

BILINGÜISMO

EN LA

INFANCIA



Alina María Signoret Dorcasberro

SEGUNDA EDICIÓN



Universidad Nacional
Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Formación docente

BILINGÜISMO
EN LA
INFANCIA

Universidad Nacional Autónoma de México

Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Secretaría general

Leonardo Lomelí Vanegas

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

María del Carmen Contijoch Escontria

Directora

Claudia Guadalupe García Llampallas

Secretaria General

Karen Beth Lusnia

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial

María del Carmen Contijoch Escontria

Presidenta

Claudia Guadalupe García Llampallas, Karen Beth Lusnia, Noëlle Groult Bois, Lourdes Cuéllar Valcárcel, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Laura García Landa, Claudia Lucotti Alexander, Ioana Cornea, Daniel Rodríguez Vergara, Silvia López del Hierro, Leonardo Herrera González, Enio Ramírez Campos, Oscar García Benavides.

BILINGÜISMO EN LA INFANCIA

Alina María Signoret Dorcasberro



Universidad Nacional Autónoma de México
2019

Primera edición: mayo de 2014
Primera reimpresión: 30 de octubre de
2014
Segunda edición (digital): diciembre de
2019

D. R. © 2019, Universidad Nacional
Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
04510, Ciudad de México

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción
publicaciones@enallt.unam.mx

ISBN: 978-607-30-2729-8

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita
del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Coordinación editorial
Enio Ramírez Campos

Diseño editorial y formación
Héctor Sandoval Sandoval

Diseño de portada
Héctor Sandoval Sandoval

Printed in Mexico

Índice

Presentación	9
Capítulo I	
Estructura psicológica en la niñez	17
Capítulo II	
Adquisición del lenguaje	33
Capítulo III	
Bilingüismo y cognición	59
Capítulo IV	
Estructura neuropsicológica del bilingüismo	97
Capítulo V	
El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua, palabra, bilingüismo y traducción	113
Capítulo VI	
Metodologías para entender la reflexividad infantil	169
Capítulo VII	
Habilidades comunicativas en la niñez	211

Capítulo VIII

Políticas lingüísticas respecto al bilingüismo
en la niñez

247

Conclusiones generales

261

Referencias

265

Presentación

El bilingüismo en la niñez es un tema que se requiere atender pues determina el desarrollo psicológico, neurológico, educativo y social del niño. Como lo indica Lev Vygotsky (1935, 2000a, p. 348), “no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo”.

Es un tema que interesa, entre otros, a neurólogos, psicólogos, lingüistas y psicolingüistas, educadores y planificadores lingüísticos, porque impacta directamente en el desarrollo infantil. En efecto, este campo de investigación teórico y empírico permite por ejemplo ahondar en las siguientes preguntas:

- » ¿Cuál es la estructura neurolingüística del bilingüe?
- » ¿Qué efectos positivos y negativos tiene el bilingüismo en la personalidad?
- » ¿Qué impacto positivo y negativo tiene el bilingüismo en la cognición y la metacognición del niño?
- » ¿Qué nuevas necesidades lingüísticas está generando el tejido internacionalizado de hoy en cuanto al bilingüismo?
- » ¿Cómo responden los diferentes sistemas educativos frente a estos retos?
- » ¿A qué edad conviene iniciar el bilingüismo en el aula?, y ¿por qué?

El estudio del bilingüismo permite a su vez entender el desarrollo del lenguaje infantil. Desde la psicolingüística, Annick de Houwer plantea por ejemplo que “el estudio de los niños bilingües puede contribuir fuertemente a las teorías de adquisición, dado que la adquisición bilingüe nos puede enseñar claramente los límites de la adquisición o, más precisamente, nos puede aclarar mucho acerca del potencial del aprendizaje lingüístico en la niñez” (1995, p. 220).

El bilingüismo es un tema que ha preocupado e interesado a psicólogos y lingüistas desde los inicios del siglo pasado. Es un tema que ha tomado fuerza recientemente en el campo de la psicolingüística, de la neurolingüística y de la planificación lingüística, y que ha generado numerosas líneas de investigación. Es un tema que ha visto incrementar rápidamente su número de referencias bibliográficas.

El bilingüismo –que es según Jakobson (1963, p. 35) “el problema fundamental de la lingüística”– es entonces un terreno fructífero en preguntas de investigación. Esta obra proporciona así datos teóricos y empíricos valiosos para el ámbito educativo.

Durante el siglo xx, el interés por el tema del bilingüismo fue en incremento, y las investigaciones teóricas y empíricas generaron dos líneas de opinión opuestas en el área de la psicología, de la psicolingüística y de la educación. Hasta los años sesenta era criticado y no recomendado y, en cambio, desde esa década, los estudios presentan una opinión esencialmente positiva.

Dentro de la primera vertiente se sitúan los planteamientos de los expertos convocados por la UNESCO en París, en 1951. Éstos recomendaron impartir la enseñanza de la lectura y de la escritura en lengua familiar e introducir posteriormente la segunda lengua, dado que “el bilingüismo precoz necesariamente comportaba desventajas para las personas” (Vila, 1996, p. 95).

En esta misma postura se encuentra Epshtein (citado por Vygotsky, 1935, 2000a). En la primera mitad del siglo xx, este autor consideró

que el bilingüismo tenía como consecuencia la mezcla de los dos idiomas, y ésta implicaba dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión. Epshtein plantea que el bilingüismo afecta también el pensamiento. Cada idioma tiene un recorte sintáctico, fonético y semántico propios, y estas diferencias dificultan el pensamiento del políglota. “Cada pueblo, posee su propio modo característico de agrupar las cosas y sus cualidades, sus acciones y relaciones con el fin de denominarlas” (en Vygotsky, 1935, 2000a, p. 342). Existe así un conflicto de ideas, y una inhibición y confusión de las conexiones entre las ideas. En un extremo, según este autor, el bilingüismo puede provocar patologías del lenguaje.

Los planteamientos de Epshtein son testimonio del pensamiento de esos tiempos. Consideró que “todo plurilingüismo es un mal social y que la misión del pedagogo es disminuir o aminorar en lo posible la influencia de dicho mal sobre el desarrollo del niño” (en Vygotsky, 2000a, p. 342). Planteó entonces que el uso de un solo idioma, y la utilización pasiva de los otros con base en las habilidades de recepción, es el plurilingüismo el menos nefasto. “Debe haber una poliglotía de impresión y una monoglotía de expresión” (en Vygotsky, 1935, 2000a, p. 343).

La tendencia de mediados del siglo xx y de inicios del siglo xxi en el campo de la psicología, de la educación y de la psicolingüística es considerar que, bien ideado, el bilingüismo ofrece una ventaja cognitiva (Bialystok, 2005, 2009; Bassetti y Cook, 2011; De Groot, 2011; Green, 2011; Marian y Shook, 2012). En este sentido, Godijns (1996, p. 174) observa que “a partir de los años sesenta, los estudios bien realizados defienden casi siempre una ventaja cognoscitiva y una conciencia metalingüística más elaborada tanto en los niños bilingües precoces simultáneos como en los niños bilingües sucesivos”. Ferreiro (1997 a, b) considera también que, para las próximas décadas, es importante asumir el bilingüismo como una competencia positiva, y es necesario seguir investigando las siguientes interrogantes:

- » ¿Qué ventajas comunicativas tiene el bilingüe con respecto al monolingüe?
- » ¿Qué grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas que conoce, logra el bilingüe por oposición al monolingüe?
- » Suponiendo que sea cierto, como reiteradas veces se ha afirmado, que una lengua es también una cierta visión del mundo, ¿qué ventajas tiene descubrir, desde muy temprano, que las visiones del mundo no son absolutas sino relativas?
- » ¿Qué capacidades cognitivas adquiere el individuo bilingüe que lo distingue de un monolingüe? (1997a, pp. 296-97).

Sin embargo, autores contemporáneos críticos apoyan los planteamientos de mediados del siglo xx en el sentido de que, mal ideado, el bilingüismo puede generar problemas psicológicos y lingüísticos (Ardila y Ramos, 2007).

Frente a la necesidad de generar situaciones idóneas para el desarrollo del bilingüismo, la responsabilidad del pedagogo y del politólogo del lenguaje es grande.

Por otra parte, la relevancia y la urgencia de los estudios acerca del bilingüismo se explican por el hecho de que el multilingüismo es la norma para la mayoría de la humanidad desde el siglo xx. “El multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones en todo el mundo (...) unas 5 mil lenguas coexisten en menos de 200 países, y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar” (Crystal, 1993, p. 360, en Ferreiro, 1997a, p. 294). Con base en el *Informe mundial hacia las sociedades del conocimiento de la UNESCO* (2005), este dato se confirma para el siglo XXI. En efecto, el organismo internacional plantea que “la mitad de la población mundial es bilingüe y prácticamente no existe ningún país en donde el bilingüismo no esté presente” (2005, p. 170). Dado el tejido sociopolítico

actual, el bilingüismo puede ir en aumento y desempeñar un papel central para las comunicaciones humanas.

Esta obra es el resultado de una amplia trayectoria profesional en lingüística y psicología, que se ha nutrido del valioso diálogo con especialistas como las doctoras Cecilia Rojas Nieto, Rebeca Barriga Villanueva y Silvia Rojas-Drummond. Su objetivo es ofrecerle al profesor de nivel básico temas de reflexión acerca del desarrollo del bilingüismo en el ámbito escolar. De esta manera, se revisarán los autores y los planteamientos nucleares que permiten reflexionar acerca de la estructura psicológica infantil; la adquisición del lenguaje; el efecto del bilingüismo en la cognición del infante; la estructura neuropsicológica del bilingüismo; la reflexividad –i.e. la actividad reflexiva basada en el imaginario infantil– del niño bilingüe frente a la lengua, la palabra, el bilingüismo y la traducción; las metodologías para entender la reflexividad infantil acerca del lenguaje; las habilidades comunicativas para el desarrollo de una lengua extranjera en el infante; las políticas lingüísticas respecto al bilingüismo en la niñez.

Más precisamente, para resaltar y conocer al destinatario principal de este libro –el niño–, en el primer capítulo se le ofrece al lector una descripción del desarrollo cognitivo y emocional infantil. En el segundo capítulo, se ven minuciosamente las diferentes perspectivas que describen la adquisición del lenguaje. El tercer capítulo ofrece datos valiosos que muestran que el bilingüismo tiene un impacto –positivo o negativo según la tipología– en el eje cognitivo y emocional del niño. El cuarto capítulo describe el cerebro bilingüe según la escuela de Alexander Luria (1980). El quinto capítulo muestra que la cognición infantil tiene como consecuencia una lógica particular, y una representación de la lengua, la palabra, el bilingüismo y la traducción típica de esa edad. En el sexto capítulo se revisan ciertas metodologías que ayudan a entender la reflexividad del niño acerca del lenguaje. En el séptimo capítulo veremos las habilidades y microhabilidades comunicativas

que es necesario desarrollar en el aula, para lograr niños bilingües. Finalmente, en el último capítulo, se analizan políticas lingüísticas de diferentes países respecto al bilingüismo en la niñez.

Esta nueva edición aporta nuevos datos como es la reflexividad del niño acerca del rol del *traductor*. La representación del traductor conlleva la convivencia de dos hablantes (A y B) que manejan dos sistemas lingüísticos (a y b), y la participación de un tercer interlocutor-traductor (T) que es un intermediario que vuelve a decir al interlocutor B con la lengua b, lo que dijo el interlocutor A con la lengua a. Asimismo, esta nueva edición describe diferentes metodologías que permiten entender la reflexividad infantil acerca del lenguaje, reflexividad que está sustentada en una estructura cognitiva muy distinta a la del adulto.

En estos tiempos de tejido social internacionalizado, estos temas son relevantes para decidir cuándo y cómo introducir una lengua extranjera en el aula. Esta obra ofrece así puntos de referencia para los profesores y para los diseñadores de las políticas del lenguaje. Ayuda asimismo a entender el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño bilingüe; ofrece, por ende, datos valiosos para los alumnos de programas de estudio de las áreas de adquisición del lenguaje y de la educación.

Alina María Signoret Dorcasberro

Una lengua es un sistema de signos que nos permite percibir el mundo; generar cultura; identificarnos y construir una interacción social; crear y vehicular conocimiento. Una lengua es un medio para actuar, pensar, sentir y convivir.

Alina María Signoret Dorcasberro

Capítulo I

Estructura psicológica de la niñez

Como educadores, es importante reflexionar acerca de la forma como piensan los niños, dado que a partir de esta estructura del pensamiento el infante organiza su ser, su entorno, sus relaciones, su lenguaje, su evolución académica. En este capítulo planteamos que los niños no tienen el mismo sistema de pensamiento que los adultos, y que cada edad implica una lógica cognitiva particular. A fin de llevar a cabo esta reflexión, en un primer momento ahondaremos en la teoría de Jean Piaget.

Para tomar decisiones idóneas con respecto a la educación de los infantes es igualmente relevante conocer cuáles son los retos emocionales y sociales de cada edad y las etapas de desarrollo de la personalidad. Para ello, en una segunda parte de este capítulo, nos centraremos en los planteamientos de Erik Erikson (1963).

Finalmente, reflexionaremos acerca de la importancia del juego y del entorno familiar para el desarrollo psicológico infantil.

Desarrollo del pensamiento infantil

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) es el pionero de los estudios del desarrollo intelectual infantil. Estudió la formación de la inteligencia, de la lógica y del pensamiento en los niños.

Entre las diferentes escuelas que conforman la psicología evolutiva –es decir, “la parte de la Psicología que se ocupa del estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurre a lo largo de la vida humana” (Palacios, 1991, p. 15)–, Piaget se sitúa dentro del enfoque cognosciti-

vista y plantea que para su desarrollo intelectual, el sujeto necesita interactuar con los objetos de su medio ambiente.

El desarrollo cognitivo es así “una cadena ininterrumpida de acciones, simultáneamente de carácter íntimo, coordinador, y el pensamiento lógico es un instrumento esencial de la adaptación psíquica al mundo exterior” (Piaget e Inhelder en Delval, 1982, p. 38). Piaget considera que el desarrollo no se lleva a cabo de manera idiosincrásica, de manera aleatoria, personal y desordenada. Piensa en cambio que “existe una cierta ‘necesidad evolutiva’ que hace que el desarrollo pase en todas las personas por unos determinados estadios que constituyen auténticos universales evolutivos de nuestra especie” (Palacios, 1991, p. 19). Para el psicólogo cognoscitivista, esta evolución desemboca en una meta determinada, en una cima evolutiva, la cual consiste en alcanzar el desarrollo de las operaciones formales, etapa en la que el niño ha desarrollado la capacidad de pensar abstractamente, reversiblemente y de manera descentralizada.

Piaget propone que existe un sustrato biológico que permite el desarrollo de las estructuras de la inteligencia, y ese desarrollo, a su vez, influye en el aprendizaje. Considera que, excepto en los periodos sensoriomotor y preoperatorio en donde la inteligencia es de tipo egocéntrico o irreversible y centrado, existe una lógica en las etapas del desarrollo. La forma en que se desarrolla el pensamiento conlleva y se basa en una lógica que el niño construye actuando en su entorno. Ese desarrollo es progresivo e ininterrumpido. La adquisición de las estructuras primarias es indispensable para la adquisición de estructuras intelectuales más elaboradas.

Durante sus investigaciones, Piaget ideó cuatro periodos de desarrollo. En el cuadro siguiente se esquematizan y, posteriormente, se describen.

Periodo sensoriomotor

¿Cómo piensa el niño desde su nacimiento hasta los dos años y medio de edad?

1. Periodo sensoriomotor	2. Periodo preoperatorio	3. Periodo de las operaciones concretas	4. Periodo de las operaciones formales
<i>Del nacimiento a los dos años y medio</i>	<i>De los 2 años y medio a los 7 años</i>	<i>De los 7 años a los 10 años</i>	<i>Alrededor de los 11-12 años</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas de acción • Inteligencia práctica • Permanencia del objeto • Egocentrismo • Irreversibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento intuitivo • Pensamiento transductivo • Pensamiento preconceptual • Esquemas de representación • Egocentrismo • Irreversibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de clase • Pensamiento reversible • Acción interiorizada • Conservación de cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento hipotético • Doble reversibilidad • Operaciones proposicionales • Combinatoria

Cuadro I.1. Los periodos del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Desde el nacimiento hasta los dos años y medio, el niño descubre su entorno gracias a los reflejos congénitos (a la aprehensión, la succión, la visión), desarrolla una inteligencia práctica basada en el *aquí y en el ahora*, y alrededor de los ocho meses empieza a trabajar sobre la permanencia del objeto, es decir, a construir el hecho de que el objeto existe aunque no esté presente. El niño *trabaja* con base en dos informaciones: está *vs.* no está el objeto. La permanencia del objeto es la base primaria de la representación y de la conservación de las cantidades.

Periodo preoperatorio

¿Cómo piensa el niño de dos a siete años?

Desde los dos años y medio hasta los siete años, el niño se deja llevar por lo que ve, por lo que percibe, tiene entonces un pensamiento intuitivo y objetivo. Piensa que todo el mundo piensa como él; durante el juego, él juega con *sus* reglas. Tiene entonces un pensamiento egocéntrico e irreversible.

Empieza a utilizar signos (palabras, imágenes, símbolos) para denotar una acción u objeto. Comienza también a hacer algunos juicios, de lo particular a lo general –pensamiento inductivo–, de lo general a lo particular –pensamiento deductivo–, pero sin lógica –pensamiento transductivo–. Piensa con base en analogías. Empieza a trabajar con objetos y con cantidades discontinuas y continuas; a desarrollar la habilidad de anticipar y de evocar; a desarrollar la habilidad lingüística de poner el significante en relación con su significado correspondiente.

Periodo de las operaciones concretas

¿Cómo piensa el niño de siete a 10 años?

Alrededor de los siete años, el niño tiene un pensamiento concreto, es decir que se deriva de una realidad concreta, tangible. Tiene además un pensamiento reversible, puede ir y venir en dos perspectivas, dimensiones y relaciones. Por ello, puede, por ejemplo, juntar y separar las fichas de un juego. Su reversibilidad es simple, consiste en regresar al punto de partida. En esta etapa el sujeto está trabajando ya con su lógica, con su reversibilidad de pensamiento. Con ella construye representaciones de clases y de serie de cantidades, de peso, de volumen, de densidad. Asimismo, ha desarrollado la habilidad de llevar a cabo operaciones, es decir, acciones interiorizadas, ya es capaz entonces de hacer cálculo mental.

Periodo de las operaciones formales

¿Cómo piensa el niño de 11-12 años?

Alrededor de los 11-12 años, el niño no necesita haber tenido la experiencia para realizar acciones. Puede trabajar sobre lo virtual, lo hipotético. Su pensamiento conlleva operaciones de inducción, de deducción, está basado sobre la lógica formal. Lleva a cabo operaciones como la de la combinatoria –combina juicios y objetos– con base en un método sistemático y la de las dos reversibilidades, es decir que “reúne en una misma organización total las inversiones y las reciprocidades separadas hasta ese momento” (Piaget e Inhelder en Delval, 1982, p. 112).

Al igual que en otras áreas del conocimiento, el niño lleva a cabo una construcción activa para construir el lenguaje. Ésta se refleja en las secuencias lógicas y cíclicas que utiliza para construir determinada regla. Por ejemplo, para construir el plural del sustantivo *pies*, desarrolla la siguiente secuencia “*pie, pieses, pieseses, pies*” (Labinowicz, 1998, p. 112). Hace así construcciones que se relacionan con la norma del adulto, pero que muestran una experimentación, una adaptación, una construcción y una progresión paulatina inteligente.

Los constructivistas proponen que existe un vínculo unidireccional de la cognición no lingüística con la adquisición lingüística –esencialmente de la estructura semántica–, y que el desarrollo de la inteligencia de la etapa sensoriomotora antecede, respalda y moldea el desarrollo de las lenguas. Según Piaget, antes de la aparición de los primeros elementos lingüísticos, el niño ha construido representaciones simbólicas y relaciones representacionales de temporalidad, causalidad y espacio, con base en el análisis de la permanencia del objeto, la imitación, el juego simbólico, que son los precursores del lenguaje. Considera que el construir las concepciones de agente, acción y paciente es necesario para la comprensión y la producción lingüística, para manejar la estructura semántica y sintáctica “sujeto-verbo-objeto” de la frase.

Desde esta perspectiva teórica, el lenguaje no genera el pensamiento. Una prueba de ello es que a menudo el pensamiento formal, abstracto y científico, rebasa los límites del lenguaje. Sin embargo, Piaget considera que el lenguaje puede ayudar a refinar e incrementar el pensamiento.

Desarrollo de la personalidad en los niños

El comportamiento del ser humano tiene tres fuentes de influencia:

- 1) *Los factores intrapsíquicos*: es decir, los elementos subjetivos que son difíciles de definir o de especificar.
- 2) *Los factores interpersonales*: los demás nos hacen sentir y actuar de determinada manera.
- 3) *Los factores culturales o sociales*: el ser humano no puede vivir aislado y tiene una necesidad de pertenencia; de esta manera es motivado por ciertos patrones sociales de su cultura como en el caso de la moda.

En este apartado nos basamos en un psicólogo neofreudiano de la personalidad que considera los factores intrapsíquicos, pero que resalta sobre todo los dos últimos factores, los interpersonales y culturales, como determinantes del comportamiento. Se trata de Erik Erikson (1902-1994).

Erik Erikson nació en Frankfurt, Alemania; desde los años treinta vivió en Estados Unidos y se naturalizó estadounidense. Tuvo como maestra a Ana Freud en el Instituto Psicoanalítico de Viena, y es, por ende, de tradición freudiana. Trabajó en diferentes universidades. De 1936 a 1939 fue investigador en psicoanálisis en la Universidad de Yale; de 1939 a 1951 en el Instituto de Bienestar Infantil. Fue profesor de psiquiatría en las universidades de California y de Pittsburg, y profesor de desarrollo humano en Harvard.

Conflicto y sociedad

A diferencia de la escuela psicoanalítica clásica que se centra en el *ello*, como neofreudiano Erikson plantea la importancia del *yo* y de su desarrollo en la sociedad. De esta manera su teoría es una teoría del *desarrollo del ego*. En su desarrollo, el ego confronta varias crisis, y resolver estas crisis se vuelve una motivación que genera a su vez un desarrollo de determinadas conductas. Según él, “la personalidad está comprometida continuamente en los azares de la existencia” (Bischof, 2002, p. 625).

Este autor propone así su teoría denominada *psicosocial*, la cual postula que son los retos y crisis psicológicas y sociales que debe enfrentar el individuo, los que lo conducen a la acción. Su motivación viene dada por el deseo de lograr una mejor adaptación a los demás. Los retos sociales incentivan la acción, sostienen la actividad y regulan el patrón de actividad (Young, 1961, en Cofer y Appley, 2003). Sin estos retos y crisis sociales, el ser humano no estaría motivado para lograr su desarrollo.

Las ocho etapas

Erikson organiza su modelo del desarrollo psicosocial en ocho etapas que van desde el nacimiento hasta la vejez. Es así el primer psicólogo en estudiar la evolución cronológica completa del ser humano. Estas ocho etapas están organizadas en dualidades, y constan de los retos y de su contraparte, es decir, la crisis. Para lograr un buen desarrollo de una etapa determinada, es necesario haber superado con éxito la anterior.

De esta forma, una estructura de personalidad consolidada desde experiencias psicosociales exitosas, motiva al individuo a no temerle a la vida y, por ende, a la muerte. Por eso, Erikson plantea que “así como el niño sano no teme a la vida, el adulto sano no teme a la muerte”.

Bilingüismo en la infancia

De manera sintética, en el siguiente cuadro se presentan las ocho etapas del desarrollo del ego con sus respectivos retos, crisis y conductas motivadas.

Retos	Crisis
<p><i>1. Confianza (0→1 año)</i> El niño quiere ser amado por lo que es. Si tiene padres amorosos y que se expresan con claridad, que le transmiten ese sentimiento y la idea de que el mundo es bondadoso, desarrolla una confianza básica hacia sí mismo. Logra así separarse de la madre sin angustia dado que la ha introyectado como una certeza interior y previsible. Logra una mismidad y continuidad del ego, y una tolerancia a la frustración.</p>	<p><i>vs. Desconfianza</i> A la inversa, un niño con padres poco amorosos, que mandan mensajes ambiguos, desarrolla una desconfianza hacia sí mismo. Ésta se manifiesta, por ejemplo, en no dormir bien. Por la escisión que vive, puede desarrollar signos neuróticos y psicóticos, e iniciar una patología esquizoide y depresiva.</p>
<p><i>2. Autonomía (1→2 años)</i> El niño camina, habla, inicia el control de los esfínteres y, por ende, quiere ganar autonomía. Los padres que promueven y entrenan esta independencia, fomentan a la vez la autoestima, la confianza y el sentimiento de justicia.</p>	<p><i>vs. Vergüenza y duda</i> El niño con padres que sobreprotegen, critican y limitan su voluntad, provocan su vergüenza, su desconfianza y su duda frente al reto de tomar decisiones. El niño desarrolla un superyó precoz y se vuelve dependiente, o controlador, destructivo, punitivo y cruel. Puede gestar una neurosis obsesiva-compulsiva o una paranoia.</p>

Capítulo I. Estructura psicológica de la niñez

Retos	Crisis
<p><i>3. Iniciativa (2→6 años)</i></p> <p>El niño anhela una interacción social más compleja. La rivalidad con los hermanos es un aprendizaje de cómo relacionarse. Vive un pensamiento animista que genera fantasía y deseo de aventura. Si el adulto pone límites con claridad, amor y cuidado, sin generar culpa, el niño empieza a desarrollar el sentimiento de responsabilidad.</p>	<p><i>vs. Culpa</i></p> <p>Si el niño no logra esa interacción social más compleja y vive límites poco claros que lo ridiculizan, se siente culpable de querer ser independiente y de tomar iniciativas. Tiene una estructura yoica frágil, y es cohibido y aislado. Desde una estructura superyoica precoz, gesta una personalidad rígida y punitiva.</p>
<p><i>4. Industria (6→12 años)</i></p> <p>El niño desea ser competente y pertenecer a su grupo de amigos de la escuela primaria. Aprende a usar herramientas, desea crear y volverse un progenitor psicológico, y participar exitosamente en las labores sociales. Si lo logra vive satisfacción, autoestima y consolidación de su estructura yoica.</p>	<p><i>vs. Inferioridad</i></p> <p>Si el niño no logra pertenecer al grupo de pares, renuncia a la industria y se instala en la inferioridad con una estructura yoica frágil.</p>
<p><i>5. Identidad (12→18 años)</i></p> <p>Desde un pensamiento abstracto, el adolescente se pregunta acerca de su identidad sexual, laboral y social. Quiere pertenecer a su grupo de pares, dado que le ayuda a construir esa identidad. Si logra discernimiento respecto a esta interrogante, y utiliza su confianza acumulada de las otras etapas, construye una identidad sólida que le permite planear el futuro.</p>	<p><i>vs. Confusión de roles</i></p> <p>Si no logra esta identidad yoica, tiene un yo difuso y vive una confusión en cuanto a su identidad sexual, laboral y social. Esta estructura puede incrementar los rasgos crueles de las etapas anteriores.</p>

Bilingüismo en la infancia

Retos	Crisis
<p>6. <i>Intimidad (19→40 años)</i> El joven adulto pretende establecer relaciones amorosas e intimar con otros. Su yo consolidado le permite fundirse con otras identidades.</p>	<p><i>vs. Aislamiento</i> Al no tener estructura yoica, no puede entregar su yo en una relación amorosa. El miedo a perder su fuerza yoica y a vivir situaciones de compromiso lo conducen al aislamiento.</p>
<p>7. <i>Generatividad (40→65 años)</i> El adulto ha logrado conformar una familia y contar con un trabajo, y quiere ver más allá de sí. Quiere ayudar a la próxima generación.</p>	<p><i>vs. Estancamiento</i> Desde su frágil estructura yoica, narcisista e infantil, se queda centrado en sí y no ve por los otros.</p>
<p>8. <i>Integridad (65→a la muerte)</i> El individuo pone en la balanza lo que hizo con su vida. Se ve como generador de empresas, cuidador de personas, flexible ante las pérdidas, defensor de su estilo íntegro de vida. Vive con plenitud sus vivencias significativas y con aceptación su eventual muerte.</p>	<p><i>vs. Desesperación</i> El individuo pone en la balanza lo que hizo con su vida. Se ve como poco generador de empresas, no cuidador de personas, inflexible ante las pérdidas. Menosprecia su estilo de vida y vive desesperanza y miedo frente a la muerte dado que el tiempo que le queda es demasiado corto para lograr esta integridad.</p>

Cuadro I.2. Las ocho etapas del desarrollo del modelo de Erikson

Erikson considera que su teoría puede presentar redes de relación más complejas que las relaciones duales del cuadro anterior. En efecto, piensa que es necesario que la persona desarrolle ciertas características “negativas” de la columna de la derecha. Se refiere más precisamente a la *desconfianza* que puede ser útil al ser un sistema de alerta en algún momento de la vida del ser humano.

Los postulados de Erickson pueden ayudar a entender las características, las problemáticas y el potencial de los integrantes del salón de clase de la educación de nivel básico.

Importancia del juego en el desarrollo de la cognición y de la personalidad infantil

El juego es el trabajo principal de niños y niñas, y contribuye a todos los dominios del desarrollo. A través de él:

estimulan los sentidos, aprenden a utilizar sus músculos, coordinan la visión con el movimiento, obtienen el dominio sobre su cuerpo y adquieren nuevas habilidades. Mediante la actuación ensayan papeles, afrontan emociones incómodas, mejoran su comprensión respecto al punto de vista de otras personas y construyen una imagen del mundo social. Desarrollan habilidades para solucionar problemas, experimentan el gozo de la creatividad y se tornan más competentes con el lenguaje (Papalia, *et al.*, 2001. p. 294).

Los juegos se clasifican según su contenido –lo que hace el niño– y su dimensión social –si es colectivo o individual–. A continuación se describe la tipología en cuanto al contenido:

1. El juego funcional

Es, según Piaget (1951, en Papalia *et al.*, 2001), aquel que se basa en movimientos musculares simples y repetidos –por ejemplo, hacer rodar una pelota– y, por ende, es el más sencillo cognitivamente.

2. El juego constructivo

Es de mayor complejidad cognitiva que el anterior y se basa en objetos y materiales para construir cosas –por ejemplo, un dibujo con lápices–.

3. El juego de simulación

También se le llama *fantasioso*, *dramático* o *imaginativo*, y es más complejo cognitivamente dado que se basa en la función simbólica que surgió casi al término de la etapa sensoriomotora (Piaget, 1962, en Papalia *et al.*, 2001).

4. El juego formal

Es el más complejo cognitivamente, pues se basa en la función simbólica, en el pensamiento abstracto con lógica y reglas. Es el caso de las canicas y de la rayuela.

Al haber desarrollado sus habilidades motoras gruesas, los niños del nivel preescolar utilizan el juego funcional cuando, por ejemplo, corren y saltan; pueden pasar más de la mitad de sus horas escolares en juegos constructivos. Los niños de tres años entienden ya el concepto de simulación, se estima así que 33% del tiempo escolar de niños preescolares está basado en el juego de simulación, por ejemplo, con muñecas.

Se observa que los niños que utilizan la imaginación para jugar son más cooperativos, más populares y alegres que los que no lo hacen. En cambio, los que ven mucha televisión no tienen tales características (Papalia *et al.*, 2009).

En cuanto a la dimensión social del juego, Parten (1932, en Papalia *et al.*, 2009) propone seis tipos de juegos de los cuales el primero es el menos social:

1. Comportamiento pasivo:

El niño muestra curiosidad por lo que sucede en su entorno.

2. Espectador

Observa jugar a otros, no se integra al juego pero obtiene información de su interés.

3. Juego independiente y solitario

Juega con juguetes diferentes de los utilizados por los niños de su entorno.

4. Juego paralelo

Juega con juguetes similares a los utilizados por los niños de su entorno.

5. Juego asociativo

Juega con otros niños; comparte juguetes; decide quién participa en el juego; comparte las reglas del juego y aprecia la compañía de otros niños.

