

ANA MARIA SERRANO

Estimulación del lenguaje en el niño pequeño (*)

BASES TEORICAS PARA EL APOYO DEL LENGUAJE EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA

*En este artículo proponemos vincular el lenguaje del adulto con el desarrollo mental y afectivo del niño. Al ubicar el lenguaje en función de las características mentales y afectivas del pequeño, se facilita su aprendizaje, se apoya el desarrollo mental y se favorece la comunicación. También se podrá transmitir al niño confianza en su mundo y predictibilidad a sus experiencias al comunicarle, a su nivel de comprensión, sobre cambios en su rutina y sobre ausencias temporales de su cuidador afectivamente relevante, aminorando la angustia de separación, característica de la etapa. (**).*

El niño entiende más de lo que expresa

El pequeño, aún antes de su primer cumpleaños, entiende mucho más de lo que puede expresar. Un cuidador sintonizado con su estilo podrá decirnos que existe tanto una comunicación no verbal de gestos y actitudes eficientes, como una comprensión de frases y órdenes sencillas. Sin embargo, es frecuente encontrar que el adulto actúa como en ausencia de un interlocutor cuando interactúa con un bebé o niño pequeño, a partir de su escasa respuesta verbal. De esta forma, no se dirige a él, o bien sobresimplifica y empobrece el lenguaje que usa al hablarle, con el consecuente retraso en el desarrollo potencial del lenguaje del niño.

¿Cómo hablar con el niño?

Ahora bien: ¿cómo nos podemos dirigir verbalmente al pequeño? El pequeño entiende descripciones concretas, vinculadas a su acción o experiencia y acompañadas de claves del contexto. Si le hablamos sobre sucesos que él no ha experimentado y que no puede imaginar, su mirada quedará perdida con un gesto de incompreensión. En cambio, si le decimos: «A comer...», y el niño tiene hambre, huele a comida y su plato está servido, seguramente comprenderá lo que decimos. (Leach: 1986). O bien: «¡Uf! Qué pesada está tu bolsa de juguetes. ¿Te ayudo a cargarla?» Si está involucrado en la actividad de cargar su bolsa de juguetes, lo captará y quizá eventualmente trate de verbalizar otra experiencia similar.

Al vincular el lenguaje al desarrollo mental del niño, vamos a ofrecerle un título a lo que está experimentando activamente, guiado por su impulso exploratorio. De esta manera nos engranamos con su mente, maximizamos la probabilidad de que lo aprenda, facilitamos la comunicación haciéndole ver que nos sintonizamos con sus intereses y apoyamos su desarrollo mental. Es la línea de Piaget del aprendizaje activo: la experiencia y acción del pequeño están vinculadas a la formación de sus primeros conceptos sobre el mundo físico y social. El bebé y niño pequeño «aprenden haciendo», en un sentido literal de la palabra. ¿Cómo van a tener el concepto de arriba/abajo, delante/detrás, pequeño/grande, si no lo han experimentado? Con la locomoción, el bebé explora activamente e introduce imágenes mentales de dicha exploración. Nos recuerda a un científico en acción con manejo de hipótesis: ¿Qué pasa si...? (Leach: 1986). Así, pues, de-



riva de su experiencia y de la manera de comportarse del mundo físico y social, sus agrupaciones mentales o pre-conceptos. Estos primeros conceptos son vagos y sobregeneralizados (Leach: 1986) y especialmente en función de su experiencia activa: así veremos que con frecuencia llama «agua» a cualquier líquido: (leche, jugo, refresco, agua). Ningún adulto se los enseña así y, sin embargo, ellos generalizan el vocablo «agua» a todos los líquidos, pues se comportan de manera similar. (Sin embargo, si la leche u otro líquido tiene un valor especial para el pequeño, es probable que elijan un vocablo exclusivo).

Algo similar ocurre en la frecuente generalización de «gua-gua» hacia todos los cuadrúpedos (vaca, elefante, caballo). Mientras más experiencia tenga el niño de algo (o que deposite en ello un valor afectivo especial), es más probable que elija una alocución exclusiva para nombrarlo.

Así pues, si sus primeros conceptos se derivan de su experiencia y si el adulto que lo acompaña le verbaliza globalmente su experiencia y lo invita a que también él lo haga, podrá apoyarlo en la formación de dichos conceptos y ofrecerle una «válvula verbal» para expresar su imagen.

