

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION
E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS



LENGUAJE, VALORES Y EDUCACION

Dr. ELIO GUERRA NUÑEZ

CPEIP SANTIAGO DE CHILE, 1996

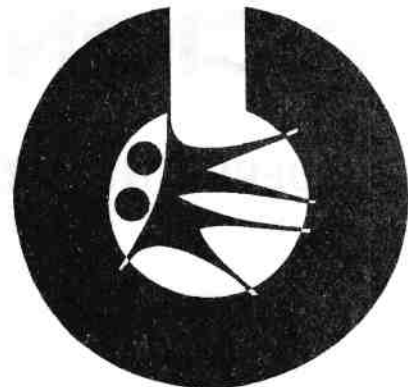
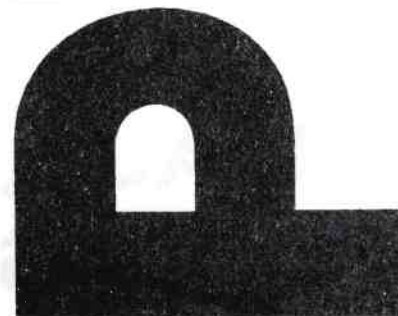
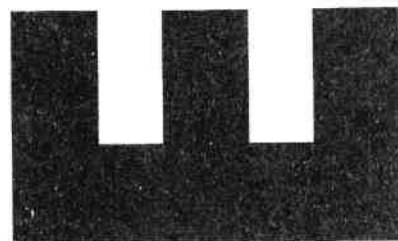
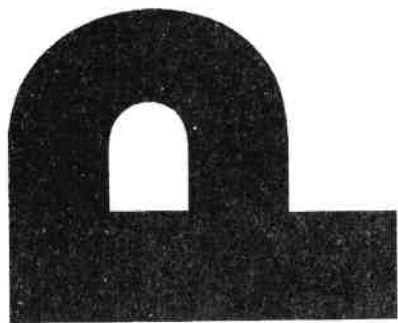
REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION
E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

29043

LENGUAJE, VALORES Y EDUCACION

Dr. ELIO GUERRA NUÑEZ

CPEIP SANTIAGO DE CHILE, 1996



Director CPEIP
René Reyes Soto

Secretario General Ejecutivo
Santiago Quer Antich

**"LENGUAJE, VALORES
Y EDUCACION"**
Autor: **Dr. Elio Guerra Núñez**

Area Técnica de Producción y Servicios
Fernando Muñoz Canales

Diseño Gráfico, Diagramación
y Producción
Taller Diseño Gráfico CPEIP
José Morales Infante

Computación Gráfica:
Dory Leiva Arratia

Venta, distribución y promoción:
Oficina de Comercialización CPEIP
Salón de venta:
CPEIP. Lo Barnechea
Camino Nido de Aguilas s/n
Fonos: 2167602 - 2167606,
Fax: 2167662.
Casilla 16162-C.9, Providencia
e-mail: pmet @ cpeip.mic.cl.

Publicación del Centro de
Perfeccionamiento, Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas
Area Técnica de Producción y Servicios
Oficina de Comercialización

Nº Registro de Propiedad Intelectual 94.306

Impreso en Talleres Gráficos CPEIP.

Doc. N° 31482.

SANTIAGO, CHILE - CPEIP 1996.

TABLA DE CONTENIDOS

| | Páginas |
|------------------------------------|-----------|
| PRESENTACION..... | V |
| CAPITULO I | |
| El Paradigma Lingüístico | 3 |
| CAPITULO II | |
| Las Modalidades del Lenguaje | 7 |
| CAPITULO III | |
| Los Componentes del Lenguaje | 21 |
| CAPITULO IV | |
| Los niveles del Lenguaje | 41 |
| CAPITULO V | |
| Los Ambitos del Lenguaje | 79 |
| BIBLIOGRAFIA | 94 |

PRESENTACION

La educación chilena está en época de cambios. Hay conciencia que el sistema educacional actual no ofrece todas las garantías a quienes se entregan confiados a su quehacer. En especial a los niños de sectores de mayor riesgo social.

Las causas que explican las deficiencias son conocidas, lo cual equivale a tener el diagnóstico.

Por ello, lo más significativo a estas alturas del desarrollo de la educación, queda centrado en la búsqueda y puesta en marcha de los tratamientos o cambios que requiere el proceso educacional.

Creemos que esta obra, inspirada en un enfoque holístico de la existencia humana, podrá aportar elementos nuevos para el tratamiento educativo.

Los planteamientos que se ofrecen al lector, si bien están basados en realidades ya presentadas por múltiples autores precedentes, tienen la novedad de integrar conceptos, haciéndolos coherentes, y demostrar su potencial operacionalidad.

Este libro resume dos obras más amplias, referidas a los fundamentos físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, ecológicos, lingüísticos y filosóficos, de la comunicación y el lenguaje.

Pretende dar información para entender y conocer los fundamentos del comportamiento humano. desde allí permite aventurar un planteamiento teórico sobre los valores humanos y su posible enseñanza escolar.

Todo lo dicho en las páginas de esta obra, está avalado por cierta experiencia práctica de tales conceptos. Ello significa que el contenido teórico que aquí se ofrece es posible experimentarlo en el aula.

Calificamos el contenido del libro bajo el concepto de "literatura intermedia", lo cual lo sitúa entre lo que sabe un experto y lo que sabe el lego.

Creemos que el profesor está ubicado en un lugar "intermedio" del conocimiento del desarrollo humano. A ellos está dedicado el contenido de esta obra. Si lo entienden, podrán aplicarlo. Si no lo entienden, sabrán a qué distancia se encuentran del "conocimiento intermedio" necesario para provocar los cambios educacionales que el país exige.

Prof. RENE REYES SOTO
Director

CAPITULO I
EL PARADIGMA
LINGÜISTICO

EL PARADIGMA LINGUISTICO

Si intentáramos buscar una sola palabra capaz de representar “la existencia material de la vida en el universo”, difícilmente llegaríamos a consensualizar en la palabra lenguaje como símbolo de tal concepto. Sin embargo, muestra arbitraria elección apunta hacia ella, porque el lenguaje nos ofrece una red conceptual susceptible de explicar “el todo de la existencia”, incluida la existencia humana.

Recordemos que en publicaciones anteriores sobre el tema (“Dialogando sobre Lenguaje y Comunicación” y “Neuropsicología para la Educación”), decíamos que “el lenguaje es la relación que existe entre los elementos del universo”.

Por “elemento del universo” entendemos a cualquier unidad material de existencia (UME). Cada una de tales unidades está compuesta por materia, energía y movimiento. Desde el átomo al universo.

De esta manera cada UME se relaciona con el resto del universo, según las potencialidades que tiene para intercambiar energías. Un ser humano, en su condición de UME, podrá intercambiar mayor o menor cantidad energética con su medio ambiente, según la complejidad estructural y funcional que disponga. Un niño tendrá menores relaciones lingüísticas con su medio ambiente que un adulto. De igual manera, los discapacitados, ya sea en su potencial receptivo de energías, en su potencial procesador de ellas o en su potencial de expresarlas, tienen menor relación lingüística con su medio ambiente que un humano normal.

Todas las unidades materiales de existencia (UME) están relacionándose con el ambiente en el cual cumplen su proyecto de vida. En el caso de la especie humana, la mayor amplitud de ambiente con el cual nos desarrollamos a lo largo de nuestra vida, debería producir una mayor capacidad adaptativa. Esta relación adaptativa entre nuestra especie y su medio ambiente es lo que conocemos como inteligencia. De manera que será más inteligente nuestra especie cuando establece una calidad de vida sustentable en una relación armoniosa con el medio natural en el cual existe. Según podemos vislumbrar, de lo dicho hasta ahora, el lenguaje nos da una perspectiva ecológica de nuestra existencia en el universo. Nos estamos relacionando energéticamente con todas las fuerzas de la naturaleza. Esa relación energética nos permite la vida y la existencia. De manera que esta concepción de nuestro ser y de nuestro estar a lo largo del tiempo y del espacio, corresponde a la idea de que formamos parte de un proyecto único y universal de existencia material, originado por un ser superior a todo y a todos.

Hemos vuelto al comienzo del capítulo. El lenguaje es la palabra representativa del concepto de vida y existencia. La manera en que se relaciona este concepto de lenguaje y el concepto de educación será el propósito a desarrollar en las páginas de este libro.

Desde ya podríamos aventurar algunas definiciones de educación, basándonos en los conceptos antes emitidos. Por ejemplo podríamos decir que “educar es hacer más inteligentes a quienes lo son menos”. Este pequeño enfoque nos permitiría concebir una educación respetuosa de nuestro futuro en el planeta.

También podríamos decir que “la educación es la transferencia de experiencias adaptativas desde quienes saben hacia quienes no saben”. Podríamos ser menos absolutos en la definición si nos conformamos con “la enseñanza de quienes saben más hacia quienes saben menos”. Podríamos también definir la educación en base al aspecto relacional del lenguaje. Es así como podríamos establecer que “el acto de educar consiste en mejorar la calidad y la cantidad de procesos relacionales entre un sujeto y su medio ambiente”.

De la misma manera, la educación podría ser concebida como “una entrega de fuerza y energía de quienes tienen mayor potencial estructural y funcional cerebral, hacia quienes tienen menos.”

También podríamos establecer un proceso educativo basado en el desarrollo del potencial valórico implícito en cada sujeto de nuestra especie. Según dicho potencial se establece un juego armónico entre la fuerza genética (historia de la especie) y la fuerza ambiental en la que nos desarrollamos.

Por último, también podríamos conceptualizar la educación según una visión temporal y espacial de la existencia. La magnificencia que nos otorga tal punto de vista nos permite educar el espíritu, más allá de nuestro papel animal de existencia. La visión trascendente de la educación nos saca de la pequeñez de lo inmediato, de lo fugaz y de lo superfluo de la vida.

Hemos podido insinuar hasta ahora un nexo entre lenguaje y educación. Sin embargo, el marco teórico es insuficiente para su pretensión de ser operante.

Por lo tanto, pasaremos a revisar, brevemente, la red conceptual del lenguaje, que permitiría diseñar una concepción del acto educativo susceptible de orientar el cambio que la educación chilena busca e intenta.

EL MODELO LINGUISTICO:

Cuando se plantea que el lenguaje es un concepto que abarca el todo de la existencia, no sólo se está emitiendo una frase pretenciosa, sino que se está apuntando hacia una red conceptual coherente e integradora que permite una visión global.

El enfoque que se da a esta línea paradigmática del lenguaje, tiene sustento en la concepción de un modelo construido desde cuatro planos de análisis.

Según dicha concepción, el lenguaje tiene CINCO MODALIDADES de presentación, tiene DOS COMPONENTES, tiene CUATRO NIVELES estructurales y TRES ÁMBITOS de acción. Figura 1

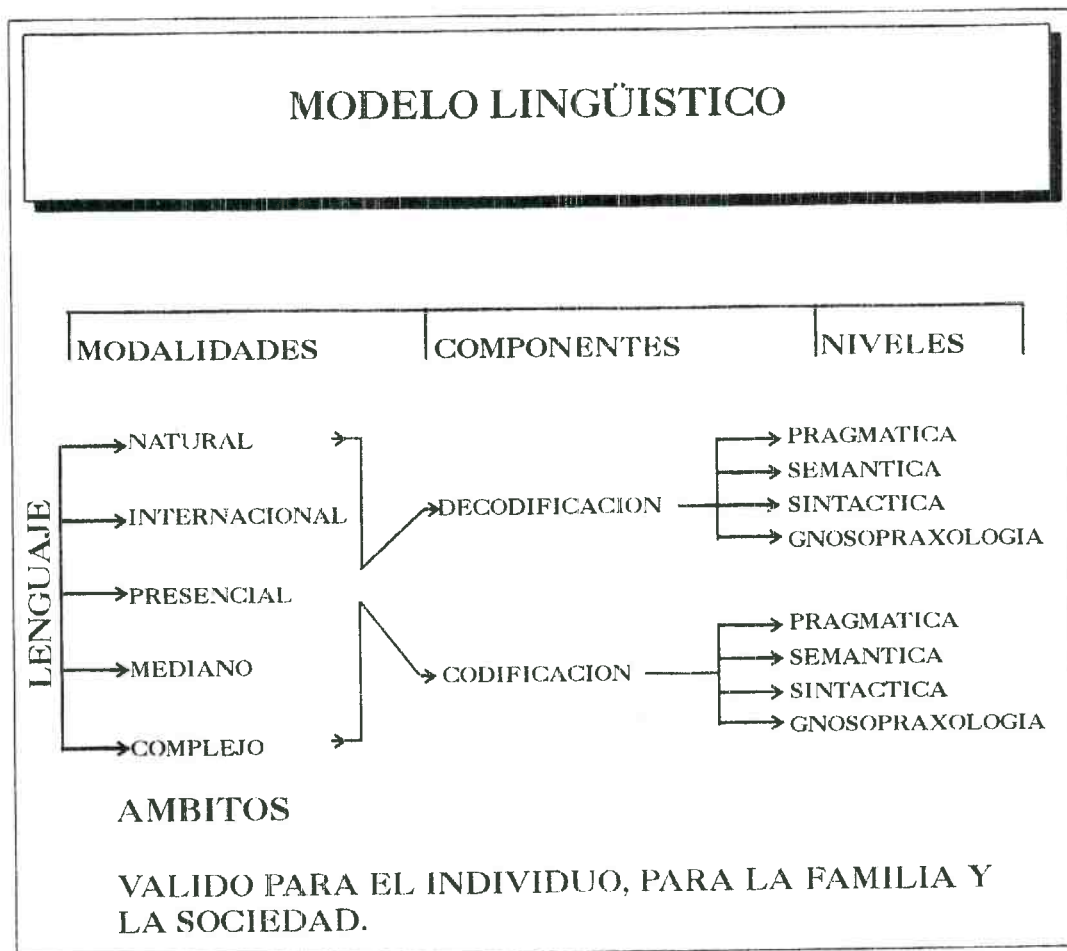


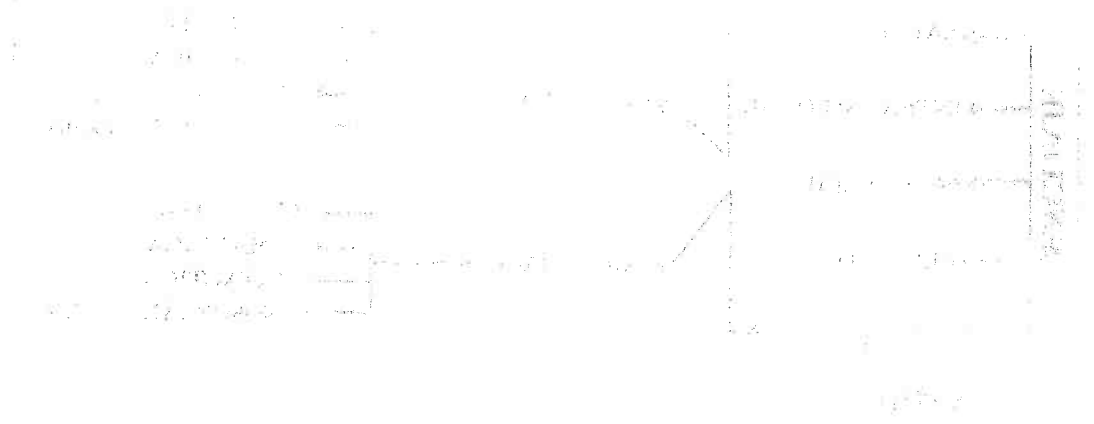
FIGURA N° 1

Estos cuatro planos de análisis del modelo lingüístico; modalidades, componentes, niveles y ámbitos, explican el todo de la existencia. De manera que el lenguaje, la vida y la existencia se pueden entender organizadas como un todo único e integrado en sus estructuras y funciones. A modo de ejemplo podemos decir que cualquier modalidad de lenguaje tiene cuatro niveles, dos componentes y tres ámbitos. De la misma manera podemos decir que cualquier ámbito en el cual se da el lenguaje está constituido por cinco modalidades, por cuatro niveles y por dos componentes. En resumen tantas alternativas como pueda permitirlo la red conceptual concebida aquí. Ver libro "Dialogando sobre Lenguaje y Comunicación", para profundizar en el modelo lingüístico.

Handwritten notes at the top of the page, possibly a title or introductory text.

Handwritten notes in the upper middle section, possibly describing a process or method.

Handwritten notes in the middle section, possibly a list or series of points.



Handwritten notes below the graph, possibly explaining the data or the graph itself.

Handwritten notes at the bottom of the page, possibly a conclusion or final remarks.

CAPITULO II
LAS MODALIDADES
DEL LENGUAJE

LAS MODALIDADES DEL LENGUAJE

Bajo el alero conceptual de "modalidades" del lenguaje, se quiere abrigar el proceso relacional que se da entre las unidades materiales de existencia (UME).

Las UME representativas de una organización FISICO-QUIMICA de la materia son OBJETOS. A modo de ejemplo una roca, un vaso plástico, son UME objetos.

Las UME representativas de las organizaciones CELULARES de la materia son SUJETOS. Válido para organismos unicelulares y multicelulares. Tanto para animales como para vegetales.

Nuestra especie humana es UME objeto, en la medida que el análisis de su relación con las demás UME del universo lo hagamos en el plano de su existencia físico-química.

La UME "humana" en su condición de objeto físico-químico tiene relación con la UME "planeta Tierra" a través de la fuerza de gravedad. Otro ejemplo podría ser la relación UME humana-objeto con la UME "estrella solar", de cuya relación energética el cuerpo humano se dilata o se contrae.

Según podemos observar en esos dos ejemplos, tenemos relaciones energéticas con el universo cuya "conciencia" no pasa por las estructuras detectoras del sistema nervioso. No nos damos cuenta "conscientemente" de ese intercambio lingüístico energético cuando estamos actuando como objetos. Las leyes energéticas físicas que mueven el universo nos llegan, nos sirven, nos dirigen, nos cambian y nos determinan. Ese es el macro proyecto universal de existencia, del cual formamos parte. Ese es el primer plano lingüístico del cual formamos parte. Es el lenguaje NATURAL.

Según podemos constatar de lo dicho hasta ahora, el lenguaje natural es la primera modalidad de lenguaje. Está representada por todas las relaciones que se dan entre UME objetos del universo.

El lenguaje natural, por estar presente en todo el universo, corresponde a la modalidad lingüística más amplia de las cinco modalidades que existen.

En la especie humana, el lenguaje natural no necesita aprendizaje. Sólo existe y se produce. Únicamente, a la luz del avance científico, hemos ido conociendo las distintas leyes energéticas que rigen la vida del lenguaje natural. La energía magnética, la radioactiva y muchas otras son índices de lo mucho que nos queda por conocer y de cuan poco podemos hacer para modificar las leyes energéticas que subyacen en este proyecto universal.

Tratando de enfocar el tema del lenguaje natural desde una perspectiva educacional, vemos que esta concepción puede ser ofrecida a cualquier altura del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde el alumno de educación prebásica, hasta el filósofo en la universidad. Desde el lego hasta el experto, podrían tomar esta línea conceptual para el análisis y la discusión. Ello permitiría llevar al educando a visiones más universales de su existencia, junto con un amor comprensible sobre la naturaleza y nuestro rol en ella.

Ahora cambiemos nuestro análisis hacia las relaciones energéticas lingüísticas que se producen entre una UME sujeto y una UME objeto. Nos estamos refiriendo al lenguaje **INTERACCIONAL**.

Cuando interviene una UME sujeto, debemos ubicar nuestro enfoque en una organización celular única o múltiple. De inmediato podemos intuir que la complejidad comunicativa energética será distinta según la cantidad de células en general y según la cantidad específica de células asignadas a ser "un sistema nervioso" de esa especie.

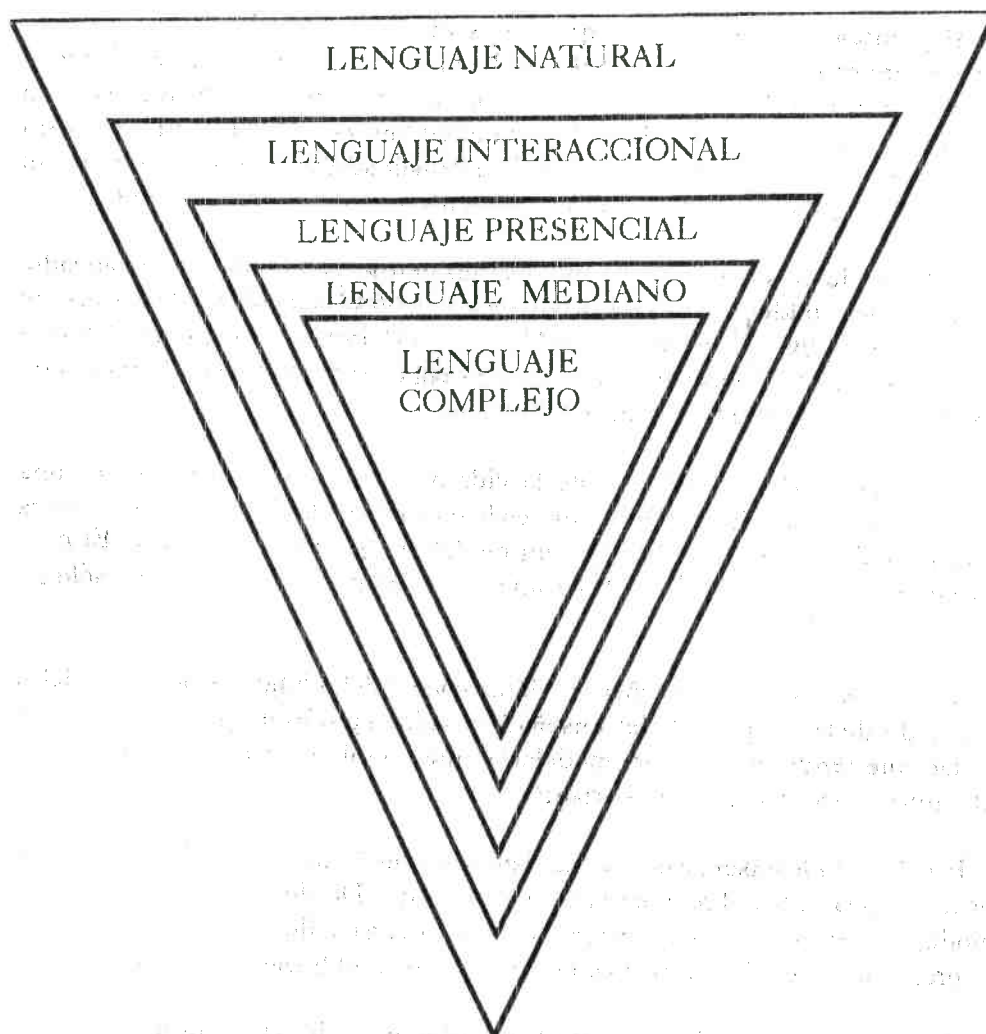
Los organismos unicelulares, por ejemplo protozoos y bacterias, tendrán un lenguaje interaccional con los objetos que están al alcance de sus potencialidades, para recibir, para procesar y para emitir energías. Por ello podemos decir que el lenguaje interaccional de una ameba (sujeto) con su alimento (objeto) es más simple que el que se produce entre un niño (sujeto) y su cascabel (objeto). Sin embargo ambos tienen el mismo fundamento estructural y funcional.

En el lenguaje interaccional suponemos que el sujeto representa la parte activa e intencional del intercambio energético. Al estar formado por células, tiene material genético, con lo cual se desprende que allí existe un proyecto conductual de ese sujeto, que debe desarrollar a lo largo de su existencia.

El lenguaje también se puede dar entre UME sujetos. Esta modalidad lingüística la conocemos como lenguaje **PRESENCIAL**.

Según podemos observar, en el universo existen pocas organizaciones de materia en calidad de células. La vida celular también conocida como vida biológica sólo existiría en nuestro planeta. Pensemos que 2/3 de la superficie terrestre es agua y el resto mayoritariamente rocas, polvo y minerales. De manera que el lenguaje que se produce entre sujetos biológicos, animales y vegetales, es más reducido, en comparación con el lenguaje interaccional y menos aún que el lenguaje natural (Ver figura 2).

MODALIDADES LINGÜÍSTICAS EN LA NATURALEZA



LENGUAJE NATURAL = RELACIÓN OBJETO ↔ OBJETO
LENGUAJE INTERACCIONAL = RELACION SUJETO ↔ OBJETO
LENGUAJE PRESENCIAL = RELACION SUJETO ↔ SUJETO, CONCRETO DIRECTO
LENGUAJE MEDIANO = RELACION SUJETO ↔ SUJETO MEDIANO POR SIGNOS Y SIMBOLOS SIMPLES
LENGUAJE COMPLEJO = RELACION SUJETO ↔ SUJETO MEDIANO POR SIGNOS Y SIMBOLOS COMPLEJOS

VALIDO PARA LOS DOS COMPONENTES DEL LENGUAJE, PARA LOS CUATRO NIVELES LINGÜÍSTICOS Y PARA LOS 3 AMBITOS

FIGURA N° 2

La característica principal del lenguaje presencial además de producirse entre sujetos, es el hecho de que tales sujetos intercambian mensajes energéticos estando ambos presentes. Es así como podemos asegurar que hay lenguaje presencial entre animales, entre animales y vegetales y posiblemente entre vegetales.

Al plantear esta aclaración, queremos indicar que existe una amplia e impresionante cantidad de actos lingüísticos entre los humanos que se producen sólo por la "presencia". El abrazo afectuoso, la caricia y otros actos humanos están en este plano de análisis. El sujeto humano puede no saber hablar ni escribir, sin embargo edifica sobre afecto y consolida la personalidad de un niño en torno a su presencia como modelo. Si un padre no está presente, no podrá ser modelo.

El lenguaje presencial no ha sido históricamente estudiado y sistematizado. Las concepciones tradicionales sobre lenguaje sólo dan a la palabra hablada o escrita el valor de lenguaje. El resto se pierde en la obscuridad conceptual. Ello ha significado, entre otras consecuencias, que no sean contempladas en el proceso de enseñanza sistemática de la educación humana.

Los valores más importantes de la vida humana están implícitas en una enseñanza del hacer. El complemento es la enseñanza del decir. La enseñanza del hacer, sólo se puede entregar con un modelo lingüístico presencial. El niño que ve el modelo lo aprende y lo hace suyo. De otra manera se convierte sólo en palabras sin significado.

Si vemos el tema de la enseñanza valórica con modelos lingüísticos presenciales del hacer, desde la perspectiva del enseñador (padre o profesor), podemos intuir la dificultad que tendrían ellos para modelar lo que no saben, lo que no entienden, aquello que no aceptan como importante.

Para llegar a la enseñanza valórica sistemática en la casa y en el aula debemos tomar conciencia de lo pobre que es en este momento. Desde allí podremos aceptar los modelos teóricos que nos permitirán sistematizarla y llevarla a la práctica, en forma organizada y eficiente, tanto en el aula como en el hogar del niño.

Podemos imaginar a los padres, a los profesores y a los alumnos de cualquier edad, aprendiendo más sobre valores humanos, en busca del perfeccionamiento individual, familiar y social que tanto ansiamos. Para ello debemos concebir su ingreso al curriculum educacional de quienes deberán enseñarlo y de quienes deberán aprenderlos.

La mímica es el instrumento más característico del lenguaje presencial, para la finalidad de la enseñanza concreta y directa de valores humanos a través de crear modelos para el aprendizaje escolar y adulto.

Volviendo a las modalidades del lenguaje, podemos plantearnos una situación comunicativa entre dos UME sujetos, que a diferencia del lenguaje presencial, pueden intercambiar mensajes energéticos en ausencia de uno de ellos. Esta forma de lenguaje la llamamos **MEDIADO**.

El lenguaje mediado, según podemos entender, es propio de organismos celulares más complejos, que puedan desplazarse y adquirir la calidad de “ausentes” para el otro, en un momento dado de sus relaciones. De modo que todas las especies vegetales que no se desplazan quedan al margen de esta modalidad lingüística.

De esta manera podemos decir que el lenguaje mediado es más reducido que el presencial, al representar sólo a las especies capaces de comunicarse aun estando ausentes..

El otro aspecto característico de esta modalidad de lenguaje dice relación con el elemento “mediador” entre ambos sujetos. Dicho elemento mediador es un signo o código que emite el sujeto que entrega el mensaje, para ser comprendido por quienes lo detectan.

Suponemos que es posible que entre los protozoos existan signos mediadores. Con mayor razón suponemos que insectos como la mosca, peces como el tiburón, o mamíferos como el león, intercambian mensajes a través de excreciones, de huellas, de pelos, de hormonas, u otros elementos concretos.

Los perros, por ejemplo, que pueden lograr un lenguaje presencial de gran riqueza afectiva con los humanos, también pueden tener lenguaje mediado a través de mensajes olfativos.

Los humanos disponemos de un potencial para decodificar mensajes mediadores desde la simpleza de entender un huella sobre la arena, hasta una huella digital dejada sobre una superficie que identifica a su autor.

Sin embargo, nuestro interés se centrará en el dibujo, por tener grandes proyecciones para el proceso educacional del niño. Con ello no queremos rebajar el valor que tiene la pintura, la escultura, la construcción de viviendas y tantas otras manifestaciones de lenguaje mediado que existen en la cultura de la especie humana. En cada una de estas formas expresivas hay un elemento mediador, un sujeto que lo produce y otros que lo decodifican según sus potencialidades.

El niño de nivel prebásico no está capacitado para leer palabras. Es un código muy alejado de la realidad. Sin embargo, el dibujo es una representación de la realidad ambiental que el niño está capacitado para entender. El dibujo de un sustantivo, o el dibujo de un verbo, o el dibujo de un adjetivo, lo puede entender como si se tratara de una palabra o de un párrafo completo.

De esta manera el niño puede leer dibujos o escribir dibujos. Estará desarrollando su potencial de lenguaje mediado. Estará construyendo mensajes para otros desde su mente o bien estará entendiendo lo que otros le quieren hacer entender.

Fácil es suponer las proyecciones que tiene este planteamiento. La lectoescritura mediada gráfica por dibujos antecede a la palabra lectoescrita.

Si pensamos que los valores humanos son “acciones” en las cuales intervienen personas que hacen cosas, fácil resulta entender que tales “valores” se pueden convertir en dibujos comprensibles para el niño o dibujables desde su mente. Posteriormente veremos que la modalidad de lenguaje mediado tiene la misma estructura en cuanto a niveles, componentes y ámbitos que el lenguaje de las palabras. Por lo tanto, un niño en prebásica aprenderá y entrenará una estructura lingüística idéntica, en cuanto a fondo, contenido, forma y canal, que aquella que caracteriza el proceso lingüístico de la lectoescritura que posteriormente deberá aprender.

Ejemplificando el concepto antes emitido podemos recordar el efecto que tiene en el niño el bombardeo propagandístico en la pantalla televisiva. Desde muy pequeño es capaz de identificar las formas y colores de las marcas comerciales. Lo mismo sucede con la identificación de dibujos de las historietas “infantiles”. Allí el niño “lee” ese mundo de lenguaje mediado sin palabras y lo hace saber para regocijo de los adultos.

Esa enseñanza asistemática, manipulativa y consumista logra sus fines. Porque no pensamos en una enseñanza sistemática, organizada y valórica, tendiente a mejorar de verdad nuestra calidad de vida. El lenguaje mediador es una vía para ello.

Finalmente debemos referirnos al lenguaje COMPLEJO. Se caracteriza por ser más reducido que las modalidades de lenguaje anteriormente mencionadas.

El lenguaje complejo se da sólo entre sujetos capaces de crear códigos energéticos comunicativos de alta especificidad, de alto simbolismo y de gran consensualidad.

Los sujetos capaces de crear lenguaje complejo se encuentran en la especie humana. Sin embargo existen algunas experiencias que demuestran que algunos monos pueden tener lenguaje complejo cuando su interlocutor es un humano que representa la parte creativa del proceso comunicativo.

El lenguaje complejo necesita de estructuras cerebrales altamente desarrolladas y de un entrenamiento ambiental característico. No todos los humanos tienen el mismo grado de manejo de los códigos lingüísticos complejos.

Los humanos discapacitados en sus receptores (ciegos y sordos, por ejemplo) tienen privada alguna línea de codificación lingüística. Los discapacitados en su potencialidad cerebral de elaborar mensajes (autistas, down y otros) también deben renunciar a varios grados de complejidad lingüística, sin que ello signifique que están al margen de los mecanismos del lenguaje complejo en su totalidad. Los discapacitados en su potencialidad de emitir mensajes complejos por las manos, lo pueden hacer por los pies o la boca perfectamente, siempre y cuando dispongan de un cerebro normal.

Los paráliticos cerebrales, que tienen daño en lo relativo a recepción, procesamiento y expresión, tienen una capacidad más reducida en cuanto a cantidad y calidad de lenguaje complejo. Tampoco ellos están al margen de esta forma educativa. Su capacidad para comprender palabras habladas es muy superior a su capacidad para emitir mensajes complejos hablados o escritos.

Al decir que el lenguaje complejo tiene alto simbolismo, nos estamos refiriendo a la lejanía que existe entre el signo físico empleado en el mensaje (referente palabra) y aquello a lo que quiere hacer referencia (realidad ambiental sustantiva, adjetiva o verbal) con dicho mensaje. Una reflexión válida aquí, dice relación con el lenguaje complejo en comparación con el lenguaje mediado.

Si tomamos como ejemplo el concepto "sustantivo casa", el "dibujo mediado" de una casa es muy cercano a la realidad concreta (bajo simbolismo), mientras que la "palabra compleja 'House'" no guarda relación directa con la realidad que quiere representar (alto simbolismo).

Esto nos conduce a otra conclusión. Existen grados de especificidad del lenguaje complejo dependiendo de cuantos sujetos acepten el consenso de los códigos lingüísticos usados por ellos. No todos los humanos sabemos y usamos el morse. No todos los humanos sabemos y usamos el lenguaje de los sordos, el de los ciegos, el de los delincuentes, el de los juristas, el de los músicos, el de los matemáticos, el de los mapuches, el de la informática, etc. Sin embargo, cualquier humano, con potencial cerebral adecuado, podría aprender, en grado mínimo o máximo, cada uno de esos lenguaje complejos. Bastaría con el ingreso al aspecto consensual de cada uno de los códigos simbólicos empleados en cada caso.

La proyección educativa de estos planteamientos puede partir desde una sistematización jerárquica que veremos de inmediato.

El lenguaje complejo se puede dividir en verbal (palabras) y no verbal (números, notas musicales, gestos, etc.).

El lenguaje complejo verbal es hablado o escrito. Hablado desde el año de vida, escrito desde los seis años.

Si embargo, el margen para el aprendizaje inicial de lo hablado puede ser muy posterior (años después). De igual manera, el margen para el aprendizaje inicial de lo escrito puede ser muy posterior a los seis años.

En ambos casos, el retraso para iniciar el habla o la escritura, obedecen a dificultades que están más allá de la voluntad del niño. Podría decirse que ese niño deficitario está castigado en su potencial genético para el aprendizaje del lenguaje complejo verbal. Esto lo acompañará de por vida y en su descendencia.

También se puede asegurar que existen deficiencias biológicas estructurales y funcionales a nivel del cerebro de aquellos niños o adultos que nunca llegan a manejar el discurso hablado o escrito en su expresión perfecta. Esto significa que no se puede tener como propósito de éxito lingüístico la perfección comprensiva o expresiva de la palabra, sea en el proceso de adquisición inicial en el aula o en el proceso de uso cotidiano posteriormente. Si logramos entender y aceptar este enfoque podremos aprender a querer la disortografía y la disgrafía del niño y del adulto portadores de ella. Por lo menos evitaremos sancionarlos.

Al evaluar la educación verbal en nuestra sociedad se pueden hacer múltiples críticas, tendientes a modificar el porqué y el para qué de su enseñanza. Ante nada debemos decir que el lenguaje complejo verbal es una de las cinco modalidades de lenguaje. Las cuatro modalidades restantes del lenguaje del niño también le permiten entender el mundo que le rodea. De igual manera le dan la posibilidad de expresar sus pensamientos y sentimientos en su contacto con los demás.

Por otro lado, debemos reiterar que el lenguaje complejo verbal tanto en lo oral como en lo escrito, sigue un curso EVOLUTIVO cuyo conocimiento debe ser profundo para quienes educan niños. De igual manera, el lenguaje natural, el interaccional, el presencial y el mediado, tienen un aspecto evolutivo cuyo conocimiento es absolutamente necesario para la acción educativa. Lo evolutivo significa que "es un proceso" que va pasando por etapas de cambio".

El diseño curricular de la educación chilena tiene su base en el concepto de asignatura.

En el primer ciclo básico, el castellano, las ciencias sociales, las ciencias naturales y la religión, entre otros) se basan en el lenguaje complejo verbal.

El niño debe aprender el lenguaje de las palabras en el primer año de educación básica. Esto supone que todos los cerebros deben funcionar igual. Sin embargo, la realidad nos demuestra que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades personales. De modo que resulta erróneo suponer un aprendizaje verbal lectoescrito simultáneo, de calidad y amplio, en todos los educandos.

Cuando un niño dispone de un potencial de aprendizaje del lenguaje complejo verbal con deficiencia, debemos suponer una deficiencia estructural y funcional de las zonas cerebrales encargadas de dicho procesamiento. En este caso, el hemisferio cerebral izquierdo deficitario nos explicaría tal discapacidad.

Desde el momento que el niño da las primeras muestras de que le cuesta aprender el todo o parte del proceso de la palabra escrita, tenemos indicios de su deficiencia hemisférica izquierda. Desde ese momento debemos aceptar su ritmo de aprendizaje. De manera que será el educador el que se adapte al potencial del niño y no al revés.

Mal podríamos suponer que ese niño discapacitado necesitaría una mala nota para resolver su problema. La mala nota sólo acentúa su autoevaluación de discapacidad. Dicho de otra forma, acentúa su baja autoestima. Con ello podemos asegurar que el niño recibe doble castigo, el genético y el ambiental.

Este es uno de los fundamentos actuales de la baja autoestima de los educandos de primer ciclo de educación básica en nuestro país. Desde allí comienza el proceso sancionador "planificado" por nuestro sistema educativo.

Peor aún es la situación cuando vemos que la palabra no sólo está relacionada a la asignatura castellano, sino a todas las asignaturas que usan palabras.

Demás está reiterar las deficiencias que tendrá el niño discapacitado verbal para comprender conceptos de ciencias naturales o sociales. De igual manera tendrá problemas para expresarse en esas asignaturas y en los demás ramos verbales.

No es infrecuente que un profesor de historia o biología, le baje la nota al alumno por la mala ortografía, por el desorden o por su mala redacción. Corresponde a la prolongación del castigo hacia límites intolerables para el niño.

La deserción escolar, el rechazo a la educación, la repitencia única o múltiple, el fracaso en asignaturas, y especialmente la baja autoestima del joven chileno tiene que ver con el manejo que hace el educador chileno con el aprendizaje del lenguaje verbal gráfico lectoescrito del educando.

El sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE) ha contribuido a acrecentar la angustia de los alumnos, de los profesores y de los padres, de aquellos alumnos que no disponen de un potencial de aprendizaje ideal. Todos estos actores del proceso educativo asumen como fracaso lo que no se acerca al 100% de logro en el 100% de los alumnos. Es como haber encontrado la trampa perfecta para nunca ser felices.

Pensamos que la solución a todos los dramas que vive nuestra educación hoy tienen una vía de salida por otro camino. Consiste en el replanteamiento de los objetivos educacionales de acuerdo a los porqué y los para qué contenidos en la

Constitución Política del país y en las leyes educacionales. Allí se puede leer que la educación chilena debe formar personas íntegras, con sólidos valores, y con una preparación para el trabajo, tendiente al bien común.

Si bien la Ley "sugiere" tener las asignaturas que actualmente se enseñan y sugiere calificar al alumno de la forma en que ahora se hace, no plantea la obligación de que los niños chilenos deben leer, deben escribir y deben resolver problemas matemáticos en los primeros años de enseñanza básica.

La Ley sólo "exige" que la escuela forme personas de bien para la sociedad. Obliga a la escuela a estructurar la personalidad del niño, le pide cuidar la salud mental del educando y la invita a consolidar los valores que definen el comportamiento humano.

El modelo de lenguaje que se entrega en este libro constituye una base estructural para planificar algunos cambios educacionales, tendientes a perfeccionar el quehacer del profesor de aula y la capacitación de la familia en su rol de primeros educadores del niño chileno.

A modo de resumen podemos decir que el lenguaje complejo de la palabra escrita no es la única forma de enseñar a los niños y a la familia los valores y actitudes fundamentales para la vida futura. Por esencia, el lenguaje de la palabra representa a la "educación del decir".

La solución de calidad y equidad educativa va por otro lado. La educación por modelos es la educación efectiva. Corresponde a la "educación del hacer". Allí el lenguaje presencial es fundamental. Por su parte, el lenguaje mediado tiene grandes proyecciones en su aplicabilidad a la enseñanza del niño de prebásica. También dispone de grandes posibilidades para el aprendizaje lingüístico de niños mayores, que tienen discapacidad transitoria o definitiva para el uso de la palabra escrita.

Finalmente el lenguaje interaccional representa un modelo ideal para crear actividades educativas mediante la relación que establece el "niño-sujeto" con los "objetos" de la realidad. De esa manera se pueden entrenar sistemáticamente todos los receptores de información ambiental, con el fin de elevar la capacidad intelectual cognitiva del niño.

No podemos finalizar el capítulo sin hacer referencia al lenguaje complejo no verbal, aunque sea superficialmente,

Tal como dice su nombre, es un proceso mental complejo, que usa un alto simbolismo, requiere gran consensualidad entre quienes lo manejarán y otorga gran libertad para la creatividad y el progreso.

Así como la palabra es el código más representativo del lenguaje complejo verbal, el número aritmético es el código más representativo del lenguaje complejo no verbal.

El número representa a un concepto de cuantificación y ordenamiento de los elementos de la realidad. Los hechos que suceden fuera de mí los someto a sumas, restas, multiplicaciones o divisiones, como una forma de entender sus relaciones, sus estados, sus procesos y sus cambios.

Los conjuntos, los logaritmos, los signos geométricos y otras representaciones del pensamiento lógico matemático, permiten diseñar en la mente humana una forma más elevada y compleja. Así se logra entender el mundo circundante y se puede exteriorizar conductas del cuerpo humano o de los instrumentos y objetos que proyectan dicho cuerpo más allá de su alcance natural.

Según podrá verse, el lenguaje de los números es tan o más complejo que el de las palabras. Ello supone una calidad cerebral mayor para su adquisición.

El niño escolar es un cerebro en desarrollo. Cada niño escolar tiene su propio cerebro. Cada niño escolar tiene sus propias potencialidades cerebrales para aprender. Existen tantas formas de aprender como niños en aprendizaje. Existen tantas formas de aprender matemáticas como niños existan.

Llegamos nuevamente al currículum diferenciado. Algunos niños aprenden más lento, otros aprenden en menos cantidad y otros aprenden en menos profundidad. Cada uno de ellos debe sentirse persona satisfecha por lo que hace y por lo que logra.

La única nota real y significativa que pudiera tener el proceso educativo chileno sería aquella que coloca al educando al educador. Cuando seamos capaces de aceptar ese planteamiento, habremos dado un paso importante en la autocrítica.

La calidad de la educación depende de la calidad del educador. Nadie enseña lo que no es, aunque su discurso demuestre que sabe. La democracia se enseña siendo demócrata. La autocrítica y la autoevaluación se demuestra también en la medida que se haga y se acepte. La mentalidad creativa, la investigadora, la estudiosa y la esforzada deben partir de los educadores. Ese es el modelo sobre el cual el niño aprende.

CAPITULO III
LOS COMPONENTES
DEL LENGUAJE

LOS COMPONENTES DEL LENGUAJE

El modelo de lenguaje no puede apartarse de la idea central, que pretende explicar la vida y la existencia, desde la perspectiva relacional de los elementos del universo.

Las unidades materiales de existencia (UME) están relacionadas entre sí para construir un proyecto único de vida y desarrollo. La sumatoria de todas las UME es el universo. Las relaciones energéticas de todas las UME es el universo.

Los sujetos humanos somos una UME particular, específica, única, compleja, evolucionada, pero sólo una UME más del proyecto universal de existencia.

Una UME humana se relaciona con el resto del universo. El resto del universo es su ambiente.

Para relacionarnos con el ambiente, los humanos disponemos, al igual que cualquier otra UME del universo, de dos sistemas estructurales que permiten realizar dos funciones relacionales: LA DECODIFICACION y la CODIFICACION de los actos.

Ambos COMPONENTES del lenguaje, la decodificación y la codificación, permiten establecer una relación circular entre el sujeto y su ambiente. Mediante este proceso circular el ambiente energético ingresa al sujeto en forma de estímulos y desde su interior vuelve a salir hacia el ambiente convertido en respuestas conductuales. (Ver libro "Neuropsicología para la Educación").

LA DECODIFICACION

El ingreso de información desde el ambiente hacia el sujeto podemos llamarla indistintamente comprensión, entendimiento, decodificación, cognitivización, darse cuenta, tomar conciencia, percibir, gnosiar, valorar, recepcionar, sentir, emocionar, creer, interpretar, ingresar mundo y otros calificativos. Podríamos resumir todas esas palabras en un concepto de dos palabras: INTELIGENCIA COGNITIVA.

La inteligencia cognitiva sería el repertorio memorístico de todas las experiencias que el sujeto tiene con su ambiente a lo largo de su vida. Con dicho repertorio se enfrenta a cada nueva experiencia. El aprendizaje adquirido allí se sumará a los anteriores, modificando o reafirmando el mundo valórico interior, que permite elegir las conductas personales que se exteriorizarán luego.

La decodificación sería, por lo tanto, un proceso de entrada del mundo ambiental hacia el mundo interior del sujeto humano, logrando comprenderlo y quererlo.

El mundo ambiental está constituido por materia, movimiento y energía. La parte energética de las UME ambientales es la información o mensajes que debe decodificar el sujeto humano en su vida.

Por lo tanto, nuestro cuerpo está estructurado para detectar mensajes energéticos del medio ambiente. De la calidad y cantidad de energías ambientales detectadas dependerá la calidad y cantidad de mundo interior comprendido por el cerebro humano.

Este proceso relacional energético entre sujeto humano y ambiente se inicia al momento de ser concebido en el vientre materno y termina con la muerte de esa persona.

Nuestro planteamiento sobre el concepto de UME humana es categórico en relación a su inicio. Se origina una UME humana cuando el óvulo y el espermio se unen para formar una unidad celular conocida como cigoto. Allí hay uno de nosotros.

La única excepción no depende de la mano humana. Es un proceso absolutamente natural, la creación de dos o más seres humanos a partir de un huevo fecundado.

El cigoto es un ser humano con 46 cromosomas. 23 vienen del óvulo y 23 del espermio. De manera que en nuestros inicios somos unicelulares, al igual que un protozoo. Comenzamos nuestra existencia como una UME de tan sólo una célula, para llegar a tener la cantidad impresionante de células cuando adultos.

El concepto de ambiente que nos rodea va cambiando en el curso de nuestra vida. Sin embargo se mantiene inalterable el fundamento de la relación entre sujeto y ambiente. El sujeto decodifica el ambiente en el cual se va desarrollando y va codificando conductas acordes con su potencialidad de expresarlas al ambiente que corresponde.

En la vida humana unicelular, la comprensión del mundo que nos rodea está determinada por el plano decodificador a nivel del material genético del núcleo del cigoto. Allí se encuentra estructurado el sistema valórico de necesidades del sujeto humano que le permiten entender lo que le rodea. Así se va desarrollando la adaptación del cigoto al medio ambiente que en ese momento le corresponde.

El material genético contenido en los 46 cromosomas del núcleo del humano unicelular contiene toda la historia genético-ambiental de sus padres, de su familia, de su sociedad, de su especie y de toda la vida biológica, química y física de la tierra y del universo.

Nuevamente podemos constatar el hecho de que nuestra existencia forma parte de un proyecto universal de existencia.

El cigoto humano, con sus 46 cromosomas, está preparado para seguir el plan de desarrollo de la especie o potencial genético de desarrollo de la especie, que delimitará el potencial conductual máximo al que puede aspirar un sujeto humano.

También el cigoto humano está preparado para desarrollar su plan personal y específico como individuo irreplicable de la especie. Allí está determinado el potencial genético de desarrollo de cada individuo.

De la calidad de esos 46 cromosomas dependerán sus conductas futuras. Esta es la FUERZA GENÉTICA del potencial de desarrollo de esa persona.

Sin embargo ningún programa genético tendrá éxito si no cuenta con un ambiente que permita el desarrollo de dicho proyecto genético. Esta es la FUERZA AMBIENTAL del proyecto de desarrollo humano.

Existen comportamientos humanos que derivan de una gran fuerza genética, como son los actos de comer o dormir. La fuerza ambiental no puede modificar significativamente el porcentaje de ocurrencia de esos actos conductuales del sujeto humano.

Sin embargo, muchas conductas humanas dependerán de la fuerza ambiental para que puedan darse en nuestra especie. Ese es el caso de la honradez o el de la lealtad, por nombrar sólo algunos.

Los valores humanos trascendentales para la convivencia social y familiar tienen que ver con este tipo de actos en los cuales el ambiente es fundamental. No viene programado genéticamente la honradez o la lealtad. Sólo ocurren si son aprendidos en su ambiente. Sólo son aprendidos si son enseñados con modelos adultos.

De manera que resulta altamente necesario tener presente estos conceptos al momento de planificar educación. El comportamiento humano depende de los valores mentales que dispone un sujeto. Dichos valores tienen fuerza genética y fuerza ambiental. El conocimiento de estas características permiten establecer una sistematización conceptual, obligatoria para una educación coherente.

El concepto de inteligencia cognitiva que puede lograr el cigoto humano a esas alturas del desarrollo, tiene relación con los estímulos energéticos que el ambiente le otorga y con las capacidades propias para detectarlos con su membrana celular. Luego podrá procesarlos en su "cerebro" cromosómico-genético de su núcleo.

La membrana del cigoto recibe los mensajes ambientales en un plano energético físico-químico. La cantidad de oxígeno es un mensaje. También lo es la cantidad de glucosa, de dióxido de carbono, de sustancias vitamínicas o cualquier otra sustancia tóxica o no.

Una vez detectada esta información físico-química, el núcleo logrará comprender dicho ambiente según su programa genético de necesidades para sobrevivir y desarrollarse. Por lo tanto, suponemos que el programa valórico inicial de la existencia humana está relacionada al concepto de subsistencia. En esos valores de subsistencia creemos que está implícita una enorme fuerza genética que debe garantizar el plan de vida de ese sujeto.

Difícilmente podríamos demostrar el efecto que tiene el comportamiento espiritual trascendente de la madre y del padre en el desarrollo valórico espiritual del cigoto, del embrión o del feto.

Sin embargo, podemos asegurar que todo comportamiento humano tiene origen en un proceso químico de las células de su cuerpo. Todas las células del cuerpo humano proceden de la primera célula o cigoto. Por lo tanto, no es aventurado suponer que el sentimiento materno de cariño, respeto, lealtad, honradez, bondad y muchos otros valores de gran fuerza ambiental, van acompañados de sustancias químicas que llegan al ambiente uterino del hijo en desarrollo.

De esta manera, la conducta materna, que depende de su pareja, de su familia y de la sociedad llegaría a influir íntegramente en el proyecto de desarrollo del futuro miembro de nuestra comunidad, desde que es cigoto. Según este planteamiento, el humano en desarrollo intrauterino, tendría potencialidades para comprender un mundo ambiental que va más allá del útero materno. De manera que su inteligencia cognitiva comenzaría a crearse desde el inicio de su existencia.

Posiblemente resulte más fácil aceptar este concepto, si comparamos al sujeto humano unicelular con un sujeto protozoo unicelular. La ameba tendría un propósito de vida que es propio de su especie. Suponemos que se desplaza, se alimenta, excreta, huye, etc.. En todos esos comportamientos podríamos suponer que hay sentimientos. Detrás de ellos podríamos suponer pensamientos típicos de su condición y de sus potencialidades.

Entonces no es aventurado suponer que el cigoto tiene pensamientos y sentimientos por ser una organización biológica de igual estructura que la ameba. Mayor razón cuando el sujeto humano llega a multicelular embrión o feto.

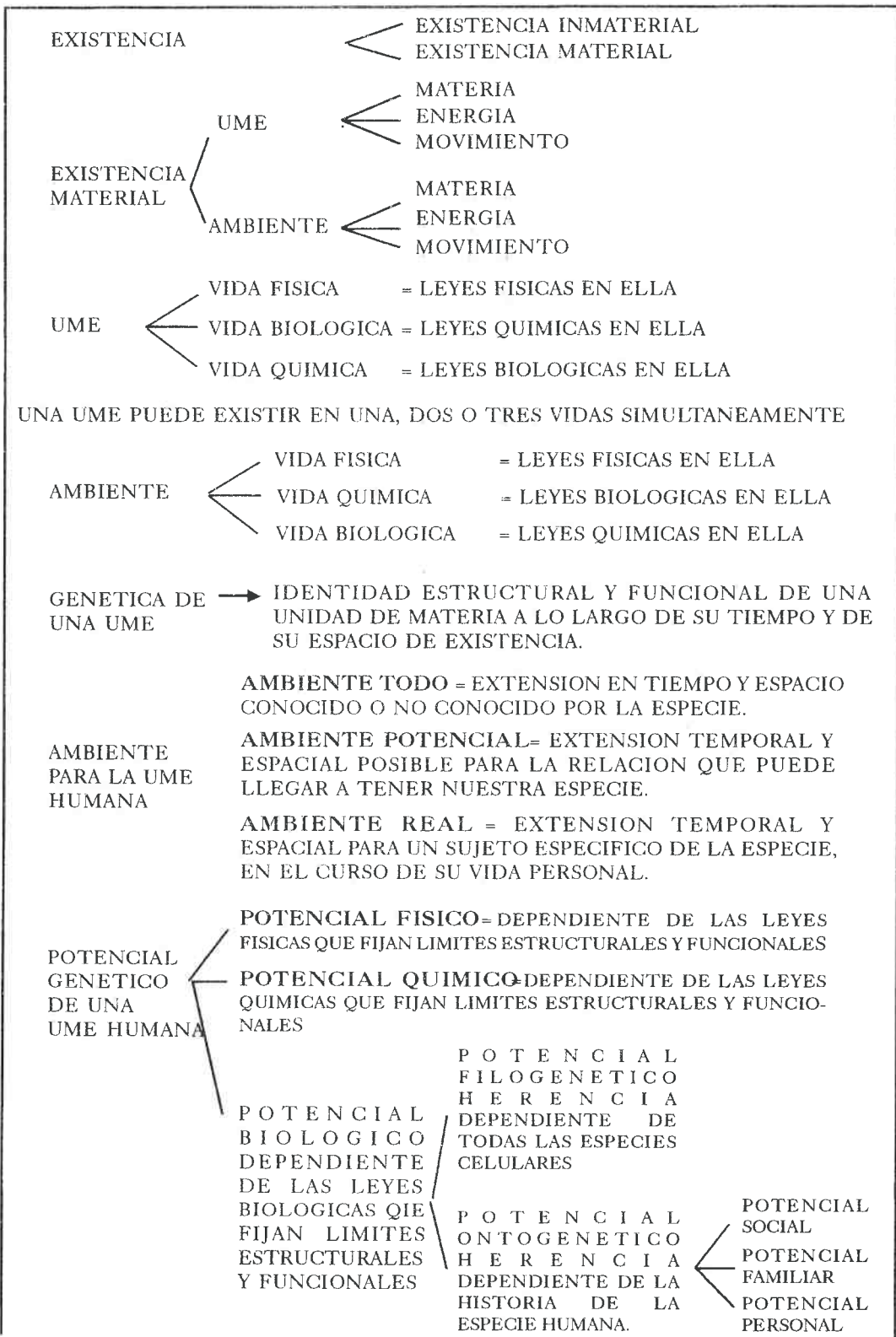
De ninguna forma estamos sugiriendo que la calidad y cantidad de inteligencia cognitiva de un cigoto, de un embrión, de un feto o de un recién nacido es similar. Sólo decimos que “existe”, en su justa proporción.

