

ASPECTOS GENERALES DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL PREADOLESCENTE

II

RENZO TITONE
Pontificio Ateneo Salesiano
(Roma)

Ante todo, es necesario hacer dos importantes observaciones:

1. En el deseo de describir las características del lenguaje del preadolescente, el psicólogo se encuentra con una dificultad previa: la notable pobreza del cuadro facilitado hasta ahora por la investigación científica sobre este período de la edad evolutiva. Se trata de una evidente escasez de datos referentes a los caracteres generales del preadolescente. Pero todavía más desconcertante es nuestra ignorancia respecto de los caracteres del desarrollo lingüístico en particular. ¿Las causas? Me parece que se pueden reducir a dos principales. En primer lugar, la insuficiente distinción de este período en el curso de la evolución psíquica individual. En general, se tendía a fundirlo con la segunda infancia, borrándolo, o acaso a reducirlo al período siguiente. Pero es también verdad que la carencia hasta hace poco tiempo de un problema escolástico propio de esta edad no había ofrecido a los psicopedagogos la ocasión y el estímulo para interesarse por el preadolescente. Una segunda causa procede de la dificultad intrínseca del período de la preadolescencia: un período de transición y una transición ulterior (la adolescencia), marcado por caracteres doblemente fugaces, propios de una situación transitoria, de segundo grado, como si dijéramos.

2. ¿Qué se debe hacer ahora? Creo que para comprender las exigencias del desarrollo lingüístico del preadolescente se ofrecen dos caminos:

a) *Un camino indirecto*.—Consiste en inducir algunas cautas conclusiones de los caracteres más fundamentales, más conocidos, del desarrollo mental, en cuanto que, como dije en la síntesis anterior, las leyes evolutivas del pensamiento y de la afectividad inciden inevitablemente sobre el desarrollo del lenguaje, determinando su calidad y sus exigencias.

b) *Un camino directo*.—Aprovechando cualquier referencia a las investigaciones esporádicas, las cuales, aunque de un valor limitado, son todavía suficientemente orientadoras respecto de los aspectos problemáticos más precisos.

Ahora no me resta más que resumir en dos puntos los caracteres generales de la evolución mental del preadolescente y los problemas particulares en vías de investigación o abiertos a la investigación, en la confianza de que, por lo menos, algunos de los elementos más seguros, puedan sugerir aplicaciones didácticas eficaces.

I.—*Caracteres generales de la evolución mental del preadolescente.*

Al decir «evolución mental» quiero hacer hincapié en el desarrollo del pensamiento, concebido, sin embargo, en su concreta situación humana, una situación de experiencia total, y por ello no separarle fácilmente de fuertes desarrollos afectivos. En este sentido podremos ver en el pensamiento del preadolescente las siguientes características principales:

1. *Ambigüedad*. El alumno se encuentra en una fase de transición de lo concreto a lo abstracto, de donde surge la ambivalencia de sus operaciones mentales. Se trata de una fase particularmente crítica desde el punto de vista de la madurez intelectual, que podría resolverse en dañosos cortacircuitos bajo la influencia de una abstracción del saber,

o en una cierta inercia lógica si faltase el gradual ejercicio para la abstracción.

2. La *inteligencia práctica*, la cual desarrollaba en relación con la motricidad sensorial, se prolonga, se consolida y amplía sus resultados.

3. La *función propiamente teórica de la inteligencia*, que se introduce al acentuarse la separación entre la acción rodeada de todas sus condiciones de posibilidad y la reflexión preliminar sobre este conjunto de condiciones. Piaget ha hablado, refiriéndose a este período (once-doce años), de un paso de las operaciones concretas a las operaciones formales del pensamiento lógico. Se hace poco a poco posible el conocimiento propiamente abstracto del objeto juntamente con la coordinación del tiempo, del espacio, de las características formales y permanentes de la realidad. De aquí emerge un pensamiento reflejo, sistemático, hipotético deductivo, apoyado en el propio razonamiento (*vi forma e*). Esta madurez lógica todavía en curso, pero sin culminar aún, lleva consigo una abstracción de los conceptos y una formalización de los procesos del pensamiento. Las consecuencias son las siguientes:

a) Que el preadolescente se vuelve poco a poco capaz de captar las cosas y los acontecimientos en su plena *objetividad*; o sea, que es capaz de una observación precisa (de aquí la utilidad en este nivel de la enseñanza científica).

b) Que él empieza a familiarizarse con la lógica de las *relaciones abstractas* (al menos en relación con los aspectos cuantitativos del mundo físico y social); de aquí el valor formativo de las matemáticas ¹.

4. El *lenguaje* se desarrolla paralelamente. El alumno de esta edad está ahora en condiciones de conseguir el uso completo y concreto de su lengua; es decir, un enriquecimiento y además una posesión intelectual del vocabulario y un conocimiento de los matices sintácticos. Por ello, un es-

¹ Adviértase que la definición de términos abstractos es una de las pruebas de Binet asignada por Burt a la edad de trece años. Terman y Merrill asignan a los doce años la definición de *constante, valor, caridad, defender* y otras semejantes.

tudio de la gramática y del vocabulario que parta de la experiencia concreta es muy oportuno.