Exploración activa y funcionamiento del cerebro

Es interesante vincular la exploración activa del pequeño con el funcionamiento del cerebro. Haciendo una simplificación, el cerebro humano está dividido en dos hemisferios, cada uno con su función (Sefchovich: 1985). El derecho, en un adulto, se encarga de la percepción de las formas, de las relaciones visoespaciales y la representación por imágenes, la imaginación y

los sueños (Miller: 1986). El izquierdo se encargará del lenguaje y del pensamiento abstracto y lógico. Debido a que el pequeño no es verbal y su pensamiento no es abstracto sino que concreto, visoespacial, manipulativo, se cree que en un pequeño existe un dominio del lado derecho del cerebro, aun cuando éste no se haya especializado (Sinatra: 1986). De esta manera, un pequeño hace funcionar su cerebro al experimentar visoespacialmente, al manipular objetos y juguetes, al fotografiar relaciones entre los espacios. En un sentido literal, el niño aprende haciendo y jugando. Lo cual apoya la tesis de la formación de los primeros conceptos a partir de la experiencia.

Cabe mencionar entonces la importancia de la libertad de exploración y de manipulación en la medida de lo posible. (Con el establecimiento de límites consistentes y en función de su seguridad).

De esta manera lo veremos en un incansable vaciar, tirar, comparar, con lo cual su cerebro está en plena actividad. Una descripción inmediata de su actividad, de su exploración y de sus hipótesis, tiene una gran probabilidad de ser captado y usado por el pequeño.

En términos generales, los intereses de la edad son, la exploración, el juego con elementos (agua, tierra, lodo, arena, plastilina, etc.), formas, volúmenes, colores, lo pequeño, los hoyitos (Montessori: 1966), las ilustraciones (especialmente realistas, como primer paso hacia la abstracción), los juegos de constatación de permanencia del objeto (juegos de escondites) que trataremos más adelante.

Manipulación y motricidad

Debido a que su exploración y las pruebas de hipótesis están enmarcadas por sus posibilidades de manipulación y de su motricidad en general, así como de las imágenes que de ella se derivan: «El lenguaje de formas y volúmenes relativos, de dificultad de manipulación, de contrastes sensoriales», es el que recomendamos, así como de la descripción de la permanencia del objeto y su constatación.

Este lenguaje puede ser utilizado en situaciones informales como en la convivencia en el hogar, así como en situaciones más estructuradas de aprendizaje, sea cual fuere el método de educación.

A continuación ofrecemos algunos ejemplos:

Lenguaje visoespacial (descripción de experiencias inmediatas).

A) Con énfasis en imágenes: 1) Paisaje inmediato:

«Mira Pablo, el caballo está corriendo. ¿Te fijas cómo mueve su cola? ¡Corre tú como él!

2) Ilustraciones (de preferencia realistas):

«Mira Pablo: La mamá lleva un cochecito con su bebé; van a pasear al parque. ¿Te fijas?: Aquí está una niña asomándose a ver al bebé y tiene un vestido azul. Dime: ¿Dónde están sus zapatos?»

3) Evocación de experiencias significativas usando imágenes.

Aunque la idea de tiempo es muy pobre en un pequeño, podemos aprovechar experiencias que hayan entusiasmado al niño para evocarlas y ayudarlo a verbalizarlas:

«¿Te acuerdas, Pablo, que ayer fuimos a la fiesta? ¿Cómo le pegaste a la piñata? pao, pao: Y cayeron muchos dulces. Mira tu bolsita de dulces que trajimos. ¿Te gustó el pastel? ¿De qué era?...

B) Con énfasis en volúmenes y formas relativas:

«Mira Pablo cómo el cubo chiquito si cabe en el grande. Y el cubo grande no cabe en el chiquito». «¿Te fijas que el pico cabe en el hoyo y así metes la pieza de tu rompecabezas? Dime: ¿dónde está el piquito? Ahora dime: ¿dónde está el hoyo? Ponlo derecho. Al revés, bravo, muy bien...

C) Con énfasis en la dificultad relativa y en el dominio corporal:

«¿No puedes? Dime: «Mamá no puedo». «Ayúdame». Y yo te ayudo. Mira: Empuja fuerte de aquí y la caja se cierra. ¡Listo! Ya cerraste la caja.

