



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

## JUEGOS CON EL LENGUAJE.

**Autor/es: Alicia Estevez**

### Resumen:

El interés por desarrollar el tema de los juegos con el lenguaje que realizan los niños pequeños surgió de dos fuentes: la primera de índole teórica, la segunda de carácter empírico. Con respecto a la preocupación teórica se trató de una indagación acerca de las divergencias que establecen algunos psicólogos cognitivos entre el proceso de comprensión infantil de metáforas y el proceso de producción de metáforas tempranas. La segunda fuente fue la realización de algunas experiencias que tenían como finalidad indagar el papel de la imaginación infantil en la producción de un relato colectivo. La información obtenida nos llevó a centrarnos más en el contexto lúdico e interactivo de la producción del relato que en el relato en sí. Desde una perspectiva predominantemente vigotskyana, en este trabajo nos proponemos articular algunas reflexiones acerca de la importancia psicológica de los "juegos con el lenguaje" implicados en la metáfora y en la producción de relatos de los niños pequeños y la distancia psicológica con los "juegos de lenguaje" cotidianos de los adultos que interactúan con ellos.

### **Introducción**

El tema de lenguaje y pensamiento, como lo demostró genialmente Vigotsky, tiene una complejidad que invita a seguir investigando. Dada la amplitud de la temática en esta ocasión nos limitaremos a ensayar algunas reflexiones sobre los "juegos con el lenguaje" de los niños pequeños y la distancia psicológica con los "juegos de lenguaje" cotidianos de los adultos que interactúan con ellos.

El interés por desarrollar el tema surgió de dos fuentes: la primera de índole teórica se centra en el desacople entre los procesos de producción de metáforas tempranas y la comprensión infantil del discurso adulto; la segunda -de carácter empírico- fue la realización de algunas experiencias exploratorias que tenían como finalidad la producción de un relato colectivo en un contexto lúdico e interactivo. En ambos casos, se trata de revisar las dificultades y oportunidades de los niños pequeños en el proceso de arraigo en el lenguaje de su comunidad de pertenencia.

### **Una incursión filosófica.**

Las formas en que los niños aprenden el lenguaje de su comunidad le sugirió a Wittgenstein que todo el proceso del uso de palabras es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna. Denominó "juegos de lenguaje" al entretrejo formado por el lenguaje y las acciones de los participantes. Sostenía Wittgenstein que no se puede dar una acabada definición de la palabra juego porque los juegos infantiles tienen poco de común entre sí. En realidad, lo que vemos -decía- es una complicada red de parecidos a gran escala y de detalles que se superponen y entrecruzan. Es decir, los juegos tienen un "parecido familiar" entre sí.

*"Se aprende el juego observando como juegan otros, pero decimos que se juega según tales y cuales reglas porque un espectador puede extraer estas reglas de la práctica del juego, ..."* (Wittgenstein, 1988: §54).

Por lo tanto, practicar un juego de lenguaje presupone que los hablantes son capaces de seguir y aplicar correctamente una regla específica que, precisamente, es la que permite establecer el significado de las expresiones que utilizan. Para cualquiera de nosotros -usuarios comunes-, estos juegos de lenguaje permanecen ocultos en la cotidianeidad y regularidad de las prácticas sociales.

La expresión "seguir una regla" implica que no es algo que una persona hace por única vez sino que por el contrario son costumbres, usos o instituciones de orden público. El mero hecho de que se use el lenguaje y de que otros puedan aprender a emplearlo



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

correctamente muestra que hay criterios de corrección y esos criterios deben ser públicos porque de otro modo no habría lenguaje común ya que los signos viven en el uso social y constituyen "una forma de vida".

Historicidad y pluralidad caracterizan el concepto de "juego de lenguaje": "*Hay innumerables géneros diferentes de empleo de todo lo que llamamos "signos", "palabras", "oraciones". Y esta multiplicidad no es algo fijo, dado de una vez por todas sino que nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje, como podemos decir, nacen y otros envejecen y se olvidan*" (Wittgenstein, 1988: §23).

Contra Robinson Crusoe.