Resumiendo, el maestro podrá apoyarse en su capacidad de observación semiabstracta, cultivando una enseñanza que brote del procedimiento inductivo-heurístico; debiera de un modo gradual adiestrar la mente del preadolescente para que haga uso de las relaciones matemáticas y de las relaciones gramaticales, las cuales brotan ahora imperfectamente de lo concreto. Tratemos de esbozar algunas instrucciones precisas. A este propósito nos ayudarán los estudios sobre el desarrollo intelectual (nueve a catorce años) dirigidos por el grupo de A. Gesell (Bates Ames, Metraux y Walker) y comprobados en sujetos europeos e italianos. La investigación más fructífera es la que intenta poner de manifiesto los diversos factores mentales que actúan en el desarrollo psíquico y que en la preadolescencia están sujetos a un profundo trabajo de transformación y de integración recíproca.

Si hacia los diez a once años se puede observar un cierto empobrecimiento mental aparente, que se manifiesta en la dificultad de captar los diversos aspectos de la realidad (de aquí la dificultad de los «temas de observación»), hacia los doce a catorce años se puede comprobar, por el contrario, un decisivo impulso hacia la productividad mental, que se muestra sobre todo en la más rica elaboración de lo real en sentido cuantitativo. Esto supone sobre todo una rica madurez experimental durante el período precedente, más importante que la enseñanza formal de las técnicas expresivas. Se trata de un retorno del realismo, que era propio del niño de nueve años, pero no más espontáneo que ahora; se trata de un dominio intelectual sobre el real más consciente.

Igualmente se debe notar la aparición de un equilibrio, aunque ahora inestable, entre el análisis y la síntesis o entre la globalidad y el detalle. Una primera fase del equilibrio aparece hacia los once años; después prevalece la tendencia del análisis, que alcanza el punto culminante hacia los catorce años. El maestro, especialmente de lenguaje, que había acostumbrado al alumno al análisis del pensamiento

y del lenguaje, observará que el preadolescente manifiesta una creciente exactitud en las elaboraciones subjetivas, demostrando un cierto nivel de perfección lógica y formal, sobre todo hacia los doce años.

Pero, contraponiéndose a la productividad mental, permanece el carácter de la estereotipia (con su máximo hacia los once años), que se manifiesta en la tendencia al conformismo, a la imitación de las formas expresivas del maestro, que es la consecuencia de un inconsciente acercamiento a un apoyo seguro y fuera de sí mismo. Por esto la preadolescencia se presenta ahora como una *fase de asimilación*, utilísima cuando el maestro se dirige con cautela y ponderación a las capacidades receptoras del alumno, pero que podría ocasionar una atrofia de la personalidad cuando imperase el conformismo de los contenidos y de los métodos. También favorece la maduración personal (independencia afectiva y mentalidad crítica) mediante un método de estudio *personal*, la invitación a la crítica *personal* y el estímulo hacia una expresión verbal personal.

Para terminar cito dos características del niño de trece años (quizá el punto más típico de la preadolescencia) formuladas por Gesell²: «La curiosidad viva, multilateral, se ilumina interiormente cuando se descubre un nuevo concepto y se siguen las ramificaciones. El intelecto tiene un margen de tonalidad afectiva.» Y ahora: «Con su anhelo de *conocer*, el niño de trece años encuentra gusto en la discusión y en los debates al nivel del *análisis* un poco superior. Muchas veces consigue *escribir* mejor de cuanto se habla, muy al contrario de lo que ocurre de diez a once años. Le gusta escribir episodios autobiográficos. Compite voluntariamente con los jóvenes escritores de su edad. Su caligrafía se vuelve detallada y uniforme. Por todo ello, se encuentra en una fase educativa de gran interés.»

Todas las generalizaciones pecan de presunción, y también estas caracterizaciones de la evolución mental del pre-

² A. GESELL, ILG y AMES: *Youth: The Years from Ten to Sixteen*, p. 452; Nueva York, 1956.

adolescente. Bastante más molestas e inciertas son las indicaciones que surgen de las pocas investigaciones científicas sobre los aspectos particulares de la educación lingüística. No han superado definitivamente la fase problemática. Como ya se ha dicho, su aportación más preciosa consiste en abrir ciertos caminos interesantes y en dejar entrever una cierta posibilidad de solución.

II.—*Problemas particulares en vías de investigación o susceptibles de una investigación ulterior.*

A) Algunas investigaciones tratan del *control receptivo* del lenguaje; otras, del *control productivo*.

1. *El preadolescente frente a la enseñanza gramatical*³.—La solución del problema exige que se analicen y confronten las dos series de datos: por una parte, la validez de los conceptos gramaticales, y por otra, la capacidad de análisis del alumno (ocho-trece años). En realidad, la gramática se puede concebir como una serie de formas susceptibles de significar diferentes funciones, mientras que los poderes cognoscitivos del alumno se presentan como operaciones funcionales susceptibles de investigar y construir formas diferentes. En resumen, «la gramática va de lo formal a lo funcional, el niño va de lo funcional a lo formal». Wittwer ha intentado determinar exactamente las nociones progresivamente accesibles a la capacidad del niño. El experimento realizado con 362 sujetos confirma que el análisis formal es posible solamente alrededor del año duodécimo, y que toda abstracción precoz del análisis gramatical tiende a detener el desarrollo lógico sucesivo, es decir, el paso a los niveles cognoscitivos superiores.