6. Juego cooperativo

El grupo de niños está organizado en torno a una meta común; cada quien tiene un papel específico y suman sus esfuerzos. Conforme el niño va creciendo, selecciona juegos más sociales e interactivos. El juego imaginativo está muy presente en la edad preescolar, éste es solitario en un inicio y se torna cada vez más social dejando lugar al juego dramático cada vez más complejo que involucra a varios niños –por ejemplo “el juego del papá y de la mamá” *vs.* “el juego de la tiendita”–.

Finalmente, el docente debe tomar en cuenta que el juego puede estar determinado por el género y por la cultura.

Consideraciones finales

El ser humano es un ser *biopsicosocial* y necesita llevar a cabo un desarrollo en estos tres ejes para vivir una vida plena. Con el primer nivel, paulatinamente, el niño se hace cargo de su cuerpo (*i. e.* la alimentación, la higiene, el ejercicio, etcétera); con el segundo nivel desarrolla, por una parte, el conocimiento y los pensamientos que sustentarán su educación escolar y, por otra, desarrolla el control de sus emociones; el tercer nivel implica la construcción de relaciones y redes sociales.

Durante años, los educadores toman decisiones importantes en estas tres áreas. Es relevante basar estas decisiones en el desarrollo natural del pensamiento y de la personalidad que vimos más arriba, para lograr un desarrollo idóneo, armonioso y congruente de los tres ejes que caracterizan a los niños.

Términos clave

Desarrollo cognitivo

Periodo sensoriomotor

Periodo preoperatorio

Periodo de las operaciones concretas

Periodo de las operaciones formales

Desarrollo de la personalidad

Ocho etapas de desarrollo del modelo de Erickson

Juego funcional

Juego constructivo

Juego de simulación

Juego formal

Comportamiento pasivo

Espectador

Juego independiente y solitario

Juego paralelo

Juego asociativo

Juego cooperativo

Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Describa dos grupos imaginarios de niños, uno de la escuela pre-escolar y uno de la escuela primaria (nivel escolar, edad, características de la escuela, etcétera).
- » Determine el periodo de desarrollo cognitivo en el cual se encuentran.
- » Determine el periodo de desarrollo de la personalidad en el cual se encuentran.
- » Determine el tipo de juego que habrá que promover para cada edad.
- » Seleccione un manual de enseñanza de lengua materna o de lengua extranjera y, en función del contenido de este capítulo, determine si las decisiones pedagógicas son las correctas.

Capítulo 2

Adquisición del lenguaje

El entender el desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico y la relación entre cognición y lenguaje, es central para el profesionalista de la educación y de los idiomas. Investigadores, profesores, diseñadores pueden encontrar información relevante al plantear las siguientes preguntas: ¿Adquirir una lengua extranjera (LE) consiste en repetir material lingüístico?; ¿el desarrollo lingüístico es innato o se logra gracias a componentes y factores externos y sociales?; ¿para desarrollar la lengua, el niño lleva a cabo un desarrollo conceptual y cognitivo previo?; ¿el conocimiento lingüístico es modular o está integrado en una estructura general de la mente?; ¿los diferentes módulos de conocimiento están interconectados y se retroalimentan?; ¿el pensamiento determina el lenguaje, o el lenguaje el pensamiento?

Para encontrar respuestas a estas preguntas, la psicolingüística, el campo de la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva, ofrecen propuestas teóricas valiosas. Este capítulo presenta un eje cronológico de autores que son, y han sido, relevantes en estas disciplinas, presenta propuestas variadas y a veces contradictorias que permiten vislumbrar la complejidad del tema y del campo.

Este mapeo puede ser de utilidad para el teórico, el investigador, el estudiante de las ciencias de la educación y del lenguaje, así como para el pedagogo del campo de la lingüística y de las lenguas; ayudará a entender uno de los fenómenos que más interesan a estas áreas, es decir, el desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico y la relación entre ambos.

El conductismo

Adquirir una LE consiste en repetir

La articulación accidental de la sílaba “da” induce al bebé a oírse a sí mismo decirlo. El impulso auditivo se transmite a los centros cerebrales donde se descarga por las neuronas eferentes en los grupos musculares usados para pronunciar la misma sílaba. El hábito audiovocal para “da” se establece de esta manera (Allport, 1987, p. 23).

El conductismo se funda con el artículo “Psychology as the Behaviorist Views it” de John B. Watson (1878-1958), publicado en la revista *Psychological Review* en 1913, el cual se convierte en “El manifiesto conductista”. Esta escuela de la psicología plantea un paradigma objetivista, antimentalista, atomista, pragmático y empirista, basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento. Según el enfoque conductista, el organismo es pasivo y aprende mediante esquemas de estímulo-respuesta (Hothersall, 2005; Santamaría, 2008; Woolfolk, 2010).

Más específicamente, el objeto de estudio del conductismo es la conducta observable controlada por el ambiente. En oposición, considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores y de la introspección para la comprensión de la conducta humana. De acuerdo con este enfoque, el origen del conocimiento son las sensaciones; la mente humana es una tábula rasa que aprende mediante mecanismos asociativos; todas las tábula rasas se parecen; la mente es una copia de la realidad; existe una correspondencia entre procesos mentales y variables observables. El conocimiento se alcanza por medio de los principios de semejanza, contigüidad espacial, contigüidad temporal y causalidad. Las tareas deben ser descontextualizadas y simplificadas.

En 1927, en su propuesta del condicionamiento clásico, I. P. Pavlov plantea que al asociar reiteradamente una conducta refleja e innata

proveniente de un estímulo específico (por ejemplo la salivación del perro frente a la comida) con un estímulo neutro (por ejemplo el sonido de una campana), se logra un condicionamiento cuyo resultado es que el estímulo neutro se convierta en estímulo condicionado que provoca por sí solo la respuesta condicionada (la salivación).

En 1938, B. F. Skinner planteó que la conducta humana puede ser respondiente u operante. La conducta respondiente consiste en la formación de conexiones automáticas entre estímulos y respuestas. Un ejemplo sería el reflejo rotuliano. En cambio, la conducta operante no es provocada por una conducta refleja y depende parcialmente de estímulos específicos (el tomar un alimento responde al estímulo de la visión del objeto, pero también al hambre). La primera conducta operante surge espontáneamente; sería el caso de la paloma que oprime accidentalmente una palanca de la jaula y recibe una porción de comida. El propio estímulo –la comida– se vuelve un reforzador si incrementa la probabilidad de ocurrencia de la conducta, *i. e.* el oprimir la palanca. La comida se convierte así en un reforzador positivo. El reforzador negativo consiste en la eliminación de un estímulo desagradable (por ejemplo un ruido fuerte).

Según Skinner la conducta es controlada por medio de aproximaciones sucesivas, es decir, mediante el reforzamiento de cada uno de los comportamientos cuya suma constituye la conducta total deseada (por ejemplo cada movimiento que le permite a la rata subir una escalera).

El paradigma conductista entra en crisis a partir de 1950, y es sustituido por el procesamiento de la información que hace posible el estudio de los procesos mentales. Sin embargo, según Pozo (1999, p. 19), actualmente el conductismo sigue vigente. Habría en efecto que analizar qué tipo de conductas se basan en este modelo.

Un ejemplo es la propuesta que hace F. H. Allport en su artículo “La respuesta condicionada como base para el lenguaje”, publicado en 1987. Este autor propone que, en sus inicios, el lenguaje infantil se de-

sarrolla gracias a un estadio imitativo “mediante el cual los hábitos de la palabra se realizan gracias al sonido de las mismas palabras pronunciadas en el momento en que se las oye” (1987, p. 26). Sería el caso de la conducta operante referida más arriba respecto a la sílaba “da”. Posteriormente, los progenitores repetirán para el niño el escenario de presentación conjunta del referente “muñeca” con el significante correspondiente “doll” (“muñeca” en inglés). Esta asociación repetida del referente-significante impulsa que el significante se vuelva una respuesta condicionada. Al inicio, el niño utilizará la sílaba *da* y, paulatinamente, será capaz de nombrar el objeto, y “el lenguaje se transforma para él en un vehículo del pensamiento” (1987, p. 29).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Morosin (2011) plantea que las neuronas espejos, responsables del proceso de imitación, son centrales para el desarrollo del lenguaje. Afirma que “durante el aprendizaje de una lengua, sobre todo en las primeras fases, los estudiantes espontáneamente imitan los sonidos y las conductas del interlocutor para crear un espacio común de comprensión” (2011, p. 115). La especie humana es, en parte, una especie imitativa, que repite patrones para su sobrevivencia (por ejemplo el niño imita los gestos y el comportamiento pragmático de sus compañeros mayores y de los adultos, para construir su movilidad social).

El constructivismo

Adquirir una LE consiste en construir interactuando con el medio ambiente

“Pie, pises, piseses, pies.” El niño experimenta libremente con palabras en una búsqueda febril de modelos del lenguaje adulto (Labinowicz, 1998, p. 112).

Piaget sostiene que en el desarrollo intelectual, cognoscitivo, epistémico, operan esencialmente los procesos internos. Contrariamente a los modelos mecanicistas, considera que los procesos externos tienen un rol secundario en el desarrollo; considera que éstos son “relativamente ajenos en su devenir a la determinación del entorno” (Palacios, 1991, p. 28). Sin embargo, a la inversa de los innatistas, plantea que estos procesos internos no son suficientes para que ocurra el desarrollo; en efecto, señala que para su desarrollo intelectual, el sujeto necesita interactuar con los objetos de su medio ambiente.

Asimilación y acomodación

Piaget asevera que durante su desarrollo el sujeto es activo, transforma la realidad, la construye al asimilar y al acomodar el conocimiento adquirido. Estos procesos están en una interacción constante y resultan en una equilibración, la cual se rompe posteriormente dado que ocurrirá una nueva asimilación o una nueva “incorporación de la realidad”. Gracias a estos diferentes procesos el niño construye esquemas mentales de la realidad.

Piaget distingue entre *aprendizaje en sentido estricto* y *aprendizaje en sentido amplio*. En el primero se obtiene del entorno información específica, y este aprendizaje equivale al condicionamiento clásico u operante. En el segundo se observa una evolución de las estructuras cogni-

tivas gracias a un proceso de equilibración, o de un conflicto cognitivo. Sería el caso del ejemplo mencionado en el capítulo anterior y más arriba, de la búsqueda de la morfología del plural que lleva a cabo el niño en “pie, pises, piseses, pies”. El primer tipo de aprendizaje está subordinado al segundo. En este sentido, Labinowicz (1998, p. 112) plantea que “la imitación juega un papel importante en la adquisición del lenguaje en un niño pequeño. Sin embargo, su habla no tiene una relación simple directa con los modelos adultos que el niño oye”.

De esta forma, al igual que los gestaltistas, Piaget piensa que el aprendizaje no resulta de una suma de pequeños trozos de aprendizaje, sino de un proceso de equilibración, el cual involucra dos procesos dependientes uno del otro, el de la *asimilación* y el de la *acomodación*. Del desequilibrio entre estos dos procesos surge el aprendizaje, y este desequilibrio se produce en tres niveles jerárquicamente integrados (Pozo, 1999, p. 181). En efecto, Piaget y García (1983) plantean que la construcción de un conjunto de esquemas organizados se lleva a cabo gracias a una reorganización jerárquica progresiva que incluye tres etapas:

El análisis intraobjetual

El descubrimiento de propiedades de determinados objetos.

El análisis interobjetual

El establecimiento de relaciones entre los objetos.

El análisis transobjetual

La construcción de un sistema al establecer vínculos entre las diversas relaciones construidas.

Esta reorganización conduce a una evolución de la conciencia frente al problema, conciencia que es necesaria para *comprender* el problema. “Esta toma de conciencia conceptual o *tematización* es, sin duda, uno

de los núcleos fundamentales del modelo piagetiano del cambio conceptual” (Pozo, 1999, p. 183). Este concepto de conciencia cumple una función similar al *insight* de la escuela gestaltista. Piaget (1977) distingue entre conciencia de las propiedades de los objetos (abstracción empírica) y la toma de conciencia de las acciones o conocimientos aplicados a los objetos (abstracción reflexiva).

Según Piaget, la “asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo” (1977, p. 18), e implica entonces una interpretación de la nueva información del entorno con la información ya adquirida por nuestra cognición. Únicamente con base en este proceso, nuestros conocimientos serían fantásticos y erróneos. Es importante por consiguiente complementarlo con el proceso de acomodación que consiste en adaptar nuestros conceptos e ideas a las leyes del mundo real. “Llamaremos acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan” (Piaget, 1977, p. 19). La acomodación implica una modificación de los conocimientos previos provocada por la nueva información, y una reinterpretación de los conocimientos anteriores en función de estos nuevos esquemas.

Respuestas no adaptativas y respuestas adaptativas

Para este autor existen dos tipos de respuesta frente a los estados de desequilibrio: las respuestas no adaptativas y las respuestas adaptativas. En la primera el sujeto no toma conciencia del problema, no percibe el conflicto cognitivo o la contradicción y, por ende, no modifica sus esquemas. En la segunda, el sujeto sí percibe tal contradicción e intenta modificar sus esquemas y aprender. Las respuestas adaptativas son de tres tipos:

Respuesta de tipo alfa

La perturbación, por ser muy leve, no produce un cambio del sistema cognitivo.

Respuesta beta

“El elemento perturbador se integra en el sistema de conocimientos, pero como un caso más de variación en el interior de la estructura organizada” (Pozo, 1999, p. 182).

Respuesta gamma

“Hay una anticipación de las posibles variaciones que dejan de ser perturbaciones para convertirse en parte del juego de transformaciones del sistema” (Pozo, 1999, p. 182).

De acuerdo con Piaget, para que haya aprendizaje, es necesario que exista una toma de conciencia del conflicto cognitivo, pero además se requiere que el sujeto tenga una respuesta adaptativa, es decir que busque acomodar sus esquemas para lograr una reestructuración.

El interaccionismo

Adquirir una LE consiste en aprender en colectividad

Interlocutor 1: Ah, tu t'as souvenu; Interlocutor 2: Oh, it's tu es; Interlocutor 1: Tu es; Interlocutor 3: Tu es, tu es, tu ...; Interlocutor 1: T'es, tu t'es; Interlocutor 3: Tu t'es; Interlocutor 1: Tu t'es souvenu (Donato, 1996, p. 44).

Contrariamente a la propuesta organísmica de Piaget que plantea la escasa influencia del contexto en la cognición, Vygotsky propone una teoría contextual del desarrollo cognitivo. En ésta, los contextos social, cultural y lingüístico son considerados cruciales. Además, la educación y la

ayuda de un adulto, o de un alumno con mayor conocimiento, es importante dado que éstos son promotores del desarrollo cognitivo del niño.

Vygotsky plantea que para desarrollar su estructura cognoscitiva, o para pasar de un pensamiento primario, o natural, a un pensamiento constituido por funciones psíquicas superiores –es decir, funciones que se realizan con base en el uso de herramientas psíquicas y de signos como el lenguaje, las obras de arte, los diagramas, los dibujos–, desde su más tierna infancia, el niño internaliza paulatinamente la cultura, se la apropia, la transforma, y domina sus instrumentos gracias a su entorno social y a la interacción con los adultos.

Durante esta interacción, los adultos le ofrecen nuevos temas, retos y problemas a resolver. En la vida cotidiana los adultos son generalmente los padres y parientes; en el contexto escolar son los maestros. Con la intromisión de nuevos temas en el mundo de los niños, los adultos abren una zona que deberá cruzar el infante para crecer cognoscitiva e intelectualmente. El adulto acompaña al niño en su recorrido. A este nuevo espacio intelectual, Vygotsky lo llama *zona de desarrollo próximo* (ZDP), y lo define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133).

Posteriormente, el niño internaliza el conocimiento que pertenecía a la ZDP y, a su vez, éste se vuelve un conocimiento real. Así, en la visión de Vygotsky, el aprendizaje o la educación le abre camino al desarrollo cognoscitivo, al desarrollo de la inteligencia y, entonces, el desarrollo cognoscitivo del niño va del exterior –el entorno social y educativo– hacia el interior –la estructura psicológica–.

Para lograr el desarrollo, la ZDP no debe estar muy alejada del nivel cognitivo real del niño. En otras palabras, si los temas que proponen los adultos no toman en cuenta lo que sabe y lo que es capaz el

niño, éste no podrá poner en relación sus conocimientos con los nuevos temas presentados. Esta brecha impedirá entonces recorrer la ZDP. Vygotsky propone trabajar en espiral, es decir, partir del conocimiento cotidiano y concreto del niño, ampliarlo gracias a la apertura de zonas de desarrollo próximo y, en cada nueva etapa –o en cada nueva apertura de una ZDP–, retomar el conocimiento previamente adquirido. De esta forma, el adulto –esencialmente el maestro– invita al niño a seguirlo para pasar poco a poco del pensamiento concreto-cotidiano al pensamiento abstracto-científico.

Vygotsky resalta la importancia del lenguaje –esencialmente, al igual que Bruner, de las estructuras pragmáticas– en el desarrollo cognoscitivo del niño. Considera que en una primera etapa, para confirmar sus hipótesis y conseguir apoyo y ayuda, el niño emplea este sistema simbólico con una función comunicativa o interpsicológica –es decir, “entre personas” (Vygotsky, 1979, p. 94)–, y posteriormente con una función reflexiva, personal e intrapsicológica, esto es, “en el *interior* del propio niño” (Vygotsky, 1979, p. 94). En esta segunda etapa, el niño emplea el idioma para planificar sus acciones, para acompañar sus reflexiones, sus decisiones y sus actos. Gracias a esta comunicación egocéntrica e interna, el niño experimenta y actúa sobre su entorno. Con base en los dos tipos de lenguaje, el niño amplía su estructura intelectual.

El sociofuncionalismo

Adquirir una LE consiste en interactuar en escenarios discursivos

G: Hola; D: Hola; G: ¿Qué tal?; D: Muy bien; G: ¿Con quién hablo?; D: Con Daniel. Soy tu padre, y tengo que hablarte. G: Vale; D: Cuando llegue a casa esta noche vamos a tomar... mantequilla de cacahuete y un bocadillo de mermelada... eh... para cenar (diálogo padre-hijo de cuatro años, mediante un teléfono de juguete; Linaza, 1998, p. 114).

Bruner retoma la idea de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y analiza más de cerca en qué consiste la ayuda –o el *andamiaje*– que le proporciona el adulto al niño. Observa así que durante la interacción con el niño, el adulto –Bruner estudia esencialmente interacciones madre-hijo– “reduce la complejidad de aquello que el niño ha de hacer para completar la tarea. Este andamiaje consiste en aceptar sólo aquello que el niño es capaz de hacer, rellenando el adulto el resto de la tarea. Para ello es necesario segmentarla primero, ritualizar o dar forma a algunos de las subrutinas, y completar aquello que el niño no es aún capaz de realizar por sí mismo” (Linaza, 1998, p. 20).

Tanto para el desarrollo del lenguaje, como para la manipulación de los objetos, las acciones entre madre e hijo están perfectamente sintonizadas; la madre complica la tarea –o introduce una nueva ZDP– cuando considera que el niño está listo para una nueva progresión de su desarrollo cognoscitivo. Esta maniobra sintonizada y sutil está constituida por los siguientes pasos:

1. **Dar ejemplos:** la madre reproduce frente al niño un ejemplo acabado de la tarea a resolver. Frente a él, la realiza ella misma lentamente, resaltando cada una de las acciones que conforman el todo.

2. **Dar pistas:** la madre le “sopla” al niño para que haga uso, en el momento adecuado, de la subrutina oportuna que le permitirá llegar al resultado deseado.
3. **Dar apoyo (*andamiaje*):** para fomentar la concentración del niño y promover su éxito, la madre reduce a lo esencial los actos que conducen a la realización de determinada tarea. Su ayuda consiste en ritualizar y en repetir toda la tarea.
4. **Subir el listón:** la madre reta y provoca al niño para que suba el nivel de sus metas, le propone nuevos retos que lo hagan ir más allá de lo adquirido, e incrementar así su nivel de desarrollo.
5. **Dar instrucciones:** Bruner menciona que es sorprendente notar que en la interacción madre-hijo, las instrucciones vienen al último, cuando el niño ya ha desarrollado nuevas habilidades o cuando ha adquirido conocimientos (Bruner en Linaza, 1998, p. 106).

Este autor concuerda con Vygotsky en el hecho de que la educación –escolar, social o familiar– le abre camino al desarrollo cognitivo del niño.

Por otra parte, Bruner (1983) considera que en sus acciones el niño muestra tener una intencionalidad: tiene la intención de averiguar, de confirmar hipótesis, de aprender, de desarrollar capacidades cognitivas, y los actos de la madre toman en cuenta dicha intencionalidad. En ese sentido, este autor menciona lo siguiente:

La conclusión que me veo obligado a sacar es que la madre actúa como si el niño tuviera intenciones en su mente, como si intentara desplegar medios para llevarlas a cabo, como si intentara corregir los errores, como si en su cabeza estuviera la idea de la tarea acabada, pero no tuviera la capacidad suficiente para coor-

dinar todo esto de manera que quedasen satisfechas sus propias exigencias y las de su madre (Bruner en Linaza, 1998, p. 106).

Finalmente, Bruner considera que para su desarrollo cognitivo, el niño dispone de tres sistemas de representación: la representación *enactiva* “proporcionada por una determinada acción habitual; *icónica*, mediante una imagen; y *simbólica*, mediante un esquema abstracto, que puede ser el lenguaje o cualquier otro sistema simbólico estructurado” (Linaza, 1998, p. 15). Cuando la información construida se contradice en, por lo menos, dos de los tres sistemas de representación, aparece un conflicto que se requiere solucionar. Su solución permite entonces la construcción de aprendizaje y una ampliación del nivel del desarrollo cognitivo. Este autor da el ejemplo de un ejercicio que consiste en determinar si botellas de diferentes formas tienen la misma cantidad de líquido. En el diseño del ejercicio, junta así la representación simbólica (el concepto y la interrogante acerca de “la misma agua”), con la representación icónica (presenta físicamente los recipientes o la imagen del nivel alcanzado por el agua en dos vasos de diferente grosor).

Esta ayuda sutil, compleja y sintonizada por parte de la madre se vuelve a encontrar en el desarrollo del lenguaje. La madre le proporciona al niño un seguimiento y una ayuda que estimula su capacidad lingüística innata –el *Language Acquisition Device* (LAD), según Chomsky (1966)–, y que promueve paulatinamente el desarrollo de su idioma materno. A este andamiaje lingüístico, Bruner lo llama *Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje* (SAAL). Entre otros aspectos, el SAAL consiste en darle prioridad a la pragmática antes que a otros niveles lingüísticos –como la sintaxis, la fonología y la semántica–. De esta manera, las unidades lingüísticas básicas que maneja la madre son escenarios discursivos –o formatos– constituidos por determinados actos de habla. El “hablar por teléfono” sería una muestra de estos formatos, como lo denota el ejemplo presentado arriba. Para fa-

cilitar la tarea del niño, la madre repite y ritualiza estos formatos. Simultáneamente, con el fin de destensar el ambiente, el compromiso de aprendizaje y el posible error del niño, la mamá le presenta al niño situaciones de aprendizaje bajo forma de juegos.

Según Bruner, el lenguaje tiene tres características que promueven el desarrollo del pensamiento y de la conciencia. El lenguaje permite relaciones *deícticas*, es decir que se pueden emplear los signos lingüísticos con relación al entorno no lingüístico del enunciado. Asimismo, existen relaciones *intra lingüísticas* en donde los signos son utilizados con relación al entorno lingüístico del enunciado. Finalmente, los signos lingüísticos pueden tener un uso *metapragmático*, esto es que pueden representar las relaciones indexicales del nivel pragmático. Este sistema lingüístico plurifuncional es un instrumento necesario para el desarrollo del pensamiento en el niño, y para su actuación en su entorno intelectual y social.

Quando el niño dispone de estos tres modos de empleo del lenguaje, dispone de una herramienta muy privilegiada. Esta herramienta le ofrece un sistema que le permite tomar distancia con relación a sus actos, lingüísticos o no. Es la forma de la conciencia que se llama “reflexión” desde Platón. Esta herramienta es privilegiada por el hecho de que permite no sólo la toma de conciencia, sino también la comunicación y las relaciones sociales (Bruner, 1983, p. 287).

