

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

# **SISTEMAS EXTERNOS DE REPRESENTACIÓN Y LENGUAJE.**

Lic.Cloria Bereciartua.

Cita:

Lic.Cloria Bereciartua (2004). *SISTEMAS EXTERNOS DE REPRESENTACIÓN Y LENGUAJE. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/383>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/nff>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## 77 - SISTEMAS EXTERNOS DE REPRESENTACIÓN Y LENGUAJE

### **Autor/es**

Lic.Cloria Bereciartua

### **Institución que acredita y/o financia la investigación**

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

---

### **Resumen**

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo articular desde un punto de vista teórico los sistemas externos de representación, particularmente la capacidad de atribuir sentido a una fotografía con determinadas características, las relaciones entre lenguaje y modalidad. Es relevante para la clínica profundizar estos aspectos teóricos, ya que poseer una mente representacional es un requisito básico para el desarrollo cognitivo y social del niño.

### **Resumen en Inglés**

Abstract: This work-piece has as its objective the articulation of the external systems of representation from a theoretical point of view; specially the capacity or attributing sense to a photograph (snapshot) with particular characteristics; the relationships between language and form. It's important for doctors to study those theoretical aspects in depth due to the fact that having a representative mind is a basis requirement for the cognitive and social development of a child.

### **Palabras Clave**

Fotografía- lenguaje- mente representacional-

---

## Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo articular desde un punto de vista teórico los sistemas externos de representación, particularmente la capacidad de atribuir sentido a una fotografía con determinadas características, las relaciones entre lenguaje y modalidad. Es relevante para la clínica del lenguaje conocer qué saben los niños sobre las fotos; ilustraciones, dibujos; qué comprensión tienen de las relaciones simbólicas entre una fotografía y su referente; si pueden explicar o predecir las acciones del/los referentes considerando sus pensamientos, intenciones, deseos, emociones.

Comenzaré definiendo qué se entiende por sistemas externos de representación, para luego, a partir de la presentación de una fotografía con determinadas características, destacar la importancia del estudio del uso de verbos que designan estados mentales - *conocer, pensar, descubrir, fingir, recordar, creer, etc.*, ya que la foto permite elicitar lingüísticamente esta capacidad de atribuir intenciones, deseos, creencias y emociones al referente que se representa bidimensionalmente.

Los sistemas externos de representación (Martí y Pozo,2000) pueden definirse como construcciones cognitivas de gran importancia, cuya adquisición necesita y pone de manifiesto un complejo proceso de re-construcción por parte del niño o del adulto. Deben ser considerados como objetos en sí mismos, ya que sus propiedades peculiares les conceden una naturaleza propia que repercute en la cognición y en el aprendizaje de quien los utiliza.

A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre ha creado variados sistemas y objetos simbólicos para servir a la función representacional. Letras, números, ilustraciones, fotografías, maquetas, mapas, gráficos, son algunos

ejemplos de la gran variedad de símbolos externos que se utilizan en la vida cotidiana. Los sistemas simbólicos cumplen la función de herramientas culturales, como tales activan la memoria, almacenan datos, transmiten información, organizan, regulan y guían el pensamiento y el conocimiento.

Justamente, han sido los psicólogos del desarrollo más reconocidos y respetados del siglo XX, Vigotsky, Piaget, Bruner, quienes enfatizaron el papel central que la capacidad simbólica juega en el desarrollo. En este sentido, Vigotsky (1978) señala, que los niños pequeños aprenden la función y el uso convencional de los símbolos a través de un proceso mediado social y semióticamente por los miembros más experimentados de su cultura.

El estudio de los orígenes de la función simbólica ha sido objeto de investigación en la mayoría de las principales teorías sobre el desarrollo cognitivo infantil (DeLoache, 1995<sup>a</sup>, 1995b; Peralta de Mendoza y Salsa, 2003; Piaget, 1973, 1977; Vigotsky, 1978; entre otros). Precisamente DeLoache y colaboradores (1987, 1991, 1999) presentan un modelo teórico para explicar el desarrollo simbólico temprano, cuyo concepto central es el de *insight* representacional. Este término se corresponde con el conocimiento (implícito o explícito) de que un símbolo y su referente están relacionados.

