



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes
Venezuela

Alonso, Leonor

El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento

Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 61-68

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630911>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



EL PAPEL DEL LENGUAJE INTERIOR EN LA REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO

LEONOR ALONSO

Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades

Resumen

Vygotsky concibió el lenguaje interior como una forma de habla privada que desempeña una función cognitiva y de dominio del propio comportamiento (auto reguladora). Para ello, se inspiró en la literatura, en el análisis de la actividad de los niños y de su comunicación con los adultos. En este artículo, después de describir las particularidades del lenguaje interior, trataremos de la psicogénesis de la mediación verbal del comportamiento, ilustraremos este proceso mediante algunos aportes teóricos que lo examinan, especialmente el de Luria y a través de experiencias realizadas por la autora con niños preescolares.

Abstract **The role of inner language in regulating behavior**

Vygotsky considered inner language as a sort of private speech that performs a cognitive function and controls behavior (self-regulating). He came to this conclusion on the basis of other research and analyzing children's activities and their communication with adults. After describing the peculiarities of inner language, the article deals with the psychogenesis of verbally mediated behavior and illustrates this process with theoretical contributions, especially those of Luria, and with the writer's own experiences with pre-school children.



Vygotsky estaba interesado por el estudio de las formas verbales de mediación que consideraba fundamentales para comprender una amplia gama de problemas en la educación formal e informal, así como para comprender el pensamiento reflexivo y el dominio del propio comportamiento. Para explicar la mediación verbal en el plano intrapsíquico, Vygotsky elaboró la *teoría del desarrollo cultural de los procesos psíquicos*. El aspecto importante a destacar de esta teoría es que la capacidad específicamente humana de desarrollar signos sirve a los niños en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas; sirve al auto dominio del comportamiento y después, en el plano cognoscitivo, para planear la solución de tareas difíciles. Así, las funciones comunicativas y cognoscitivas del lenguaje se convierten en la base de la actividad social desde el comienzo de la vida, para después convertirse en la base de la actividad psíquica (Vygotsky, 1979). Por ello, un signo es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influir en los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos (Vygotsky, 1995). De manera que un aspecto importante de la teoría de Vygotsky consiste en examinar los procesos psíquicos en tanto que resultado de las formas sociales de la actividad humana, y no sólo como resultado del desarrollo biológico madurativo; y a diferencia de otras teorías psicogenéticas, “*definía la actividad humana en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno*” (Wertsch, 1988:78).

Sobre este fondo teórico, en el presente artículo trataremos del lenguaje interior que tiene una función de regulación sobre el propio comportamiento y lo observaremos en la transición del habla externa y egocéntrica hacia el lenguaje interior. Para ello abordaremos, en primer lugar, el análisis de Vygotsky sobre las propiedades del lenguaje interior; en segundo lugar, el análisis de cómo se forma el lenguaje interno del niño, y por último, se ilustrará el proceso de regulación verbal mediante algunas investigaciones que lo examinan, especialmente las de Luria, y a través de observaciones realizadas por nosotros en la edad preescolar. Las conclusiones derivadas de la observación amplían el horizonte de la psicología de Vygotsky y destacan la importancia del estudio teórico y empírico sobre la mediación verbal en los procesos educativos.

Particularidades del lenguaje interior

El lenguaje interior tiene su origen en la actividad comunicativa y en las formas del diálogo que se transfieren a la esfera del funcionamiento psicológico del individuo. Por ello, la regulación del comportamiento en el plano intrapsíquico, por medio del lenguaje interior, deriva de los requisitos del habla y de su organización en forma de diálogo. Tanto Vygotsky (1977) como Bajtin (1980) entendieron el lenguaje interior como instrumento interno y subjetivo de relación con uno mismo, pero al ser introyección del habla comunicativa oral, mantiene las características estructurales y funcionales de ésta, imprimiendo así toda su sociabilidad a la actividad mental subjetiva. Por esta razón, para Vygotsky, si la psique es originariamente social, no lo es en su resultado: la conciencia. El énfasis es puesto por este hecho en la capacidad humana para revivir, crear y cambiar su organización originaria; llegando así, en su desarrollo, a estilos individuales de conciencia (Alonso, 1994).

Vygotsky basó sus ideas sobre el lenguaje interior y del papel que éste juega en el dominio del comportamiento y en la conciencia, tanto en el análisis literario como en el análisis de la actividad concreta de los niños y de su comunicación con otros. A través de varias observaciones con niños a los que proponía una tarea; por ejemplo, los niños debían calcar una figura y el experimentador –sin que se dieran cuenta– quitaba el clip que sujetaba el papel transparente. Cuando surgía la dificultad en la realización de la misma, los niños comenzaban a hablar aunque nadie estuviera presente, el monólogo del niño describía al principio la dificultad, para luego expresar el posible plan para salir de la situación. Un fenómeno semejante observó Piaget (1968), atribuyendo este lenguaje –no dirigido a otras personas– a la incapacidad del niño de ponerse en el lugar del interlocutor, el cual sería el resultado de su propio pensamiento egocéntrico. Este lenguaje no comunicativo, según Piaget, estaría destinado a desaparecer por la creciente socialización del niño. Vygotsky llegó a interpretaciones muy diferentes logrando, a través de sus observaciones, determinar las propiedades funcionales del lenguaje interior. En efecto, el lenguaje egocéntrico era primero un simple acompañante de la acción del niño, pero observó que progresivamente se convertía en un instrumento del pensamiento dedicado a la planificación de tareas cognitivas y afectivas, a tareas de autorreflexión sobre la propia conducta, a la toma de decisiones o a la creación; como bien se expresa en la literatura. Dicho de

otra manera, en una primera fase del desarrollo del niño el lenguaje llamado egocéntrico acompaña la acción del niño o se sitúa al final de ella, pero se va desplazando en la psicogénesis, y se observa que aparece al comienzo de la acción, incluso la precede y adquiere una clara intencionalidad, posteriormente se vuelve interiorizado. De manera que el lenguaje egocéntrico, cuyo destino es interiorizarse y orientar el pensamiento y la conducta, ayuda al niño a elaborar un plan con respecto a la actividad que realiza, le ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente, es decir, juega un papel importante en la actividad autogenerada, en el dominio de la propia conducta y en la conciencia; por otro lado, no desaparece a lo largo de nuestras vidas, sino que cambia de social externo a privado interno; guardando sin embargo, como decíamos al comienzo, los requisitos del habla en forma de diálogo.

De sus observaciones experimentales y de sus análisis literarios Vygotsky llegó también a determinar las *propiedades sintácticas* del lenguaje interior. Para Vygotsky el lenguaje interiorizado tiene una sintaxis peculiar que puede ser descrita, por analogía, como el diálogo entre interlocutores que comparten sentimientos: “Una sintaxis simplificada, la condensación y un número de palabras ampliamente reducido, caracterizan la tendencia a la predicación que aparece en el lenguaje externo cuando las partes saben lo que está pasando” (Vygotsky, 1977: 183). En la situación de diálogo siempre hay un conocimiento compartido del tema de que se trata, lo que permite que se privilegie la información nueva: el *predicado* (o rema) sobre la información conocida: el *sujeto* (o tema), así, cuanto mayor es la información compartida más predicativo se vuelve el lenguaje. En el lenguaje interiorizado, lo que figura en primer plano y dirige el diálogo con uno mismo es la “presencia invariable de factores que posibilitan la predicación pura: nosotros sabemos sobre qué estamos pensando, o sea que siempre conocemos el tema y la situación [...] comprobamos que el lenguaje egocéntrico al desarrollarse, presenta una tendencia hacia una forma especial de abreviación, es decir, omisión del sujeto de una oración y de todas las palabras conectadas y relacionadas con él, en tanto se conserva el predicado” (Vygotsky, 1977: 181,187). De la misma manera, en la actividad concreta del niño, cuando surgen dificultades en la realización de la misma, la información nueva (el predicado), orienta su actividad hacia una meta consciente. El niño cuando se dice a sí mismo lo que debe hacer, o lo que está haciendo, está elaborando un borrador (igual que un borrador o un esbozo reflejan el proceso mental de planificación del escritor o el artista),

este borrador se convertirá en mental, en lenguaje interiorizado: abreviado y predicativo.

Por último, Vygotsky comprobó que el lenguaje interior “se maneja con la semántica”, reducidos el sonido y la sintaxis al mínimo, aparece en primer plano el sentido (Vygotsky, 1977: 188). De manera que el lenguaje interior retiene, en el plano del funcionamiento psíquico, la significación contextualizada, privada, móvil, que es diferente de la significación descontextualizada, abstracta, fija. Por ello, “una sola palabra (en el lenguaje interior) está tan saturada de sentido, que se requerirían muchas otras para explicarla en el lenguaje exterior” (Vygotsky, 1977: 191). Estas particularidades *semánticas* que Vygotsky atribuye al lenguaje interior provienen de su distinción entre sentido y significado, distinción que tiene grandes potencialidades para la comprensión de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, así mismo entre lenguaje oral y escrito (Valery, 1999). En efecto, entendió por *significado* el sistema de enlaces que se han formado objetivamente en el proceso histórico y que están encerrados en la palabra. Es decir, el significado como categoría lingüística, producto de la historia de un pueblo, de su cultura, que estudia también en su evolución la filología. Así mismo, el significado representa un sistema estable de generalizaciones, igual para todas las personas que hablan un mismo idioma. El *sentido* sin embargo, muestra el significado individual de la palabra. Separado del sistema objetivo de enlaces, crea enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada. Pero más allá del análisis situacional, en el sentido se muestra la esfera de lo afectivo: guarda las experiencias vividas, las tendencias y los deseos (Alonso, 1995).

De manera que este lenguaje abreviado, en el que abundan los sobreentendidos y las omisiones, en su carácter de diálogo interiorizado tiene un papel fundamental en la reflexión sobre la propia acción, sobre el pensamiento, sobre la identidad propia.

¿Cómo se forma el lenguaje interior? Psicogénesis de la mediación verbal del comportamiento

Luria, siguiendo la interpretación de Vygotsky sobre el lenguaje interior, estudió un aspecto del mismo: la *función pragmática o reguladora del lenguaje* (Luria, 1984), de gran importancia para la psicología. En efecto, propuso examinar la actividad concreta del niño y de su comunicación con los adultos como clave para

comprender el acto voluntario mediatizado por el lenguaje. Realizó numerosas observaciones en las que pudo comprobar que en la base del acto voluntario se encuentra la comunicación del niño con el adulto. El niño en los orígenes de la comunicación con el adulto orienta su atención y su acción a la indicación verbal de éste, para en las etapas siguientes “estar en condiciones de convertir esta actividad *interpsicológica* en un proceso *intrapésiquico* de auto regulación. La esencia del acto voluntario libre consiste en que su causa se encuentra en las formas sociales de la comunicación y del comportamiento” (Luria, 1984: 108).

De manera que la génesis del dominio del comportamiento por medio del lenguaje comienza con la capacidad del niño de orientarse por el lenguaje del adulto, este lenguaje, que frecuentemente se acompaña de gestos indicadores, es la primera forma de auto regulación de la acción que trae considerables modificaciones en la actividad psíquica humana. Por ejemplo, en numerosas investigaciones se ha comprobado que el niño interrumpe la succión del seno cuando habla la madre; los bebés son sensibles a los aspectos rítmicos de la entrada lingüística, la duración de las vocales, el acento lingüístico, el contorno ascendente o descendente de la entonación o distinciones fonemáticas sutiles (Mehler, 1986; Karmiloff-Smith, 1994). En efecto, desde temprano aparece un control del lenguaje adulto sobre la acción del niño, manifiesto en la atención que presta el niño a los aspectos rítmicos del lenguaje y a la prosodia, los cuales preceden a los aspectos semánticos. En esta fase, el lenguaje del adulto tiene la propiedad de incitar al niño a la acción, pero no de inhibirla una vez que se ha desplegado. Luria considera que esto es indicio de que todavía la actividad del niño no está propiamente regulada por el lenguaje del adulto: hay un predominio de la acción sobre el lenguaje. Posteriormente, el niño es capaz no sólo de orientarse por el lenguaje del adulto, sino de subordinar su actividad de acuerdo con las indicaciones del adulto; por último, el niño convierte este lenguaje que es social—dialógico—en lenguaje para sí, desplegado, es decir externo (egocéntrico), para convertirlo después en plegado interno que guarda, no obstante, las características del lenguaje del diálogo. En consecuencia:

“La evolución del lenguaje interior del niño no consiste, en absoluto, en que el lenguaje egocéntrico se convierta en social. La evolución consiste en que si al comienzo el niño dirige este lenguaje social al adulto y se dirige a él pidiéndole ayuda [o habla en alto en el lenguaje egocéntrico], luego comienza a analizar por sí mismo la situación con ayuda del lenguaje, tratando de encontrar salidas a la situación, y finalmente por medio

del lenguaje comienza a planear lo que no puede hacer por medio de la acción inmediata. Así, según Vygotsky, se origina un proceso regulador de la conducta por medio del lenguaje interior (...) que debe considerarse como la formación de nuevos tipos de actividad psíquica, ligados a la aparición de nuevas funciones del lenguaje. El lenguaje interior del niño conserva las funciones analíticas, planificadoras y reguladoras que al comienzo eran inherentes al lenguaje del adulto” (Luria, 1979: 124-125).