Ni Wittgenstein era psicólogo, ni Vigotsky era filósofo, pero ambos estaban interesados en desarraigar un mito del pensamiento occidental: la ilusión antropológica del hombre moderno como un Robinson Crusoe poseedor de un lenguaje privado –desde y para sí mismo- desplegado en un largo monólogo autorreferencial. (Estevez) Ambos compartían una concepción general del lenguaje-herramienta y también un esquema tripartito: lenguaje- hablante- mundo. Sin embargo, la noción de *acción* involucrada en ese esquema marca una distinción fundamental: para Wittgenstein la acción estaba imbricada -en y con- el lenguaje en un juego de lenguaje, mientras que para Vigotsky implicaba mediación semiótica.

Wittgenstein se preocupaba por enfatizar que las palabras tienen una pluralidad de usos sociales del mismo modo que son diversas las funciones de las herramientas de una caja de herramientas. Es decir que "*las palabras cumplen una función instrumental en el contexto de determinadas actividades y en contextos de interacción, de tal modo que permiten al hablante realizar sus propósitos gracias al efecto coordinador de la acción que esas herramientas permiten*". (Corredor Lanás, 1999: 45).

Vigotsky reflexionaba acerca de la pluralidad de funciones del lenguaje en la ontogénesis. Como es sabido, la internalización implica por parte del niño la apropiación y el dominio gradual de los signos de la "caja de herramientas culturales" al mismo tiempo que son utilizados como "herramientas psicológicas" para modificar la propia conducta o la de los demás.

La idea de regla en Wittgenstein transforma el concepto de significado en dos sentidos cruciales: el significado es público y se encuentra a la vista como interacción en la transacción lingüística por lo que en el uso de la palabra está el significado. Esto desarticula la tesis de que los significados son contenidos mentales privados. En segundo, lugar, el significado es relativo a las formas de vida y a los juegos de lenguaje, lo cual rompe con la idea de una semántica definida a partir de una correspondencia lógica entre el lenguaje y el mundo.

Para Vigotsky, la idea de regla transforma la concepción tradicional de juego: los juegos "simbólicos" son una situación imaginaria evidente en las que el niño no se comporta de modo arbitrario sino que sigue ciertas reglas de acción implícitas. Inversamente, en los juegos "de reglas", éstas son manifiestas pero contienen una velada situación imaginaria.

Lo que Wittgenstein denomina "enseñanza ostensiva de palabras" como estrategias de enseñanza familiar, para Vigotsky era solo un momento en la dialecticidad del desarrollo de las funciones del lenguaje. Este "*juego de lenguaje primitivo*" incluye -entre otros- acciones indicativas con gestos, sonidos y palabras o "inventar" nombres a las cosas. Bruner (1986) ha investigado otros juegos de lenguaje tales como el juego del cucú, el arre-arre y especialmente, los juegos de crear referencias mediante la lectura conjunta de "libros de imágenes", a los que podríamos agregar los juegos "correctores" de preguntas y respuestas. La base psicológica de tales juegos, como bien señalaba Vigotsky es que *El*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

*nexo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Tan solo después la palabra tendrá sentido para el propio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan solo después comienza a existir para el propio niño.* (Vigotsky, 1995, p:150).

Para Vigotsky es en un contexto de interacción social -fundamentalmente en los procesos de crianza y en la especificidad de las prácticas escolares- donde los sujetos se apropian del uso de palabras. Esto es: la estructura e interpretación de los signos lingüísticos depende de sus relaciones con el contexto –lingüístico y extralingüístico- en que estos aparecen. Como es sabido, esta apropiación marca un salto revolucionario en el desarrollo psicológico. Este no es el resultado de una socialización progresiva de una primitiva organización autista y solitaria – como la de un pequeño Robinson- sino la individuación progresiva de una organización esencialmente social desde su origen.