Lo importante de este planteamiento es proyectar el concepto de inteligencia al comienzo de la existencia humana. La base de tal planteamiento se encuentra en el concepto de adaptación.

Toda adaptación de un sujeto a su medio es un acto inteligente. Aquel que destruye su medio no es inteligente, aunque disponga de un alto coeficiente de inteligencia (CI), resaltado por el modelo conceptual tradicional.

A estas alturas de la exposición nos resulta claro la importancia del potencial genético en el proyecto evolutivo de un niño. También es fundamental el ambiente en el cual desarrollo dicho proyecto existencial. Ambos conceptos, genética y ambiente, han dado motivo a controversias respecto a su rol en el concepto de inteligencia. Al respecto, tenemos un enfoque integrado en el cual el uno y el otro son complementarios. Está en la base de nuestro planteamiento que el sujeto genético existe y se desarrollo en su relación lingüística con el ambiente.

Invitamos a ver la figura 3. Allí hay conceptos secuenciados para desarrollar la idea de que el lenguaje entre sujeto UME y ambiente está relacionado a la adaptación de uno en el otro. Esto no es distinto a aquella idea que dice que la inteligencia es la capacidad de un sujeto para resolver problemas de vida en el ambiente en el cual se desarrolla.



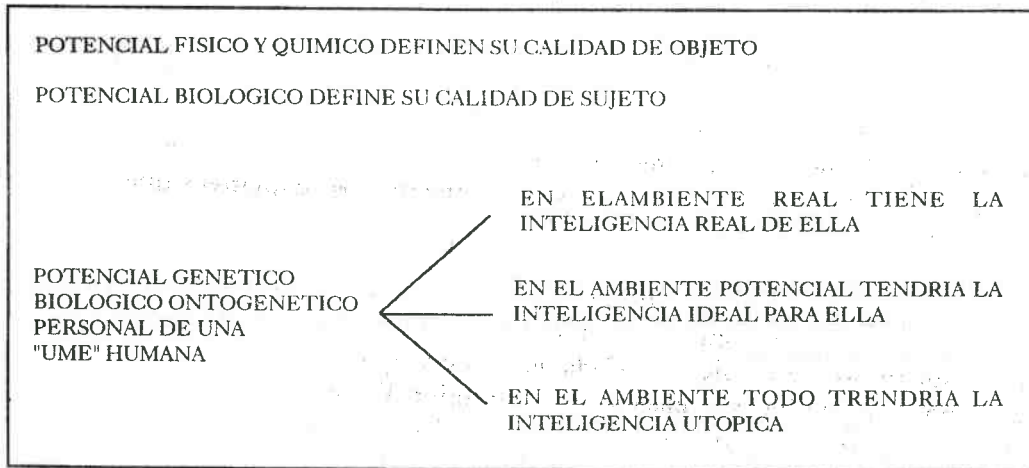


FIGURA N° 3

Según podemos constatar del análisis esquemático, la relación del sujeto y su ambiente produce inteligencia. La calidad y cantidad de actos inteligentes dependerán de los potenciales genéticos del sujeto y del ambiente potencial que pueda tener en el curso de su vida.

El ambiente potencial con el cual puede llegar a relacionarse un sujeto humano es físico, químico y biológico. Ello significa que dicho ambiente está representado por objetos y sujetos existentes en él. Los objetos pueden ser más simples o más complejos. Los sujetos pueden ser vegetales o animales. Estos últimos pueden ser animales inferiores o superiores. Los animales superiores pueden ser humanos que sólo sobreviven o humanos que tratan de ser trascendentes. Los humanos trascendentes pueden ser de palabra o de hecho. Los trascendentes de hecho pueden ser poco significativos afectivamente o muy significativos afectivamente para nuestro sujeto.

Todas esas características nos dan una idea del concepto de ambiente potencial para el buen desarrollo intelectual de un niño.

Volvemos a reiterar que la fuerza genética determina la ocurrencia de una conducta sin que medie un aprendizaje importante. Tales comportamientos corresponden generalmente a actos de supervivencia.

Los comportamientos que se originan producto del aprendizaje son de tipo trascendente y ello supone la potencialidad genética para que ocurra, pero sobre todo requiere de la presencia de una gran fuerza ambiental.

Dicho de otra forma, en los actos trascendentes de nuestra especie es necesario que el ambiente real en el cual se cría a un niño, sea muy cercano al ambiente potencial. Con ello se logrará desarrollar el potencial genético personal hacia el óptimo que puede llegar a alcanzar ese sujeto en el curso de su vida.

Allí creemos que sería posible llegar a través de la educación. Crear programas de estimulación que entreguen al niño el ambiente potencial capaz de desarrollar sus valores de trascendencia. Esa es la vía para mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad, de nuestras familias y de los individuos que la constituyen.

Todo lo dicho hasta ahora en este capítulo ha pretendido crear un marco conceptual necesario para comprender como logramos relacionarnos energéticamente con el ambiente. De esta relación surge un mundo interior, en nuestra mente, que llamamos inteligencia cognitiva. Representa una capacidad para interpretar al mundo que nos rodea, con el fin de emitir luego los comportamientos adaptativos que se necesitan en el curso de la vida.

Para relacionarnos con el ambiente disponemos de un sistema nervioso susceptible de ser entendido como un circuito energético. Mediante esta estructura logramos la adaptación al ambiente. Cada acto nuevo que nos relaciona con el ambiente supone un cambio con relación al acto anterior. Ese cambio representa el concepto de aprendizaje. El concepto de “constructivismo” está en la línea.

De manera que el aprendizaje humano para nosotros será un proceso acumulativo de experiencias que vive una persona en su relación al ambiente, desde el momento que comienza a ser un nuevo ser en su calidad de cigoto.

El aprendizaje supone intercambio de información entre sujeto y ambiente. Dicho circuito neuropsicológico del aprendizaje al cual habíamos aludido recién. (Ver figura 4.) según podemos deducir del esquema circular, al sujeto ingresan estímulos que salen convertidos en respuestas. Este nos muestra que entre sujeto y ambiente existe intercambio energético constante y permanente, aunque el sujeto tenga o no conciencia de tal proceso. ESTE ENFOQUE TIENE LA IMPORTANCIA DE MOSTRARNOS QUE EL SUJETO APRENDE EN FORMA CONSCIENTE O INCONSCIENTE Y EXPRESA COMPORTAMIENTOS EN FORMA VOLUNTARIA O INVOLUNTARIA. TAMBIÉN NOS MUESTRA QUE EL AMBIENTE ENSEÑA EN FORMA ESPONTÁNEA O PLANIFICADA, PERO SIEMPRE ENSEÑA.

El esquema también da a entender que todas las energías que entran a un sujeto tienen que salir nuevamente al ambiente convertidas en conductas. De manera que cuando creemos que los estímulos del ambiente que llegan a un niño (agresión gestual de un adulto) quedan retenidos en su interior, nos equivocamos. La fuerza energética ambiental de una desaprobación de los papás o del profesor, ingresa al repertorio mental del niño. Allí rectifica juicios valóricos anteriores que el niño tenía de sus padres, del profesor y de sí mismo.

CIRCUITO NEUROPSICOLOGICO DEL APRENDIZAJE

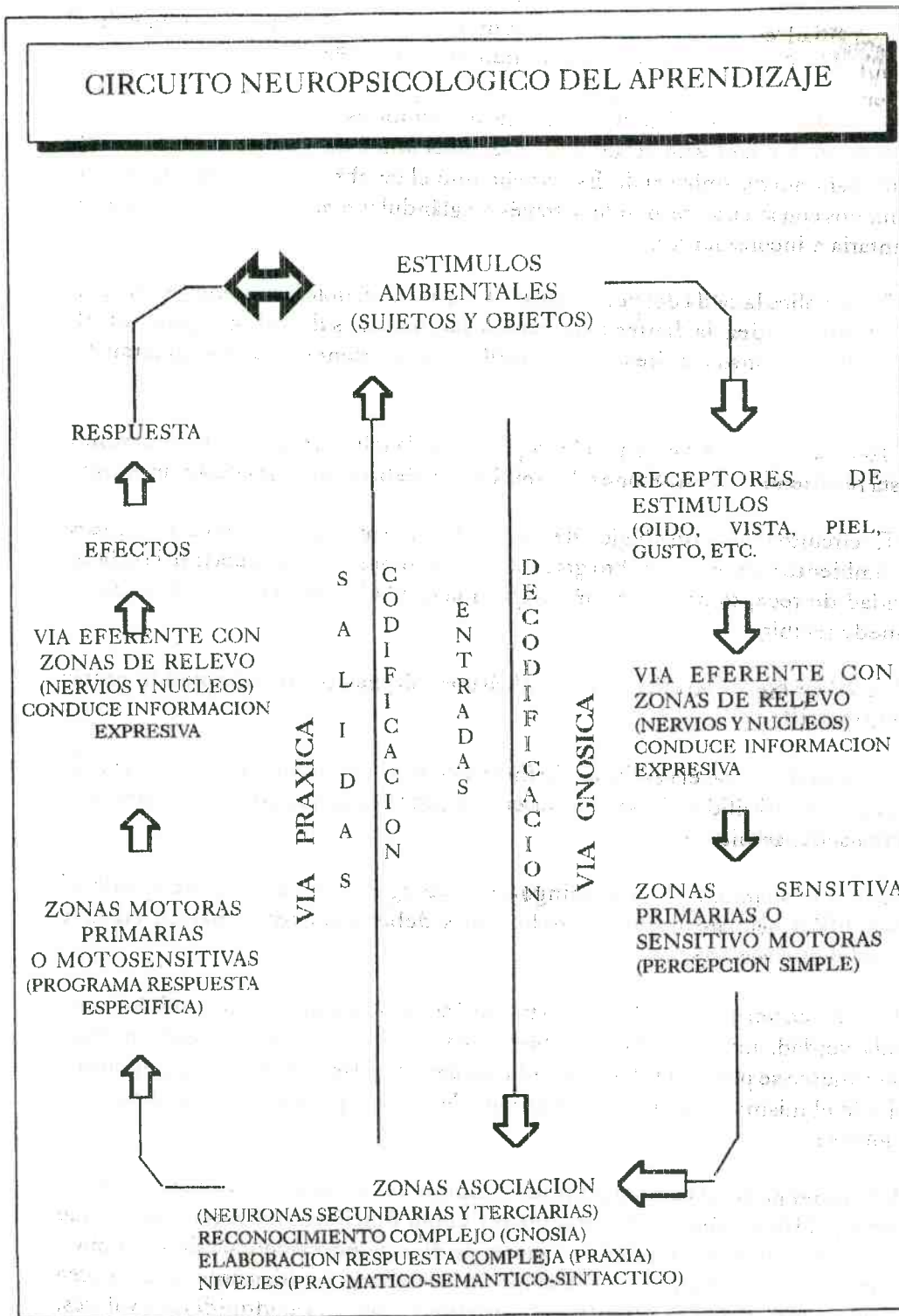


FIGURA Nº 4

Nuestra creencia es que el niño no se da cuenta o no le importa, dado que adquiere actitudes pasivas que hacen suponer que no entiende. Este ha sido el fundamento para el abuso que el adulto tiene hacia el niño.

La verdad es que el niño no moviliza respuestas motrices visibles para el adulto agresor. Sin embargo, el circuito energético funciona igual en su decisión de no acumular energía ambiental. Es por ello que el cerebro del niño decide, en un plano menos consciente, responder a través de glándulas o músculos lisos (respuesta involuntaria e inconsciente).

Ello explica la caída del pelo, la crisis de jaqueca, el dolor de estómago, algunas formas de tartamudez, la diarrea inexplicable, las manchas de vitiligo o psoriasis de la piel, y muchas otras manifestaciones sutiles que no tienen una causa aparente o directa.

Todas esas respuestas corporales representan la salida energética de un cerebro que está recibiendo informaciones del ambiente y debe resolverlas de alguna forma.

El circuito neuropsicológico del aprendizaje también nos demuestra que el medio ambiente ingresa al cerebro gracias a los receptores. De manera que la calidad y cantidad de receptores de un niño explica la calidad y cantidad de información que puede recibir.

La misma consideración merece el sistema de traslado de información entre receptor y cerebro.

De igual manera, el cerebro del niño dedicado a comprender el mundo que le rodea tiene la posibilidad de ser menor en cantidad o en calidad de procesamiento de información ambiental.

Este conocimiento, de que ningún niño es igual a otro en su potencialidad para decodificar el mundo que le rodea, nos debe hacer reflexionar en ciertos absurdos del proceso educativo actual.

La educación que reciben nuestros niños prepara a un profesor rígido, con una sola verdad, un sólo método educativo y un sólo programa de contenidos. Supuestamente se parte de la base que todos tienen la misma potencialidad genética, han vivido el mismo ambiente y cuentan con la misma capacidad para comprender la enseñanza.

De manera que el cambio educativo supone un profesor conocedor a fondo de quien es el niño, cómo está estructurado, cómo funciona, qué aspectos puede entender, qué conductas se pueden esperar de él; qué necesidades tiene el niño, qué lo motiva, que le gusta al menor, cómo va cambiando su desarrollo en el curso de su vida escolar, cómo va modificando intereses, cómo va adquiriendo valores, cómo va cambiando su personalidad, cómo va adquiriendo patrones afectivos diferentes según transcurre su desarrollo, etc., etc., etc.

Para garantizar un cambio profundo en la mentalidad del profesor, podemos suponer que la universidad es el lugar prioritario donde dicho cambio debe ser iniciado. El alumno de pedagogía puede cambiar con más facilidad y con mayor intensidad. A la vez que al país le resulta más barato realizar este perfeccionamiento curricular, que aquel que debería darse también en el profesor ya egresado. Lo cual no significa que se debe dejar de lado el perfeccionamiento de postgrado.

En relación al proceso comprensivo o decodificador que el niño-alumno realiza del medio ambiente enseñador, deseamos remitir al lector hacia la vasta literatura en este sentido. Si se desea profundizar en la línea de nuestra propuesta, del como entender la existencia desde la perspectiva lingüística, invitamos a leer "Neuropsicología para la Educación" y Dialogando sobre Lenguaje y Comunicación". En ambos textos tratamos de indicar que el niño hace inteligencia cognitiva en la medida que ordena sus pensamientos y sus sentimientos de acuerdo a un plan jerárquico de representación y simbolización del mundo que le rodea.

En aquel planteamiento, el niño adquiere INTELIGENCIA COGNITIVA propia de su vida relacional como objeto en LENGUAJE NATURAL con otros objetos. Pero también adquiere INTELIGENCIA COGNITIVA INTERACCIONAL en la medida que se relaciona a objetos.

La INTELIGENCIA COGNITIVA PRESENCIAL es consecuencia de los actos relacionales que se dan entre sujetos presentes.

La INTELIGENCIA COGNITIVA MEDIADA dice relación con la potencialidad del cerebro humano para procesar información en la cual los mensajes se dan entre sujetos, los cuales pueden estar ausentes, pero que logran consensualizar códigos que no siendo la realidad concreta, la simbolizan en forma simple.

La INTELIGENCIA COGNITIVA COMPLEJA dice relación con los procesos de pensamiento y de sentimientos en los cuales el cerebro humano procesa signos verbales o numéricos (y muchos otros), que representan o reemplazan a la realidad concreta. DE MANERA QUE EL PROCESO EDUCATIVO ESCOLAR TENDIENTE A INCREMENTAR EL POTENCIAL COMPRENSIVO DE LOS NIÑOS DEBERIA ESTAR ORGANIZADO EN TORNO A LA SECUENCIA INTELECTUAL COGNITIVA ANTES ENUMERADA. Vale decir, se debería ir desde la inteligencia más elemental hacia la más compleja. No debería comenzarse de inmediato con la inteligencia cognitiva compleja (verbal o no verbal) como objetivo educacional fundamental.

El cambio curricular que este comentario hace suponer sería de tal magnitud, que desde ya intuimos la resistencia en los profesores y en los padres de niños exitosos bajo cualquier sistema educativo.

LA CODIFICACION

A la salida de información desde el cerebro hacia el ambiente le podemos llamar indistintamente expresión, comportamiento, conducta, codificación, responder, codificar, intentar, motivar, producir, exteriorizar, dar a conocer, dar a entender, proyectar, informar, señalar, emitir, ejecutar, actuar y otros calificativos. Todos estos conceptos los podemos resumir en un sólo concepto de dos palabras: INTELIGENCIA CONDUCTUAL.

La inteligencia conductual sería el repertorio memorístico de todos los programas expresivos que dispone el sujeto según su experiencia a lo largo de su existencia. Dichos programas permiten y determinan las conductas actuales susceptibles de exteriorizar como energías, movimientos o materia de tipo físico, químico o biológico.

Una sudoración es una conducta o mensaje que el sujeto entrega al ambiente. El sonido intestinal o el enrojecimiento de la piel, son información energética que el sujeto codifica desde su comando central hacia el ambiente. El mismo valor informativo tiene una caminata pausada o una opinión política. Dichas respuestas son voluntarias o involuntarias según el grado de masa cerebral o campo neuronal empleado en el acto. Un acto simple y reflejo como es por ejemplo, el pestañeo, usa menos campo neuronal, que la sudoración durante una conferencia. En este segundo caso el sujeto en su conjunto está comprometido con la situación expresiva, de modo que el sudor nos indica la magnitud que tiene la tarea expresiva. Entonces podemos decir que sudorar, en ese caso es más voluntario que pestañear.

Sin embargo, en la mayoría de los actos expresivos, sólo el sujeto actor puede determinar su voluntad al expresar. En algunos casos ni siquiera él lo puede cuantificar. Por otro lado, el proceso voluntario expresivo es cambiante de un momento a otro, del mismo sujeto y entre un lugar y otro en el cual el acto se produce.

Visto desde la perspectiva de la conciencia involucrada en un acto expresivo, podemos decir que ella, la conciencia, está anterior al acto, durante el acto y posterior al acto. En este caso la conciencia sería un proceso cognitivo, evaluador, comprensivo e interpretador del efecto, que está teniendo la conducta en el ambiente, según el programa de intenciones o programa valórico con el cual fue diseñada a nivel central.

Con este planteamiento queremos destacar el hecho de que las conductas humanas más elaboradas, pertenecen al plano valórico trascendente. Es allí donde actúa la conciencia de trascendencia cuya directriz regulatoria se mueve en el plano ético del bien y del mal. Esas conductas son las de mayor fuerza ambiental, cuyo aprendizaje lo debería realizar el niño en su hogar o en su colegio. Las conductas de trascendencia constituyen el desafío para la enseñanza del proceso educativo.

Las conductas de subsistencia, determinadas por el proyecto animal de existencia tienen gran fuerza genética, con lo cual su aprendizaje es espontáneo. La conciencia allí implícita, es una conciencia de subsistencia, cuya directriz regulatoria está en el terreno de la satisfacción o insatisfacción animal.

Las conductas de complacencia, determinadas por el proyecto egocéntrico o edonístico de existencia, tienen gran fuerza ambiental junto a una fuerza genética importante. Por ello, dichas conductas de complacencia dependen en algún grado del aprendizaje. La conciencia de complacencia tiene su directriz regulatoria en el terreno de lo placentero o lo displacentero.

El mismo análisis podríamos hacer para la voluntad implícita en los actos que realiza un sujeto. Diríamos entonces que existe una voluntad de trascendencia, una voluntad de subsistencia y una voluntad de complacencia, según el tipo de acto que se realiza. El concepto de voluntad no es diferente que motivación.

Desde la perspectiva intelectual podemos decir que la inteligencia conductual sigue el modelo lingüístico presentado aquí.

Habría inteligencia conductual de tipo natural o elemental involuntaria en todos los actos donde el humano se relaciona en forma natural con objetos del ambiente.

Habría inteligencia conductual de tipo interaccional en los actos donde el sujeto se relaciona con objetos del ambiente. Tanto cuando estos objetos son de la misma simpleza de una piedra o tan complejos como una computadora o un automóvil.

Habría inteligencia conductual presencial en todos los actos donde el sujeto se relaciona en cuerpo presente con otros sujetos, vegetales o animales, incluido la especie humana. En este tipo de inteligencia conductual es fundamental el comportamiento sin palabras, dado su alta calidad educativa en valores trascendentes para nuestra sociedad. Esta modalidad intelectual presencial caracteriza la cultura del hacer.

Habría inteligencia conductual mediada en todas las relaciones que establece el niño con otros sujetos presentes o ausentes, en donde el código comunicativo exteriorizado por el menor es representativo de la realidad que el maneja. En este caso, el comportamiento intelectual conductual del niño se mide por la capacidad para exteriorizar ideas, pensamientos y sentimientos a través de señales gráficas mediadoras entre la realidad concreta y el significado que se desea exteriorizar.

Lo relativo a inteligencia conductual compleja ha sido dicho por muchos autores. Lo fundamental allí es la exteriorización del mundo interior a través de conductas o mensajes verbales. Las palabras reemplazan a la realidad concreta. Podría indicarse que esta forma de inteligencia compleja representa la cultura informativa del decir. El mensaje que viene desde un niño a través de palabras no significa necesariamente que tiene una representación mental característica de dicha palabra.

Es frecuente que un niño pueda repetir una poesía sin saber el significado de ella. Lo mismo sucede con las canciones. En este sentido es muy superior la calidad expresiva del dibujo mediador o la actuación presencial.

La proyección educativa de estos planteamientos teóricos se encuentra principalmente en la edad prebásica y en el primer ciclo básico.

En el niño chileno menor de 8 años, se ha considerado obligatorio que sepa escribir. Si no lo hace, se procede a agredirlo con malas notas o con repitencia. Ello crea una discriminación que el menor la entiende perfectamente y que la convierte en baja autoestima.

Si pudiéramos modificar los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos hacia el aprendizaje lingüístico, secuenciado y jerarquizado desde el modelo teórico presentado recién, estaríamos dando un gran paso innovador.

El cambio educativo supondría la necesidad de crear educación relacionada con la inteligencia conductual natural que el niño realiza en su desarrollo. En forma simultánea se estimularía la capacidad expresiva interaccional, de todos aquellos actos intelectuales conductuales en los cuales el niño se relaciona con objetos.

Posteriormente, e incluso simultáneamente, se trabajaría la potencialidad expresiva de la inteligencia conductual presencial. Con ello podría trabajar activamente la representación concreta de valores trascendentes para la convivencia humana. El juego de roles, la mímica y otras modalidades de actuación, pudieran ser características de este propósito.

Los niños de cualquier edad están en condiciones de "escribir conductas valóricas trascendentes (lealtad, respeto, honradez, democracia, generosidad, etc.) con su propio cuerpo. Esas conductas corporales son el instrumento por el cual el mensaje que se quiere comunicar puede salir al ambiente para que otros lo entiendan.

Este enfoque ya ha sido probado en niños de educación básica con excelentes resultados. Agregando el antecedente de lo muy entretenido que le resulta al niño esta forma de educarse con hechos concretos. Los profesores que han participado de esta experiencia la han disfrutado, se han involucrado en el juego educativo y no han encontrado argumentos para necesitar poner notas.

El niño que aprende por modelos presenciales concretos y motivadores adquiere una consolidación importante de la experiencia vivida. Su repertorio sobre el conocimiento de significados valóricos se incrementa tanto como el educador desee. El niño conocerá los conceptos de acoger, empatizar, asumir, proyectar, clasificar, seriar, secuenciar, criticar, innovar, compartir, etc., en la medida que el proceso educativo se lo proponga. Si se espera que dicho aprendizaje lo logre a través de palabras escritas-leídas, se estará dando el mismo paso en falso que hasta ahora se ha dado con la educación prioritaria y exclusiva de lo verbal.

Una vez que el niño prebásico y básico inicial maneja el lenguaje expresivo presencial, habrá logrado tener un repertorio intelectual conductual presencial de gran magnitud. El conocimiento del mundo valórico que tendrá ese niño será amplio y operante para su vida actual y la futura.

A estas alturas, los padres de estos niños, están informados de la modalidad educativa que reciben sus hijos. Seguramente la aceptarán y quizás deseen sumarse a ella, aunque sea mensualmente en la reunión de apoderados. Ellos también pueden aprender a jugar actuando valores.

La educación basada en la capacidad expresiva mediada puede ser enseñada en forma sistematizada, simultánea o sucesiva a la educación presencial.

El niño llega a la educación prebásica con un gran potencial expresivo de la modalidad lingüística mediada. Puede realizar dibujos tipo garabato desde temprana edad y puede modelar figuras o recortar escenas dibujadas.

El dibujo es el código más susceptible de exteriorizar el complejo mundo interior del niño. De hecho los psicólogos estudian el desarrollo de la personalidad del menor a través de los dibujos que puede entender y expresar.

Si podemos preparar un plan sistematizado, de acuerdo al conocimiento del cómo el niño procesa su pensamiento valórico a través del dibujo, habremos dado un paso importantísimo para la enseñanza de la inteligencia mediada. También se habrá preparado el camino estratégico mental para el aprendizaje posterior de lo verbal.

Por otro lado, hemos podido comprobar que a aquellos niños que les cuesta expresarse por la palabra, tienen gran alegría cuando pueden hacerlo por el dibujo. No tienen complejos en relación a los demás compañeros y dicen con orgullo que saben leer y escribir con dibujos.

Con este enfoque disminuye el drama, artificialmente creado, respecto al concepto de trastornos específicos del aprendizaje verbal. Se tomaría con naturalidad la capacidad mayor o menor de expresar pensamientos y sentimientos a través del dibujo.

También disminuirían los niños con síndrome de déficit atencional. El aprendizaje valórico a través del dibujo es entretenido, estimula la creatividad, la libertad y crea sentido de equipo. Bajo esas condiciones se espera que los niños inquietos del sistema educativo tradicional sean adecuados en esta otra modalidad educativa.

Por otro lado, el dibujo podría permitir crear códigos lingüísticos de mayor simbolismo que harían de nexo entre el lenguaje mediado en sus etapas iniciales y el lenguaje complejo. Tales códigos podrían representar cuatro niveles principales de la vida real: el sustantivo, el verbo, el adjetivo y el adverbio.

Con el sustantivo se representa el espacio: formas, volúmenes, límites, extensiones, contactos, distancias, etc. Con ello quedan dibujados los objetos y los sujetos de la existencia.

Con el verbo, se representa el tiempo pasado, el presente y el futuro en el cual se relacionan activamente los sustantivos. Con ello quedan dibujados los conceptos dinámicos de los elementos de la naturaleza, incluidos los actos humanos.

Es indudable que existen verbos más importantes que otros, por su frecuencia de uso o por el valor conceptual para la convivencia de nuestra especie. Esta es una línea de investigación que promete grandes frutos.

El adjetivo y el adverbio no existen en la naturaleza. No hay en el mundo, exterior a un sujeto, color rojo, viaje placentero, ayuda humanitaria, acción noble, lápiz sobre la mesa, algunos juguetes, etc. Todos esos conceptos están en el interior del sujeto. Es la mente de la persona la que juzga, y evalúa, arbitrariamente y consensualmente, la cantidad y calidad del mundo exterior.

De manera que un dibujo de un adjetivo o de un adverbio dependerán de la capacidad valórica al momento de juzgar al mundo exterior. El niño con mayor capacidad intelectual valórica maneja más conceptos y exterioriza más conductas hacia el ambiente.

El niño de ciertos estratos sociales, en los cuales sólo ha sido concebido para obedecer mandatos, dispone de un repertorio valórico ínfimo, lo cual puede ser comprobado al momento de emitir ideas habladas, ideas dibujadas o ideas actuadas.

También sería posible crear códigos dibujados de artículos y pronombres, aunque ello requiera de gran creatividad y de gran consensualidad entre quienes intercambiarán mensajes por esa modalidad lingüística. También se requiere de gran potencial de simbolización, cuyo parecido es evidente con los signos lingüísticos verbales del lenguaje complejo.

La expresión lingüística compleja, llamada tradicionalmente escritura, tiene tanta información en la literatura universal, que nos permite obviar profundizaciones. Sólo conviene reiterar algunas ideas respecto al cuando iniciarlas en la educación infantil y al cuanto exigir al niño durante dicho proceso de aprendizaje.

Sabemos que el cerebro humano puede procesar palabras, números y otros códigos complejos desde los 6 años de vida. En algunos niños esta propiedad es incompleta a esa edad o está postergada para etapas madurativas posteriores.

Bastaría con tener claro ese concepto para no estresar innecesariamente al niño escolar en el aula y para gestar programas educativos diferentes, a nivel de autoridades que deciden objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

El currículum diferenciado y el currículum centrado en la persona constituyen dos enfoques importantes en la línea de crear educación, teniendo en cuenta quien es el niño al que se va a educar.

Visto desde una perspectiva lingüística moderna, el vendedor de servicios educativos debe hacer ofertas seductoras de acuerdo a lo que el cliente en aprendizaje estaría dispuesto a comprar.

El concepto de currículum integral necesita de un marco teórico tan amplio como el que ofrece nuestro modelo de lenguaje.

El concepto de educación valórica corresponde a una innovación importante en la sistematización de actos preventivos para la salud mental del futuro adulto.

El concepto de educación familiar corresponde a un desafío trascendente para el futuro de la educación, que puede ser abordado paso a paso desde ya.

Sin embargo, podemos aportar una sugerencia global, que cambiaría los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos del proceso educativo en todos los niveles. Esta sugerencia no se aparta de la definición de educación que contempla la Constitución Política del país.

Nuestra idea es crear educación integral para el niño y su familia siguiendo el modelo lingüístico ofrecido en este libro. Educación basada en las cinco modalidades lingüísticas. Educación basada en los dos componentes del lenguaje. Educación basada en los cuatro niveles del lenguaje. Educación basada en los tres ámbitos del lenguaje.

Cuando decimos que un proyecto educativo diferente debe incluir una serie de cambios en todos los niveles educacionales, estamos pensando desde lo prebásico hasta las universidades. Tales cambios suponen modificaciones en el fondo del acto educativo, en sus contenidos formativos, en sus formas estratégicas para **enfrentar** los cambios y en sus canales expresivos de dichos cambios.

De ello hablaremos en el próximo capítulo.

CAPITULO IV

LOS NIVELES DEL LENGUAJE

LOS NIVELES DEL LENGUAJE

Debemos seguir desarrollando la idea central del paradigma lingüístico, cuyo modelo explicaría la vida y la existencia. Para ese propósito debemos guiar nuestro potencial sistematizador hacia el análisis de otro plano conceptual de dicho modelo.

Por lo tanto, los “niveles” del lenguaje deben constituir una red conceptual coherente en sí mismo e integrable a las “modalidades” y “componentes” del lenguaje analizado en capítulos anteriores.

La palabra “niveles” hace suponer una organización jerárquica en los actos lingüísticos.

Por “actos lingüísticos” debemos entender todas las relaciones energéticas existentes en la naturaleza. Equivale a decir que las cinco modalidades lingüísticas, que incluyen los procesos relacionales de todo el universo, son actos lingüísticos.

También los actos lingüísticos caracterizan a todos los procesos energéticos comprensivos y expresivos, de los sujetos y de los objetos, de la existencia. Dicho de otra manera, todo acto lingüístico tiene un componente comprensivo y otro expresivo en su estructura.

De esta manera comenzamos a tejer la red conceptual del lenguaje. A través de los actos relacionales existentes en el universo podemos determinar sus modalidades, sus componentes y sus niveles. En el próximo capítulo veremos que los actos humanos en particular ocurren en tres ámbitos significativos para la especie; el individuo, la familia, y la sociedad.

Decíamos anteriormente que la palabra “niveles” hace suponer una organización jerárquica y secuenciada de los actos lingüísticos. Esa es precisamente la intención conceptual de este planteamiento. Ello no excluye la idea de que un acto lingüístico por niveles tenga afluencias simultáneas o sucesivas desde sus cuatro constituyentes.

Los cuatro constituyentes de cualquier acto lingüístico que se de en el universo son: su fondo pragmático, su contenido semántico, su forma sintáctica y su canal gnosoprático. Estos cuatro niveles de los actos lingüísticos se encuentran en cualquiera de las cinco modalidades del lenguaje, en cualquiera de los dos componentes del lenguaje y, según veremos posteriormente, en cualquiera de los tres ámbitos del lenguaje.

Con el fin de facilitar la comprensión del concepto “niveles de un acto lingüístico” pasaremos a tomar un ejemplo de la vida cotidiana. El acto educativo será nuestro foco de análisis.

La palabra “EDUCACION” se ha creado en el idioma español para referirse conceptualmente a todos los actos mediante los cuales los sujetos que no saben, logran aprender y los sujetos que saben logran enseñar. Por lo tanto, la educación correspondería a aquellos actos de aprendizaje en los cuales existe una intención, una voluntad, una conciencia y una sistematización de quienes saben hacia quienes no saben.

Vista la educación como un acto lingüístico, se convierte en un proceso susceptible de ser analizado con el modelo lingüístico. Vale decir la educación tiene modalidades, componentes, ámbitos, niveles.

Desde la perspectiva de los niveles de un acto lingüístico, podemos decir que el acto educativo en el país tiene un fondo pragmático, un contenido semántico, una forma sintáctica y un canal gnósopráxico.

El mismo análisis es válido para cuando el acto educativo se realiza en una región, en una provincia, en una comuna, en un colegio, en una salas de clases, en un hogar, en cualquier relación entre dos o más personas, o en un individuo en particular.

El fondo pragmático del acto educativo

Todo acto de la naturaleza, incluido el acto educativo, tiene un fondo pragmático en su génesis.

El fondo pragmático de cualquier acto debe contestar a dos interrogantes: PORQUE y PARA QUE dicho acto existe. Desde ese nivel profundo comienza a generarse cualquier acto de la existencia. Nada tiene sentido si no viene de allí. ¿Por qué y para qué educar?. Esa es la pregunta fundamental del acto educativo en nuestro país. Corresponde a lo que tradicionalmente llamamos objetivos educacionales. Desde allí se definen los fundamentos principales de la educación y los contenidos mínimos de dicho proceso.

Al contestar el porqué y el para qué de cualquier acto educativo se está dando sentido, dirección y fuerza al resto del proceso constitutivo del acto de educar.

Definido el porqué y para qué educar, se habrá determinado el espectro de variables que darán satisfacción al propósito de educar. Vale decir que una vez que se ha determinado el porqué y para qué educar, se podrá implementar el qué, el cómo, el quién, el dónde, el cuándo y el cuánto educar.

Los fundamentos y los principios éticos y morales del acto educativo se definen en el nivel de su fondo pragmático.

Los valores existenciales que están implícitos en los actos educativos tienen su origen en el fondo pragmático de dichos actos.

Cualquier análisis que se haga respecto al tema educacional debe comenzar desde el fondo pragmático de dicho tema. Tanto si es un macroanálisis del tipo "cambio educacional en el país", como cuando es un microanálisis del tipo "formas de tomar el lápiz".

En resumen, el fondo pragmático de un acto es el lugar y el tiempo en el cual se determina la presencia o la ausencia de un acto.

Para el caso de la especie humana suponemos que dicho proceso pragmático se encuentra determinado y estructurado en las neuronas de nuestro cerebro. Más específicamente en el material genético de las neuronas que determinan las conductas generales como especie y las conductas individuales como sujeto.

El fondo pragmático correspondería a una instancia final del trabajo cerebral. Cuando la información del ambiente ingresa al cerebro, el fondo pragmático actuaría como una entidad capacitada para establecer un juicio valorativo de aquella información que ingresó al sistema nervioso humano. En ese momento y en ese lugar se determinaría lo útil, lo necesario, lo correcto, lo oportuno, lo agradable, lo satisfactorio y lo adecuado para ese sujeto de aquello que acaba de comprender. Sería el filtro de aceptación, de interpretación y de juicio de la realidad circundante al sujeto que interactúa con el ambiente.

Sin embargo, el fondo pragmático de los actos es bidireccional. Además de su ubicación al final del proceso comprensivo de los actos, tiene ubicación preferencial en la fase expresiva de los actos que realiza el sujeto hacia el ambiente.

Cuando una persona decide responder con una conducta, lo está haciendo gracias a una orden que su cerebro le entrega a su cuerpo. Esto determina un comportamiento mediante el cual el sujeto devuelve energía (mensaje, información, códigos, etc.) hacia el ambiente.

En esa decisión de expresar conductas desde el cerebro al ambiente se encuentra el nivel pragmático de esa persona. Correspondería a un momento y a un lugar en el cual las neuronas deciden que deben responder de una forma particular, según los propósitos de ese momento. En esa respuesta existe una intención y una decisión de mayor o menor voluntad. En ese comportamiento existe una mayor o menor conciencia de la propia reacción.

Es indudable que el fondo pragmático expresivo, al igual que el fondo pragmático comprensivo, trabaja como un filtro valórico del sujeto. Equivale a la instancia final y más profunda en la cual se encuentra codificada la calidad y la cantidad de comportamientos a realizar por la persona según la calidad y cantidad de estímulos ambientales.

Al plantear el rol del fondo pragmático de los actos comprendidos y expresados, estamos suponiendo que esa persona dispone de un repertorio valórico que selecciona lo que se debe hacer con la información de entrada al cerebro, y que también decide lo que se debe hacer con la información de salida desde el cerebro hacia el ambiente.

Hemos planteado en publicaciones anteriores, (“Dialogando sobre Lenguaje y Comunicación” y “Neuropsicología para la Educación”), que el repertorio valórico de una persona está ubicado en las neuronas de su cerebro. Esta teoría destaca la maravillosa organización biológica del comportamiento humano, pero no descarta lo inmaterial, lo espiritual y lo inexplicable que hay en la génesis de la conducta de las personas.

El repertorio valórico de un sujeto humano existe desde que es cigoto. Allí se encuentra el material genético heredado de sus padres. Allí viene programado el potencial de conductas susceptibles de tener a lo largo de la vida. Allí está codificado el proyecto de comportamientos que podrá tener el sujeto según el ambiente en el cual se desarrolle.

Vale decir que su potencial genético valórico es un posible plan de acción, dependiente de las fuerzas ambientales que lo moldean. Según este planteamiento, el comportamiento de una persona es modificable según la fuerza genética que lo guía y según el efecto de las fuerzas del ambiente en el cual va viviendo.

Los comportamientos más dependientes de la fuerza genética tendrán gran posibilidad de ocurrencia. Ello puede suceder desde temprana edad y por largo tiempo. Ejemplos de este planteamiento es la existencia de dos ojos, la presencia de latidos cardíacos, la evolución cíclica de sueño-vigilia, la regulación de la cantidad de apetito, etc.

Los comportamientos más dependientes de la fuerza ambiental tendrán menos posibilidad de ocurrencia natural. Si bien dependen de que exista una posibilidad genética de ocurrencia, es el ambiente el que gravita en su existencia. Podríamos decir que necesitan de un gran aprendizaje para incorporarse al repertorio conductual del sujeto.

Ejemplos de comportamientos de gran fuerza ambiental serían la honradez, la asertividad, la empatía, el respeto, la lealtad, el sacrificio, la obediencia y muchos otros actos de aprendizaje similar. Necesitan de una fuerza genética que lo permita, pero principalmente requieren del ambiente enseñador para existir.

Los valores de gran fuerza genética se encontrarían programados principalmente en neuronas del tronco cerebral o centroencéfalo. Lo mismo ocurre en los animales inferiores con cerebro. Por esta razón hemos llamado CONDUCTAS DE SUBSISTENCIA a los comportamientos derivados de las necesidades animales de nuestra especie.

Estas conductas de subsistencia están presentes desde que se es un cigoto hasta la muerte de la persona. Se supone que no requieren de gran aprendizaje, de manera que el ambiente familiar alrededor de un niño en desarrollo, no debería preocuparse mucho por educar la cantidad de sueño o de comida que debe tener un niño, dado que esas conductas son naturales en la especie.

Sin embargo, el ambiente familiar tiene grandes influencias respecto a la presencia de conductas de honradez, de empatía, de asertividad, de generosidad, de lealtad, de sacrificios, de fe, de prudencia, de esperanza, de obediencia, de comunicación, de respeto, de responsabilidad y muchas otras conductas de gran fuerza ambiental. A estos comportamientos le hemos llamado CONDUCTAS DE TRASCENDENCIA.

Las conductas de trascendencia dependen de los valores de trascendencia, que estarían ubicados en neuronas de la corteza cerebral principalmente. Dichos valores de trascendencia se formarían a lo largo de la vida producto del aprendizaje que el sujeto en desarrollo va teniendo en los distintos ambientes con los cuales intercambia mensajes.

Mientras las conductas de subsistencias, son necesarias para la consolidación del yo persona, las conductas de trascendencia son necesarias para la consolidación del concepto "nosotros".

Podríamos decir que las conductas de subsistencia originan el paradigma animal de la existencia humana, mientras que las conductas de trascendencia originan el paradigma espiritual de la existencia humana.

Las conductas de subsistencia, vistas desde un plano jurídico o regulatorio, son DERECHOS de dicha persona.

Las conductas de trascendencia, vistas desde ese mismo plano regulatorio, son DEBERES de esa persona.

Las conductas de subsistencia suponen un filtro valórico cerebral que regula el comportamiento desde una directriz relacionada a necesidades animales de satisfacción o insatisfacción del programa genético de subsistir.

Las conductas de trascendencia suponen un filtro valórico cerebral que regula el comportamiento desde una directriz relacionada a necesidades espirituales "del bien" o "del mal".

El programa genético permite lo trascendente en la medida que el ambiente lo va enseñando. El repertorio valórico de trascendencia pasa a ser el filtro ético, moral y de principios humanos que permite proyectarse más allá de "sí mismo". Es la única manera de llegar a querer y necesitar a otros para desarrollar un proyecto familiar y social de existencia.

Este planteamiento nos muestra un camino claro respecto al rol de la educación en una sociedad. Debe enseñar al niño y a la familia a ser trascendente en la vida.

La única posibilidad para tener una educación trascendente es tener educadores que sean trascendentes en su propia vida. Ello supone que el educador (progenitor, educador de escuela, educandos de universidad, programador de educación, perfeccionador educativo, políticos y la sociedad toda) dispone de un repertorio cerebral valórico amplio y auténtico, que ha adquirido a lo largo de su vida.

En nuestra sociedad cualquier persona puede enseñar a un niño con su propio repertorio conductual o con palabras que sustituyen a las conductas.

Nuestra educación está como está, porque los educadores no disponen de repertorios conductuales trascendentes de gran amplitud, o bien porque nunca se ha planificado la entrega sistemática de modelos valóricos de trascendencia en el aula.

El cambio educacional en Chile, debe ir en la dirección solicitada por la Constitución Política del país y por la Ley de Educación. Allí se pide que la sociedad forme a un hombre integral.

La formación integral de la persona, a través del proceso educativo debe incorporar un modelo valórico determinado principalmente por los aspectos trascendentes de la vida humana. Sólo un pequeño ejemplo para graficar el profundo cambio que debe ocurrir de aquí a futuro en la educación chilena.

Actualmente se da mucha importancia a lo meta-lingüístico verbal. Es así como el niño debe saber diferenciar una palabra aguda de una esdrújula. ¿Por qué y para qué tiene que ser así?. ¿La usará en su vida cotidiana de 12 años de evolución?. ¿No sería mejor que tuviera clases de actitud asertiva?. ¿No sería mejor que aprendiera las características del verbo empatizar?. ¿No sería mejor que supiera diseñar una oferta seductora a un interlocutor?.

El niño debe entender porqué y para qué está aprendiendo. El profesor también debe saber porqué y para qué enseña. De otra manera seguiremos perdiendo esfuerzos, dinero y esperanzas de cambio verdadero.

Para nadie resulta difícil entender la revolución programática futura en los diseños curriculares de la formación de pregrado, en carreras relacionadas a educación. El nuevo profesor que egresará de las universidades chilenas debe saber desarrollo evolutivo del niño, desarrollo de la personalidad del niño, teorías de la comunicación, neurofisiología, psicolingüística, teorías del juego, investigación, actitud de estudio permanente, fundamentos del trabajo participativo, gestión y creación de equipos, etc. Ese profesor será el modelo de la educación del siglo 21. Ese profesor creará alumnos distintos porque él será distinto.

El manejo de la tecnología del siglo 21 será una consecuencia de ese estilo de formación. La enseñanza sólo de avances tecnológicos sin entrar en las raíces valóricas de la persona sólo creará robot humanos.

Intencionalmente no hemos dado importancia a los COMPORTAMIENTOS HUMANOS DE COMPLACENCIA. Ellos tienen un origen mixto, dado que tienen fuerza genética de ocurrencia y aprendizaje ambiental durante la vida. El plano regulatorio cerebral es cortical y centroencefálico. La directriz que mueve el comportamiento de complacencia está en torno a lo placentero o lo displacentero.

De manera que los valores humanos de complacencia son egocéntricos y edonísticos por excelencia. Elevan el comportamiento humano hacia la cultura del tener. Son ejemplos de conductas complacientes la moda, el refinamiento, la propiedad, la posesión, los excesos y otros.

Nuestra sociedad tiene una natural tendencia consumista y posesiva, de manera que no resultaría necesario la educación de los valores de complacencia, excepto para crear conciencia regulatoria. Según esta regulación, suponemos que alguien se transforma en más trascendente en la medida que sea menos complaciente.

Desde la perspectiva jurídica podríamos decir que los valores de complacencia producen conductas humanas que llamaremos PRIVILEGIOS. Creemos que el fondo pragmático de los actos ofrece un buen modelo de orientación para el mundo político y jurídico. Se podría crear una codificación regulatoria del comportamiento humano basado en los valores y conductas de trascendencia (deberes), en los valores y conductas de subsistencia (derechos), y en los valores y conductas de complacencia (privilegios).

Desde ese marco paradigmático sería más fácil plantear leyes de beneficio para el cambio educacional. Entre otros beneficiados debería estar la carrera docente. Es lo más importante que tiene un país para salir del subdesarrollo. Cuando algo es tan importante se debe invertir dinero y esfuerzos. También se puede exigir calidad a quien se le paga bien.

El cambio educacional pasa por la calidad del futuro profesor, de manera que una sociedad que quiere buena educación debe guiar sus esfuerzos en esa dirección. Especialmente debe prepararlos para enfrentar los mayores desafíos que suponen los niños de nivel socioeconómico y socio cultural más bajo. Los mejores deberían estar allí, con los recursos óptimos para ser eficientes.

En resumen podríamos decir que la enseñanza de lo trascendente es el desafío mayor en la educación del futuro. Tal propósito educativo debe estar incluido en el fondo pragmático de quienes deciden a nivel social, de quienes deciden a nivel familiar y de quienes deciden a nivel personal. Sólo en ese momento cobrarán sentido los objetivos de la educación formativa integral que todos deseamos:

Educación del fondo pragmático
Educación de los valores humanos
Educación trascendente
Educación integradora de contenidos
Educación diferenciada según potencialidades
Educación para el desarrollo de la personalidad
Educación para la salud mental
Educación para el éxito
Educación para la autogestión del proyecto de vida
Educación para la democracia
Educación para la preservación del ambiente
Educación para el “hacer” más que para el “decir”.
Educación participativa
Educación para el espíritu crítico
Educación para la investigación
Educación para la creatividad
Educación del juego
Educación de la transferencia de aprendizajes
Educación de la mediación modélica
Educación significativa para el educando
Educación para el cambio permanente
Educación para el trabajo colaborativo
Educación para el equipo de trabajo
etc.

Estos planteamientos resumen la propuesta que la educación puede ofrecer, desde su rol de vendedor de servicios innovadores. Los educandos en su condición de niños, de adolescentes o de adultos, son los clientes que comprarían tales servicios educativos para bien personal, de su familia y de la sociedad en general. Sólo podrá otorgar servicios óptimos el profesor actual perfeccionado, o el futuro profesor a egresar de un currículum universitario innovado.

EL CONTENIDO SEMANTICO DEL ACTO EDUCATIVO

Todo acto de la naturaleza, incluido el acto educativo, tiene un contenido semántico. Corresponde a los elementos constitutivos del acto, una vez que el fondo pragmático ha definido sus porqué y sus para qué.

Tradicionalmente la palabra “semántica” se ha usado para referirse al significado o contenido del mensaje realizado con palabras. Nosotros hacemos una ampliación conceptual de la palabra semántica, para referirnos a todos los significados o contenidos que existen en el lenguaje universal.

De manera que nuestro planteamiento supone la existencia de contenidos semánticos en los actos lingüísticos naturales. También existen contenidos semánticos en los actos lingüísticos interaccionales. Los hay tanto en los actos lingüísticos presenciales como en los actos lingüísticos mediados. Con mayor razón podemos asegurar que existen contenidos semánticos en los actos lingüísticos complejos, tanto verbales como no verbales.

Según puede apreciarse de lo expuesto en lo relativo a nuestra propuesta, el contenido semántico no es único y exclusivo del mensaje con palabras, sino de todas las modalidades relacionales que existen en la naturaleza.

El contenido semántico de cualquier acto debe contestar a la pregunta del **¿QUE? del acto.** Desde el nivel semántico del acto educativo comienza a generarse el concepto de **¿qué educar?.**

Por ejemplo, cuando nuestro fondo pragmático se pregunta porqué y para qué educar el afecto, puede llegar a la decisión de que es necesario hacerlo. En ese momento debemos buscar los contenidos semánticos que cumplirán con tal intención. Allí debemos plantear la pregunta **¿qué contenidos semánticos logran el propósito de educar el afecto?.**

Al encontrar todos los contenidos significativos para generar acciones afectivas, se estará cumpliendo con el rol del nivel semántico de ese acto educativo.

El proceso semántico de los actos tiene dos direcciones, determinadas por los componentes comprensivo y expresivo de los actos lingüísticos de la existencia.

La semántica de la comprensión

Tiene relación con la capacidad de un sujeto para entender y decodificar los significados que le proporciona la información que se dirige desde el ambiente hacia su cerebro.

Según dijimos recién, los mensajes susceptibles de ser comprendidos por un niño pueden tener origen en la relación que se establece en el LENGUAJE NATURAL entre objetos. El significado o contenido semántico de esta modalidad lingüística tendrá mayor calidad cerebral cuando el niño es observador de un hecho natural entre objetos (por ejemplo está mirando el efecto de las olas sobre la playa), que cuando él está en calidad de actor u objeto relacional (por ejemplo cuando el propio niño está siendo atraído hacia la tierra por la fuerza de gravedad). En ese último caso no tendrá conciencia comprensiva semántica de tal relación entre él y la tierra.

También los mensajes pueden ser comprendidos semánticamente por un niño cuando tiene origen en la relación entre él y los objetos, o entre otros sujetos con otros objetos. En este LENGUAJE INTERACCIONAL el niño logra una comprensión de las características o significados físicos o químicos de los objetos con los cuales interactúa. De manera que la semántica comprensiva del lenguaje interaccional le permite al niño desarrollar sus potencialidades perceptivas para formarse un repertorio cognitivo semántico del mundo físico que le rodea. Mientras más objetos conozca, mayor será su repertorio semántico interaccional. A este repertorio le podríamos llamar inteligencia semántica interaccional.

La comprensión semántica del LENGUAJE PRESENCIAL tiene elementos significantes de mayor complejidad, dado que en esta modalidad relacional intervienen sujetos con sujetos presentes intercambiando mensajes. El repertorio semántico presencial comienza a existir, desde que el niño sujeto se relaciona con otros sujetos cercanos. La madre es su primer referente significativo. El niño comienza a comprender el significado de susurro, canto suave, caricia, abrazo, desplazamiento, manos temperadas, colores llamativos, mirada tierna, olores agradables, sonrisa acogedora, y muchos otros conceptos semánticos presenciales. Posteriormente comprenderá el significado de una postura asertiva, de una actitud ganadora, de un comportamiento positivo o sus equivalentes negativos. Ellos formarán su repertorio intelectual semántico presencial.

En la educación sistematizada, dentro o fuera del hogar, el niño, de nivel prebásico y básico, está capacitado para incrementar el repertorio semántico comprensivo presencial. Puede llegar a comprender todos los gestos y posturas que caracterizan a los diferentes estados anímicos de las personas adultas. También pueden comprender todos los comportamientos humanos (acciones verbales) que tienen relación con los valores mentales que los producen, reconociendo que cada conducta humana es "un modelo" susceptible de ser incorporado a su repertorio comprensivo mental. Esta vía de aprendizaje valórico es importantísima para crear un propio repertorio personal de actitudes afectivas susceptibles de ser exteriorizadas en el futuro. Dicho repertorio se va incrementando día a día, según las nuevas y variadas experiencias de aprendizaje del modelo adulto.

La comprensión semántica del LENGUAJE MEDIADO corresponde a todos los significados que están contenidos en la relación de dos sujetos que intercambian códigos y signos consensuales de mediana complejidad de aprendizaje, aun en ausencia de uno de ellos.

El consenso les permite establecer los acuerdos respecto a los signos que serán capaces de representar los pensamientos y las ideas de uno para la comprensión del otro.

Dijimos anteriormente que el dibujo es el código más característico para esta modalidad lingüística. La comprensión semántica de un niño que ve dibujos, puede ser tan temprana como desde recién nacido.

Hay experiencias que descubren una preferencia del niño pequeño por ciertas características espaciales de los dibujos. Debemos suponer que tal preferencia tiene fundamento en la capacidad del niño para entender semánticamente las formas espaciales que se le muestran.

Todos hemos podido comprobar el interés de los niños, de uno o dos años de edad, por los dibujos de personas, de animales, de vegetales y de objetos en general. Más aún, cuando tales dibujos tienen colorido.

Los niños de esa edad, entre uno y dos años, aprenden el significado semántico de esos dibujos. Esas imágenes se incorporan al repertorio semántico del niño. Ello incrementa su conciencia, su inteligencia, su cognitividad, su potencial comprensivo, su aprendizaje semántico y su memoria semántica de imágenes dibujadas de sujetos y objetos que existen en la realidad.

De manera que el niño de un lugar determinado, puede incorporar un repertorio semántico de personas, de animales, de vegetales y de objetos que existen en otros ambientes inalcanzables para él.

Sin embargo, el repertorio semántico que estaría incorporando a través de dibujos sólo correspondería a formas espaciales de sujetos y objetos. Dicho desde una perspectiva gramatical, sólo estaría conociendo sustantivos.

Por lo tanto, en niños menores de un año o mayores de esa edad, se podría suponer un amplio campo de incremento del potencial comprensivo semántico. Dicho propósito estaría relacionado a la idea de disponer de un gran repertorio de dibujos que simbolicen acciones verbales.

El verbo es una entidad que conceptualiza las acciones temporales que se dan en la naturaleza. Corresponde a los procesos relacionales que hay entre sujetos, entre sujetos y objetos, o entre objetos de la existencia.

Los verbos más importantes para la convivencia humana son aquellos que caracterizan las relaciones trascendentes entre los sujetos de nuestra especie. Ello no incluye la posibilidad de enseñar a los niños en desarrollo, a través del dibujo, los contenidos semánticos de los verbos de subsistencia y de complacencia.

El dibujo de una familia peleando en contraste con el dibujo de una familia unida, comunicativa y acogedora, tiene una calidad tan significativa que el niño de cualquier edad puede entender el mensaje, e incorporarlo a su léxico semántico mediado. Las proyecciones son casi infinitas, por la cantidad de verbos a enseñar, por la cantidad de temas a tratar, por la complejidad de métodos y estrategias a usar, por la creciente adaptación de objetivos según edades de los niños, etc.

En la práctica a los niños les gusta aprender a través del dibujo. Les parece que existe juego permanente a través de esta modalidad de aprendizaje. Nuestra experiencia nos demuestra que a los profesores también les gusta aprender y enseñar a través del dibujo. Las historietas dibujadas, con personas humanas o con animales, que ellos han debido crear en actividades de perfeccionamiento, incursionan en profundidades valóricas de gran utilidad para sus alumnos.

Desde ya podemos invitar a los psicólogos, a los investigadores, a los creadores de cuentos, a los creadores de historietas, a los dibujantes y a cualquier persona interesada en innovar en la educación chilena, para sumarse al esfuerzo de crear una línea de investigación y desarrollo para la enseñanza y el aprendizaje de la semántica comprensiva del lenguaje mediado. Es un campo que permite y ofrece infinitas preguntas y respuestas sobre nuestra evolución.

La comprensión del LENGUAJE COMPLEJO es la modalidad más conocida y estudiada en nuestra historia lingüística. Los significados de las palabras y de los números se encuentran incorporados en las raíces culturales de nuestra existencia.

A pesar de ello, creemos que la orientación que se le ha dado al concepto "comprensión semántica del lenguaje complejo" es errónea en dos aspectos: uno de ellos tiene que ver con la escasa subordinación que tiene la semántica en la pragmática. El otro error estaría en el hecho de que la semántica compleja (palabras y números) ha opacado al resto de las modalidades semánticas que recién hemos analizado. En la educación chilena este último error ha tenido tristes consecuencias para los educandos. Respecto a la escasa subordinación que ha tenido la semántica en relación a su natural predecesora, la pragmática, podemos evaluarla en múltiples detalles trascendentes.

Nosotros decimos que la pragmática determina el tipo de acto a realizar o bien el tipo de acto a comprender. Ello determina la cantidad y calidad de elementos semánticos significativos para esos propósitos pragmáticos.

Sin embargo existe una desproporción absoluta, en favor de la semántica, en la historia de la humanidad. Existen múltiples libros relacionados a semántica y cuesta encontrar algún artículo relacionado a pragmática. La educación se ha programado históricamente en torno a la comprensión semántica y no en torno a la pragmática.

El concepto de inteligencia ha estado fundamentado históricamente en torno a la semántica y no en las directrices pragmáticas de la existencia humana.

El éxito humano se ha postulado en torno a la calidad comprensiva y expresiva semántica y no en cuanto a lo pragmático de dichos procesos.

Podríamos seguir dando ejemplos, pero creemos que ha quedado claro para el lector la idea que se desea destacar aquí. La escasez de material pragmático nos

explica porque cuesta tanto encontrar literatura científica relacionada al desarrollo valórica y socioemocional de los niños entre el nacimiento y los 18 años. Esto mismo explicaría el por qué no existe ninguna asignatura relacionada al desarrollo pragmático del niño escolar chileno. Aquellos conocedores del desarrollo humano, que proponen teorías y determinan directrices de comportamiento (entre ellos los lingüistas, los filósofos, los investigadores sociales y también los psicólogos, etc.) no se han dedicado al fondo pragmático del comportamiento humano. Pero si se han dedicado bastante, al estudio de la evolución semántica del pensamiento.

Producto de esta errónea elección, se ha gestado una educación donde la comprensión semántica pareciera importar por sí misma. Es lo que erróneamente también se ha llamado aprendizaje “memorístico” en lugar del nombre correcto: “aprendizaje semántico”.

El aprendizaje comprensivo no termina cuando el niño lee una palabra, tampoco cuando lee una frase, ni tampoco cuando lee un párrafo, ni menos cuando lee un libro completo. El aprendizaje comprensivo se adquiere cuando el niño comprende pragmáticamente los porqué y los para qué de las acciones que realizan los personajes de los textos. Recién allí se ha llegado a la capacidad valórica del niño para juzgar e interpretar las motivaciones y los intereses implícitos en el comportamiento humano. A ese tipo de comprensión significativa en lo valórico es lo que llamamos comprensión pragmática. A eso se le llamaría no memorístico.

Ese tipo de comprensión pragmática es superior, más elevada, más compleja, más libre, más subjetiva, más profunda, más crítica, que la tradicional comprensión ceñida sólo a lo intelectual semántico. En ese tipo de comprensión pragmática puede resultar criticado el autor del libro o sus personajes. Por que este “nuevo niño” será capaz de incursionar en otro nivel más profundo, más emocional, más personal, más auténtico, más subjetivo, más sentimental, más creativo, más libre. Elle le hará sentirse más persona, más verdadero, más respetado, más necesario, más querido y más seguro. Allí está su autoestima.

Por otro lado, este tipo de comprensión valórica nos llevará, a la larga, a exigir autores de material educativo con profunda formación valórica y con una clara tendencia positiva para nuestra cultura y para nuestro futuro como especie social.

Posiblemente Edgar Allan Poe y sus cuentos malévolos, si fueran leídos, debiera ser criticado en su extraño intento de entretener.

Los futuros escritores para la educación deben ser personas con una claridad valórica por sobre todo. El estilo ameno, metafórico, estético o poético será secundario a la calidad valórica trascendente que allí se entregue. Lo cual no significa abandonar la belleza en los mensajes.

Por todo lo anterior, la búsqueda de conocimiento nos obliga a la investigación prioritaria de la línea pragmática del desarrollo infantil. Sólo así sabremos reconocer los actos humanos más trascendentes para un futuro sano. De semántica, si bien queda mucho por saber, ya tenemos suficiente como para subordinar su futuro a la “jefa” natural que intenta recuperar importancia: la pragmática. Creemos que nuestro enfoque pragmático ofrece una línea clara para la investigación, al proponer una sistematización del fondo pragmático de los actos a través de la propuesta valórica trascendente, subsistente y complaciente implícita en los actos humanos.

Al decir que cualquier acto de la vida humana deriva de una necesidad de trascender, de una necesidad de subsistir, o de una necesidad de complacer, estamos sugiriendo la existencia de una organización cerebral jerarquizada al momento de comprender al mundo o al momento de crear comportamientos. Esta sería la propuesta sistematizable del fondo pragmático de cualquier acto humano.

Los futuros estudios del contenido semántico de los actos humanos podrían estar subordinados a los límites que le determinan los propósitos pragmáticos que originan el acto. De manera que nos resultara lógico estudiar la semántica de los actos de trascendencia, la semántica de los actos de subsistencia, y la semántica de los actos de complacencia. Sean verbos, sustantivos, adjetivos, etc.

También será cómodo, para el futuro investigador del modelo lingüístico ofrecido por nosotros, estudiar la semántica del lenguaje natural, la semántica del lenguaje interaccional, la semántica del lenguaje presencial, la semántica del lenguaje mediado y la semántica del lenguaje complejo.

Hace un rato mencionamos dos errores históricos en el concepto de comprensión semántica. Uno de estos errores decía relación con la inexistente subordinación de lo semántico en lo pragmático, lo cual acabamos de analizar.

El segundo error tiene que ver con la importancia absoluta que ha tenido la semántica del lenguaje complejo verbal, por sobre todas las demás modalidades lingüísticas.

Este error tiene que ver con el concepto de lenguaje aceptado por la historia del conocimiento. Se ha llamado lenguaje aquello que la especie humana puede hacer con palabras. Para algunos sólo con la palabra hablada, para otros sólo con la palabra escrita y para la mayoría sólo con palabras habladas y escritas.

En torno a esa visión de lenguaje se ha creado la visión de mundo, la visión de la inteligencia, la visión de éxito y la visión de educación.

La máxima aspiración de nuestra especie es manejar la palabra, adquirir conocimiento y llegar al poder.

Se ha concebido, por lo tanto un poder, "el sistema verbal", valioso y completo en sí mismo. Sus directrices valóricas (valores humanos representados por palabras) no están incorporados en la línea de enseñanza regular. Los valores humanos "podrían" ser optativamente enseñados en la asignatura religiosa. Esta asignatura toma ese desafío usando la palabra para enseñar.

Nuestra educación es un culto a la palabra y al número. Nuestros educandos pueden llegar a conocer profundamente todas las formas de conjugar los verbos, que tipo de palabras se acentúan en forma visible, como lograr evitar la confusión entre dos letras se similar sonido, cuáles son las características de los ángulos, como resolver fracciones complejas, y muchos otros objetivos fundamentales para el proceso. Por lo menos en lo que hasta ahora se piensa.

Todos esos objetivos fundamentales tienen tanta fuerza en el proceso educativo, que un niño que no pueda adquirirlos de inmediato corre el riesgo de ser catalogado de enfermo e inepto para dichos propósitos educacionales.

Nadie hasta ahora se ha preguntado porqué y para qué exigir esos conocimientos en las edades que dichos contenidos semánticos son entregados al niño. Se sigue asumiendo como verdadero y necesario que la enseñanza siga ese camino.

Nuestro enfoque nos permite criticar el fondo, el contenido, la forma y los canales con los cuales se ha pretendido interpretar el mandato Constitucional de la República. Creemos estar en condiciones de poner en dudas la tradición conceptual que ha originado la educación que hasta hoy se entrega a los niños chilenos. Al respecto pensamos:

- La educación con palabras debe ser enseñada en Chile.
- La educación con palabras debe ser enseñada cuando el niño pueda aprenderla. A su ritmo, según sus potencialidades, según sus gustos, según sus intereses, y con mucha alegría.
- La educación con palabras deber ser enseñada cuando el niño pueda comprender semánticamente sus códigos.
- La educación con palabras debe ser enseñada en forma gradual. Lo importante siempre es que el niño quiera y entienda el porqué y el para qué de lo que va aprendiendo. Cada vez que el proceso pierda sentido para él, se desmotivará. El deber del educador en ese momento es recuperar el sentido que debe tener para el niño aquello que está en el programa. Esa flexibilidad programática permitirá la diferenciación curricular en el aula y el éxito del proceso.
- La educación con palabras puede estar precedida de la educación con códigos dibujados, de menor complejidad. Especialmente en los niños que tienen dificultad para el aprendizaje verbal o en los niños prebásico y primer nivel básico.
- La educación con palabras no necesita ser tan metalingüística. No requiere que el niño profundice en los porqué y para qué las palabras son como son.

Debe centrar su interés en el significado que tiene cada palabra, para entender el mundo que le rodea. A partir de ese significado llegaron a entender que valores humanos están implícitos en esas palabras, en las frases que forman o en los textos completos que dichas palabras estructuran.

- La educación con palabras debe tener una orientación valórica. Ello será de gran significación para el repertorio mental del niño en desarrollo. ¿Qué verbos (acciones) son característicos de una familia? ¿Cuáles verbos conoce el niño, que existen en una familia y no en otros grupos humanos? ¿Qué verbos conoce el profesor que existen en su propia familia? ¿Qué verbos cree el profesor y el niño, que deberían estar en una familia ideal? ¿Podrían crear una familia ideal tratando de encontrar verbos de trascendencia, de subsistencia y de complacencia? ¿Cuánta crítica y cuanta discusión saldrá de allí? ¿Cuánto aprendizaje lograrán todos, incluido el profesor? ¿Tendrán que leer más sobre lo que otros opinan del concepto de familia, etc.

Nuestra impresión es que los niños que aprendan esos contenidos y de esa manera participativa, serán más cultos, más exitosos y más sanos mentalmente, que los niños que actualmente egresan del sistema.

Creemos que en ese tipo de educación no será dramático el concepto de trastorno específico de aprendizaje. El niño que aprende a ser persona no tiene que vivir el drama de la mala lectura, ni de la mala escritura. En edades posteriores se preocupará mejor de la escritura sin fallas de ortografía, o de otros aspectos metalingüísticos. Por ahora sólo estará disfrutando de una educación significativa para él.

También creemos que será ínfimo el porcentaje de niños con síndrome de déficit atencional. El diagnóstico surge en este momento, porque el sistema educacional quiere un niño lo más pasivo posible. De manera que en una educación con niños participativos, creativos, libres, investigadores, críticos, estudiosos en la acción, el niño más normal será aquel activo. El niño pasivo será signo de que algo anda mal en el proceso.

Según se puede deducir de nuestra propuesta, estamos por la enseñanza con palabras, pero siguiendo el fondo pragmático que esas palabras conducen. El significado semántico permite entender el propósito parcial y aislado del discurso humano. Tradicionalmente se le ha llamado pensamiento objetivo, queriendo señalar con ello cierta irregularidad de lo que ese discurso parece significar.

Sin embargo, sólo al ingresar al plano de análisis pragmático podremos comprender en profundidad el porqué y el para qué de los actos humanos expresados con palabras escritas o habladas. Recién al entrar al mundo interpretativo de los actos podemos llegar a deducir las intenciones del comportamiento humano.

Debemos criticar cierto grado de desprecio por lo subjetivo de las relaciones humanas. Toda la existencia es subjetiva en último término. Y esa subjetividad se encuentra en la profundidad mental de nuestra especie. Incluso creemos que lo objetivo no existe. Sólo es consensual y arbitrario.

A ese plano pragmático de la interpretación comprensiva verbal y de la extensión expresiva verbal debemos aspirar llegar a través del proceso de aprendizaje personal.

Otra idea que queremos desarrollar en relación a la importancia excesiva de la palabra, tiene que ver con las otras modalidades lingüísticas.

Dijimos anteriormente que la inteligencia humana no sólo tiene que ver con palabras. Las palabras facilitan la expresión de ideas complejas, de pensamientos elaborados y de sentimientos elevados. Sin embargo, sólo representan al mundo intelectual de los "decires".

La palabra, al sustituir a la acción concreta, sólo está entregando mensajes de lo que el sujeto cree que entiende y de lo que cree que actúa.

La educación chilena esta organizada en torno a palabras. Las asignaturas se enseñan con palabras, excepto las artísticas y las deportivas. El alumno que falla en palabras y números tiene que repetir, aunque su forma de vida como persona sea óptima. Es el culto a los "decires" por sobre los "haceres".

Si modificáramos los objetivos educacionales hacia la adquisición de actitudes para un desarrollo normal como persona y secundariamente para el adiestramiento hacia un oficio, tendríamos que incorporar la cultura escolar de los haceres por sobre los decires.

Los contenidos semánticos a enseñar en ese tipo de proceso educativo tendrían su génesis en la inteligencia presencial principalmente, con claro decrecimiento de las exigencias iniciales relativas a inteligencia compleja.

La inteligencia presencial se origina de los modelos adultos o infantiles que el niño se ve en su calidad de observador pasivo, o bien en los modelos que él debe representar en su calidad de actor de tales comportamientos.

Los valores humanos de trascendencia principalmente, pueden y deben ser representados para el niño y por el niño de la educación chilena.

Produce mucho impacto, tanto para el niño como para los adultos, la actuación de un valor humano mostrado "en contraste". El concepto de respeto, actuado en mímica, en contraste con la falta de respeto produce un aprendizaje de difícil olvido para quien lo decodifica o lo actúa.

Todos los valores humanos de trascendencia pueden ser enseñados-aprendidos en esta forma activa en el aula. Desde el alumno de prebásica, hasta el profesor universitario con sus alumnos.

Los valores de subsistencia y los de complacencia también pueden ser enseñados en el habla. Posiblemente el niño lograría entender tempranamente aquellos actos que conducen a la cultura consumista, a la cultura del tener o bien a la cultura del aparentar y muchas otras formas expresivas humanas de poco orgullo para la especie.

El vuelco conceptual que deberá existir en la mente de los innovadores en educación, garantizará la incorporación de estas formas educativas en el proceso de enseñanza chileno. Mientras antes lo hagamos, mejor para el niño.

La semántica de la expresión

Tiene relación con la capacidad de un sujeto para codificar y expresar los significados mentales que son necesarios para cumplir los propósitos pragmáticos del acto. La semántica expresiva dispone de un repertorio memorístico de significados conductuales según las experiencias que la persona ha tenido hasta ese momento.

La intención de exteriorizar conductas puede ser una respuesta a un estímulo del ambiente, también en respuesta a un estímulo del propio cuerpo, o bien en respuesta a una idea del momento gatillada por una necesidad expresiva.

El repertorio semántico expresivo de una persona se encuentra ubicado en estructuras cerebrales profundas. Más específicamente, en los sistemas neuronales acondicionados para el trabajo memorístico del sujeto.

Supuestamente, todas las neuronas del sistema nervioso están capacitadas para memorizar aprendizajes, dado que cuentan con material genético. Allí está memorizado el proyecto conductual de esa persona.

De manera que resulta imposible plantear una teoría respecto a qué tipo de neuronas realizan qué tipo de trabajo mental.

Sin embargo se puede postular con fines didácticos que, si bien el trabajo semántico se encontraría distribuido en todas las neuronas del organismo, existiría una organización jerarquizada, según la calidad y cantidad de necesidad semántica que plantea un estímulo, o según la calidad y cantidad de necesidad semántica que plantea una respuesta.

Es posible imaginar que un estímulo que puede comprometer la vida de una persona (terremoto), despierta la necesidad semántica cerebral de recurrir a todas las potencialidades expresivas. Todo el cerebro se motiva a responder con todos los repertorios motrices. Producto de ello, el sujeto moverá músculos esqueléticos para arrancar, moverá músculos lisos para la reacción de defensa y secretará por sus glándulas para la adaptación a la nueva situación de supervivencia.

También es posible imaginar a un niño que está sentado pasivamente en su asiento, al final de la sala de clases, mientras el profesor habla y escribe simultáneamente en el pizarrón, de espaldas al niño. En este caso, la calidad y cantidad de neuronas cerebrales dispuestas para buscar elementos semánticos que originen respuestas será mínimo. Quizás el gran esfuerzo allí, consiste en buscar los mecanismos cerebrales que inhiban conductas, para dar satisfacción al pedido de pasividad que requiere el educador.

Las neuronas infantiles se motivan a responder frente a la amenaza de sanción. El niño asustado intentará tener conductas y actitudes de aprendizaje. La amenaza de mala nota, de expulsión de la sala y otros ofrecimientos de esas características, logran colocarlo en una actitud de mayor alerta.

Sin embargo, el ser humano reacciona mejor al refuerzo positivo que al esfuerzo negativo. Se aprende mejor con afecto que sin el.

El condicionamiento que se logra entre un profesor juguetón, alegre, acogedor, y los contenidos educativos semánticos, es de alta memorización en tiempo de duración y amplitud espacial de elementos.

Otro aspecto digno de destacar en la semántica expresiva dice relación con el concepto de inteligencia.

Nosotros hemos llamado inteligencia cognitiva a toda la cantidad de actos mentales que un sujeto va logrando comprender a lo largo de su vida, en su potencialidad de ingresar al ambiente hacia su mente.

Hemos llamado inteligencia conductual a toda la cantidad de actos mentales que un sujeto va exteriorizando a lo largo de su vida, en su potencialidad de sacar su mundo interior hacia el ambiente, convertido en conductas.

La inteligencia conductual o inteligencia expresiva representa la única posibilidad de detectar el mundo interior de una persona. Sólo podemos saber lo que una persona comprende y necesita según sus expresiones. Sin embargo, eso no significa que un sujeto tenga la inteligencia comprensiva que su comportamiento nos indica. Un niño con parálisis cerebral comprende varias veces más de lo que expresa. Un niño pequeño comprende mucho más de lo que expresa. Un niño inhibido comprende mucho más de lo que expresa.

De manera que, si bien la única forma de saber la comprensión que tiene alguien consiste en hacerlo expresarse, es necesario saber que esa persona tiene en su interior mucho más de lo que demuestra en un momento dado. Este es un fundamento del concepto de potencial.

De esta forma nos resulta fácil aceptar que el niño chileno, habitualmente inhibido por el sistema de crianza autoritario y machista en su hogar, actúa inhibido en el aula. Esto significa que el mundo interior cognitivo es inmensamente superior a su cantidad expresiva, pero no lo exterioriza.

Volvamos a recordar que el sistema educativo en Chile le solicita al niño pasividad. Debe actuar sólo como receptor y observador de palabras durante su rol de escolar. También lo hará igual en su rol social futuro.

Si alguna vez nos preguntamos porqué somos una raza achatada, inhibida, solapada y con poca iniciativa, allí tenemos una respuesta. Esto es fácilmente corregible, después de varias generaciones, siempre que declaramos que queremos cambiarlo desde ya.

Será necesario plantear un sistema educativo que intente sacar del interior del niño todas las potencialidades expresivas. Ello necesitará de un educador de aula experto en animación, en juegos y en conocimiento del desarrollo evolutivo socioemocional del menor.

Respecto al juego, podemos ofrecer una breve sistematización desde nuestro modelo lingüístico.

El juego puede ser visto desde el enseñador y desde el aprendedor. (Ver figura 5).

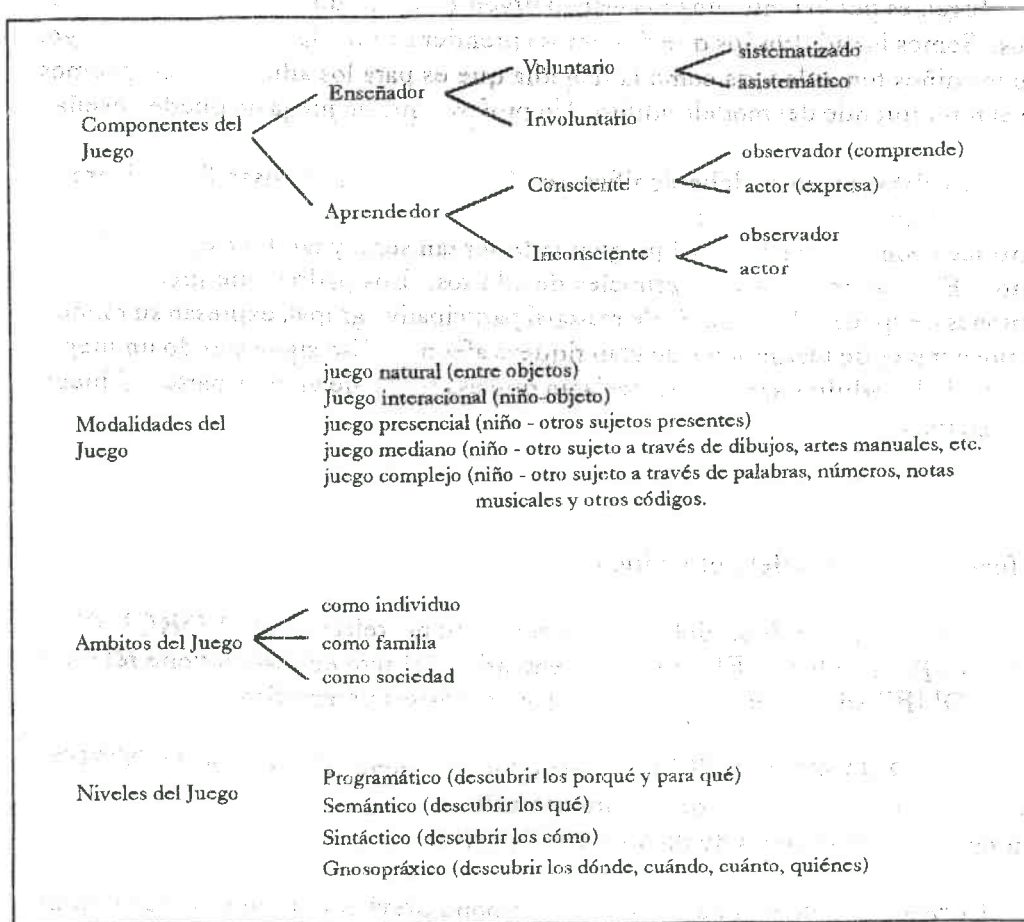


FIGURA N°5

Nosotros vemos y entendemos el juego como una actitud mental de una persona. El juego no existe fuera del sujeto, sino que en su interior. De manera que alguien puede decir que está jugando, aunque a un observador no le parezca. Al revés, pudiera que un observador califique de juego una actividad que el actor no le da esa intención.

El niño, por lo tanto, no juega. El niño es juego por esencia. Su existencia es juego.

De manera que la palabra juego la hemos creado para referirnos a una serie de comportamientos que salen de una persona, a los cuales le suponemos una intención arbitraria.

Si le preguntamos a un niño si está jugando mientras se divierte aprendiendo en forma activa en el aula, el diría que no está jugando. Si pudiera ser muy "expresivo" nos diría "no estoy jugando, yo estoy siendo".

Jugar, es por lo tanto, una necesidad urgente en los adultos que enseñan a los niños. Somos los adultos los que debemos aprender a tomar la vida como un juego, y no los niños tomar la vida como la tragedia que es para los adultos. Recordemos que el niño aprende del modelo adulto. Un profesor que no juega no puede enseñar.

La palabra juego no debe significar semánticamente irresponsabilidad, ligereza, falta de compromiso, liviandad. Debe perder todas esas connotaciones que lo identifican con lo superfluo. El juego puede ser tan serio y tan fuerte, que lleve al llanto. Esto ocurre en juegos grupales de adultos. Los padres que juegan en las reuniones de apoderados, a través de material participativo grupal, expresan su mundo interior a través de testimonios de gran riqueza afectiva. Eso sigue siendo un juego, al modo de los adultos sanos, que declaran que esa forma de vivir es parte del juego de la existencia.

La forma sintáctica del acto educativo

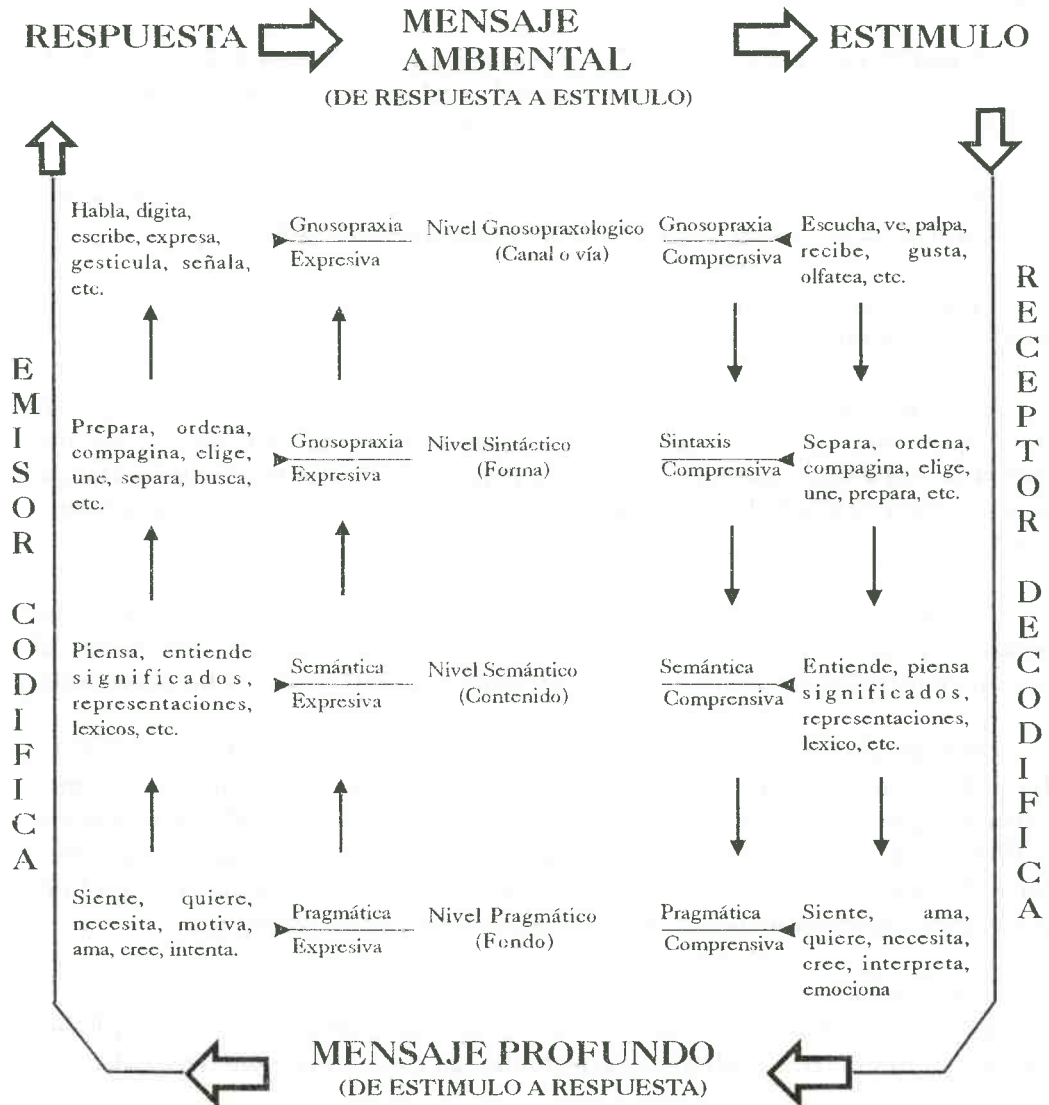
El fondo pragmático del acto educativo tiene relación al "PORQUE" y "PARA QUE" educar. El contenido semántico del acto educativo tiene relación con el "QUE" educar, para cumplir con los propósitos pragmáticos.

La FORMA SINTACTICA del acto educativo tiene relación con el "COMO" educar los contenidos semánticos, para cumplir los propósitos pragmáticos de dicho acto educativo.

El "cómo" realizar un acto (sintáxis) supone previamente que se debe saber para qué es el acto (pragmática) que elementos lo constituirían (semántica). En la sintáxis del acto educativo, su "cómo", se refiere a métodos, técnicas y estrategias educativas. Por lo tanto, la sintáxis de un acto tiene relación con aquellos aspectos dinámicos del programa de ese acto. Las secuenciaciones, las compaginaciones, las seriaciones, las jerarquizaciones, los ordenamientos, las clasificaciones, las programaciones, las delimitaciones, las planificaciones y otros conceptos temporales, dicen relación a la sintáxis de los actos. La sintáxis programa la "acción" de los elementos semánticos, secuenciando los eventos que dan identidad a ese acto y la diferenciación de otro.

La sintáxis, al igual que la semántica y la pragmática, es bidireccional. Hay sintáxis cuando un estímulo ambiental debe ser comprendido por el cerebro, y cuando el cerebro decide expresarse hacia el ambiente. Ver figura 6.

CIRCUITO UNITARIO DE LA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA



VALIDO PARA LOS DOS COMPONENTES DEL LENGUAJE, PARA LAS CINCO MODALIDADES LINGÜÍSTICAS Y PARA LOS 3 ÁMBITOS

FIGURA Nº 6

Cuando el mensaje ingresa al cerebro, debe ser captado y conducido por el canal gnósico hacia estructuras funcionales profundas del procesamiento cerebral. Luego el mensaje será “desmenuzado” por el procesamiento sintáctico. Producto de ese trabajo, el mensaje queda en condiciones de ser analizado semánticamente. Posteriormente o simultáneamente, se procede al análisis pragmático, el nivel más profundo del trabajo cerebral interpretativo de los actos ambientales.

Según vemos de la figura 5, el nivel sintáctico comprensivo está en la segunda etapa del procesamiento de la información de entrada al sistema nervioso.

Cuando una persona expresa sus pensamientos y sus sentimientos a través de conductas, debe comenzar el trabajo cerebral en el nivel pragmático. Allí se logra definir la calidad y la cantidad expresiva del acto corporal.

Luego viene el nivel semántico con su función de buscar los elementos constitutivos de respuesta, a nivel cerebral programático profundo.

Esto significa que las neuronas, en su rol semántico, buscan los elementos motrices que permitirán crear el acto expresivo.

En ese hipotético momento, interviene el tercer nivel del acto expresivo; la sintáxis conductual. Ella estaría ubicada también en estructuras funcionales profundas del sistema nervioso. Su aporte permitiría crear un programa de compaginación secuenciada de los elementos semánticos, definidos por el nivel pragmático motriz.

Finalmente el canal práxico conduciría la respuesta, desde su programación funcional profunda, hasta los efectores musculares o glandulares. Recién allí el mensaje podrá salir al ambiente, recién allí puede ser detectado por un observador.

Si bien el esquema circular nos muestra un procesamiento JERARQUICO, desde estructuras receptoras, hasta estructuras expresivas de un sujeto, debemos reconocer que no estamos en condiciones de asegurar o descartar el procesamiento en PARALELO que haría el sistema nervioso con la energía informativa procedente del ambiente. Esta última posibilidad permitiría que la información se pudiera procesar en forma simultánea a distintas alturas del sistema jerárquico.

Sería posible suponer que los receptores (entrada gnósica) están conectados con los efectores (salida práxica). Incluso podríamos pensar que pudieran haber respuestas, inmediatas y reflejas a un estímulo, en este minicircuito energético.

En animales inferiores existe un minicircuito formado por el estímulo ambiental, el receptor, el efector y la respuesta. En ese caso, el concepto de “cerebro procesador de información” lo constituiría una instancia funcional y estructural que se ubicaría entre el receptor y el efector.

La calidad de respuestas procedentes de ese circuito elemental es muy inferior a cualquier otra respuesta procedente de circuitos más complejos.

Los niños impulsivos, si bien disponen de potencialidad cerebral para procesar la información en forma lenta completa y razonada, tienden a no usar esta propiedad. Ellos no buscan la mejor respuesta, sino la más rápida. Los niños ansiosos por contestar rápido, o aquellos muy deseosos de aprobación, no están acostumbrados a buscar, razonada y lentamente, las estrategias sintácticas de una respuesta ideal.

De manera que los niños impulsivos, los niños ansiosos, y cualquiera que actúa como "apurón", dispone de la potencialidad para pensar con calma y para dar la mejor respuesta. Su problema principal radica en el hecho de que está acostumbrado a funcionar con las respuestas "tipo reflejo" de seres inferiores. De manera que la labor educativa del mediador adulto consiste en enseñar al niño a buscar la mejor respuesta, aunque para ello se demore mucho tiempo más. Eso dice Reuven Feuerstein para la labor del mediador.

El niño tiene que descubrir que él puede llegar a una respuesta correcta frente a cualquier estímulo ambiental. Debe aprender a encontrar su tiempo y su ritmo de aprendizaje, que no tiene porqué ser igual que el de sus compañeros. Eso debe ser comprendido, aceptado y fomentado por el educador.

Nuevamente tenemos un argumento más para no poner notas comparativas entre los niños. Por esa vía sólo se logrará frustrar a un niño, en función de compañeros, supuestamente más veloces o más amplios de criterio.

Actualmente el profesor pone notas para diferenciar los buenos de los malos. Supone que todos deben saber lo mismo. Una vez que le pone un 3 a un niño, el problema pasa a ser del niño y no del profesor.

Sin embargo podría emplearse la nota como un "señalizador" transitorio de distancia entre el estado del niño y el propósito del programa. El niño que tiene un 3, está a 4 puntos del óptimo. El profesor debe saber descubrir si el niño puede llegar al 7. Si tiene el potencial para ello, el profesor debe diseñar las estrategias para solucionar "el" problema de ambos.

La nota de un niño debe premiar el aprendizaje que acaba de encontrar "ahora", en función de sí mismo, cuando no disponía del conocimiento actual. Por esa vía no es difícil tener niños contentos consigo mismo. Por esa vía lograremos mejorar la autoestima de todos los niños, incluso los tradicionales "lentos", los "impulsivos", los "mala conducta", los "copiadores", y otros.

Teniendo presente que cada niño tiene su propia forma sintáctica (su cómo) para aprender, podremos llegar a quitar el concepto de "repitencia" en espera de "maduración": Lo "madurativo" son procesos largos, que incluso pueden estar ahí de por vida. No se solucionan con la expulsión a otros colegios, ni tampoco con la repitencia durante un año.

Al niño hay que conocerlo, hay que entenderlo, hay que ayudarlo, hay que aceptarlo, hay que guiarlo, hay que respetarlo en sus potencialidades. Aunque para ello, los adultos educadores, debamos prepararnos mucho mejor que hasta ahora.

Según nuestro modelo lingüístico, se pueden programar acciones de apoyo sintáctico a nivel de aula. Se puede estimular ambos componentes lingüísticos; la comprensión sintáctica y la expresión sintáctica.

La comprensión y la expresión sintáctica se pueden enfrentar desde una perspectiva metacognitiva. Enseñar al niño a clasificar, a seriar, a compaginar, a ordenar, a secuenciar, a programar, a elegir, a diseñar, a jerarquizar, a delimitar, a planificar y otras acciones similares. En resumen el niño aprenderá métodos, técnicas y estrategias mentales para enfrentarse a la vida con mayores posibilidades de éxito.

Cada una de las actividades sintácticas se pueden enseñar con el juego. Pueden ser juegos naturales, juegos interaccionales, grupos presenciales, juegos mediados y juegos complejos.

Las situaciones a enseñar, desde la perspectiva temática, pueden estar referidas al individuo, a la familia o bien a la sociedad.

En el diseño de actividades sintácticas o trabajos con niños, se puede tener, como fondo temático, los valores pragmáticos de trascendencia, los de subsistencia y los de complacencia.

Cada una de estas actividades mencionadas mejorará el potencial intelectual cognitivo y el potencial intelectual conductual del niño.

Al respecto queremos mostrar un esquema del concepto inteligencia visto desde nuestro modelo lingüístico. Ver figura 7.

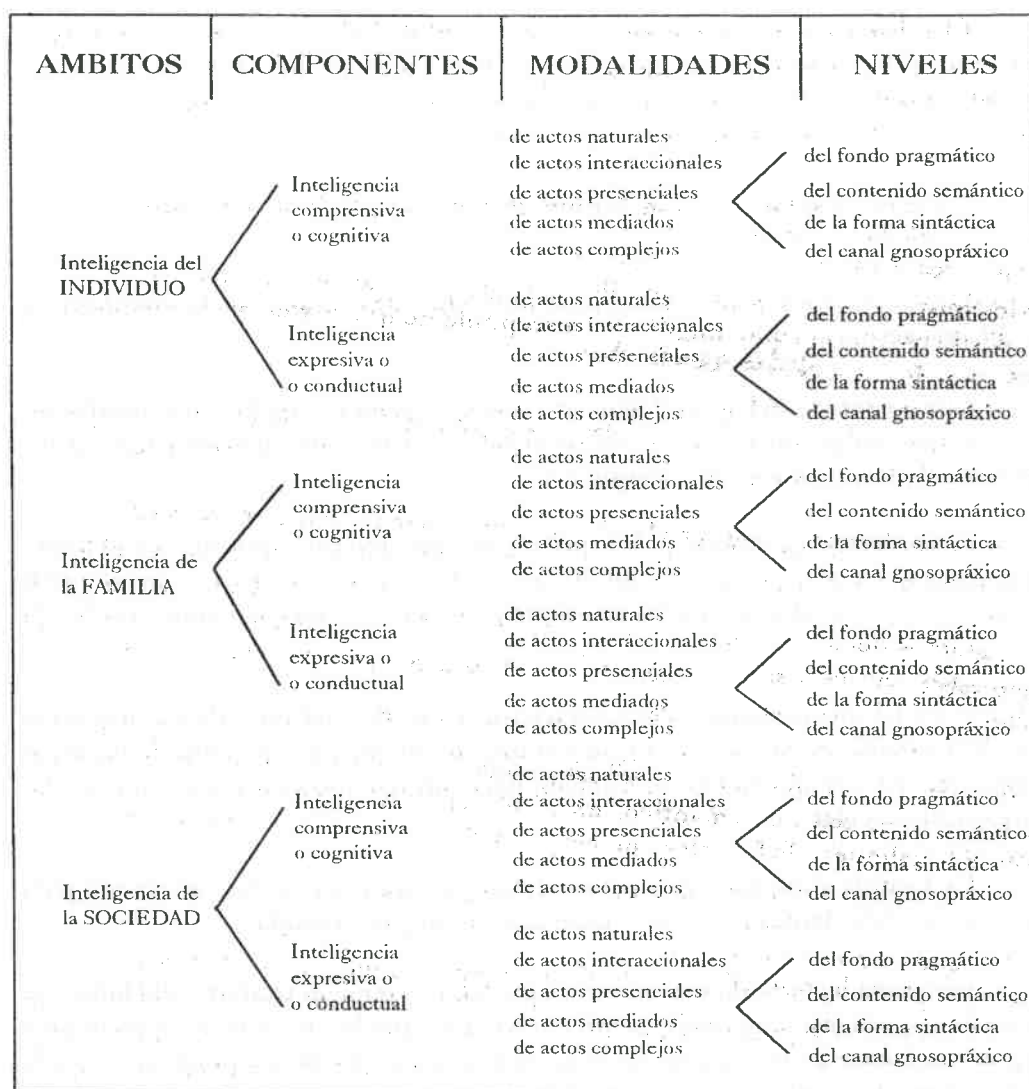


FIGURA N° 7

Según puede apreciarse de la figura 7 la red conceptual para la inteligencia, es la red conceptual del lenguaje. Un concepto y otro no son diferentes según dicho planteamiento.

La misma red conceptual la podríamos usar para cualquier otra palabra que tenga relación con acciones de la naturaleza humana. El amor podría adquirir una sistematización de nuestro modelo. Amor según ámbitos, amor según componentes, amor según modalidades, amor según niveles del lenguaje.

El mismo esquema nos sería de gran utilidad si quisiéramos usarlo para sistematizar los trastornos del aprendizaje. Para tal propósito debemos enfatizar que el aprendizaje es un concepto lingüístico susceptible de ordenar en ámbitos, en componentes, en modalidades y en niveles.

Habrían trastornos en el individuo, trastornos en la familia y trastornos en el aprendizaje de la sociedad.

Los trastornos del aprendizaje en el individuo niño estarían en la comprensión o en la expresión.

Los trastornos del aprendizaje en la comprensión podrían estar ubicados en los actos naturales, en los actos interaccionales, en los actos presenciales, en los actos mediados, o en los actos complejos.

Finalmente, los trastornos del aprendizaje, pueden estar ubicados en el fondo pragmático, en el contenido semántico, en la forma sintáctica o en el canal gnósopráxico de cualquiera de los actos lingüísticos recién mencionados. Ver figura 8.

Actualmente se reconoce como trastorno específico del aprendizaje lo relativo a las dificultades de la lecto-escritura y al cálculo, propio de una parte de los actos complejos. El psicopedagogo es formado para corregir solamente ese aspecto del aprendizaje escolar.

Es factible suponer que a futuro deberá ser un especialista capacitado para resolver las dificultades integrales diseñadas en nuestro modelo.

Imaginemos un niño tímido con su profesor. Tiene un trastorno del lenguaje expresivo presencial pragmático según nuestro enfoque le cuesta sacar movimientos expresivos frente a otro sujeto presente, según su pauta valórica pragmática, en la cual se considera indigno de actuar. Actualmente se dice que tiene un problema "Psicológico" o bien no se considera anormal dicha situación.

Si bien este diagnóstico profundo depende de un análisis etiológico a realizar por especialistas en la materia, no es menos válido que el psicopedagogo debiera tener formación universitaria para revertir los casos más simples o ayudar en los más graves.

El futuro profesor deberá ser capaz de considerar lo socio-emocional como un proceso compatible con su quehacer y susceptible de ser solucionado por él. Por lo menos en lo que dice relación con la actitud del niño en el aula. Deben conocer métodos y técnicas para manejar situaciones críticas, en las cuales el factor socio-emocional es traducción del programa "valórico" pragmático de la mente del niño.

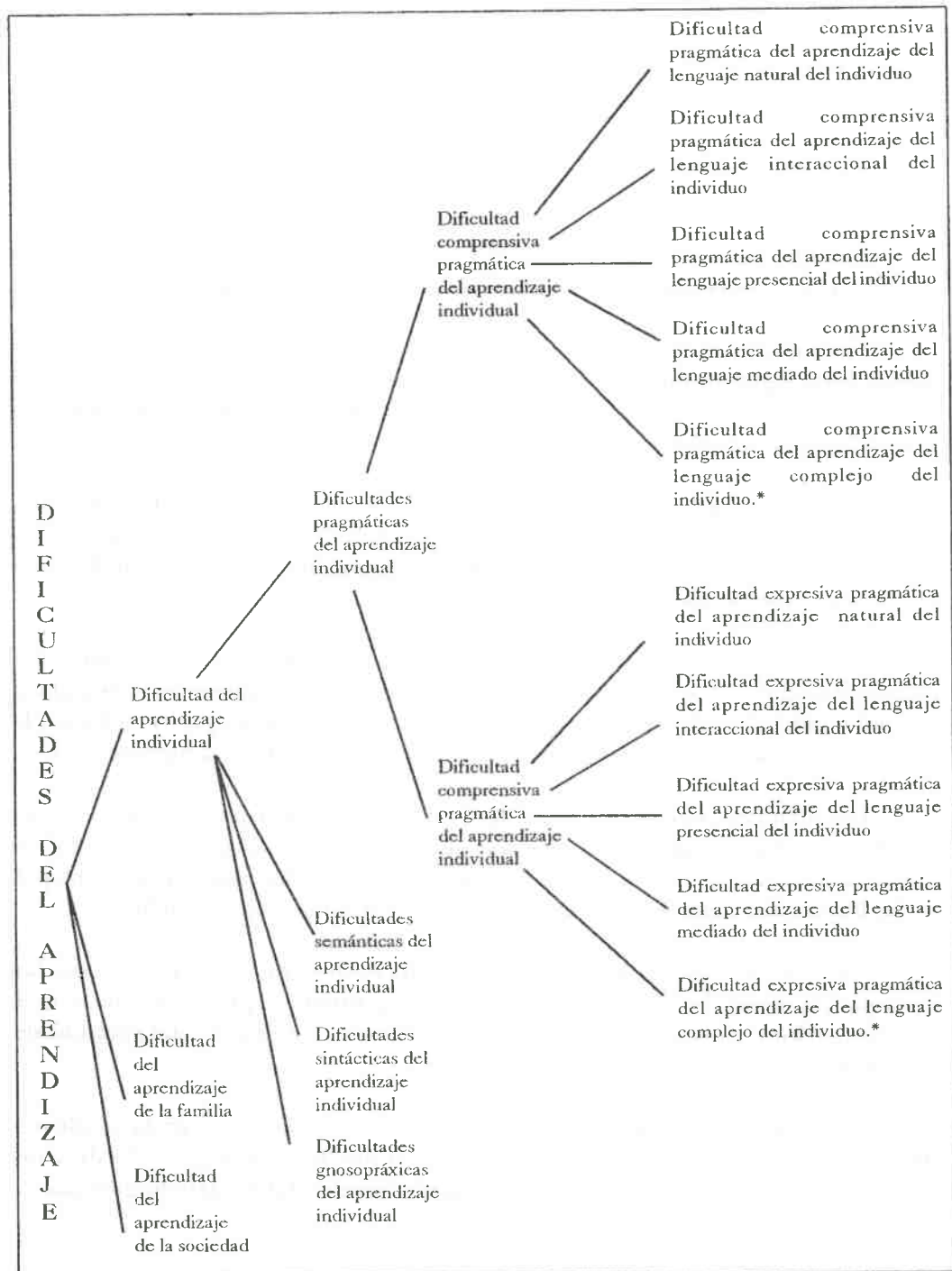


Figura N°8. Se propone un enfoque ampliado de las dificultades del aprendizaje según el modelo lingüístico. Por razones de espacio solo se desarrolló la red conceptual de las dificultades pragmáticas de un individuo. Este planteamiento ampliará el enfoque psicopedagógico tradicional.

NOTA: Los asteriscos nos muestran el lugar en el cual se encuentran los conceptos de lectoescritura y cálculo.

Los trastornos del aprendizaje, vistos desde la perspectiva de nuestro modelo teórico, ofrecen una claridad y coherencia para el diagnóstico, y una gran utilidad para programar acciones de apoyo de tipo preventivo y curativo.

A modo de ejemplo, podemos ver lo que sucede hoy con el concepto de “cálculo”.

Existen varias teorías de aprendizaje que le otorgan al cálculo sus modelos paradigmáticos, para comprender su existencia funcional y estructural.

Sin embargo, no llegan a ofrecer una concepción suficientemente integrada y fuerte, para lograr unificar el porqué, el para qué, el qué, el cómo, el dónde, el cuándo, el quién y el cuánto del aprendizaje que debe hacer el niño y la enseñanza que debe hacer el profesor.

Al colocar el aprendizaje del cálculo en nuestro modelo, se puede vislumbrar de inmediato la modalidad compleja a la que pertenece, los dos componentes implícitos en su concepto, los cuatro niveles que la constituyen y los tres ámbitos en los cuales se puede aplicar su uso. Ver figura 9.

Si tomáramos solamente el primero de los cuatro niveles estructurales del cálculo, llegaríamos a sistematizar el fondo pragmático del pensamiento matemático. Porqué y para qué aprenderla, cuándo usarla, para qué tenerla, qué resuelve en la vida. Con las matemáticas se logra trascender, se logra subsistir, o se logra complacer.

Posiblemente el niño no guste de las matemáticas porque el profesor no ha podido transferirle sus propias convicciones sobre las ventajas del pensamiento lógico-matemático. Cuando un profesor no entiende los porqué y los para qué, difícilmente podrá llegar a ser convincente frente a quienes lo sienten como modelo.

De manera que, si enfocáramos los trastornos del aprendizaje de las matemáticas, desde los cuatro niveles del lenguaje, diríamos que existen trastornos en la pragmática, en la semántica, en la sintaxis y en la gnósopraxica del aprendizaje matemático.

Los trastornos pragmáticos, por ejemplo, estarían presentes en la condición de comprendedor por parte del niño, o bien en su condición de expresador de actos matemáticos. Así sucesivamente para los demás niveles del modelo lingüístico.

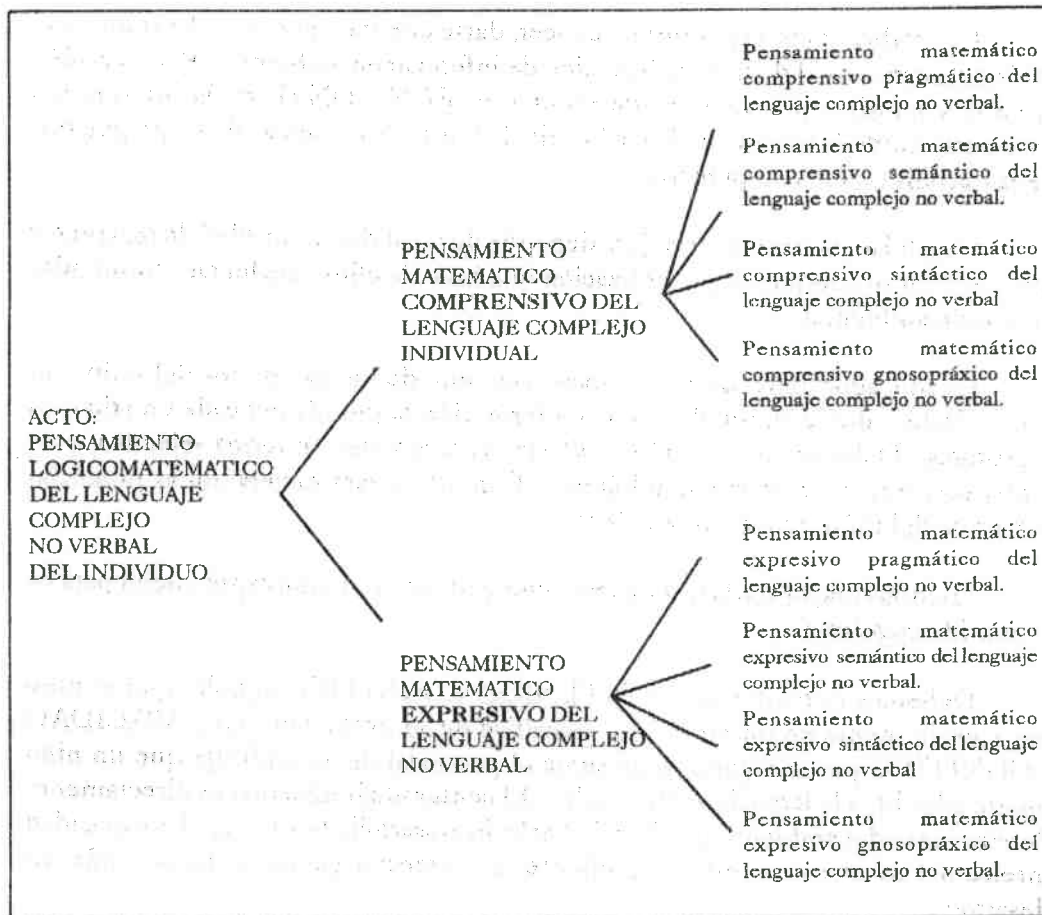


Figura N°9. El proceso de aprendizaje del pensamiento logicomatemático visto desde la perspectiva del modelo lingüístico.

