

MATERIALES D'EDUCACIÓN

Factores afectivos y actitud psicolingüística en el aprendizaje de una variedad de lengua

RENZO TITONE
UNIVERSIDADES DE ROMA Y TORONTO

0. Premisa

El objetivo principal de este informe es esencialmente el de llamar la atención sobre la importancia, a menudo descuidada, que los factores afectivos y otros, entre los cuales la actitud, desempeñan en el aprendizaje de una segunda lengua, tanto nacional como extranjera, e incluso en la recuperación de la lengua materna en su forma de dialecto regional o local. Particularmente en el caso de la recuperación de la lengua local (por ejemplo el asturiano, el andaluz, el catalán, el valenciano en España, y otras lenguas regionales) es importante - según los resultados de unas investigaciones realizadas en Italia y Suiza - hacer hincapié en una actitud psicosociolingüística positiva y favorable a la lengua y cultura local, en oposición a eventuales actitudes desfavorables o despectivas hacia dicha variedad lingüística. A lo largo de mi discurso intentaré mostrar que los factores afectivos poseen una fuerza fundamental para estimular el proceso de aprendizaje lingüístico, sobre todo en situaciones de bilingüismo o de bicultura.

Con relación al problema de aprendizaje de una segunda lengua, las expectativas se ven afectadas por los resultados de las actuales investigaciones psicolingüísticas: por un lado se sigue afirmando que los factores motivacionales (afectivos y de actitud) desempeñan un papel de indudable importancia con respecto a los factores cognitivos y de aptitud; por el otro, sobre el tema faltan prácticamente investigaciones orientadas a aprendices de edad preescolar o de edad correspondiente al nivel básico: las pocas que se han llevado a cabo son irrelevantes. A consecuencia de todo esto surge la necesidad de plantear una teoría que radique en principios

inferenciales. Estos principios proceden de los presupuestos psicológicos y psicolingüísticos generales y, en cierta medida, de los datos de las pocas investigaciones realizadas, con niños de edad inferior a los 11 años, sobre el aprendizaje de la L2.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, intentaremos recoger unos conceptos-guía relativos a la motivación y, hasta cierto punto, a la actitud.

I. Algunos presupuestos teóricos

I.1 Un modelo global de aprendizaje lingüístico.

Junto a las confirmaciones teóricas se multiplican los experimentos sobre la unilateralidad e improcedencia de los modelos actualmente utilizados para la explicación de los procesos de aprendizaje humanos: ni siquiera los principios estrictamente relacionados con el comportamiento o aquellos puramente cognitivos parecen poder explicar y aun menos encauzar el aprendizaje propio del hombre. Aprenderse nociones o adquirir habilidades no sólo excede el nivel tope de los automatismos, sino también el de la pura elaboración cognitiva y racional de las experiencias. Generalmente, todo aprendizaje humano implica operaciones de tipo ejecutivo (actividades de codificación y decodificación de tipo perceptivo-motor, o sea *táctico*), coordinadas y dirigidas por operaciones mentales (de tipo cognitivo, abstractivo, deductivo, generalizador, o sea *estratégico*), finalmente controladas, originadas y participadas por el *yo* consciente o subconsciente (operaciones de tipo *egodinámico*). El aprendizaje como adquisición profunda y duradera depende sobre todo de la presencia activa del *yo* de la persona. En este nivel se sitúan los factores afectivos en general (motivación, actitud, tono emotivo, reacciones profundas conscientes o inconscientes), de los que depende la sedimentación duradera de lo adquirido. La motivación constituye el proceso dinamogénico del aprendizaje y al mismo tiempo garantiza su duración y su posibilidad de uso. De aquí su importancia en la economía general de desarrollo humano, desde la niñez a la edad adulta. (V.J. Nuttin, 1983).