Por su parte, Wittgenstein remite invariablemente a la conducta públicamente observable y a las prácticas sociales para describir el uso del lenguaje. Del mismo modo que Vigotsky, no está presuponiendo que el niño ya viene al mundo con un lenguaje previo al aprendizaje de su lengua materna sino que *Los niños son educados para realizar estas acciones, para usar con ellas estas palabras y para reaccionar así a las palabras de los demás.* (Wittgenstein, 1988:§6 ). Esto es, que para entender el significado de un término hay que investigar cuál es el uso que hace de él un individuo o una comunidad. En el caso de los niños pequeños, a diferencia de los adultos, carecen del sistema de referencia a un modo de actuar humano común lo que implica que aprender la conexión regular entre palabras y acciones de un juego de lenguaje a veces parece ser el resultado de un acto de adivinación (Wittgenstein, 1988)

### **La opacidad del lenguaje adulto**

Una noche estrellada ha inspirado durante siglos a astrónomos y poetas, pero probablemente ninguno de ellos expresó su asombro afirmando que *"el cielo tiene varicela"* (Flor, 4 años). Difícilmente la niña hubiera comprendido la misma metáfora si ésta hubiera sido proferida por un adulto aún en el mismo contexto. Según Gardner (1996) los errores de interpretación de las metáforas adultas siguen una pauta regular, que se agudiza especialmente cuando lo metaforizado es un estado psicológico.

El ejemplo utilizado por Gardner—extraído de una breve narración- fue *"el carcelero se había tornado una dura roca"*. El autor sostiene que alrededor de los 9 años los niños comienzan a comprender —aunque erróneamente- que no se está hablando de rocas sino de "otra cosa". El salto decisivo parece ser el reconocimiento de la intención básica implicada en la metáfora aunque solo al aproximarse a la adolescencia pueden brindar una explicación coherente que de cuenta de su comprensión.

La conclusión evolutiva que extrajo Gardner de esta investigación es que la comprensión de la metáfora "mejora" progresivamente mientras ocurre lo inverso con la producción de metáforas tempranas ( entre 3 a 5 años aproximadamente).

Sobre el tema de la comprensión coincidimos con Levin (2002) que sugiere no confundir el modelo de comprensión y producción del lenguaje del adulto, incluidas las metáforas, con la forma de comprensión y producción del pequeño hablante. El lenguaje adulto corriente no solo está saturado de implícitos o de supuestos que se dan por compartidos y de actos de habla indirectos -donde la intención difiere de lo que se manifiesta-, por no mencionar la polisemia de las palabras en el uso cotidiano. Así por ejemplo, cuando un adulto se dirige a un niño, el vocablo "panza" puede tener tres referencias concretas distintas (estómago, intestino y útero) y el niño no puede discernirlas entre sí, porque para él no están referenciadas concretamente.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

Lakoff y Johnson (1991) consideran que el lenguaje corriente es en sí mismo conceptualmente metafórico o si se quiere metafóricamente conceptual, porque entienden la metáfora como un fenómeno de pensamiento y no sólo lingüístico. Por esta razón, la clásica distinción literal/metafórico, no permite explicar adecuadamente el problema de la comprensión de las metáforas adultas porque según estos autores el lenguaje literal cotidiano contiene numerosísimas metáforas altamente convencionalizadas y a tal punto fosilizadas y naturalizadas que no solo no se las interpreta como metáforas sino que nos resulta sorprendente percatarnos que hablamos literalmente de un modo tan metafórico. Según Lakoff y Johnson, forman una red que impregna el pensamiento y la acción y se vinculan con la experiencia y la visión del mundo que tiene el hablante, en términos de Wittgenstein son "una forma de vida". En este sentido, algunas expresiones usuales pueden resultar totalmente opacas para los niños pequeños, pensemos simplemente en "esto no me lo trago", "casi me rompo el alma", "llueve a baldes", etc. Dificultades semejantes se le presentan a los niños mayores en la comprensión del significado de los versos de algunas canciones escolares o de los refranes, donde todos los términos tienen un uso metafórico. Por lo tanto las dificultades de la comprensión de las metáforas adultas, son parte del problema más general de la comprensión del lenguaje corriente. Si entendemos por comprensión la aprehensión subjetiva del significado de una acción, de una expresión verbal o de la vinculación entre ambas, se pone de manifiesto las dificultades de los niños pequeños para desentrañar el pensamiento de los adultos tal como éste se expresa lingüísticamente. Levin observa "...como una constante, que niños menores de 5 años y sin perturbaciones del lenguaje, manifestaban las mismas dificultades en el discernimiento de los mundos posibles, como el de la realidad física y ficcional y en el cual lo posible/no posible e imposible se juegan". (2002: 70). Vigotsky por su parte señala que el dominio por parte de los niños del aspecto externo sonoro del pensamiento verbal de los adultos no es equivalente al dominio del aspecto semántico. Primero se trata de la búsqueda de la referencia y dominar la estructura externa del significado de la palabra, solo después se descubre las funciones de tales signos desde un sistema de significados ya formados. Afirma Vigotsky: *El niño de edad temprana se ve totalmente limitado por las expresiones literales del sentido que ha asimilado.* (Vigotski, 1993: 272). Del mismo modo se pronuncia Levin: el lenguaje de los niños pequeños es literal con un contexto práctico real. Por lo cual la posibilidad de una palabra de ser usada en otros contextos se encuentra restringida. El ejemplo que ofrece la autora es el de una madre de un niño de 5 años que solía utilizar con frecuencia la expresión "me voy volando". *"El niño solo utilizaba la misma expresión cuando jugaba con aviones que levantaban vuelo, es decir, ligado a una referencia concreta, el objeto que realiza esa acción en la realidad fáctica"*. (Levin, 2002: 73). Paradojalmente, en estos primeros años los niños producen metáforas novedosas que rompe con cualquier categorización adulta o convencional y ensancha las fronteras de sentido.

