

## Perspectiva vygotskyana en la enseñanza de la terminología durante la escolarización

María Isabel Pozzo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

El objeto de esta presentación será reflexionar acerca de la escuela como uno de los sitios en donde circula la terminología y donde se forman a los usuarios de esta. Si bien no provengo del campo de la Terminología, sino de las Ciencias de la Educación, me ha resultado interesante pensar la enseñanza y el aprendizaje de la terminología en un sentido similar al de normalización, entendida como tender a que sea usual o habitual, entre el alumnado en este caso. Aludiré -rápidamente- al sentido regulador de la institución escuela en cuanto a la selección de formas de designación (Cabré 1997: 26), para explayarme luego un poco más en ciertas condiciones cognitivo-lingüísticas para esta normalización.

Entre la vida cotidiana y el mundo académico —con su discurso especializado— media una brecha considerable a nivel conceptual, terminológico y de procesos cognitivos que la escuela como institución trata de acortar en los niños y jóvenes bajo su égida. Este rol mediador supone un proceso complejo: solo en lo que aquí nos atañe, la escuela propone y despliega una determinada terminología que viene establecida como contenidos a enseñar desde esferas superiores de decisión a nivel de políticas educativas. A su vez, y según el grado de autonomía de cada centro y distrito, esta selección puede sufrir modificaciones, en forma más o menos consensuada y consciente, y ser nuevamente vulnerable a nivel del aula, esto es, de cada docente. Es decir que la terminología atraviesa los distintos niveles de la planificación, desde los diseños curriculares hasta el plan de clase, reforzada por los materiales editoriales que acompañan esas disposiciones para subsistir en el mercado. Esa terminología viene a representar, en el lapso de la escolarización, a las ciencias, a las disciplinas, previa decantación por ese mecanismo que Chevallard (1991) denominó «transposición didáctica». Una vez que arribamos a la dupla docente-alumno podemos decir que, así como un proceso de normalización lingüística no se acaba en la fase de implementación, la apropiación de la terminología no se acaba con la presentación de esta por parte del docente. Más bien que recién comienza: sigue una vigilancia que tiende a evitar empleos mecanizados. Las investigaciones educativas han proporcionado algunos conceptos iluminadores para evitar tales aprendizajes mecanizados. Entre ellos se destacan los conceptos nucleares de la Psicología Cultural de Vygotsky, en lo que atañe específicamente al problema del pensamiento y el lenguaje y a la formación de conceptos en el niño. Este autor, central en el escenario actual de la educación, alude a este encuentro entre lo cotidiano y lo académico en términos de *conceptos espontáneos* y *científicos*, con características netamente diferenciales aunque complementarias entre sí. Los conceptos espontáneos surgen de las propias reflexiones del niño sobre sus experiencias inmediatas y cotidianas; son ricos pero poco sistemáticos y muy dependientes del contexto. Por el contrario, los conceptos científicos se originan en la actividad estructurada y especializada de la enseñanza en clase y están caracterizados por una organización sistemática y lógica. Los conceptos mismos no deben estar necesariamente relacionados con cuestiones científicas —pueden representar conocimientos históricos, lingüísticos o prácticos— pero su organización es «científica» en el sentido de que tienen una estructura formal, lógica y descontextualizada (Kozulin 2000: 65). Un concepto espontáneo surge en el encuentro cara a cara con una situación concreta, mientras que un concepto científico plantea una relación indirecta con el objeto, mediatizada por su definición verbal y el concepto mismo. Un concepto cotidiano de la infancia (como «hermano») está saturado de experiencia, pero cuando se le pide al niño la solución de un problema abstracto sobre él se muestra confundido. La aptitud para definir los conceptos espontáneos con palabras, para operar con ellos, surge mucho tiempo después de haberlos adquirido, de conocer el objeto al cual se refiere. Por otra parte, aunque pueda responder correctamente preguntas sobre conceptos científicos (como «esclavitud» o «explotación»), estos son esquemáticos y carecen del rico contenido de la experiencia personal. Se van completando gradualmente, en el curso de las lecturas y trabajos escolares. Los conceptos científicos introducen los rudimentos de sistematización y son transferidos entonces a los conceptos cotidianos (Vygotsky 1983: 148).