I.2 La motivación en el aprendizaje lingüístico

Tanto los orígenes teóricos de la psicodinámica del aprendizaje, según evidencian los estudios de Lambert y Gardner (1959), de Spoelders (1978) y de Titone (1981), como los datos empíricos punto de partida de estos estudios, han subrayado en primer lugar la variedad tipo-

lógica de los factores de la motivación, incluso en el aprendizaje lingüístico. La conclusión a la que han llevado estos estudios con respecto a las principales formas de motivación, se puede resumir de la manera siguiente:

A) motivación intrínseca versus motivación extrínseca:

La motivación intrínseca nace de la misma necesidad de usar el lenguaje, según de terminaciones que proceden del mismo instrumento lingüístico, tales como:

1. necesidad existencial de significación (Watzlawick)
2. necesidad bio-social de comunicación
3. reproducción
4. respuesta interactiva del ambiente, en sentido positivo
5. expansión cognitiva (y desarrollo metacognitivo)
6. proyección afectiva
7. relación dialéctica con el mundo
8. integración cultural (Lambert)
9. actitudes lingüísticas y socio-culturales
10. actitud afectivo-estética
11. aptitudes de la personalidad (estilo democrático versus autoritario; extrovertido versus introvertido).

La motivación extrínseca depende de las finalidades que se plantea la persona conforme a los límites de los factores exteriores, y en el cuadro de la actividad lingüística puede significar:

12. actitudes sociales/familiares inter-étnicas
13. acierto en el estudio lingüístico (heteroevaluación)
14. éxito en la profesión (fin instrumental, de utilidad: vide Lambert)
15. manipulación de la realidad social
16. sanciones sociales o disciplinares

B) motivación primaria versus motivación secundaria:

La motivación primaria tiene un origen biológico o endógeno relacionado con la conservación del organismo-persona y con su desarrollo: así es la que en el bebé y en el niño cumple con la necesidad de comunicar para sobrevivir. El niño bilingüe de nacimiento a menudo

se encuentra bajo la presión de una necesidad de subsistencia biológica o social, y aún más en el aprendizaje de la primera lengua está constantemente presionado por una urgencia biológica.

La motivación secundaria procede de las presiones de orden social sobrepuesto, tales como la instrucción y la profesión. Muy a menudo, las motivaciones escolares quedan reducidas a presiones de orden secundario. Esto explica su menor fuerza en la economía del aprendizaje.

C) motivación inicial versus motivación permanente:

El incentivo, como se deduce de la palabra misma, sirve para empezar un proceso de adquisición y puede consistir incluso en algo muy superficial (el proverbial “caramelo”). Sin embargo, mucho más importante es aquel motivo que consigue mantener constantemente vivo el esfuerzo y despierta la atención del aprendiz.

Por lo tanto se puede hipotizar que las citadas dicotomías se sobreponen o coinciden de alguna manera en el sentido de que, generalmente, la motivación intrínseca es de orden primario y tiene valor permanente, mientras que la motivación extrínseca equivale, a menudo a factores secundarios, y a menudo con valor de incentivo. La duración y la profundidad de los motivos tienen procedencia endógena o resultan de la progresiva asimilación interior.

1.3 El factor actitud *como variable clave en el aprendizaje de una segunda lengua.*

Algunas investigaciones evidencian, cada vez más claramente, la posición y el papel particular que desempeñan los factores de “actitud”, sobre todo en la adquisición eficaz de la L2 (vide. Titone, 1983). Unas indagaciones efectuadas en contextos culturales y lingüísticos distintos han señalado la particular función dinamogenética y de refuerzo que una actitud lingüístico-cultural favorable ejerce en el aprendizaje de la segunda lengua de una comunidad y en su mantenimiento. Así ocurre en la relación de coexistencia entre dialecto y lengua nacional, entre lengua minoritaria y lengua nacional, entre dialecto, lengua nacional y lengua extranjera, o incluso en el caso de una apreciación estética positiva hacia una lengua extranjera propuesta para su estudio escolar. Estos interesantes casos han sido objeto de algunas tesis de licenciatura en Psicopedagogía del Lenguaje, discutidas en nuestro departamento de Psicología del Desarrollo y de la Socialización (Universidad “La Sapienza”, Roma).