Jugar con las palabras.

*Nos sentamos en círculo en la alfombra, nos saludamos, nos contamos cosas que nos ocurrieron y entonces, propongo jugar con las palabras.*

*¿quién sabe palabras?*

*Yo. Mi perro. La tele. Mi hermana. La música. Un señor. Vos. Mi abuela. Todos.*

*¿dónde las guardan?*

*En los bolsillos. En la cabeza. En la boca. En mi casa. En el ruido. En la almohada.*

*En mi mochila. En el rincón de la casita. En un papel.*

*¿para qué las usamos?*

*Para hablar. Para contar. Para cantar. Para decir. Para que sí. Para nada.*

*¿quiénes saben hablar?*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

*Todos. Los bebés no. Mi mamá. Yo. Las flores.  
¿quiénes saben inventar palabras?*

*Chapocho. Qué se yo!. Tapica*

*¿A dónde van las palabras cuando dormimos?*

*Al cielo. A la cama. A su casa. A bailar. A buscar palabras, se juntan. Al cajón.  
Afuera.*

*Entonces ahora que todos me regalaron tantas palabras! Yo les voy a regalar un papelito a cada uno. Ustedes van a elegir una palabra cualquiera, la que tengan en la cabeza, una que les guste o una palabra inventada, me la dicen y yo se las escribo en el papelito y ustedes la guardan como un tesoro porque con ese tesoro nosotros vamos a hacer algo ¿empezamos? Ellos me van diciendo las palabras, las escribo en cada papel y cuando todos tienen su papelito, los repartimos en dos cacerolitas y luego vamos sacando al azar binomios que escribimos en la pizarra.*

*Amor- bicicleta; hombre araña-teléfono; casa-conejo; motocicleta-pajarito; flor-cuento; caballito-extraterrestre; "hifi"- león; corazón-auto.*

*Ellos eligen caballito-extraterrestre. Les digo: hay cuentos que otros "inventan" para contarnos, hoy nosotros vamos a "inventar" un cuento para contarle a otros.*

*Yo pregunto entonces ¿cómo podemos empezar un cuento que hable de un caballito y un extraterrestre? (silencio). Un cuento -digo- se empieza contando algo ...usemos caballito o usemos extraterrestre y usemos nuestras ganas de contar ¿cómo empezamos?... (silencio)*

*Interviene la maestra de sala ¿Cómo empiezan tooooooos los cuentos? Y los niños dicen: Había una vez. Y así comenzamos. Ellos se sueltan y la narración nace fluida, espontánea, sin nuestra intervención. Levantan la voz para hacerse oír, para que escribamos sus ideas, algunos se retraen en el bullicio. Pero frente a la pregunta ¿y cómo termina este cuento? Interviene nuevamente la maestra de sala: Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. (me pregunto ¿un cuento no es un cuento sin el "había una vez" y el "colorín colorado"?)*