LOS CANALES GNOSOPRAXICOS DEL ACTO EDUCATIVO

El cuarto nivel estructural y funcional de un acto cualquiera es el canal gnosopráxico. Corresponde al aspecto externo o visible del proceso comunicativo. Por el canal gnosopráxico circula la información energética entre sujeto y ambiente.

EL CANAL GNOSICO: corresponde a la vía nerviosa constituida por los receptores, los conductores aferentes, y los procesadores de la información ambiental que **INGRESA** a un sujeto. **ESTRUCTURALMENTE** incluye a receptores de estímulos ambientales, vías aferentes para la conducción de mensajes entre los receptores y el cerebro, y además aquella parte del cerebro encargado de procesar las informaciones que deben comprenderse en su fase de entrada.

La palabra gnosia significa reconocer, darse cuenta, entender. Resume todo el sistema estructural de la decodificación de información ambiental. Pero también la palabra gnosia representa el procesamiento FUNCIONAL de la información ambiental desde la recepción, hasta los niveles sintácticos, semántico y pragmático de la decodificación comprensiva.

La calidad gnósica de un sujeto depende de la calidad y cantidad de receptores que tiene en su cuerpo, y de la utilización que hace de ellos para lograr comprender el mundo ambiental.

El educador debe saber reconocer cada uno de los receptores del niño a su cargo. Debe saber estimularlos, con la información requerida por cada uno de esos receptores. Debe enseñar al niño a utilizar sus receptores en forma selectiva, o en forma sucesiva, o en forma simultánea. Con ello estará mejorando el potencial receptivo del niño frente a su ambiente.

Mientras mayor sea la información energética que el niño capte, mejor para su contenido cognitivo.

Debemos entender por CONTENIDO COGNITIVO aquello que el niño tiene en su mente en un momento específico de su evolución. La CAPACIDAD COGNITIVA, por otra parte, representa el potencial de aprendizaje que un niño puede adquirir a lo largo de su desarrollo. El contenido intelectual es directamente dependiente del ambiente en el cual el niño ha desarrollado su vida. La capacidad intelectual es directamente dependiente de potencial genético de ese niño en desarrollo.

—La inteligencia cognitiva o inteligencia gnósica, o inteligencia de entrada, o inteligencia comprensiva, o inteligencia decodificatoria, o inteligencia sensitiva, tiene contenido cognitivo en un momento específico del desarrollo y capacidad cognitiva durante todo el desarrollo.

De manera que las evaluaciones intelectuales a realizar a futuro deberían tener presente estas diferenciaciones.

El enfoque del gran Psicólogo Reuven Feuerstein y también del inspirador L. Vigostki; apuntan en la necesidad de diferenciar la capacidad potencial de un niño en aprendizaje del concepto estático del contenido intelectual. De hecho, la mayoría de los aportes que hace la psicología chilena a la educación, dicen relación con evaluaciones intelectuales de contenido y no de la capacidad intelectual para incorporar nuevos conocimientos en el curso del desarrollo infantil.

El canal gnósico también tiene relación con la vía aferente, o vía de conducción sensitiva. Ella hace un puente comunicativo entre el receptor y las zonas cerebrales receptoras para dar información de entrada. Ver figura 10.

CIRCUITO COMPARTIDO DE LA ESTRUCTURA LINGUISTICA

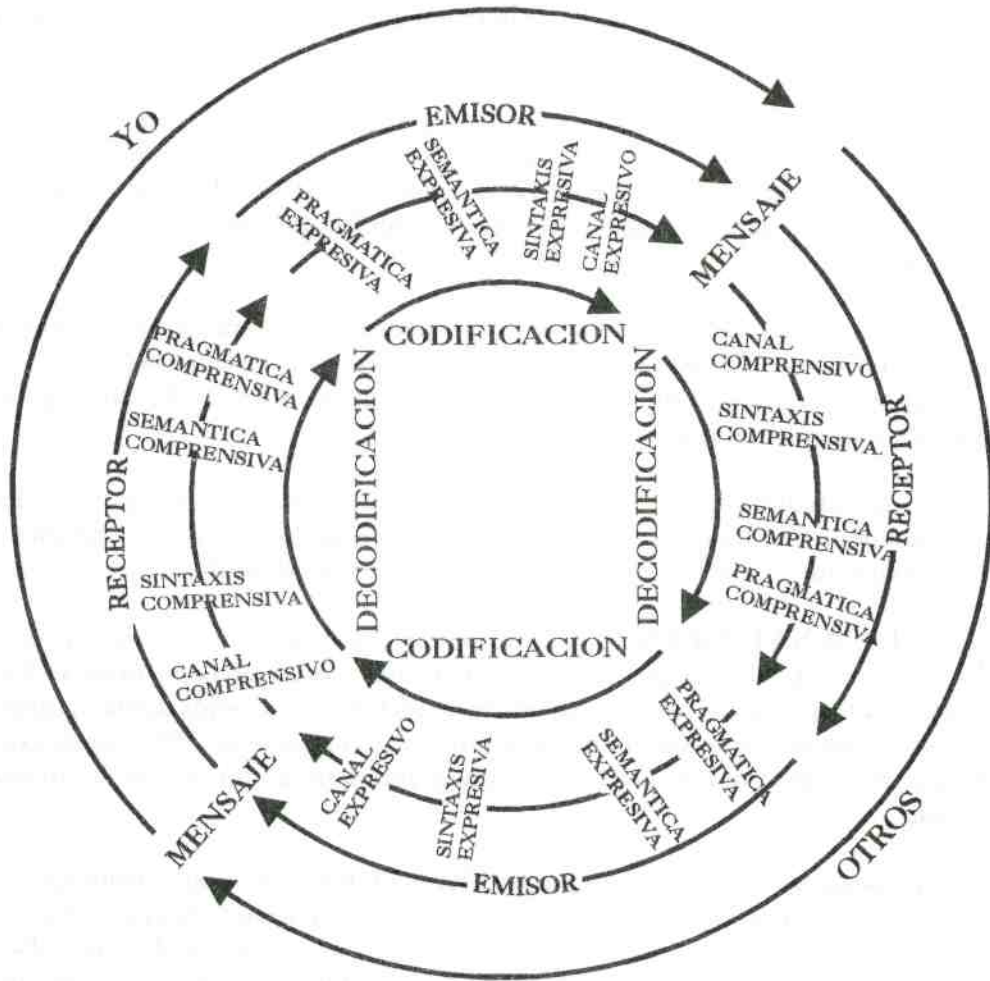


FIGURA N° 10

Según el esquema anatómico del circuito neuropsicológico del aprendizaje, el canal gnósico llegaría hasta las zonas secundarias y terciarias del cerebro. Justo en el momento anterior al cual el estímulo de entrada se debe convertir en respuesta de salida.

Volvemos a reiterar un concepto ya expresado en párrafos anteriores. Los niños no tienen igual cantidad e igual calidad de receptores de energía ambiental. Tampoco es idéntica la calidad de conducción entre receptores y cerebro. Cualquier enfermedad los pudo haber afectado, o simplemente disponen de un menor potencial genético, estructurado o funcional, para los propósitos que les compete.

De igual manera podemos entender que la lentitud e insuficiencia en el procesamiento cerebral de la información recibida tiene explicaciones en una dificultad funcional o estructural de las neuronas cerebrales. Lo cual no significa una condición de daño definitivo, sino una modalidad diferente de procesamiento energético.

Muchos niños tienen una forma de trabajo cerebral “a ritmo lento” o “sensible a la repetición” del mensaje-estímulo. Lo importante de la enseñanza está en lograr la comprensión gnósica, de acuerdo al potencial del niño, excluyendo pautas inflexibles previamente fijadas.

Este enfoque educativo pone a prueba la calidad docente. Exige tolerancia, exige sacrificio, exige cariño y exige conocimientos sobre el sujeto en desarrollo. El cambio educativo pasa más por el educador que por el educando.

EL CANAL PRAXICO: corresponde a la vía nerviosa constituida por el procesador cerebral de respuestas (zonas terciarias, secundarias y primarias de la corteza cerebral y sus conexiones), conductores eferentes o de salida desde el cerebro y los efectores de respuestas a nivel externo al sistema nervioso. Ellos entregan la energía informativa que el sujeto devuelve al ambiente en un proceso energético circular.

El canal práxico es un concepto **ESTRUCTURAL** anatómico-fisiológico, en la medida que representa a la vía energética que saca mensajes eléctricos, desde el cerebro hacia el ambiente. Pero también representa a un concepto **FUNCIONAL** en la medida que coloca un canal motriz al servicio del procesamiento pragmático, semántico y sintáctico de la información energética de salida desde el cerebro hacia el ambiente.

A todos los actos práxicos les llamamos conductas, comportamientos, salidas, eferencias, códigos, signos, mensajes, energías, emisiones. Cada uno de esos nombres nos da a entender que un sujeto está exteriorizando su mundo interior. Por ello decimos que representan su inteligencia conductual.

La inteligencia conductual, al igual que la inteligencia cognitiva, tiene diferenciación entre contenido y capacidad. Es contenido conductual cuando las expresiones del sujeto dicen relación con aquello que realiza en un momento específico de su evolución.

Sin embargo, aquello que un sujeto logra realizar en un momento dado de su evolución no significa necesariamente su máximo rendimiento. Podría ejecutar conductas de mucho mayor calidad, y en mayor cantidad, si pudiera ser sometido a condiciones óptimas de expresión o bien posterior a un breve aprendizaje de las pruebas test. En ese caso se estaría tratando de evaluar la capacidad potencial conductual del niño en desarrollo.

De todas maneras, el concepto de potencial conductual y el concepto de potencial cognitivo, requieren y exigen una visión global del desarrollo en función del tiempo total de vida del sujeto. Este nos permite suponer que una persona siempre pueda aprender. Alguien que aprende siempre, mantiene las potencialidades de cambiar sus conductas a lo largo de la vida.

Los efectores de respuestas pueden ser músculos lisos, también llamados músculos viscerales, dependen del sistema neurovegetativo, al igual que los efectores glandulares.

Los músculos esqueléticos, también conocidos como músculos estriados producen movimientos de posturas y desplazamientos. Son inervados por el sistema nervioso somático. Son estos efectores musculares los que han dado sustento biológico a los test conductuales más tradicionales.

Para quienes deseen profundizar en el conocimiento de la función y estructura del sistema expresivo y comprensivo de una persona, lo invitamos a consultar el texto "Neuropsicología para la Educación", citado en la bibliografía.

El educador de aula puede producir progresos en la potencialidad expresiva del niño. Tanto para la producción de movimientos de postura y de desplazamiento, como para movimientos de expresión emocional. Enseñar la postura y la actitud de ganador, de asertivo, de emprendedor, de resuelto, de indiferente, de sólido, de consistente, etc. es un objetivo posible, necesario y obligatorio en el quehacer del educador.

Cuando dijimos que el fondo pragmático de los actos está constituido por motivaciones de trascendencia, por motivaciones de subsistencia y por motivaciones de complacencia, queríamos hacer notar la potencialidad que ello tenía para el comportamiento expresivo de un niño o un adulto.

Se supone que la trascendencia, la subsistencia y la complacencia tienen determinado, en el mundo interior del niño, un repertorio cerebral de aprendizajes, que le permiten armar los actos de respuesta hacia el ambiente.

Por lo tanto, resulta lógico suponer un repertorio pragmático expresivo, un repertorio de elementos semánticos expresivos y un repertorio sintáctico expresivo. Estos niveles del acto expresivo son los que arman el acto conductual que deberá salir por el canal práxico.

De manera que, cuando vemos un acto conductual por el canal práxico en su extremo efector del cuerpo de un niño, debemos pensar que previo a ello se ha dado un complejo procesamiento motriz sintáctico, semántico y pragmático, en estructuras profundas del funcionamiento del sistema nervioso.

Un momento de torpeza, un tics, una letra equivocada, un sonido confuso, un dibujo sin márgenes, y muchos otros eventos motrices, no son manifestaciones externas susceptibles de corregir con una invitación reiterada. Todos esos actos conductuales, tienen su propia estructura biológica, de alta complejidad y difícil determinación evolutiva.

Cada uno de los actos conductuales que realiza un niño, tiene un fondo pragmático que contesta el ¿porqué y para qué? de él.

Cada uno de los actos conductuales que realiza un niño, tiene un contenido semántico que contesta al ¿qué? de los elementos significativos del acto, para cumplir los propósitos pragmáticos. Cada uno de los actos conductuales que realiza un niño tiene una forma sintáctica que contesta al ¿cómo? ordena los elementos semánticos, para dar sentido al propósito pragmático que lo creó. Cada uno de los actos conductuales que realiza un niño tiene un canal práxico, que contesta al ¿DONDE?, ¿CUANDO?, ¿CUANTO?, ¿QUIENES? de los efectores, realizarán los procedimientos sintácticos, determinados para los elementos semánticos, que lograrán realizar los objetivos pragmáticos del acto expresivo del niño.

CAPITULO V

LOS AMBITOS DEL LENGUAJE

APPENDIX

TABLE

1

1

1

LOS AMBITOS DEL LENGUAJE

Los ámbitos en los cuales se da el lenguaje corresponden al universo mismo. Hay lenguaje en cada una y en todas las relaciones que existen entre los elementos del universo.

Cada unidad material de existencia (UME) se relaciona con su entorno. Dicho entorno está constituido por otra infinidad de UME; en relación energética permanente.

En la relación lingüística entre las UME del universo, podríamos suponer la existencia de las cinco modalidades de lenguaje (natural, interaccional, presencial, mediada y compleja), de los dos componentes de dicho lenguaje (decodificación y codificación) y de los cuatro niveles en cada uno de los actos lingüísticos (pragmático, semántico, sintáctico y gnossopráxico).

Sin embargo nos ha parecido necesario ofrecer un cuarto plano de análisis relacional lingüístico de las UME. Se trata de visualizar las características relacionales cuando el evento comunicativo incluye a un individuo con su ambiente, o bien a agrupaciones de sujetos. Estos son los AMBITOS del lenguaje.

En el caso de la especie humana tiene gran relevancia el comportamiento cuando se es individuo aislado. Pero también es fundamental cuando dicho comportamiento relacional se da en una agrupación pequeña de individuos, que conocemos con el nombre de familia.

Pero no es menos importante aquellos comportamientos que surgen de las relaciones grupales mayores, conocidas como agrupaciones sociales. Pueden ser transitorias o definitivas. Pueden ser amplias o reducidas en sus componentes. Pueden ocupar grandes o pequeños territorios. Pueden permanecer, cambiar, desaparecer, reaparecer, etc. Pero siempre tendrán una dinámica relacional estructural y funcional que podrá ajustarse al análisis, desde la perspectiva del modelo lingüístico ofrecido aquí.

EL LENGUAJE DEL INDIVIDUO

El análisis del lenguaje del individuo creemos haberlo expuesto en forma preferencial en los capítulos anteriores.

Sin embargo tenemos ahora la intensión de ahondar en algunas consideraciones relativas al nivel pragmático de los actos de un individuo.

Hemos descubierto que nuestro modelo teórico referente a la estructura lingüística de la existencia humana, tiene múltiples proyecciones cuando

comenzamos el análisis desde la perspectiva de los actos. Todo acto humano tiene su origen desde un fondo que le da fuerza, sentido y dirección durante la vida de un sujeto.

Al plantear la evolutividad del comportamiento humano, estamos aceptando la posibilidad de cambios y aprendizajes a lo largo de la vida. Nada es rígido, nada es único, nada es definitivo.

Decíamos anteriormente que el fondo pragmático de los actos está determinado por el intercambio permanente que hacen dos variables de la vida de una persona: la genética y el ambiente.

Los cambios de un individuo corresponden a sucesivos aprendizajes que se instalan sobre aprendizaje previos.

Cada nueva experiencia que tenga el sujeto-genético en el ambiente energético que le rodea, le da la oportunidad de modificar o consolidar sus comportamientos previamente adquiridos.

Fundamental resulta para el futuro de cada nueva experiencia ambiental, la disposición pragmática que tiene dicha persona en su estructura motivacional.

Tal estructura motivacional correspondería a los programas genéticos de necesidades que estarían codificadas en las células del organismo. La emocionalidad podría ser considerada como una capacidad evaluativa del programa motivacional, que declara aceptación o rechazo de la nueva experiencia relacional con el ambiente.

Por lo tanto, resulta altamente prometedor para la sistematización de las conductas individuales y grupales de nuestra especie suponer que podemos entenderlas codificadas en tres planos del nivel pragmático de los actos. Ver figura 11.

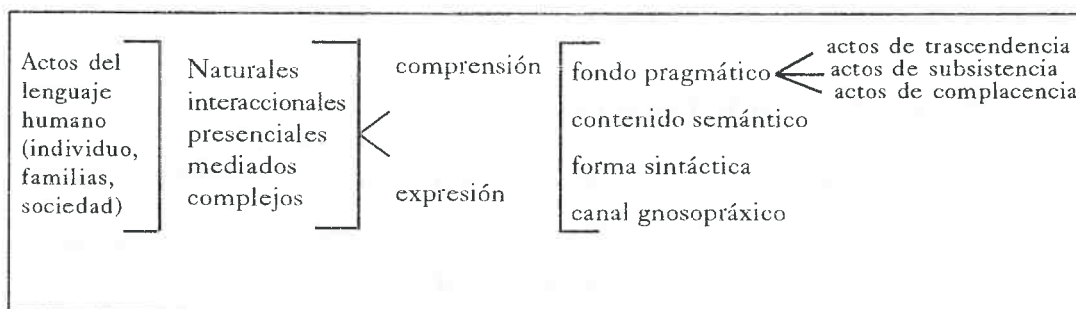


Figura N° 11

Según nuestro planteamiento, toda acción humana es un acto. Toda acción humana es un verbo. Todo verbo representa una conducta. El comportamiento humano puede ser visto, entendido, aprendido y enseñado desde la perspectiva verbal.

Esta simple observación nos guía hacia la educación modélica del hacer y realizar actos característicos de una persona idealmente normal.

Podemos postular a tener individuos normales, en la medida que seamos capaces de definir los actos o conductas característicos de una persona sana. Mejor aún cuando podemos convertir en acciones concretas, susceptibles de ser entendidas por los niños, los actos previamente definidos como ideales para el individuo normal.

Las conductas humanas de TRASCENDENCIA deben ser determinadas libremente por los integrantes de la sociedad. Especialmente, aquellas conductas universales que sobrepasan cualquier consideración atingente a grupos menores.

Las conductas de trascendencia son las más susceptibles de ser educadas. Son ellas las que obligan a un individuo a buscar y necesitar de otros individuos para tener una existencia mejor.

Desde la perspectiva social y familiar, los actos de trascendencia constituyen valores éticos y morales. También les hemos llamado principios humanos. Incluso creemos que es válido llamarles deberes humanos. Están por sobre cualquier otra directriz conductual.

En dos publicaciones anteriores, "Dialogando sobre Lenguaje y Comunicación" y "Neuropsicología para la Educación", hacemos referencia a los fundamentos lingüísticos y biológicos de nuestro planteamiento teórico.

Las conductas humanas de SUBSISTENCIA pueden ser determinadas desde la perspectiva de cada una de las personas interesadas en sistematizarlas con fines didácticos. Nosotros no deseamos postular alguna jerarquización por ahora.

Solamente nos interesa dejar en claro que las conductas de subsistencia tienen gran fuerza genética. Ello significa que se expresarán siempre, en mayor o menor grado según el ambiente en el cual se desarrolle el individuo en cuestión.

Las conductas de subsistencia deben ser respetadas por quienes representan el ambiente regulador. Los padres deben respetar las conductas de subsistencia de sus hijos y los profesores deben respetar las conductas de subsistencia de sus alumnos. Las autoridades deben respetar las conductas de subsistencia de los ciudadanos.

Resulta mucho más fácil para una sociedad respetar las conductas de subsistencia de sus miembros cuando se realizan a cabalidad las conductas humanas de trascendencia. El amor individual de trascendencia se convierte en amor familiar

de trascendencia y este se transforma en amor social de trascendencia. Una sociedad que ama puede respetar derechos de subsistencia.

Según puede apreciarse, nuestro enfoque coloca la trascendencia por sobre la subsistencia. El deber por sobre el derecho. El amor a los demás por sobre el amor a sí mismo. Lo obligatorio por sobre lo optativo.

Al decir que las conductas de trascendencia deben ser obligatorias, estamos haciendo una declaración de intenciones, que intenta dar énfasis a la necesidad de educarnos mucho más en lo trascendente. La educación en el aula y en el hogar deben estar encaminadas en esa línea fundamental.

Al no educar lo trascendente (dar, compartir, empatizar, tolerar, asumir, orientar, proyectar, pedir, ofrecer, emprender, aspirar, responsabilizar, acoger, etc.) podemos cometer el error de dejar el camino abierto a nuestros programas cerebrales de conductas de COMPLACENCIA. Tales códigos de complacencia nos impulsan a la búsqueda de lo placentero, de lo egocéntrico, de lo fácil, de lo individualista, de lo posesivo.

No es difícil comprender cual será la línea familiar y social cuando el individuo cuenta con las posibilidades de tener comportamientos complacientes como fundamento principal de su existir. La sociedad es egocéntrica, competitiva, consumista, edonística, viciosa y frágil.

Nuestro cerebro tiene programado los tres planos de conductas. Lo trascendente, lo subsistente y lo complaciente. Depende sólo de nosotros el aprovechar la posibilidad de educar lo trascendente para mejorar nuestra calidad de vida como especie.

EL LENGUAJE DE LA FAMILIA

Decir que es una familia, corresponde a una tarea casi imposible. A menos que arbitrariamente elaboremos una definición conceptual desde nuestro particular punto de vista. Aún así nos topamos con una disyuntiva. La familia a la cual definiremos será una construcción idealizada de ella o será una familia construida desde una perspectiva real, tratando de resumir la mayoría de las variables constitutivas de familias existentes.

Nuestra propuesta sobre el concepto de familia intenta compatibilizar lo ideal y lo real en la génesis y permanencia de la agrupación familiar. Por lo tanto la familia sería "una agrupación de personas adultas, de ambos sexos, que viven con niños, bajo un mismo techo, durante el tiempo suficiente como para crear dependencia afectiva y producir transferencia valórica. Según esta definición, la escuela, sería una familia.

Reconocemos la libertad que debe tener cualquier agrupación humana para definir por sí misma su condición de familia. Esto es más valioso que la evaluación que pueden hacer los observadores externos a su estructura.

Los observadores y evaluadores de familias distinguen dos variables importantes en dicha agrupación de personas: su estructura y su función.

Desde la perspectiva estructural la familia tiene sistemas y subsistemas constitutivos. En cada una de estas suborganizaciones existen personas ejerciendo ROLES, lo cual determina su JERARQUIA en el grupo.

Desde la perspectiva funcional, la familia se activa con las NORMAS determinadas consciente o inconscientemente por el grupo. Los LIMITES establecen los márgenes en los cuales se pueden dar los comportamientos de los miembros de esa familia. Ambos, normas y límites, tienen su origen en los valores que subyacen en la estructura mental de los adultos a cargo.

Finalmente serán los valores que hay en la mente de los adultos los que producirán las conductas de los niños de esa familia. Dichos valores regularán lo que es bueno o malo. Determinarán lo que es justo o injusto. Orientarán al niño en lo que es correcto o incorrecto.

Por todo lo dicho hasta ahora, resulta muy necesario que los padres y otros adultos a cargo de la crianza de niños, tengan claridad respecto a la educación valórica de los menores a su cargo.

La futura escuela para padres debe estar orientada hacia la enseñanza de un modelo valórico de fácil comprensión y de fácil aplicación práctica.

Nuestra propuesta de los tres planos valóricos es útil para esos propósitos. De hecho ya lo hemos probado con profesores de aula que educarán padres a través de la reunión mensual de apoderados.

Nuestra experiencia se ha desarrollado en la escuela 317 de la Población Huamachuco de la Corporación Municipal de Renca.

Los 15 profesores de la escuela, más los directivos de ella, han tenido la oportunidad de definir la familia desde dos perspectivas, una verbal y una adjetiva.

En la perspectiva verbal se trabajó definiendo la familia con todos los verbos (acciones) trascendentes que ellos creen que debería realizar una familia. Lo mismo para todos los verbos de subsistencia y todos los verbos de complacencia que se pueden encontrar en una familia.

Una vez definidas las acciones verbales de la familia, los educadores procedían a interpretar algunos verbos de trascendencia en forma mímica (lenguaje presencial),

en forma de historietas dibujadas (lenguaje mediado) o en forma de palabras habladas (en actuaciones teatrales, en títeres, en canciones, en poesías, en cuentos), o en palabras escritas (cartas, fábulas, cuentos, historietas) del lenguaje complejo.

Cada uno de los valores de trascendencia daría para múltiples reuniones de padres durante varios años.

Si bien el programa estaba orientado hacia la familia, no desconocemos la potencialidad de que los educadores puedan aplicarlo con sus alumnos de aula, en las asignaturas actualmente existentes o en otras por crear a futuro.

En relación a los adjetivos de familia se realiza un trabajo similar al de los verbos. La diferencia más significativa estaría en el hecho de que un adjetivo es una evaluación subjetiva que realiza una persona, respecto a un grupo de conductas de sí mismo o de otros. El adjetivo es más abstracto que el verbo y su representación mediada, presencial o compleja es de más difícil elaboración.

Creemos que esta es una línea de grandes potencialidades y proyecciones para la investigación y para la acción concreta y sistemática, de quien lo desee realizar en cualquier nivel de la educación actual.

EL LENGUAJE DE LA SOCIEDAD

La sociedad es un concepto que tiene relación con agrupaciones humanas, desde un número de personas superior a los que forman familias, hasta todos los seres humanos existentes sobre la tierra.

En forma arbitraria hemos decidido no considerar las variables "tiempo de permanencia juntos", "cantidad de personas en los grupos" y "espacio territorial" que comparten los diferentes grupos sociales". Declaramos por lo tanto, que "las conductas humanas en grupo" son el motivo de nuestro interés por ahora en lo relativo al concepto de sociedad.

Creemos que el comportamiento en grupo es de tal variedad, que podríamos encontrar tantas diferencias conductuales como grupos sociales existan. Pero también creemos que existen múltiples aspectos conductuales comunes a todos los grupos sociales. Sobre esta última situación centraremos nuestro enfoque.

Pensamos que se puede llegar a comprender mejor las diferencias sociales en aquellos valores que les deberían ser comunes.

El comportamiento de una sociedad es la sumatoria de los comportamientos individuales de las personas que forman dicha sociedad.

El comportamiento de una familia es la sumatoria de los comportamientos individuales de las personas que forman dicha familia.

El comportamiento de una sociedad es la sumatoria de los comportamientos grupales de las familias que forman dicha sociedad. De manera que hemos abierto el concepto de sociedad hacia el modelo lingüístico presentado en páginas anteriores. Todo lo que se ha dicho para el sujeto humano y para la familia, es válido para la sociedad. Una sociedad tiene la capacidad de comprender y tiene la capacidad de expresar, en cuanto a su condición de entidad concreta y específica. Pero también, la sociedad puede ser comprendida por observadores o recibir expresiones de ejecutores externos a ella.

A todo lo que guarda relación con expresiones y comprensiones le hemos llamado componentes lingüísticos en nuestro modelo.

En una sociedad encontramos también las cinco modalidades lingüísticas. Sin lugar a dudas existe lenguaje natural, existe lenguaje interaccional, existe lenguaje presencial, existe lenguaje mediado y existe lenguaje complejo, entre los miembros de la sociedad y su habitat.