El hecho de que el pequeño en esta etapa aprenda a verbalizar «no puedo» tiene una función catártica, ya que está expuesto a mucha frustración manipulativa.

Frases como «Pesa mucho», «no pesa», «te caes, está resbaloso», «ahora ya no está resbaloso», «cerrar, abrir», «fuerte, débil», «delante», «detrás», etc., son muy útiles en esta línea.

También aquí entrarían frases de reconocimiento corporal y de dominio corporal: «Arriba las manitas», «abajo las manitas», «las manitas hacen fuerza», «ahora la pancita hace fuerza», «vamos a caminar como gatito», «¿dónde pones tus manos? «Miau...».

En todos estos ejemplos se mezcla el lenguaje del adulto con la invitación al niño a que él también verbalice su acción inmediata (o sus experiencias significativas anteriores).

Manejo de «contrastos»

Como actitud general, es conveniente el manejo de contrastes con sus respectivos nombres. Esto tiene un potencial didáctico muy interesante entre los más pequeños. Es más fácil adquirir el concepto de «Grande» vs. «Pequeño» con dos objetos iguales pero que varíen de manera contrastante en el tamaño, que cuando el pequeño experimenta dos objetos con un contraste menos claro (Lapierre: 1977). Otros contrastes son: arriba, abajo, suave, áspero, rápido, despacio, etc.

Gesto y exageración

También es recomendable el gesto y la exageración pues ofrecen al pequeño una clave más para la interpretación del lenguaje. En realidad, un chiquito sabe interpretar más nuestra actitud corporal que nuestro discurso. Si hacemos coherente el discurso verbal con el gesto y la actitud corporal, será más fácil la comunicación. Esto no quiere decir que se desvirtúe el lenguaje o que se sobresimplifique. Este puede ser rico en imágenes y con entonación adulta, siempre y cuando se mantenga a un nivel descriptivo y concreto.



No interferir, aunque se equivoque

Y finalmente, más en la línea de la manipulación directa de los objetos y de dificultades relativas, es recomendable no interferir con los intentos del niño, aunque éstos vayan en sentido erróneo. Como, por ejemplo, al abrir, cerrar, armar, empujar, etc. Cuando el pequeño está intentando, tiene un plan mental, por primitivo que éste sea, es un reflejo de su actividad. Al interrumpirlo, no está listo para escuchar nuestras indicaciones. Es importante aprovechar sus pausas. Cuando se detiene a considerar por qué no puede, es cuando el mensaje del adulto tiene mayores probabilidades de ser escuchado (Kaye: 1986). Es necesario repetir con palabras sus intentos: «¿quieres abrir la puerta?», «esta puerta está pesada», etc. Es un ejercicio de reiteración: al conectar el idioma con las intenciones del niño, con el resultado de su manipulación visoespacial y con sus logros de dominio corporal, le apoyamos en su aprendizaje del lenguaje, favorecemos su desarrollo mental y su adquisición de conceptos.

El niño se comunica cuando hay afecto

Sin embargo, el puro experimentar, o la repetición mecánica de sus vivencias, no es suficiente para el aprendizaje del lenguaje y de la comunicación. El afecto es un sustrato que favorece la comunicación y consecuentemente el lenguaje (Leach: 1966).

De acuerdo con Leach, las primeras palabras del pequeño surgen en situaciones de placer en la interacción con el adulto. O de comunicación afectiva. Rara vez la primera palabra del bebé se relaciona con necesidades físicas como comer o dormir (los pequeños ya tienen para este momento recursos mímicos para indicar la necesidad de satisfacción). El bebé enuncia su primera palabra cuando algo lo emociona o con una invitación al adulto a la interacción. El pequeño experimenta, por el afecto, que vale la pena el esfuerzo de la comunicación.

Háblale correctamente

De esta manera, la compañía del adulto, significativa y sintonizada con los intereses del pequeño y con su nivel de madurez mental es la que tiene más probabilidades de incentivar al niño a la comunicación. Ahora bien, el sintomarse con el pequeño no significa



usar su vocabulario o su entonación. Existe la tentación de hacerlo como si de esta manera nos pusiéramos al nivel del pequeño. Cuando el niño pronuncia mal «Me llamo Vovoca» (Verónica) tiene en mente el modelo del adulto y no su propia alocución (***). Incluso llegan a no entender lo que ellos mismos dijeron en boca del adulto. Quizá con el tiempo, si insiste la mamá en llamarle «Vovoca», la niña se acostumbrará a entender y a utilizar sus dos nombres. Sin embargo, aunque gracioso, no incentiva a la pequeña a perfeccionar su pronunciación. Esto no quiere decir que lo ignoremos cuando oímos palabras mal dichas, sino que, entenderle y hacerle sentir que su esfuerzo por comunicarse es válido, pero al mismo tiempo hablarle correctamente.

Permanencia del objeto, angustia de separación y lenguaje

Siguiendo la línea de Piaget, en un pequeño, la idea de permanencia del objeto es muy pobre. De recién nacido, el objeto no visto, no existe. Si observamos a un bebé cuando pierde de vista a un objeto llamativo, veremos que pierde también el interés y no lo busca.

Aproximadamente a los dos meses, busca al objeto parcialmente oculto. Posteriormente, a los ocho, busca al objeto oculto (lo cual es un gran paso, pues le concede existencia a pesar de no verlo).

Sin embargo, su idea de permanencia del objeto es pobre. Si ocultamos algo y lo desplazamos ante su vista, lo va a buscar en el lugar donde originalmente lo ocultamos. Sólo después de experimentar con el entorno se dará cuenta del desplazamiento y de que lo encontrará en otro lugar. Esto hace que esté interesado en juegos de «constatación de permanencia del objeto» o juegos de escondidas sencillos. En la línea del artículo se recomendaría un lenguaje paralelo a la constatación de la permanencia del objeto:

«Mira Pablo, tu mantita ya no está. Búscala. ¡Ah! Ya la encontré. Ahora escóndete tú...».

Es muy gracioso ver a un pequeñito tapándose los ojos y pensando que nadie lo ve. Es parte del mismo estadio mental: cree que, porque él no ve a nadie, los demás no lo ven a él.

Hay una alocución más o menos popular: «Ba» para expresar: se fue, no está, se escondió, se acabó, etc. Es aprendida con gran rapidez pues bautiza al pre-concepto del niño de que, cuando alguna cosa se va, se esfuma.

Evitar la angustia de la separación

Al llegar a esta etapa, el pequeño ya estableció su confianza en una rutina, en un panorama visual y en una persona o personas que están a su cuidado. Se dice que ya estableció su «lazo afectivo primario» (Bowlby: 1969). Sin embargo, como mencionamos anteriormente, su idea de permanencia del objeto es pobre. Esto se traduce en angustia ante la desaparición de su lazo afectivo primario (comunmente de la madre). Ante su ausencia, nada garantiza su regreso. En su mente, la madre se esfuma, fenómeno conocido como «Mamitis» o «Ansiedad de separación». Este fenómeno es muy frecuente de los ocho meses a los dos años (o dos años y medio). Sin embargo, la experiencia de que su madre regresa en múltiples ocasiones, le dará recursos para ya no angustiarse. (Junto con un avance en su idea de permanencia del objeto).

Una aplicación de estas ideas sobre el lenguaje hacia el menor, es el manejo de imágenes claras, utilizando su propio vocabulario, gestos y pre-conceptos para transmitirle la idea de separaciones temporales y para ayudarlos a situarse en dichas separaciones; esto es, en viajes, hospitalizaciones, entrada al kínder o guardería, etc. Aunque no es posible evitar completamente la ansiedad, ésta se puede reducir en gran medida. Por un lado, maximizando la compañía, los objetos y la rutina que le sean familiares. Por otro lado, utilizando lo que llamamos: «pantomima recurrente». Esto es: con gesto y pantomima, elaborar un breve mensaje que le informe al pequeño sobre la ausencia de la mamá (en su caso) y enfatizando su regreso. Debe ser breve, concreto, utilizando los gestos, vocablos e imágenes que el niño ya maneja. Esto es: hacer un esfuerzo por respetarlo al platicarle con qué se va a enfrentar y ayudarle así a que tenga recursos para enfrentarse a los cambios.