Respecto del uso específico de la fotografía, se ha observado que los bebés manipulan y juegan con imágenes y fotos como si se tratara de cualquier tipo de objeto manipulable (Perner, 1994). Sólo de forma progresiva y en formatos de interacción conjunta con adultos -lectura de cuentos- (Bruner, 1984), los dibujos y fotografías (DeLoache, 1995<sup>a</sup>, 1995b; Peralta de Mendoza y Salsa, 2003) empiezan a ser interesantes no por lo que son sino por lo que evocan. Se sabe que alrededor del año y medio, los niños son capaces de identificar y reconocer personajes familiares que aparecen en las fotos. Sin embargo la comprensión verdaderamente representativa de estos objetos simbólicos ocurre algo más tarde.

Judith DeLoache (1987, 1991) plantea que el origen de las dificultades para alcanzar el *insight* representacional en los niños más pequeños puede explicarse a

partir de lo que ella ha denominado “ la hipótesis de la representación dual” . Este concepto hace referencia a la capacidad de poder representar el instrumento - fotografía, maqueta, mapa- como objeto y al mismo tiempo como símbolo de la entidad que representa, ya que dichos objetos simbólicos se caracterizan por ser una realidad doble “ ser objetos con características físicas propias y, al mismo tiempo, símbolos de la entidad que representan” (Peralta de Mendoza, O. y Salsa, A., en prensa).

En este sentido las investigaciones realizadas por De Loache & Marzoff, (1992), Peralta de Mendoza & Salsa, (2003), entre otros, revelan que los niños menores de tres años *ven* al símbolo como un objeto concreto interesante y atractivo en sí mismo, lo que les impide *ver a través* de éste a su referente. Más precisamente entre los 2;6 y 3 años se produce una “ emergencia súbita” (Peralta de Mendoza, 2003:83) del *insight* representacional en el desarrollo de la comprensión de un objeto simbólico dado. Los niños más pequeños no reconocen la relación que une al símbolo con su referente, sin embargo, seis meses más tarde, esta relación se vuelve completamente transparente para ellos.

De todas maneras, los investigadores citados coinciden en plantear que el desarrollo de la comprensión temprana de símbolos esta sujeto a la influencia conjunta de diferentes factores, destacando la *similitud perceptual*, la *experiencia simbólica* previa y la *instrucción*, como soporte social en forma de información. (Peralta de Mendoza y Salsa, 2003; Salsa y Peralta de Mendoza, 2000). En suma, para atribuir sentido a una fotografía es necesario cierto nivel de flexibilidad cognitiva que permita a los niños mantener dos representaciones mentales activas al mismo tiempo y establecer relaciones entre una y otra. Sigel (1997) plantea además que, la competencia representativa implica también procesos cognitivos como la planificación, el recuerdo y la proyección mental, más allá del presente inmediato.

Por otra parte, Daniel Dennett (1991) desde la filosofía de la mente, plantea que el organismo que posee una mente representacional tiene que ser capaz de

“ tener creencias sobre las creencias de los otros distinguiéndolas de las propias” y debe además “ ser capaz de hacer o predecir algo en función de esas creencias atribuidas y diferenciadas de las del propio sujeto” . Propone el concepto de *actitud intencional*, como una disposición que consiste en comprender racionalmente la conducta como producto de las creencias y los deseos. Ya Francisco Brentano (1874,1973) caracterizaba lo mental como la propiedad de ser intencional, de ser “ acerca de algo” , “ sobre algo” , para ser.

Desde un punto de vista diferente, el de los estudios lingüísticos, Lyons (1997:355) considera que “ todas la lenguas naturales proporcionan a sus usuarios los recursos prosódicos – acento y entonación– con que expresar \_el compromiso del hablante frente a una situación, pero no todas lo gramaticalizan en la categoría del modo, y algunas lenguas como el español los lexicalizan o semilexicalizan por medio de verbos modales – *pensar, poder, sentir, creer, etc-*, adverbios modales –posiblemente, casualmente, quizás, etc.)” .

En el caso de esta ponencia, el objeto simbólico que se presenta es la fotografía *Pie in the sky*, del fotógrafo Howard Berman (1995). Esta imagen, en blanco y negro, cuenta con determinadas características que permiten elicitar lingüísticamente la capacidad de atribuir sentido, realizar inferencias al personaje que se representa bidimensionalmente ya que, presenta similitud perceptual o iconicismo símbolo-referente. En este caso el contexto en el que se desarrolla la escena es familiar y conocido por los niños, una cocina en la que se destaca la presencia de alacenas, mesada y una heladera como artefacto característico de esta habitación, incluye además, la presencia de un chico y un perro de espaldas con actitud y postura de *querer, desear* un pastel que se encuentra fuera de su alcance (cabeza dirigida hacia el pastel, hombros encogidos). En este sentido, posibilita la atribución de intenciones, creencias y deseos al personaje de la fotografía. Propone la resolución de un problema, alcanzar un pastel. Permite además, el uso de dos tipos de consigna que dan lugar a la escritura de textos en primera y tercera persona. Consigna **tipo 1::** “ Observen con atención la foto. Ahora que la miraron bien, supongan que cada uno de ustedes es el chico de la

foto y entonces, cuenten que hace cada uno en la cocina” . **Tipo 2:** “ Observen con atención la foto. Ahora que la miraron bien, cuenten qué hace el chico en la cocina.