Cabe aclarar que la actitud lingüística está marcada por una característica socio-genética: no es innata, sino que depende de factores sociales y de particulares situaciones a las que lleva la interacción entre los organismos. Los dos aspectos condicionan comportamientos de tipo

cognitivo-afectivo hacia determinadas culturas y su sistema de trasmisión. Es aquí donde radican las preferencias o los prejuicios comprobados en varios niveles sociales y que a menudo se convierten en clichés culturales.

Por lo tanto, es muy importante a la hora de resolver conflictos étnico-lingüísticos o de asegurar el aprendizaje eficaz de una segunda lengua, proporcionar condiciones favorables al desarrollo de actitudes de aceptación hacia esquemas culturales diferentes. Es posible conseguir esto a través de iniciativas orientadas a la familiarización e identificación con la cultura distinta. El resultado positivo de algunos proyectos de intercambio escolar bien organizados, confirma el valor psico-educativo del principio de proporcionar modelos de actitud lingüístico-cultural positiva.

Se ha comprobado que el aprendiz niño de una L2 ya posee esas condiciones favorables que, en cambio, en el aprendiz adulto son eventuales. Efectivamente, la ausencia de actitudes negativas o perjudiciales en los niños de escuela primaria o básica, la serena y abierta disponibilidad hacia cualquier idioma o cultura que caracteriza al niño antes de que lo afecten los procesos de pseudo-socialización, constituyen factores de primaria importancia que favorecen un buen aprendizaje de cualquier idioma en edad precoz. En esta disponibilidad tendría que hacer hincapié todo programa lingüístico dirigido a niños, para que tenga auténtico valor educativo, o sea formativo de la personalidad del niño, mucho más importante que los fines puramente instrumentales, aunque relacionados con la adquisición de la competencia en dicha lengua. Entre una imperfecta pronunciación y una total incomprensión de las motivaciones culturales del comportamiento, considero mas perjudicial la segunda.

Esta alusión nos invita a tratar el punto mas específico de este informe.

2. Los factores afectivos en el aprendizaje precoz de la segunda lengua.

2.1 Aspectos generales: el principio de auto-actividad

En primer lugar es imprescindible explicar en que consiste el proceso de aprendizaje humano en su totalidad, de acuerdo con el principio-guía más importante. Resumiendo y simplificando las propuestas de las principales teorías lingüísticas formuladas en los últimos setenta años, tal principio resulta ser el “principio de auto-actividad”. Intentamos aclarar lo que significa, de cara a una especificación de los factores afectivos del aprendizaje y a una aplicación coherente a la practica didáctica.

A) El aprendizaje se manifiesta primariamente en forma de actividad endógena, es decir nace del interior del sujeto y no se impone desde fuera. Esa actividad interior, por un lado se opone a la recepción pasiva de estímulos exteriores y por el otro a la pura memorización mecánica de tipo verbo-motor. El aprendizaje considerado como auto-actividad es, sobre todo, un proceso de asimilación profunda de conocimientos, estructuras cognitivas y habilidades controladas por el yo del sujeto aprendiz.

La motivación, y en general los factores afectivos, son el soporte de este proceso de activación puesto que constituyen la causa profunda del aprendizaje (por eso se habla de factores dinamogénéticos, debido a que proporcionan el primer impulso a la actividad de aprendizaje, despertando interés, actitudes, intenciones y decisiones adecuadas a la tarea, o a las tareas, que requiere el aprendizaje).

B) De las varias propuestas teóricas relativas a la Psicología del Aprendizaje, es lícito deducir un modelo o esquema para interpretar y dirigir las operaciones de enseñanza-aprendizaje, que se ha llamado “modelo modular” por ser flexible y susceptible de composición (Titone, 1974). Este modelo se articula a través de tres fases principales: la primera tiene carácter cognitivo o de percepción global del significado y de la estructura de la tarea, y comprende tres minifases: de globalización, análisis operativo y síntesis operativa (en el caso del aprendizaje lingüístico, tienen relación con textos cuyo uso en la comunicación interpersonal puede ser vario, tales como el diálogo, la descripción y la narración); la segunda fase tiene carácter ejecutivo, de refuerzo a través del ejercicio (este puede cumplir con varias especificaciones lingüísticas: ejercicios situacionales y estructurales, de corrección, consolidación y desarrollo); la tercera fase es la del control o *feedback*, y opera a nivel cognitivo avanzado ya que representa la toma de consciencia refleja de las tareas finalizadas, de sus componentes dinámicas y de las relativas adquisiciones (a través de operaciones de evaluación y corrección). La modularidad de este modelo reside precisamente en la reversibilidad de las tres fases, en su eventual carácter cíclico y en su posible coexistencia: dicho de otra forma, el desarrollo de los pasos de una fase implica, aunque en tono menor, la presencia de los pasos de las demás fases, según una dinámica de recíproca consolidación y aclaración.