Uno de los experimentos más interesantes realizados para observar el papel regulador del lenguaje sobre el comportamiento fue realizado por Lebedinski, Subbotski y Poliakova; colaboradores de Luria (Luria, 1975). Se trataba de observar si el niño realizaba una serie de acciones de cierta dificultad de acuerdo con las indicaciones verbales de un adulto y de observar, por otro lado, cuándo estaba en condiciones de dirigirse de acuerdo con sus propias indicaciones verbales. Los resultados mostraron que los niños muy pronto (3-4 años) pueden realizar acciones simples por la instrucción verbal del adulto, sin embargo, a esta edad no están en condiciones de realizar acciones en una serie consecutiva, y si bien comenzaban a cumplir el programa que se les había dado, caían pronto en la inercia, en el estereotipo inerte, y ponían las fichas según sus gustos, sin tener en cuenta la instrucción del adulto. Ahora bien, las dificultades de los pequeños no consistían en comprender el significado de la instrucción del adulto, sino en superar la impresión visual inmediata. El comportamiento del niño es alterado por la influencia directa de los objetos que provocan en él una “fuerte reacción de orientación” (Luria, 1975:110). Las conclusiones indicaban que estas dificultades se superan aproximadamente a la edad de cinco años, cuando el habla privada es usada para dirigir el comportamiento, entonces, analiza la situación por sí mismo, primero en el lenguaje externo y desplegado (lenguaje egocéntrico) y finalmente en el lenguaje interno y plegado, que le sirve al niño no sólo para subordinar su actividad según las instrucciones del adulto, sino para autorregularse.

Por su parte Kohlberg, Jaeger y Hjertholm (1968) con otro protocolo, confirman el papel regulador del lenguaje tal como lo propusieron Vygotsky y Luria, llegando a caracterizar las siguientes etapas del lenguaje interior: 1) lenguaje privado o de autoestimulación, 2) lenguaje privado dirigido al exterior: objetos, personas, 3) lenguaje privado de descripción de la propia actividad: comentarios que acompañan la propia actividad o siguen a la acción y no poseen función reguladora, 4) lenguaje privado dirigido al interior o de autoguía: dirigido a una tarea o a una finalidad. El lenguaje aquí ya controla la actividad, 5) manifestaciones externas del lenguaje

interior: murmullos, 6) lenguaje interno, silencioso o pensamiento; esta interiorización ocurre hacia los 10 años. Beaudichon y Rousseau (1970-71) describieron los procesos verbales de los niños ante la resolución de una tarea de dificultad creciente así: 1) procesos verbales de regulación inmediata: descripción del material, 2) procesos verbales a largo plazo, 3) procesos verbales afectivos. Los resultados destacan que la regulación del comportamiento por medio del lenguaje se impone con la edad y con la dificultad en detrimento de la regulación externa. Así mismo, la regulación inmediata se observa en tareas fáciles y la regulación a largo plazo en tareas difíciles.

Confirmación de los resultados de Vygotsky, Luria y Kohlberg

Con objeto de caracterizar la psicogénesis de la función reguladora del lenguaje interior, realizamos una observación en un grupo de niños andinos, con una muestra de niños y niñas de preescolar, de la cual presentamos a continuación algunos resultados parciales que confirman la teoría de Vygotsky y de Luria, y se ajustan a la génesis planteada por Kohlberg. Dejaremos, no obstante, planteadas algunas reflexiones que nos orientarán en las próximas experiencias.

Objetivo

La experiencia tuvo como objetivo observar las características del lenguaje interior del niño mediante una actividad que requiere una serie (un programa) de acciones consecutivas. Más concretamente, se trató de determinar: 1) si se observa la función reguladora del lenguaje interior, 2) cómo se da la transición del habla externa y egocéntrica hacia el habla privada, 3) si se confirman o no las etapas de la autorregulación de la acción por medio del lenguaje, propuestas por Luria y Kohlberg.

Procedimiento

La experiencia se realizó en una escuela pública del Estado Mérida, con una muestra de 12 niños (8 niñas y 4 niños) en edades comprendidas entre 3 y 6.02 años. Se modificó el programa de Luria siguiendo el procedimiento tal como indicamos a continuación:

Programa (A): modelo visual, *sin* instrucción verbal del tutor (se presenta al niño la serie de fichas o el dibujo,

simétrico y asimétrico, y se le dice que continúe).

Programa (B): modelo visual, *con* instrucción verbal del tutor (se presentan al niño las fichas o el dibujo explicándole verbalmente lo que tiene que realizar: “primero pones una blanca, después una negra” etc. o bien, “primero pones dos blancas, después una negra” etc. y se le pide a él que explique lo que está haciendo).

Programa (C): *con* instrucción verbal pura, *sin* modelo visual (se le explica al niño verbalmente lo que tiene que hacer).

Modelo con fichas

Simétrico: ○●○●○●○

Asimétrico: ○○●○○●○○●

Modelo dibujado

Simétrico: ○+○+○+○+○

Asimétrico: ○○+○○+○○+○○

Se aplicaron los tres programas consecutivos a cada uno de los niños. Los grupos de edad fueron los siguientes: (a) tres (3) niños comprendidos entre 3 y 3.09 años; (b) tres (3) niños comprendidos entre 4 y 4.06; (c) tres (3) niños comprendidos entre 5 y 5.07; (d) tres (3) niños comprendidos entre 6 y 6.02 años.

Resultados y análisis

Los resultados confirman los planteamientos de Vygotsky y concuerdan con la psicogénesis de la función reguladora del lenguaje propuesta por Luria y Kohlberg. Se encontró lo que sigue:

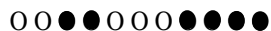
1) Entre los niños del grupo (a), una niña, la mayor del grupo (3.09 años), realizó el modelo simétrico y asimétrico sólo con fichas en el programa B y C (cuando se incluía la instrucción verbal de la tutora y se acompañaba con modelo visual, y cuando se incluía instrucción verbal pura). El resto de los niños no logró realizar ni el modelo con fichas ni el dibujado simétrico y asimétrico, en ninguno de los tres programas. Se observó que estos niños acompañan la actividad con lenguaje, incluso repiten correctamente la instrucción verbal, pero este lenguaje no dirigía la acción: los niños “tarareaban” a manera de autoestimulación y hablaban a la tutora pidiendo confirmación, pero la acción iba por delante sin esperar la confirmación.

A continuación presentaremos algunos ejemplos:



“No, esta es negra y viene blanca, negra, blanca, negra...” (pero las coloca a su manera, según aparece en el dibujo).

Fig. 1. Realización por J. (3 años) del modelo simétrico con fichas en el programa B.



“Otra blanca, otra blanca, negra, negra, otra blanca, negra, negra, negra, negra, negra”. “¡Ya!”. “¿Viste? ¡quedó lindo!”.

Fig. 2. Realización de un niño (3.04 años) del modelo asimétrico con fichas en el programa B.

En las realizaciones de las figuras 1 y 2, observamos que el lenguaje privado sólo acompaña la actividad de los niños, no la dirige, no posee función reguladora (el niño dice: “viene blanca, negra, blanca, negra” pero las coloca de otra manera). Se trata de una producción verbal no reguladora, relacionada probablemente con repeticiones lúdicas como plantea Rubin (1979). Por otro lado, según lo planteado por Luria (1994), la instrucción verbal del adulto, provocó una fuerte influencia estimuladora de la acción, pero no inhibidora sobre el movimiento; lo que le lleva a concluir que el lenguaje como estímulo es anterior a la capacidad que tiene éste de inhibir la acción del niño. Sólo más tarde el lenguaje del propio niño es capaz de controlar su comportamiento, como veremos enseguida. De manera que estamos en presencia del comienzo de la psicogénesis de la autorregulación por medio del lenguaje, pues aun cuando la instrucción verbal del adulto no ha sido interiorizada en sus aspectos semánticos, los niños prestan atención a los aspectos rítmicos del lenguaje y a la prosodia, que es el primer control del lenguaje sobre la acción del niño.

2) En el grupo (b) y (c) se observa claramente un período de transición entre la actividad acompañada de lenguaje, pero sin función reguladora del grupo (a) y la actividad regulada por el propio lenguaje del niño. Esta transición permitió que se observaran importantes diferencias entre los niños. Por ejemplo: observamos una niña de 5 años que no realizó la actividad ni en el modelo simétrico ni asimétrico con fichas y dibujado en el programa A (ver fig. 3), por el contrario, realizó los modelos simétrico y asimétrico con fichas y dibujado. Cuando la tutora da verbalmente la instrucción de la actividad, los programas B y C, esta niña no comprendió

las acciones consecutivas (simétricas y asimétricas) que tenía que realizar basándose sólo en el modelo visual, fue necesario acompañar el modelo visual con la ayuda verbal de la tutora. Por otro lado, un niño de (4.05) años, sin embargo, realizaba todos los modelos en todos los programas ayudado y corrigiéndose mediante su propio lenguaje (ver fig. 4).

Programa A	
O+OO+OO+	O+O+OOOO
Programa B	
O+O+O+O+O+	OO+OO+OO+

Fig. 3. Realización de una niña (5 años) del modelo simétrico y asimétrico en el programa A y B.

OO+OO+OO+	OO+OO+OO+
-----------	-----------

Fig. 4. Realización de un niño (4.5) del modelo asimétrico en el programa C.

Dentro de estos grupos, en las figuras 5, 6 y 7 transcribimos el lenguaje que producen las niñas y los niños durante la realización de la experiencia. Aquí el lenguaje privado adquiere clara intencionalidad, regula la actividad, no sólo la acompaña; y es utilizado para superar dificultades, es decir, tiene una clara naturaleza auto reguladora en cuanto a su función. Por otro lado, en las emisiones verbales como: “¡Ay! Iba a hacer otra cruz, es un círculo...” / “Son dos blancas, y una sola negra, blancas, negra...”/ “Negra, blanca, negra,” “¡Ay! Primero eran dos blancas”/ etc., la emisión: “¡Ay!”/ tiene aquí un valor semántico de reconversión, es decir, en el lenguaje interior ¡ay, ay, ay! puede tener un sentido más profundo de autocorrección que toda una frase desplegada como: “he cometido un error, tengo que corregir, eran...”. De la misma manera que un solo epíteto en el lenguaje privado puede tener el valor semántico de atribución o caracterización de todo un cúmulo de comportamientos. Como ya adelantamos, Vygotsky consideró entre las características semánticas del lenguaje interior el “influjo del sentido” con ello quería decir, que cuando el lenguaje “egocéntrico” del niño se acerca al interiorizado “una palabra está tan saturada de sentido, que se requerirían muchas otras palabras para explicarla en el lenguaje exterior” (Vygotsky, 1977: 191). Veamos los ejemplos:

O+O+O+O+O+
 “Un círculo, una cruz, un círculo, una cruz” “¡Ay!

iba a hacer otra cruz, es un círculo, se ve como gordo...”
(no habló más y prosiguió dibujando).

Fig. 5. Realización de un niño (5.07 años) del modelo simétrico dibujado en el programa B.

OO+OO+OO+OO+OO+

“Bueno vienen los dos círculos, la cruz, como la de Dios, otros dos redondos y cruz” “!Ya, terminé!”.

Fig. 6. Realización de una niña (5 años) del modelo asimétrico en el programa B.

●○○○○●○○○○

“Negra, blanca, negra” “¡Ay! primero eran dos blancas” (las quitó todas y comenzó de nuevo).

○○●○○●○○●○○

“Son dos blancas, y una sola negra, blancas, negra...”.

Fig. 7. Realización de una niña (5 años) del modelo asimétrico con fichas en el programa B.

3) Los niños del grupo (c), todos sin excepción, realizaron la experiencia sin ninguna dificultad. Algunos se ayudaban con su propio lenguaje, otros en silencio. Decían “es fácil” “yo sé” y cuando se equivocaban inmediatamente rectificaban.

Conclusiones y horizontes

1) Hemos podido observar cómo la mediación verbal del comportamiento que tiene función reguladora se desarrolla progresivamente. En lo que respecta a la psicogénesis, la edad en que se produce la autorregulación coincide con las etapas descritas por Luria y Kohlberg, es decir, entre los cuatro y los seis años. Nuestros resultados mostraron que, en general, en estas edades todos los niños usaron el lenguaje externo, o bien, dirigido a la tutora a manera de ayuda y confirmación, o bien, dirigido a sí mismo a manera de autoguía. Los resultados, por otro lado, apoyan la tesis de Vygotsky, al destacar el predominio de expresiones predicativas en el lenguaje privado observado en los niños, que no son simples acompañantes de la actividad, sino que serán utilizadas en el lenguaje interior para superar dificultades, planificar o tomar conciencia.