Los niños fueron invitados metafóricamente a transformar las palabras en objetos del mismo modo que en los juegos infantiles los objetos se transforman mediante las palabras. Por esta razón los niños comprenden que estas palabras-objeto están sujetas a las mismas condiciones y propiedades que las cosas, se pueden guardar y pueden estar en "algún lugar". Contrariamente a otras situaciones donde lo que se obtiene de los niños son respuestas literales en un contexto práctico "realista", el contexto lúdico simbólico favorece que el niño dé respuestas más metafóricas. En este caso el juego inicial de preguntas y respuestas era un juego nuevo para este grupo y por lo tanto la regla no estaba pre-establecida. Pero inventar un cuento para contar a otros, para estos niños no es un juego, es otra clase de actividad. El desconcierto cede cuando la docente se encarga de introducir las reglas. Efectivamente, un cuento que no tenga el "había una vez" y el "colorín colorado", no es un cuento en tanto no cumple con la regla del juego de lenguaje de contar cuentos.

En un segundo grupo, del que formaban parte siete niños hipoacúsicos integrados, la invención del cuento surgió mucho más espontáneamente. Se puede conjeturar que los niños de este grupo tenían la experiencia común de juegos de lenguaje muy diferentes, los juegos de "hablar con las manos" y "escuchar con los ojos" por lo que la propuesta de "inventar un cuento" como un juego no rutinario no resultó desconcertante.

El arraigo en el lenguaje.

La sumaria lista de juegos de lenguaje que ofreció Wittgenstein es la siguiente:

Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes

Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

---

Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo)  
Relatar un suceso  
Hacer conjeturas sobre el suceso  
Formar y comprobar una hipótesis  
Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas.  
Inventar una historia y leerla  
Actuar en teatro  
Cantar a coro  
Adivinar acertijos  
Hacer un chiste, contarlo  
Resolver un problema de aritmética aplicada  
Traducir de un lenguaje a otro  
Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar

Es notable cuantos de estos juegos realizamos los adultos con los niños pequeños incluyendo el juego primitivo de aprender un lenguaje como señalaba Wittgenstein. El adulto es el proveedor "minorista" del juego de lenguaje, mientras que la comunidad de habla más amplia es el "mayorista" de la oferta cultural de una forma de vida. En términos vigotskianos estos juegos determinan por completo la situación de la oralidad, son regulados por el dinamismo de la situación y se desarrollan de acuerdo con un tipo de procesos situacionalmente motivados y coordinados en contextos interactivos dialógicos o lúdicos.

Ocultos en la cotidianeidad de nuestras prácticas con los niños, sea en los procesos de crianza o en los procesos diseñados con intencionalidad pedagógica se crean juegos de lenguaje nuevos para cada momento evolutivo o nivel escolar, a veces se recrean algunos juegos de lenguaje viejos y otros finalmente se abandonan. Los juegos con el lenguaje que realizan los niños son modos de arraigo en el lenguaje de su comunidad de pertenencia y parte del proceso de internalización de los signos lingüísticos. Como afirma Bruner *La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que sólo pueden ser hechos en el lenguaje. La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje* (1986: 132).

#### Referencias bibliográficas.

- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.  
Corredor Lanás, C. (1999) *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Visor  
Estevez, A. (2007) "Poética infantil" IV Congreso Nacional y II Congreso Internacional de Investigación Educativa. Secretaría de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo.  
Cipolletti, 18, 19 y 20 de abril de 2007. ISBN 978-987-604-035-8. Pp 1-3  
Gardner, H. (1993) *Arte, mente y cerebro*. Madrid: Paidós  
Lakoff, G., Johnson, M. (1991) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra  
Levin, J. G. (2002) *Tramas del lenguaje infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.  
Vygotski, L.S. (1993) *Obras Escogidas*. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor.  
Wittgenstein, L. (1988) (IF) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.