Lo factores afectivos, especialmer e los de la motivación, marcan las tres fases del comienzo de la orientación global, a pesar de influir de manera determinada sólo en la primera. La motivación intrínseca nace de la relación que de forma orientada y personalizada se establece con la tarea, la situación y el texto utilizado para asimilar la lengua. Esto explica por que

se prefiere partir del diálogo, sobre todo cuando se enseña a niños. Efectivamente, el diálogo es más concreto, realista y refleja situaciones que forman parte de la natural experiencia de los comunicantes. Por lo tanto, es muy importante que al poner en marcha el proceso de aprendizaje las motivaciones sean claras y reales y que la relación entre los sujetos que participan en la situación de aprendizaje comunicativo sea eficaz: debe haber interacción entre el profesor y los alumnos y entre el alumno y sus compañeros.

C) Así pues, la interacción comunicativa resulta ser un proceso cognitivo y afectivo al mismo tiempo. Es objeto del aprendizaje el tomar consciencia de los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales cuyo soporte estriba en la disponibilidad afectiva (actitud, interés, intención) y en sistemas de habilidades operativas que atañen las características fonológicas, morfo-sintácticas, pragmáticas propias de una lengua. Es importante no separar estos ámbitos de la competencia comunicativa si se quiere que el aprendizaje de una segunda lengua sea una manera de renovar o enriquecer las dotes personales del alumno.

Las consideraciones que hasta aquí se han expresado nos proporcionan elementos de base para las siguientes deducciones.

2.2 *El aprendizaje auto-activo de la segunda lengua en la enseñanza básica.*

A) Vamos a tomar como punto de partida el “principio de acción total”. Este implica que el sujeto-alumno use por completo sus posibilidades y sus recursos en las operaciones que supone el aprendizaje de la lengua: sus capacidades perceptivo-sensoriales, puesto que cuanto más amplia es la base que recibe y elabora los estímulos lingüísticos y situacionales, más firme será la posibilidad de aprender; sus recursos sensitivo-motores, que le permiten llevar a cabo las tareas comunicativas según la situación (por ejemplo, en el juego y/o en la dramatización); su capacidad de usar todo tipo de lenguaje (lenguaje mímico, lúdico, estético-gráfico, constructivo, icónico, musical. etc., etc.); su capacidad de comprender racional y lógicamente las estructuras de la lengua y, en general, culturales y sociales para poderse orientar eficazmente en un contexto comunicativo; sus reacciones afectivas y su sensibilidad con respecto a la emotividad y al sentimiento; su potencialidad creativa, de imaginación, inteligencia y comportamiento, etc.,etc. B) ¿Cuál es la situación ideal para que se realice el principio de la acción total? Sin duda es el *juego*. Toda la personalidad del niño concurre en el juego. Fuera de la clase el juego representa una actividad espontánea, pues bien, en la clase debe llegar a ser una actividad en parte programada pero cada vez mas espontánea. El juego repre-

senta la realización funcional de la acción total que empeña todas las energías sensoriales, motores, cognitivas y afectivas del niño en el contexto de una situación estimulante por sí misma. Es esta la razón por la cual las actividades lúdicas de aprendizaje, tanto lingüístico como extra-lingüístico, han revelado su gran eficacia en contextos diferentes: efectivamente, las matemáticas, las ciencias, la historia, la lengua/las lenguas son fáciles de aprender y asimilar si se presentan como juego individual y aún mas como juego social.