2) Respecto a la atención que prestan los niños más pequeños a los aspectos rítmicos y prosódicos del lenguaje del adulto, en detrimento de los aspectos semánticos, observamos que representan un importante paso en la mediación verbal de la conducta. Aquí el lenguaje es un estimulante de la acción que dará paso a la función de dominio del comportamiento. Esta constatación tiene un enorme interés para la educación de los más pequeños, pues es bien sabido el interés, llamémosle gozoso, de los niños de esta edad en aprender canciones y poesías “de memoria” sin entender su significado. Este interés no ha sido suficientemente destacado en nuestras escuelas para la infancia, debido quizá a la “ideología pedagógica” moderna en contra de la memoria. Por otro lado, el gusto por la música del lenguaje no se perderá a lo largo de la vida, sobre todo si hemos enseñado a saborear la poesía desde temprano.

3) La observación de las diferencias individuales en el momento de la transición hacia la regulación verbal del comportamiento nos coloca en el horizonte de la psicología de Vygotsky, quien no fue muy explícito en este punto. Por un lado nos conduce a pensar que el lenguaje interviene distintamente a lo largo del aprendizaje de cada niño y por ende a lo largo de su desarrollo psíquico; esto implica ahondar en el aprendizaje potencial del niño; en la llamada “Zona de Desarrollo Próximo” (véase artículo de Kruskaia Romero en este número) y en las formas específicas del empleo del lenguaje en el contexto intersíquico en el que se despliega el aprendizaje. Y por otro lado, nos pone delante de las enormes posibilidades de diagnóstico y tratamiento para el control consciente de la acción en niños con dificultades en la reflexividad o en la atención. Se trataría de ayudar a los niños a reflexionar, mediante estrategias verbales interiorizadas antes y durante sus actuaciones.

4) Por último, los supuestos de Vygotsky sobre la importancia de la mediación verbal son compartidos en Occidente por gran parte de la investigación sobre el desarrollo de las funciones mentales; prueba de ello es que la instrucción formal de la lectura y la escritura está en el centro de los intereses de la escolaridad. Sin embargo, debemos estar dispuestos a aceptar que los procesos de socialización en algunas culturas, por ejemplo la andina, pudieran estar menos dirigidos por la mediación verbal y como consecuencia los niños pueden diferir en su tendencia a usar la mediación verbal para la resolución de problemas. Con ello lo que se desprende de esta experiencia es que debemos ahondar en las diferencias individuales que hemos detectado aquí en el período de transición



Bibliografía

- ALONSO, L. (1994). "Lev Vygotsky: el lenguaje interior". Memorias del IV Congreso Nacional de Filosofía. Tomo I.
- _____. (1995). "Lev Vygotsky: significado y sentido personal en la actividad psíquica humana". *Revista de la Asociación Venezolana de Psicología Social*. Vol. XVIII. (2), pp. 1-9.
- BAJTÍN, M. (1980). "¿Qué es el lenguaje?" (1929). En: Silvestri A. Y Blanck G.: *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- BEAUDICHON, J. (1968). "La communication entre enfants, transmission des connaissances relatives a un matériel concret". *Psychologie Française*, 13,3-4, 265-280.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- KOHLBERG, L. (1968). "Private speech: four stuiés and a review of theories". *Child Development*, 39, 691-736.
- LURIA, A.R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MEHLER, J. y otros. (1986). "Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né". *Contes Rendues de l'Academie des Sciences* 303, Série 111:637-640.
- PIAGET, J. (1968). *Le langage et la pensée*. (8 édition). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- RUBIN, K.H. (1979). "The impact of de natural setting on private speech". En: Zevin, G. (ed). *The development of sel-regulation through private speech*. New York: Wiley.
- VALERY, O. (1999). *El proceso de escribir: modelos teóricos*. Tesis de Magister en Lectura y Escritura. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. ULA.
- VYGOTSKY, L. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En: *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- _____. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- _____. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WERTSCH, J. V. (1988). *La formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.