Los niños frente a esta fotografía tendrían en principio que detectar la correspondencia global entre el símbolo y su referente real, establecer relaciones que vinculen los diferentes elementos que aparecen representados, para poder inferir las intenciones del personaje de *querer, pensar, desear* alcanzar el pastel.

Finalmente los dos tipos de consignas tienen por objetivo una demanda de distanciamiento interno como respuesta a la demanda externa de contar por escrito “ qué hace él suponiendo que es el chico, en la cocina” o “ qué hace el personaje en la cocina” . Al comprender la consigna, los niños tendrían que descentrarse del aquí y ahora en mayor o menor grado para procesar la pregunta, organizar su pensamiento y resolver discursivamente la tarea. Sigel (1997) plantea que el distanciamiento psicológico refiere a conductas que alejan al niño del entorno perceptible y conductualmente inmediato. En este sentido, para considerar el tipo de consigna como resuelta correctamente los niños deberían establecer estas diferencias.

En el primer caso, los niños al *suponer, pensar, creer* que son el chico de la foto, tendrían que atribuir *creencias, deseos, intenciones* ajenas al personaje distinguiéndolas de las propias y además adoptar una perspectiva como narrador personaje que los lleve a interrogarse acerca de cómo resolver el problema para poder formular lingüísticamente la resolución en un texto escrito. Mientras que en el segundo, los niños tendrían que adoptar una perspectiva como narrador para describir, relatar, exponer acerca de lo que infieren a partir de la imagen, lo que suponen haría el chico de la foto para resolver la tarea.

Para finalizar, presentar a los niños una fotografía con determinadas características nos permitiría como terapeutas observar si son capaces de atribuir sentido y si además son capaces de responder a una consigna lingüística en relación con este objeto simbólico. Profundizar estos aspectos teóricos es

relevante para la clínica, ya que poseer una mente representacional es un requisito básico para el desarrollo cognitivo y social del niño.

### ***Bibliografía:***

Berman, H. (1995). Pie in the sky. *Photography*, Index I. Germany: Page One.

Brentano, F. (1874,1973). *Psychology from an Empirical Standpoint*. Translated by A. C. Rancurello, D.B. Terrel and L.L. Mac Alister. London: Roulledge & Kegan Paul.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238,1556-1557.

DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in young children. Understanding pictures and models. *Child Developmental*, 62, 736-752.

DeLoache, J. S.& Marzolf (1992). When a picture is not worth a thousand words. Young children's understanding of pictures and models. *Cognitive Development*, 7,, 317-329.

DeLoache, J. S. (1995a). Early symbolic understanding and use. En. D. Medin (Ed) *The psychology of learning and motivation*, 33, 65-144. N.Y.: Mademic Press.

DeLoache, J.S. (1995b). Early understanding and use of symbols. *Current Directions in Psychological Science*, 4,109-113.

DeLoache, J.S: & Smith, C.M. (1999). Early symbolic representation. En I.Sigel (Ed) *Development of mental representation. Theories and applications*, (pp. 61-86) Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Dennett, D. (1991). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa



Lyons, J. (1997).1997). *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós.

Martí, E. y Pozo, J.I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. En *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.

Peralta de Mendoza, O. y Salsa, A. (2003). Un modelo para el estudio del desarrollo de la comprensión y el uso de símbolos en niños pequeños. En *Interdisciplinaria*, 20,1,75-98.

Peralta de Mendoza, O. y Salsa, A. (en prensa). Desarrollo temprano de la comprensión de objetos simbólicos. El papel de la instrucción. *Cognitiva*.

Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. España: Morata.

Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Salsa, A. y Peralta de Mendoza, O. (2000). Implicaciones didácticas del uso y la comprensión temprana de símbolos. En *Cultura y Educación*,, 19,, 35-45.

Sigel, I. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. En *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la Teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Ed. Desclee de Brouwer.