Los resultados del proyecto ILLSE han confirmado notablemente esta posición. El juego forma parte de la primera fase del modelo modular (la motivación para participar y comprender la tarea lingüística); ocupa por completo la segunda fase (el ejercicio se elabora y propone en forma de juego); hace que la tercera fase se desarrolle de forma diferente (el control - la evaluación y corrección - se hacen a través de los llamados "juego-test").

C) Para completar, añadamos que el valor psicológico del juego como realización de una actividad cuya motivación y participación es interior, se puede aplicar perfectamente al aprendizaje lingüístico. El juego, sobre todo el juego infantil, en general posee características simbólicas y comunicativas. Empezando por las teorías psicoanalíticas de Freud, Jung y Eriksson hasta llegar a las cognitivas de Piaget y Bruner, la tónica constante de los psicólogos ha sido la de señalar en el juego espontáneo la expresión inconsciente de simbolismos relacionados con la imaginación y la afectividad, además de un impulso a la libre comunicación de lo interior, de vivencias imaginadas y de imitación de los comportamientos de adultos y compañeros. En relación a la situación de comunicación verbal en una L2 que se está aprendiendo, el juego proporciona la ocasión para revivir vivencias imaginadas o sugeridas, donde la lengua representa un instrumento nuevo para expresarse y comunicarse y, de forma inconsciente e involuntaria, para una práctica lingüística muy motivada y participativa. Por eso sería oportuno que también los juegos glotodidácticos, dentro de lo posible, utilizaran experiencias de simbolización y de necesidades comunicativas. Hay varias publicaciones con la lista y descripción de numerosos juegos glotodidácticos para niños; sin embargo, la imaginación del profesor y la de sus alumnos, a menudo sorprendente, es sin duda la mejor fuente por su eficacia y realismo para crear juegos simbólicos y comunicativos. El bien conocido enfoque simulativo que reproduce situaciones y papeles reales, no es otra cosa que una manera de realizar el principio lúdico de la acción total, seguramente más eficaz con los niños que con los adultos.

D) ¿Cuál es la función de los factores afectivos en la actividad lúdico-lingüística, en relación con el aprendizaje precoz de la L2?

Se ha constatado que en el juego se concretan y obran factores específicos, de tipo empático y social, que pueden tener una función importante también en el aprendizaje lingüístico. Esto quiere decir que al establecerse una relación de empatía o de identificación afectiva en la interacción lúdica que se realiza a través del uso de la L2 - o sea una relación que une al profesor con los alumnos y a los alumnos entre ellos - se favorece la comunicación y por consecuencia el uso correcto y motivado de la lengua. Además, en un determinado contexto situacional, la interacción social cuyo soporte es la comunicación verbal, en la segunda lengua, contribuye a reforzar tanto las intenciones comunicativas como el uso de los instrumentos lingüísticos, e incluso la identificación con la cultura de la segunda lengua, favoreciendo el refuerzo del aprendizaje.

Justamente un psicolingüista (Jakobovits) ha señalado que el principio de la “autenticidad” en el proceso glotodidáctico debe interpretarse no sólo en relación con el material lingüístico que se propone para su asimilación, sino también en lo que concierne a la relación entre profesor y alumno y de los alumnos entre ellos.

Todo lo que se ha dicho lleva a una afirmación conclusiva.

2.3 El papel de la relación afectiva *en la interacción verbal durante el aprendizaje de la segunda lengua.*

Es cierto que en la elaboración de la experiencia personal, o sea en el desarrollo de la persona y en los procesos integrales de aprendizaje, tienen mucha más fuerza y eficacia los grandes motivos de carácter profundamente humano que aquellos específicos (que tienen que ver con las asignaturas o con los campos del saber), los intereses individuales o las inclinaciones particulares: por ejemplo es más fácil que se aprendan las matemáticas por la simpatía que el profesor suscita en el alumno que por la particular aptitud y el personal interés del alumno para este tipo de estudio.