2. *Evolución de la estructura sintáctica en la composición escrita*⁴.—La intención de los investigadores era des-

³ Cfr. JACQUES WITWER: *Les fonctions grammaticales chez l'enfant* («Sujeto-Objeto-Atributo»). Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1959.

⁴ Cfr. M. J. STORMZAND y V. O'SHEA: *How much English Grammar?* Warwick and York. Baltimore, 1924. F. K. HEIDER y G. M. HEIDER: *A comparison of sentence structure of deaf and hearing children*, en «Psychological Monography», n. 1, pp. 42-103, 52; 1940.

cubrir los tipos de proposiciones a través de los cuales se desarrolla el discurso del niño de los ocho años en adelante. Heider y Heider llegaron a sus conclusiones mediante el examen de una composición escrita de 817 alumnos sobre una película vista en clase. Stormzand y O'Shea se basaron en el análisis de 10.000 proposiciones recogidas de publicaciones periódicas, narraciones, cartas de estudiantes y temas compuestos desde el cuarto grado elemental hasta la Universidad. La tabla que incluimos a continuación puede ofrecer indicaciones importantes.

| TIPO DE PROPOSICION | INVESTIGADORES | CLASE | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | ... | ... | ... |
|-----------------------------------|-----------------------|-------|----|----------|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| | | | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | |
| | | | % | | | | | | | | | |
| Simple | H. y H. St. y O'S. | | 53 | 45 48 | 40 | 36 | 50 | 27 | 27 | | | |
| Compuesta | H. y H. St. y O'S. | | 31 | 36 25 | 38 | 41 | 42 | 43 | | | | |
| Articulada | H. y H. St. y O'S. | | 8 | 9 | 12 | 13 | 13 | 14 | 12 | | | |
| Compuesta-articula- lada | H. y H. | | 8 | 10 | 10 | 12 | 15 | 17 | 18 | | | |
| | | | | | | | | | | 44 | 39 | 38 |
| | | | | | | | | | | 18 | 17 | 20 |
| | | | | | | | | | | 37 | 41 | 42 |

3. *Evolución de los caracteres estilísticos*⁵.—Un dato digno de citarse, obtenido en esta investigación, es el hecho de que en las composiciones escritas el uso de los pronombres es de alta frecuencia hasta la novena clase (cuarta de bachiller o equivalente); después decrece poco a poco a medida que la escritura se vuelve más impersonal y abstracta.

B) Algunos otros temas de la investigación han sido iniciados y están en espera de exploraciones. Algunos ejemplos:

1. *Facilidad de lenguaje*, en sus diferenciaciones por edad e individuos. Una tentativa completa fue realizada por

⁵ Cfr. P. M. SYMONDS y H. F. DARINGER: *Studies in the learning of English expression. IV. Sentence Structure*, en «Teachers College Records», 32, pp. 50-64; 1930.

Charles Junod⁶. Aplicó *tests* escritos colectivos a escolares de la escuela primaria: *tests* de sinónimos, frases; *tests* a completar palabras, y *tests* orales individuales (definir 30 palabras, calificar 30 acciones, construir 15 frases). Encontró en ellos una buena correlación con el desarrollo de la inteligencia. Pero sería interesante poder determinar las diferencias en la facilidad del lenguaje entre niños y pre-adolescentes.

2. *Poseción de vocabulario*. Sería interesante comprobar los grados y la modalidad de desarrollo del léxico en el preadolescente, valiéndose de *tests* semejantes al *test* de sinónimos usado por Pasquasy con alumnos de la escuela secundaria del ciclo superior⁷.

Igualmente interesantes y útiles podrían resultar investigaciones sobre la maduración de los *factores integrantes de la capacidad de componer* o sobre el *origen de la selección de estilo* y otros semejantes.

La aportación que un profesor de letras en colaboración con un psicolingüista puede llevar a la didáctica lingüística es hoy difícilmente calculable o, mejor dicho, insospechada. En adelante una nueva escuela del preadolescente tendrá indudablemente horizontes fascinadores, que pueden traducirse en una realidad estimulante cuando se establezca una colaboración eficaz entre hombres de cultura o especialistas de las diversas disciplinas, entre psicólogos sensibles a las exigencias de la escuela y profesores que se hallen bien preparados didácticamente.

RENZO TITONE

⁶ *Recherches sur la facilité de langage*. Universidad de Ginebra, Instituto de Ciencias de la Educación (1934).

⁷ Cfr. R. PASQUASY: *Contribution à l'étude du vocabulaire des élèves de l'enseignement secondaire*. Centro Nacional de Investigación de Psicotecnia Escolar. Vaillant-Carmanne; Lieja, 1961.