Decimos que es «recurrente» pues la idea es repetirse varias veces al día por varios días antes de que se enfrente a la nueva situación. De esta forma, cuando finalmente ocurra quizá se angustie al principio, pero irá constatando cada imagen que le transmitimos y a nuestro regreso verá que ocurrió lo que le dijimos y nos sentirá como adultos predecibles, que tanto ayuda a los pequeños.

Un ejemplo:

«Te voy a llevar a casa de Tita. Vamos a dejar allá tu cuna y tu cobja. Tita te va a dar un beso y vas a jugar con ella. Mamá: Bâ, se va a ir en coche; pero va a regresar. Llegando, te voy a decir: «Hola nena, ya llegué, te abrazo y nos regresamos en coche: rrrn, rrrn a la casa...».

Todo actuado y enfatizado. Se puede ayudar de muñecos. Por ejemplo: una muñeca es la niña, otra la mamá, se suben al coche... También se pueden ayudar de fotos y de dibujos (de preferencia realista) para enriquecer las imágenes.

El uso de este tipo de avisos a los pequeños pre-verbales los prepara en las separaciones para no sentirse abandonados. Después de varios intentos, será más fácil que el pequeño sepa de qué le estamos hablando y por lo tanto es más probable que sea un recurso útil. En cambio si nos esfumamos sin avisar cuando nos vamos de viaje, al entrar al kínder, o simplemente al ir de compras, le constatamos su miedo: ¡Se esfumó! con la consecuente angustia y sin recursos para lidiar con ella.

En cuanto a la entrada al kínder o guardería, se pueden obtener imágenes visuales del lugar; (adornos en las paredes, escaleras, jardines, etc.), así como imágenes de las gentes que rodearán al pequeño y de la rutina a la que se verá sometido. Esto es: visitar el lu-

gar con él, informarse sobre lo que hará y elaborar una breve y sencilla «pantomima recurrente». Enfatizando nuestro regreso a recogerlo. Haciendo esto con varios días de anticipación ha probado ser de gran utilidad para todos, principalmente para el pequeño, pero también para madres y maestras.

Cabe decir que el kínder o guardería ofrecen al niño una rutina predecible, lo cual el niño capta al pasar de los días y esto favorece su adaptación. Si la institución es de calidad, el ambiente afectuoso y además existe la preparación del pequeño, es probable que la adaptación dure poco tiempo.

Reiterando la tesis del artículo: si vinculamos el lenguaje con el momento de desarrollo tanto mental como afectivo, vamos a ofrecerle nombres a lo que experimenta, maximizando la probabilidad de que lo aprenda, facilitando la comunicación y la confianza en su adulto cuidador.

NOTAS Y BIBLIOGRAFIA

- (*) Aproximadamente de 1 a 2 años y medio. O la etapa pre-verbal. (De esta forma, podría incluir niños más grandes que aún no hablan).
- (**) En promedio, la angustia aparece a los 8 meses y cede en sus manifestaciones alrededor de los 2 años.
- (***) Este ejemplo fue ofrecido por Elena Carrillo. A veces los niños inventan vocablos para nombrar objetos, sin que se parezcan al nombre real. No es el caso que tocamos aquí. Es cuando el niño intenta decir la palabra real y enuncia algo parecido.
- Bowlby, G.: «Attachment and Loss». New York Basic Books. 1969.
- Bruner, Jerome: «Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo». Pablo del Rio. Editor Madrid 1966.
- Elkind, David; Weiner, Irving: «Development of the child. John Wiley and sons 1978.
- Kaye, Kenneth: «La vida mental y social del bebé». Paidós. México. 1986.
- Lapierre, A.; Acouturier, B.: «Los contrastes». Editorial científico-médica. 1977.
- Leach, Penelope: «Babyhood». Alfred A. Knoff ed. New York. 1986.
- Miller, Laurence: «En busca del inconsciente». Psychology today en español. Año 1 n.º 4, pags. 24-29.
- Montessori, Maria: «El niño, el secreto de la infancia». Ed. Diana. 1966.
- Sefchovich, Galia; Waisburd, Gilda: «Hacia una pedagogía de la creatividad». Ed. Trillas. 1985.
- Sinatra, R.: «El desarrollo del cerebro y la educación activa». Revista «Padres y Maestros», n.º 120-121. Págs. 10-12. 1986. La Coruña, España.