Se puede hipotizar que este principio se da con más fuerza precisamente en el campo del aprendizaje de las lenguas, donde el factor relación representa el elemento vital de la comunicación y por consiguiente del uso de la lengua. Quisiera que no se pensara que esta afirmación deriva determinísticamente de mi conocida posición con respecto a la psicopedagogía neo-humanística. Si muchas de mis afirmaciones se basan en esta visión teórica, eso no excluye que considere los resultados discordantes de que disponemos. En las investigaciones psicodidácticas, y en particular en aquellas más recientes que se han llevado a cabo sobre la

psicolingüística aplicada al aprendizaje de las lenguas, los resultados tienden a confirmar la acción privilegiada de los factores de personalidad que - al fin y al cabo - obran a nivel “ego-dinámico”, como se ha dicho antes, y generalmente reflejan las dinámicas relacionales interpersonales del comportamiento humano.

Sintetizando se podría definir un axioma de la siguiente manera: *Aprender una segunda lengua equivale a adquirir una relación interpersonal nueva y orientada hacia un mundo nuevo y rico de inagotables sorpresas.* No se trata entonces sólo de aprender a pronunciar perfectamente los sonidos, ni las formas nuevas para construir palabras y discursos, sino lograr que la personalidad llegue a tener un alma más, o más almas, según lo que Goethe ya había afirmado con conocimiento de causa.

3. Glotodidáctica infantil: una orientación lúdica integrada

3.1 El juego como lenguaje

La didáctica de los idiomas, como ciencia y arte de la enseñanza /aprendizaje lingüístico, tiene que partir en la formulación de sus principios del modelo ofrecido por la realidad psicolingüística del desarrollo del lenguaje en el niño cada vez que hay que construir una metodología apropiada a la infancia (escuela primaria). Por tanto es necesario partir de lo que revela la “naturaleza” del desarrollo lingüístico en la primera edad. En estos años recientes han emergido nuevas orientaciones de la investigación científica que enfocan el desarrollo de la llamada “competencia comunicativa” en el sentido de una integración funcional entre capacidad lingüística y capacidad de interacción social o pragmática. El objeto del estudio se ha hecho por consiguiente la *acción* del niño, en la perspectiva de una conexión vital entre “juego” y “habla”: pues actuar para el niño quiere decir explorar la realidad social, humana, y no sólo física, a través de la invención creativa que se manifiesta en el “juego”, y conjuntamente intentar de dar un nombre a las cosas, cuasi en la acepción bíblica de “denominar” como “conquistar y poseer”.

Pues es absolutamente lógico de fundar la esencia de un planteamiento glotodidáctico para la infancia sobre la relación dialéctica entre “juego” y “habla”.

3.1.1. La charla del niño como juego

¿Por que los niños hablan? se pregunta la investigadora norte-americana Catherine Garvey

al comienzo de su ensayo sobre las charlas de los niños. La razón última está en el hecho que ellos son biológicamente programados para esta actividad, que es tan natural como la de marchar y jugar, pero también por razones sociales de sobrevivencia y desarrollo. Pero las razones inmediatas son múltiples y varias. Según Michael Halliday, las funciones o empleos del lenguaje, que se desarrolla en parte en la primera infancia y en parte durante la primera escolarización, son principalmente: la función instrumental (satisfacción de deseos y necesidades), la regulativa (control de sí mismo y de las otras personas mediante la charla), la interactiva (establecer contacto con otros), la personal (expresión de su individualidad), la eurística (descubrimiento de la realidad y aprendizaje de conocimientos), la imaginativa (creación de imágenes y construcciones fantásticas), la matemática (de enseñanza e información), la textual (construcción de textos) y al final la función metalingüística (reflexión sobre la lengua como sistema estructurado).

Pero todas estas funciones y modalidades en el empleo del lenguaje se resumen en la “macro-función” *lúdica*, es decir en la creación y actuación de procedimientos ingeniosos para lograr determinados fines existenciales. Se podría decir que, en la edad infantil, la función “imaginativa” se hace dominante y controla y empapa todas las otras funciones, sobre todo la eurística o de aprendizaje.

Si la charla es acción en todos los seres humanos (v. la tesis de John Austin en su libro *How to do things with words*), la acción como charla es creación lúdica en todos los niños normales que intentan de aprender a hablar.

Por consiguiente, si es verdad la afirmación de Garvey que “la charla es un acontecimiento central respecto a muchos aspectos de la vida del niño”, hay que añadir en seguida que toda charla, en su sentido más completo, toma directamente o indirectamente aún siempre de manera preterintencional la forma del “juego”, y por tanto la vivacidad, la creatividad, la ingeniosidad que le pertenecen.

La consecuencia básica es clara: en cualquier proceso de aprendizaje lingüístico infantil, juego y habla no pueden separarse, y pues la única Glotodidáctica válida es la que se empiera en el empleo funcional del “juego”.

3.1.2. El juego del niño como charla

Los investigadores del juego-charla en el niño están acostumbrados a clasificar los juegos verbales en distintas categorías: del juego ritualizado al juego de simulación o de “aparen-

tar”, al juego de los papeles, al juego de los ruidos, al de fantasía (dramatización), al de “maternage” (“mothering”). Todos estos pueden ser traducidos en formas de aprendizaje lingüístico.

He aquí unos ejemplos.

a) El juego ritualizado

Dos niños de tres años: “No, yo no!” - “Si, tú también!” repeticiones rítmicas con entonación fija como una canción.

b) El juego de “aparentar”

Una situación es creada por una niña que aparenta de ser “mamá” y el niño aparenta ser su hijo. El juego de simulación es una forma de introducción en la vida social, representada por la imaginación. Esta forma de juego ha sido particularmente estudiada por los psicólogos en todas sus articulaciones como:

definición de la situación: “jugamos a la casa” ...

atribución de papeles: “yo soy mamá, tú eres el niño” ...

definición de sitios

especificación del plan de acción

distribución de las cosas

corrección de los procedimientos operativos y completamiento del esquema de acción

terminal y pasaje a otros temas etc.

Claro que la charla es un elemento vital para el desarrollo del juego.

c) Juego de los papeles

La imitación fantástica de los papeles de los adultos ya empieza a los tres años en particular en las niñas. Esto es una traducción y transformación en una persona adulta -”mamá”, “papá”, con “niño” -... mediante una identificación de sí mismo con el adulto. Y esto implica también el empleo de un lenguaje o un estilo de habla apropiado (lenguaje infantil: *baby talk*).

d) *Juego de dramatización*

El cuento se hace acción, el cuento como creación fantástica traducida en acción dramática. Etc.

En síntesis se puede afirmar que el juego-charla ha sido puesto por la naturaleza bio-social dentro del programa evolutivo del niño como proceso esencial de desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicacional. Tiene pues el juego un papel fundamental en el crecimiento total de la personalidad infantil.

Los resultados de muchas experiencias y válidos experimentos en la enseñanza precoz de un idioma segundo o extranjero a niños muy jóvenes (3 - 10 años) - como en el experimento nacional ILLSE organizado por el Ministerio italiano de la Educación (1977-1985) demuestran que un método glotodidáctico fundado sobre actividades lúdicas logra una eficacia máxima de aprendizaje. Todo esto confirma el principio que yo he llamado de la "acción total" en todas formas de aprendizaje infantil, y especialmente lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. *Il progetto ILLSE e l'insegnamento della lingua straniera della scuola elementare*, Ministero P. Istruzione e Le Monnier, Roma-Firenze 1985.

H. DULAY, M. BURT, S. KRASHEN, *Language two*, Oxford Univ. Press, New York 1982 (traducción italiana: *La seconda Lingua*, il Mulino, Bologna 1984).

P. NOBILI, *Motivazioni all'apprendimento delle lingue straniere*, Il Mulino, Bologna 1981.

R. TITONE, *Bilingüismo precoce e educazione bilingüe*, Armando, Roma 1972.

R. TITONE, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma 1974.

R. TITONE, *Avamposti della psicolingüística applicata*, Armando, Roma 1981, Vol. II.

J. NUTTIN, *Teoría della motivazione umana*, Armando, Roma 1983.

R. TITONE, Attitude: a crucial differential variable in second language learning, *Rassegna Italiana di lingüística Applicata*, n. 2, 1983.