Una sociedad está constituida por los actos conductuales de aquellas personas que se relacionan en el tiempo y en el espacio pertinente. En todos los actos sociales, y en cada uno de ellos, existe un fondo pragmático, existe un contenido semántico, existe una forma sintáctica y existe un canal gnosopráxico, que le dan estructura y función a dichos actos sociales. De manera que los actos sociales son comportamientos susceptibles de ser analizados a través del modelo de los niveles del lenguaje. Tales conductas sociales tendrían directrices idénticas a las que sustentan el comportamiento individual.

Según este planteamiento podemos decir que los comportamientos sociales tienen su génesis en el fondo pragmático del "cerebro social". La sociedad, como un todo, tendría un programa predeterminado que motivaría sus conductas futuras. Allí estarían definidos sus "porqué" y sus "para qué" de la existencia social. Equivale a decir que la sociedad tiene una "genética" conductual valórica preestablecida, sobre la cual se producen los nuevos aprendizajes o cambios sociales.

Al igual que en un individuo y al igual que en una familia, una sociedad tiene necesidades de trascendencia, tiene necesidades de subsistencia y tiene necesidades de complacencia.

De manera que una sociedad tiene comportamientos en la línea de lo trascendente, que eleven la calidad de vida de sus miembros. También tiene comportamientos en la línea de la subsistencia que otorgan una calidad de vida animal y garantizarán las necesidades biológicas elementales de la especie.

Pero también la sociedad tiene comportamientos en la línea de lo complaciente, que posibilita el desarrollo egocéntrico del proyecto personal de vida de cada miembro de la sociedad. Esto no es malo en sí mismo, dado que está incluido en la estructura mental del individuo y en la estructura mental de la sociedad.

Una sociedad sana debería ser capaz de equilibrar, conscientemente y abiertamente entre todos sus miembros, los tres niveles de necesidades. Resultado de ese análisis "intrasociedad" debería surgir respuestas a los porqué y para qué de su existencia. De manera que una sociedad consumista debe saber que elige el camino de la complacencia para su existir. Al estar consciente de ello se puede seguir en ese camino o cambiar de rumbo.

Desde los acuerdos de las Naciones Unidas, hasta los acuerdos de un Centro de Apoderados, pasando por las constituciones políticas de los países, por las declaraciones de objetivos de los ministerios, por las declaraciones sociales de las regiones, de las provincias y de las comunas, deberían contemplar la pregunta: ¿qué tipo de agrupación social queremos llegar a ser?. El modelo del "fondo pragmático" de los actos les permitiría tener un plano de referencia amplio y libre para el análisis.

Quisiéramos mostrarles ahora un aterrizaje del modelo lingüístico en un grupo social de alta importancia para la educación. Nos referimos a la universidad, y específicamente a una carrera: Psicología.

La experiencia piloto se desarrolla en la universidad de Ciencias de la Informática. La carrera de Psicología tiene un diseño curricular con asignaturas regulares, similares a otras carreras del país, y asignaturas electivas. En esta última modalidad educativa se desarrolla nuestra propuesta.

La motivación fundamental de nuestro accionar dice relación con los aspectos educacionales que debe manejar el futuro psicólogo. Creemos que un psicólogo bien armado de marcos teóricos educacionales se convertirá en un gran "preventólogo" para la sociedad, para la familia y para el individuo en particular.

Vemos en la prevención el futuro de la salud mental de una sociedad. Vemos en la educación todas las potencialidades para prevenir morbilidades sociales, económicas y psiquiátricas, dado que la mayoría de ellos tienen sustrato en la estructura mental de las personas. Dicha estructura mental se adquiere (se aprende) paso a paso en la vida, desde recién nacido. Especialmente la estructura mental trascendente, que sustenta el comportamiento valórico ético moral del individuo.

De manera que, con los futuros psicólogos, estamos trabajando sobre valores de trascendencia, sobre valores de subsistencia y sobre valores de complacencia.

Los valores los hemos trabajado en forma teórica en la universidad y en forma práctica en Renca, con alumnos de cuarto año básico de la escuela 317. Han disfrutado los niños, han disfrutado los alumnos de psicología y hemos disfrutado nosotros.

Tanto por el proceso vivido, como por los resultados que promete la experiencia.

Pensamos que es necesario "tiempo", "organización" y "recursos" para una experiencia piloto con mejores perspectivas. Pero creemos estar en el camino correcto.

A modo de ejemplo les ofrecemos una copia de los exámenes que debieron realizar los alumnos de psicología al final del curso electivo semestral de lenguaje en el primer semestre de 1995. Se muestran las dos alternativas del examen final de la asignatura.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
DE LA INFORMATICA

CARRERA : PSICOLOGIA
ASIGNATURA : LENGUAJE
PROFESOR : ELIO GUERRA

EXAMEN FINAL A

Objetivo del Examen: Evaluar en forma dinámica, el aprendizaje del modelo lingüístico presentado en el semestre. Con ello se desea comprobar la incorporación operante de los conceptos enseñados durante el semestre. También pretende destacar la importancia de las acciones preventivas en el quehacer del futuro profesional.

Metodología de trabajo en el examen:

Los 7 alumnos del curso se dividen en 2 grupo. Uno con 4 alumnos y el otro con 3.

FASE 1: Cada grupo trabajará en la conceptualización de las relaciones verbales (procesos o acciones) y adjetivas (estados o evaluaciones mentales) que se dan en el lenguaje valórico familiar.

Los alumnos deben aplicar el modelo de los cuatro niveles del lenguaje.

En lo relativo al fondo pragmático de los actos (primer y principal nivel lingüístico) discutirán y determinarán 20 verbos de trascendencia, 10 de subsistencia y 10 de complacencia. El mismo trabajo realizarán para los adjetivos de subsistencia, de complacencia y de trascendencia de la familia.

Luego entregarán el material elaborado para ser compartido con el otro grupo. El docente examinador velará porque todos los alumnos participen del proceso.

FASE 2: Se trabajará con una de las 5 modalidades lingüísticas. En este caso se elegirá la modalidad presencial del lenguaje, por la importancia de "modelo" que tiene el lenguaje valórico familiar.

Cada grupo representará en forma mímica para el otro grupo, uno de los verbos representativo de los conceptos valóricos de trascendencia y uno de los conceptos adjetivos valóricos de trascendencia de la familia.

El otro grupo debe adivinar a que deber humano familiar corresponde la representación teatral **mímica** de sus compañeros. Luego intercambian roles.

El docente examinador se preocupará de que todos los alumnos participen, si es necesario, los guiará en este proceso de trabajo participativo.

EVALUACION

Se colocará nota 7 cuando los alumnos manifiesten autosatisfacción por la experiencia de trabajo y cuando el evaluador (docente) del proceso se considere satisfecho. Las calificaciones entre 1 y 6 dependerán de aspectos relativos a la no participación del proceso de examen. Tendrán valor transitorio durante el trabajo, cuando el alumno merecedor de esa nota logre mejorar su actitud. Tendrá valor definitivo cuando el alumno no cambie su actitud.

EVALUACION

Se colocará nota 7 cuando los alumnos manifiesten autosatisfacción por la experiencia de trabajo y cuando el evaluador (docente) del proceso se considere satisfecho.

Las calificaciones entre 1 y 6 dependerán de aspectos relativos a la no participación del proceso de examen. Tendrán valor transitorio durante el trabajo, cuando el alumno merecedor de esa nota logre mejorar su actitud. Tendrá valor definitivo cuando el alumno no cambie su actitud.

Las autoridades de la Universidad eligieron la alternativa A de examen. Todos los alumnos obtuvieron nota 7.

Creemos que a estos futuros psicólogos no les resultará difícil trabajar en prevención mental, a través de la educación valórica, a nivel escolar. También creemos que les resultará natural el concepto de trabajo en equipo con estilo participativo.

Sin embargo, el mayor interés de la experiencia vivida durante el proceso educacional semestral, creemos que se encuentra en la aceptación que tuvieron los alumnos del sistema evaluativo. La buena nota es motivadora y representa un refuerzo positivo muy significativo para la autoestima.

Nuestra pretensión es ingresar a corto plazo en el curriculum regular de la Carrera de Psicología. Desde primero hasta sexto año de la formación de pregrado, incluyendo práctica y tesis.

Creemos que nuestro modelo teórico alimenta un vasto campo de la psicología educacional. Pero especialmente constituye una invitación a la investigación psicológica educacional, en lo relativo a valores humanos.

Por añadidura, creemos que el psicólogo educacional, bien formado en lo preventivo, es un psicólogo bien formado en lo socio-emocional y en lo intelectual-cognitivo. Por ello lo vemos a futuro como un evaluador dinámico de potencialidades intelectuales y afectivas, y rehabilitador en tales discapacidades. Por el bien del niño y de la psicología misma.

También creemos que nuestra propuesta debe ingresar en la formación de pre y post grado del educador de aula, del educador parvulario y del psicopedagogo. Sin disimular nuestra pretensión de que todas las carreras universitarias deberían centrar su formación en el objeto final de su quehacer: el niño-adulto de Chile.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. de (1993)

Manual de Psiquiatría Infantil. Ed. Masson.

AJURIAGUERRA, J. de y MARCELLI, D. (1982)

Manual de Psicopatología, Lenguaje, Aprendizaje. ED. Toray-Masson.

ALARCON, D y OSORIO, M. (1992)

Expresión Creadora, Verbal y Gráfica, de Párvulos de dos estratos socioeconómicos. Ed. C.P.U.

ANDREANI, O. (1975)

Aptitud Mental y Rendimiento Escolar. ED. Herder.

ANTONIOLI, G. (1989)

Tres estrategias interaccionales: La Conversación, La Negociación, El Diálogo. Revista Lenguas Modernas . U. De Chile.

A.P.I.N.E.P. (1987)

Psicología, Lenguaje, Aprendizaje. Ed. Pedagógicas.

AUSTIN, J. (1991)

Palabras y Acciones. Como hacer cosas con palabras. Ed. Paidós.

AZCOAGA, J. (1981)

Neurolingüística y Fisiopatología . Ed. El Ateneo.

BANDLER, R. y GRINDER, J. (1980)

La Estructura de la Magia I. Lenguaje y Terapia. Ed. Cuatro Vientos.

BARRIOS, E. (1989)

El Maravilloso Universo de la Magia. Ed. Acarianas.

BEHARES, L. y OTROS (1988)

La Lengua de Señas Uruguaya. Su componente léxico básico. Instituto Interamericano del niño. O.E.A.

BERWART, H. y ZEGERS, B.

Psicología del Escolar. Nueva Universidad/ Colección Teleduc.

BOCAZ, A. (1991)

Esquematización Espacial y Temporal de Narrativas y su Proyección Lingüística en el Español. Revista Lenguas Modernas. U. de Chile.

- BOCAZ, A. (1991)**
Lenguaje. Un instrumento constructor de la cognición e integrador a la sociedad y la cultura. Ed. C.P.U.
- BRAVO, L. (1984)**
Dislexia y Retardo Lector. Enfoque neuropsicológico. Ed. Universidad Católica de Chile.
- BRAVO, L. (1990)**
Psicología de las Dificultades de Aprendizaje Escolar. Ed. Universitaria.
- BROWN, D. (1980)**
Principles of Language Learning and Teaching. N. Jersey, Prentice Hall.
- BRUNNER, J. Y OTROS (1994)**
Los desafíos de la Educación Chilena Frente al siglo 21. Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre Modernización de la Educación Chilena.
- BUSTAMANTE, J. (1978)**
Neuroanatomía Funcional. Editorial Fondo Educativo Interamericano.
- CAMPUSANO, L. (1985)**
A.R.K.A. Vida en el Universo. Ed. Universitaria.
- CONDEMARIN, M. y CHADWICK, M. (1991)**
La Escritura Creativa y Formal. Ed. Andrés Bello.
- CONDEMARIN, M.; CHADWICK, M. y MILICIC, N. (1986)**
Madurez Escolar. Ed. Andrés Bello.
- CONDEMARIN, M.**
Lectura Correctiva y Remedial. Ed. S.M. Chile.
- CONSTITUCION POLITICA DE LA REPUBLICA DE CHILE (1992).**
Ed. Publibley.
- CLARK, E. y CLARK, H. (1977)**
Psychology and Language: An introduction to Psycholinguistics. Nueva York: Harcourt-Brace
- CRISTAL, D. FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1984)**
Análisis Gramatical de los Trastornos del Lenguaje. Ed. Médica y Técnica, S.A.

- CHOMSKY, N. (1969)**
Linguística Cartesiana. Ed. Gredos.
- CHOMSKY, N. (1971)**
El Lenguaje y el Entendimiento. Ed. Seix-Barral.
- CHOMSKY, N. (1979)**
Sintáctica y Semántica en la Gramática Generativa. Ed. Siglo XXI.
- CLARK, E. y CLARK, H. (1977)**
Psychology and Language: An introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace.
- DALE, P. (1984)**
Desarrollo del Lenguaje. Un Enfoque Psicolingüístico. Editorial Trillas. México.
- DAVIS, F. (1992)**
La Comunicación no Verbal. Ed. Alianza.
- DINVILLE, C. (1982)**
La Tartamudez: Sintomatología y Tratamiento. Ed. Masson.
- DUDAI, Y. (1989)**
The Neurobiology of Memory. Editorial Oxford University Press
- DURAN, T. y RAMOS, N. (1989)**
Interacción Mapudungun-castellano vinculada a contextos educacionales en una población mapuche rural. Revista Lenguas Modernas. U. de Chile.
- ECHEVERRIA, M. (1987)**
Test de Vocabulario en Imágenes: Tevi. Ed. Universidad de Concepción.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A.M. (1982)**
Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Ed. Siglo XXI.
- FEUESTEIN, R. (1982)**
The Dynamic Assessment of retarded performers. the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques. Ed. University Park Press.
- FLORES, FERNANDO (1989)**
Inventando la Empresa del Siglo XXI. Ediciones Pedagógicas Chilenas.

- FODOR, J.A. (1990)**
 A theory of content (I and II). En J.A. Fodor, A theory of content and other essays. Cambridge, MA: Mit Press.
- FREINET, C. (1979)**
 Los Métodos Naturales: El Aprendizaje del Dibujo. Editorial Fontanella.
- GAGNE, R y BRIGGS, L.(1992)**
 La planificación de la enseñanza. Sus principios. Ed. Trillas.
- GARCIA, V. (1988)**
 La Práctica de la Educación Personalizada. Ed. Rialp.
- GOTTSCHALK, L. y LOLAS, F.**
 Estudio sobre Análisis del Comportamiento Verbal. Ed. Universitaria.
- GOTTSCHALK, L. y OTROS (1984)**
 Análisis de la Conducta Verbal. Ed. Universitaria.
- GREBE, M. E.**
 Problemas de Investigación y Aportes Recientes en Antropología Cognitiva. Revista Lenguas Modernas. U. de Chile.
- GUYTON, A. (1990)**
 Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso. Ed. Médica Panamericana.
- HALLYDAY, M.A.K. (1982)**
 Exploraciones sobre las Funciones del Lenguaje. Ed. Médica y Técnica.
- HAMMER, M. y CHAMPY, J. (1994)**
 Reingeniería. Editorial Norma
- HARPER, H. (1971)**
 Manual de Química y Fisiológica. Ed. El Manual Moderno S.A.
- HERREN, H. y GUILLEMET, S. (1982)**
 Estudio sobre la Educación de los Niños y Adolescentes Ciegos, Ambliopes y Sordo-Ciegos.
- HUBEL, D. y OTROS (1979)**
 El Cerebro. Revista Investigación y Ciencia.
- INGRAM, D. (1978)**
 Phonological Disability in Children. New York: Elsevier.

- JIMENEZ, J. (1986)**
La Prevención de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectoescritura. El método "MAPAL". Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- JHONSON, P. (1992)**
El Nacimiento del Mundo Moderno. Ed. Javier Vergara.
- JOHNSTON, E. y JOHNSTON, A. (1981)**
Desarrollo del Lenguaje: Lineamientos Piagetanos. Editorial Médica Panamericana.
- JUAN PABLO II (1987)**
El Amor es más Fuerte. Ed. Antártica S.A.
- KANT, I. (1990)**
Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres. Editorial Espasa-Calpe
- KOLB, B. y WHISHAW I (1985)**
Fundamentos de Neuropsicología Humana. Labor S.A. 1985.
- KONDRATOV, A (1973)**
Del Sonido al Signo. Editorial Paidós
- KORNER, A. (1990)**
Infant Stimulation. Issues of theory and research. Revista Clinics in perinatology Volumen 17 N° 1.
- KOTLIARENKO, M. y OTROS (1989)**
Comunicación, Lenguaje y Pobreza: Una experiencia llevada a cabo en Stgo. (Chile) en Hogares y Jardines Infantiles de sectores populares. Revista Chilena de Psicología.
- KUHN, T. (1991)**
La Estructura de las Revoluciones Científicas. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- LAMBERT, J. y RONDAL, J. (1989)**
El Mongolismo. Ed. Herder.
- LARRAGUIBEL, M. y LOLAS, F. (1991)**
Expresión de Afectos en el Lenguaje y Retardo Sociocultural. Ed. C.P.U.
- LARSEN, L. y LANE, G. (1986)**
Equipo Transdisciplinar en la Educación de Estudiantes con Incapacidades Severas y Profundas. Revista El Niño Limitado. C.P.E.I.P.

- LAVADOS, M. y OTROS (1990)**
 Problemas Contemporáneos en Bioética. Ed. Universidad Católica de Chile.
- LEECH, G. (1985)**
 Semántica. Ed. Alianza Universidad.
- LENNEBERG, B. y LENNEBERG, E. (1982)**
 Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje. Ed. Alianza Universidad.
- LEIN, M. (1991)**
 El Autismo. Enfoque Fonaudiológico. Ed. Médica Panamericana.
- LETELIER, M. y otros (1994)**
 Educación para el Desarrollo hacia una Cultura de Educación Innovativa.
 Editado por CICES (Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior. Universidad de Santiago de Chile.
- LEWIS, C.S. (1992)**
 Los cuatro amores. Editorial Universitaria.
- LOLAS, F. (1979)**
 Introducción Histórica a la Psicología Fisiológica.
- LOLAS, F. (1984)**
 La Perspectiva Psicosomática en Medicina. Ensayos de aproximación. Ed. Universitaria.
- LOLAS, F. (1985)**
 Aspectos Psicofisiológicos del Dolor. Ed. Mediterráneo.
- LOLAS, F. (1984)**
 La Fisiología como Ciencia Aplicada. Ed. Universitaria.
- LOLAS, F., MARINOVIC, Z. (1995)**
 La Dimensión Humana del Ambiente. Editado por Vicerrectoría Académica y Estudiantil. Universidad de Chile. Cuadernos de Extensión.
- LORENZ, K. (1987)**
 Hablaba con las Bestias, los Peces y los Pájaros. Editorial Labor.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1980)**
 Desarrollo de la capacidad creadora. Ed. Kapelusz.

- LURIA, A. (1980)**
Lenguaje y Pensamiento. Ed. Fontanella.
- LUTHER, M. y WYATT, F. (1989)**
A Comparison of Feuerstein's Method of (LPAD) Assessment with Conventional I.Q. Testing on Disadvantaged North York high School Students. Revista The International Journal of Dynamic Assessment and Instruction. Volumen 1 N° 1.
- MAIER, H. (1982)**
Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Ed. Amorrortu.
- MARCHESI (1991)**
El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos. Ed. Alianza
- MASLOW, A. (1993)**
El hombre autorrealizado. Editorial Kairós.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (1984)**
El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria. Chile.
- MATURANA, H. (1990)**
Emociones y Lenguaje en Educación Política. Editorial Hachette/CEA.
- MAYER, R. (1991)**
El Futuro de la Psicología Cognitiva. Ed. Alianza.
- MAYOR, L. (1988)**
Psicología de la Emoción, teoría básica e investigaciones. Editorial Hachette.
- MEDINA, E. y OTROS (1989)**
Estrategia en Salud Pública ¿Educare o Educere?. Revista Resúmenes de Segundas Jornadas de Salud Pública. U. de Chile.
- MENA, M. I. y COL. (1993)**
Desarrollo Socioafectivo en la Enseñanza Médica. Ed. C.P.U.
- MENEGHELLO, J. (1972)**
Pediatria. Ed. Intermédica.
- MENEGHELLO, J. (1994)**
Diálogos en Pediatría VII. Editorial Mediterráneo.

- MENKES, J. (1978)**
Neurología Infantil. Ed. Salvat.
- MINISTERIO DE SALUD (1980)**
Programa de Salud del Niño y del Adolescente. Chile.
- MIRA y LOPEZ, E. (1972)**
Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente. Ed. El Ateneo.
- MOLINA, C. (1988)**
Introducción a la Metodología de la Investigación. Serie Ciencias de la Educación. Ed. C.P.E.I.P. y O.E.A.
- MONTECINO, S. y BAISIER, M. E. (1993)**
Huellas. Seminario Mujer y Antropología. Ed. C.E.D.E.M.
- MONTENEGRO, H. (1990)**
Retardo Mental Socio-cultural. Ed. C.P.U.
- MUSSELWHITE, C. y LOUIS, K.**
Communication Programming for the Severy Handicapped: Vocal and Non-Vocal strategies. Revista Clinics in Perinatology Vol 17 N° 1
- MYER, W. de**
Técnica del Exámen Neurológico. Ed. Médica Panamericana.
- NIDA, E. A. (1975)**
Componential Analysis of Meaning, Paris, Mouton. Citado en Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA) U. de Concepción: 30, 1992.
- NOGUEIRA, H. (1991)**
Manual de Educación Cívica. Ed. Andrés Bello.
- OWENS, C. (1986)**
Language Development. Ohio, Columbus Merrill.
- OYARZUN, F. (1992)**
La Persona, la Psicopatología y Psicoterapia Antropológica: Proyecciones hacia la Convivencia Humana. Ed. Universitaria.
- OTERO, E. (1992)**
Invitación a la Filosofía. Editorial CPU (Corporación de Promoción Universitaria). Santiago - Chile

- PANDOLFI, A. M. y HERRERA, M. O. (1985)**
Análisis Léxico-Semántico en el Niño Menor de Tres Años. R.L.A. (Revista de lingüística Teórica y Aplicada). U. de Concepción.
- PEI, M. (1955)**
La Maravillosa Historia del Lenguaje. Ed. Espasa-Calpe, S.A.
- PERONARD, M. (1989)**
Estrato Social y Estrategias de Comprensión de la Lectura. Ed. Lengua Moderna. U. de Chile.
- PESSOA, S. (1989)**
Ejercicio de la Autoridad Paterna: Una Opción Alternativa para el Menor. Análisis Sociológico sobre Derechos y Obligaciones. Una Visión Integral de la Salud del Niño. Ed. Resumen de Jornadas Escuela Salud Pública. U. de Chile.
- PINTO, A. y DOMINGUEZ, P. (1988)**
Evaluación Cognitiva Escolar (de 4 a 14 años). Ed. C.P.E.I.P.
- PIÑERA, B.**
El Reencantamiento de la Vida.
- POCZTAR, J. (1971)**
Teorías y Práctica de la Enseñanza Programada. Ed. Colección UNESCO.
- PRUTTING, C. (1979)**
Process Pragmatics, Semantics, Sintactics Fonologic: the action of moving forward progressively from one point to another on the way to completion. Revista Journal of Speech and hearing disorders. Volumen 44 N° 1.
- QUIROZ, J. B. de (1984)**
La Dislexia en la Niñez. Ed. Paidós.
- RICHARDS, H. (1985)**
La Evaluación de la Acción Cultural. Estudio Evaluativo del Programa Padres e Hijos (PPH) Ed. CIDE.
- ROA, A. (1991)**
La Extraña Figura Antropológica del Hombre de Hoy. Ed. Universitaria.
- RODRIGUEZ, M. (1989)**
Cuentos Hispanoamericanos. Ed. Universitaria.
- ROGERS, C. (1989)**
El Proceso de Convertirse en Persona. Editorial Paidós.

- ROMAN, M. (1988)**
Inteligencia y Potencial de Aprendizaje: Ed. Cincel.
- ROMERO, J. (1991)**
Enfoque Programático del Lenguaje. Su proyección en la Evaluación del Lenguaje Preescolar. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad Católica de Chile.
- SADEK-KHALIL, D. (1981)**
Un Test de Lenguaje. Ed. Médica y Técnica, S.A.
- SAINT-EXUPERY, A. de (1979)**
El Principito. Ed. Alianza EMECE.
- SANDOVAL, I. y OTROS (1986)**
Fundamentos Filosóficos de la Educación Personalizada. Taller de Perfeccionamiento. Colegio San Juan Evangelista. Santiago.
- SAN MATEO y OTROS (1989)**
La Biblia. Ed. Paulinas y Verbo Divino.
- SAUSSURE, F. de (1945)**
Curso de la Lingüística General. LOSADA, S.A.
- SCHEIFELBEIN, E. (1992)**
En Busca de la Escuela del Siglo XXI. Ed. C.P.U./OREAL.
- SCHWARTZ, M. y GOLDMAN-RAKIC, P. (1990)**
Development and Plasticity of the Primate Cerebral Cortex. Revista Clinics in Perinatology. Volumen 17 N° 1.
- SEARLE, J. R. (1977)**
"Actos de Habla Indirectos". Ed. Teorema.
- SEPULVEDA, F. y PEREIRA, M.**
Cuentos Chilenos. Ed. Andrés Bello.
- SHERMAN, I. y SHERMAN, V. (1987)**
Biología. Perspectiva Humana. Ed. MC GRAW-HILL.
- SIERRA, R. (1984)**
Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y M.
- SILVA, J.J. (1989)**
Métodos y Técnicas del Trabajo Educativo. Ed. El Mensajero - CIDE.

SILVA, O. (1990)

Investigación con Párvulos: La adquisición del Lenguaje. Revista de Educación. CPEIP.

SKINNER, CH. (1951)

Psicología de la Educación. Ed. Hispano Americana.

SLOBIN, D. I. (1979)

Psycholinguística. Glenview, I.L.: Scott, Foresman.

STERN, D. (1983)

La primera relación Madre-Hijo. Editorial Morata S.A.

TANI, R. (1985)

Competencia Lectora y Distextia: Contribuciones de la Semiótica y la Filosofía del Lenguaje. Ed. Instituto Interamericano del Niño.

TAYLOR, CH. (1994)

La Ética de la Autenticidad. Editorial Paidós.

THOMPSON, R. (1975)

Introducción a la Psicología Fisiológica. Ed. Harla.

TRONICK, E. (1990)

Protective apathy, a hypothesis about the behavioral organization and its relation to clinical and physiologic status of the preterm infant during the newborn period. Revista. Clinics in perinatology. Volumen 17 N°1.

VALLEJOS, G. (1991)

La Teoría representacional de la mente y el rol causal del contenido intencional. Revista Lenguas Modernas. U. de Chile.

VALLES, C. (1992)

Al andar se hace camino. El arte de vivir el presente. Editorial Sal Terrae.

VARIOS AUTORES (1985)

Elementos de biología celular y genética. Apuntes facultad medicina. U. de Chile.

VELLUTINO, F. (1979)

Dislexia: Theory and Research. Ed. The mit press.

VYGOTSKI, L.S. (1978)

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo.

YULE, W. y RUTTER, M. (1987)

Lenguaje development and disorders. Mac Keith press oxford blackwell
Scientific publications Ltda.

ZEMELMAN, H. (1989)

En torno del razonamiento y sus formas. Revista Lenguas Modernas. U. de
Chile.