La distinción entre conceptos espontáneos y científicos es análoga a la de lengua materna y extranjera. En la lengua materna, los significados se van deduciendo a partir de las situaciones prácticas en las que surgen; en cambio, en la lengua añadida se enuncian de una manera más abstracta, mediatizada por la primera lengua. Algunos conceptos gramaticales cuyo conocimiento resulta innecesario para manejar perfectamente la primera lengua se manifestarán en cambio en forma expresa en el momento de formular una idea en la nueva lengua (Pla 1989: 20). Por ejemplo:

en su propia lengua el niño conjuga y declina correctamente, pero no puede decir qué género, caso o tiempo de verbo está utilizando, mientras que en un idioma extranjero es conciente desde el principio de las formas gramaticales. Una lengua extranjera es un producto de la instrucción, de una enseñanza sistemática: es un proceso consciente y deliberado desde su comienzo. Su reflexión —y en esto la estrategia metodológica es clave— posibilita el ascenso de lo espontáneo, de nuestra lengua materna, en tanto posibilita hablar sobre cómo hablamos, qué decimos, a quién, de qué manera. El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas. Es por esto que, si bien existen distintas posturas acerca de la definición de una lengua extranjera y de una segunda lengua (Ellis 1994: 12), aquí se emplea únicamente la primera en el sentido que Kristeva (1991) le da a lo extranjero, como lo diferente, lo extraño, lo añadido.

La distinción entre los conceptos espontáneos y científicos surge a partir de la insatisfacción de Vygotsky acerca de los métodos de estudio empleados en su época, centrados en la definición verbal de algún concepto. Consideraba que éstos se limitaban a suscitar definiciones preexistentes que caracterizaban más el conocimiento verbal del niño que su formación de conceptos, cuyo núcleo radica en la función simbólica. Según Vygotsky, los niños forman conceptos combinando un análisis de las características de los objetos con las definiciones verbales proporcionadas por los adultos, pasando por varias etapas que van desde congeries desorganizadas hasta conceptos lógicos.

Ahora bien, la enseñanza formal organizada sistemáticamente conduce *en su forma ideal* a la formación de conceptos académicos o «científicos». Esto es: no debemos creer a partir de la conceptualización de Vygotsky que el paso por la escolaridad conduce necesariamente a la formación de conceptos científicos y el correspondiente ascenso de los conceptos cotidianos. Según este autor, los conceptos científicos no son asimilados por el niño tal cual son, sino que experimentan un proceso de desarrollo considerable que depende de la interacción entre los conceptos científicos que se presentan al niño y los conceptos cotidianos que tiene el propio niño acerca de los mismos fenómenos, y con esto llego al punto donde quería arribar, que es la importancia del sentido que toma la intervención docente para crear las condiciones para la interacción entre uno y otro tipo de concepto. Es fundamental atender a la relación entre unos y otros; es decir, retomar los conceptos cotidianos como cimientos donde construir aquellos que son propios del ámbito escolar, y esto para evitar enseñar nomenclaturas o terminologías carentes de sentido. Es este el mayor desafío para todos los que hacemos docencia, en tanto se trata casi de un «axioma» que hay que tener presente, resignificarlo y adaptarlo en forma permanente a nuestros contextos y situaciones de enseñanza.

Por lo tanto, no es una investigación acabada lo que estoy presentando, sino una propuesta a desarrollar en los contextos de formación de formadores de la región: sostener una vigilancia durante la práctica docente en torno a esta importante distinción que he presentado brevemente.

Además de la repercusión didáctica a la que me acabo de referir, la distinción entre los conceptos científicos y los conceptos cotidianos ha atraído la atención de los investigadores en relación con el problema de los conceptos erróneos sostenidos por los alumnos que aprenden ciencias y con el problema más general de las diferencias conceptuales entre principiantes y expertos.

En síntesis, la relación que se establece entre ambos tipos de conceptos desde la concepción vygotskyana aporta una interesante perspectiva sobre la forma de abordar la enseñanza de discursos especializados durante la escolaridad, plausible de garantizar el anclaje de la terminología a partir de la experiencia vivencial de los alumnos y acercarnos así a los tan mentados aprendizajes significativos enarbolados por la actual Psicología Cognitiva.

## Referencias bibliográficas

- Cabré, M. T. (1997) «La normalización de la terminología en el proceso de normalización de una lengua: algunas precisiones». En AAVV. (1999). *Actas del Congreso Internacional: Políticas lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires: UBA. 25-38.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica*. Paris.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Pla, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vygotsky, L. (1983) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade