de animal irracional doméstico, dándole también un sentido variable según como utilice la palabra (llamar perro a una persona en una discusión o hablar de caza).

Podemos decir entonces que la adquisición de una nueva palabra lleva casi siempre consigo estos tres aspectos: se deja de llamar a algo de forma equivocada o incompleta, se introduce algo nuevo en una categoría que hay que reestructurar, y se crea una posibilidad de utilización que antes no existía; en definitiva, no sólo se desarrolla el lenguaje sino también el pensamiento. Esto significa que la actividad de aumento o desarrollo del vocabulario tendrá que hacerse mediante actividades que, a través de los procesos de expresión y comprensión, apoyen estos tres aspectos que han de ser incluidos para la auténtica adquisición de la palabra. Nos encontramos así con que es necesario plantear un tipo de actividades bastante diferentes de aquellas que parten de otros supuestos, por ejemplo las que suponen que saber una palabra más es poner «un cartel» con su nombre debajo del objeto que ya estaba allí, pero que no lo tenía.

Pero quizás se pueda decir aún algo más siguiendo esta línea: las palabras, filogenéticamente y ontogenéticamente, surgen de necesidades de acción y experiencia (por esta razón los esquimales poseen muchas palabras para denominar al blanco, según sea éste el blanco de la nieve recién caída, el de la nieve helada, etc.; mientras que nosotros utilizamos sólo una expresión). Se trata, por lo tanto, de promover en los alumnos nuevas formas de acción y experiencia que necesiten de palabras para ser organizadas, lo que a su vez posibilita nuevas formas de acción y experiencia que antes no existían (acción-lenguaje-pensamiento-acción).

Quiere decirse con ello que el concepto que se tiene de algo se concreta en el significado de esa palabra y que ésta refleja un sistema general de pensamiento (el adulto tiene un concepto abstracto de «perro» porque su sistema general de pensamiento es lógico-formal, mientras que el niño lo tiene concreto porque su sistema es situacional concreto). Pero no todos los adultos tienen un concepto igual de las mismas palabras, ni todos los niños de una misma edad tampoco: depende de la forma de acción y experiencia de su propia cultura y dentro de ella de la del grupo social al que pertenecen y a su vez, dentro de ese grupo, de su propia biografía cultural.

Todo ello plantea al profesor una tarea de exploración de los conceptos de sus alumnos, e incluso diríamos que de cada uno de ellos, pero de unos conceptos determinados que son los que van a ser trabajados en los procesos de comprensión y expresión, para determinar qué nivel de desarrollo o de abstracción han alcanzado. A partir de ahí podrá situar el nivel de los mensajes, calculando las ayudas que proporcionará para que los procesos se realicen con éxito.

Notas:

(1) Luria elaboró una concepción de las alteraciones de lenguaje considerando estos procesos de comprensión y expresión.

(2) Tomamos aquí la palabra «texto» en el sentido amplio de Hjelmslev: un enunciado cualquiera hablado o escrito, largo o breve, antiguo o moderno (DUBOIS y otros, 1986, p.600).

(3) Es interesante la crítica que hace Bronckart a estos estudios en: BRONCKART, J. P.: «Papel regulador del lenguaje». *Infancia y aprendizaje*. Monografía nº 1 sobre la adquisición del lenguaje. Madrid, 1981, pp. 115-132.

(4) Buena parte de las actividades de aprendizaje o reeducación caligráfica están basadas en estas ideas.

Bibliografía:

CASCANTE, C: «Un proyecto curricular de investigación en la acción». *Cuadernos de Pedagogía* nº 181. Fontalba. Barcelona, mayo de 1990; pp. 80-84.

COSERIU, E.: «Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y Literatura». En Varios: *Innovación en la enseñanza de la Lengua y Literatura*. Actas y simposios M.E.C. Madrid, 1987.

DAVIDOV, V.: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. Moscú, 1988.

LURIA, A.R.: *Conciencia y Lenguaje*. Pablo de Rio. Madrid, 1980.

VYGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires, 1977.

WERTSCH, J.V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona, 1988.