Tomasello (1999, 2000) se podría situar en la escuela sociofuncional de Bruner e interaccionista de Vygotsky, dado que considera que para crear elementos abstractos y jerarquías de categorías, el niño se basa en el nivel pragmático del lenguaje. Según este autor, todo conocimiento lingüístico resulta de la comprensión y de la producción de una frase específica utilizada en determinada situación de uso, de la interac-

ción en donde el locutor trata de nivelar su expresión lingüística y su interlocutor de controlar el nivel de dificultad de esos enunciados. Tomasello resalta la importancia de la imitación de patrones sociales, de los objetivos o funciones comunicativas del comportamiento verbal para la adquisición lingüística. El niño debe entender la intención comunicativa que existe detrás de los sonidos raros de su idioma, no puede estar llevando a cabo analogías y mapeo de estructuras sin entender la estructura funcional de la frase. Con base en la comprensión de la intención comunicativa de los interlocutores adquiere los constituyentes de las diferentes construcciones. Tomasello concluye entonces que la construcción de estructuras lingüísticas cada vez más complejas y abstractas depende de un aprendizaje imitativo, con cierta comprensión del rol funcional, seguido de un proceso de analogía.

El innatismo

Adquirir una LE consiste en activar un programa biológico

Las vocales /a/, /i/ e /u/ pertenecen a todos los idiomas y son un rasgo universal (Boysson-Bardies, 2003, p. 33).

El innatismo surge de las propuestas que Chomsky planteó en los sesenta. Los innatistas se centran en estudiar el estado inicial del desarrollo lingüístico; su unidad de análisis es la estructura sintáctica. Para ellos, todas las lenguas surgen de un mismo programa biológico y estructura cerebral –la gramática universal– que es transmitida genéticamente. Las lenguas se gestan de manera innata y, en cambio, son inaprehensibles. Los teóricos de este enfoque defienden este planteamiento argumentando que todos los niños adquieren todas las lenguas, y que éstas tienen entonces la misma base; que existe una pobreza en el estímulo lingüístico que no permitiría, por sí solo, el desarrollo del lenguaje; que el entorno lingüístico del niño presenta numerosas imperfeccio-

nes como falsos principios, quiebres de estructuras, que imposibilitan la construcción de una gramática; finalmente, que el entorno del niño no incluye evidencias negativas –o correcciones explícitas– que puedan guiarlo para detectar lo que es y lo que no es posible en su lengua.

Chomsky plantea que el lenguaje humano tiene un potencial creativo e innovador. Permite expresar pensamientos nuevos y entender nuevas expresiones con base en un sistema lingüístico instituido con componentes finitos. En su obra *Pensamiento y lenguaje*, publicada por vez primera en 1968, afirma que “es gracias a esta libertad frente al control de estímulos que el lenguaje puede servir de instrumento del pensamiento y de expresión individual” (2001, p. 38).

Considera que el lenguaje opera en dos niveles: en la estructura profunda –en categorías y sintagmas semánticos y abstractos– y en la estructura superficial –en categorías y sintagmas que tienen una representación física, fonética–. Ambas están conectadas por determinadas operaciones mentales, o por determinadas transformaciones sintácticas que sustentan el aspecto creador del lenguaje. “El conocimiento de una lengua implica la capacidad de atribuir a un conjunto infinito de frases una estructura superficial y una estructura profunda, de relacionar correctamente estas estructuras y de dar una interpretación semántica y una interpretación fonética a las estructuras superficiales y profundas asociadas” (2001, p. 74). De esta manera, cada lengua puede ser considerada como un sistema lingüístico particular que conlleva correlaciones específicas entre el sonido y el significado.

Chomsky menciona que la estructura profunda de los idiomas es parecida o universal. Por ejemplo, al igual que las vocales citadas arriba, la unidad de la sílaba está presente en todas las lenguas del mundo, por lo que es un rasgo universal de las lenguas habladas. Es también uno de los primeros rasgos pronunciados en el balbuceo y en la adquisición infantil. En cambio, la estructura superficial es específica de cada idioma y presenta múltiples variaciones.

La estructura superficial de ciertos enunciados puede no ser representativa de la estructura profunda, puede dar una información escasa y ambigua del contenido semántico y abstracto de ésta. Esto se debe al hecho de que las transformaciones gramaticales que llevaron a la estructura superficial borraron algunos componentes, funciones y relaciones contenidos en la estructura profunda. “Está claro entonces que la estructura superficial es a menudo engañosa, que aporta poca información, y que nuestro conocimiento de una lengua implica propiedades de un carácter mucho más abstracto que no están directamente indicadas en la estructura superficial” (2001, p. 87).

Chomsky (2001, 2003, 2004) considera que ciertos principios abstractos y universales son el sustento de las facultades mentales humanas, y que los procesos lingüísticos pueden ayudar a entender los procesos mentales. Piensa así que “la principal contribución del estudio del lenguaje consiste en la comprensión que puede arrojar del carácter de los procesos mentales” (2001, p. 150).

Para los innatistas, la estructura innata propia de la especie humana que sustenta la adquisición lingüística –o la gramática universal– es independiente de la inteligencia. Es por ello que, a pesar de presentar diferentes niveles de inteligencia, los hablantes de un mismo idioma desarrollan gramáticas similares.

En cuanto al desarrollo cognitivo, Chomsky difiere de la propuesta de la progresión intelectual en diferentes estadios de Piaget, y considera que consiste en “una lenta progresión en donde se ajustan las técnicas heurísticas con los conceptos generales que siempre han estado presentes” (2001, p. 200).

Las investigaciones y la discusión en torno al innatismo ocupan un lugar relevante en el campo de la psicolingüística de hoy. Uno de los temas que genera polémica es la existencia de una base de contenidos, genética, especializada e innata, para el lenguaje. En oposición a otros autores (Gopnik, 1990; Leslie, 1994a, b; Spelke, 1994), Elman *et al.*

plantean que es poco probable que exista el innatismo lingüístico representacional o de contenidos. En otras palabras, es poco probable que exista un gen que codifique una información específica –por ejemplo, el gen del pretérito–. Si el conocimiento consiste en configuraciones particulares de sinapsis, “probablemente no hay conocimiento de alto nivel que sea innato” (1996, p. 359). En cambio Elman *et al.* consideran que existe un patrón de actividad neuronal y que el innatismo es procedural, es decir que son los mecanismos y los programas de procedimiento los que son innatos.

El relativismo

Adquirir una LE consiste en permear y ser permeado por otra cultura

La pluralización y ciertas regularidades de la estructura lexical predicen la manera individual en que los hablantes categorizan y recuerdan los objetos y sus atributos. A su vez, las conductas individuales determinan las estructuras institucionales y culturales (Lucy, 1996, p. 150).

La propuesta teórica del relativismo plantea que la especificidad lingüística de un idioma determinado define la percepción, el modo de pensar, de construir la cultura y de entender el mundo por parte del hablante de ese idioma. Este planteamiento surgió en el siglo XVIII en Alemania, siguió vigente en el siglo XIX y se exportó a Estados Unidos a raíz de los aportes antropológicos de Franz Boas y de Edward Sapir. Actualmente ha tomado fuerza en el campo de la psicolingüística. Lucy (1992, 2011), Gopnik (2001), Cook y Bassetti (2011) y De Groot (2011) aseguran que después de varias décadas las ideas de uno de los autores centrales de esta propuesta –Benjamín Whorf– están aún vigentes.

Según Boas (1858-1942), el lenguaje –más específicamente, la estructura lexical– refleja el pensamiento y las clasificaciones conceptuales y culturales de la experiencia. La estructura particular de cada idioma denota que esta clasificación conceptual es diferente según el idioma que se habla. Para este autor, el lenguaje puede también moldear levemente el pensamiento y, posteriormente, las costumbres, la personalidad y el desarrollo cultural de una comunidad. Boas (1942, pp. 181-183) afirma que “las actividades mentales de la gente pueden ser en parte determinadas por el lenguaje”.

Sapir (1884-1939) asevera más contundentemente que el lenguaje determina el pensamiento. Propone que existe una interdependencia de estos dos dominios, y que esta interdependencia permite el desarrollo de ambos. “El instrumento hace posible el producto, el producto refina el instrumento” (Sapir, 1921, p. 17).

Whorf (1897-1941) comparte con estos dos antropólogos el hecho de que cada idioma clasifica la realidad de manera diferente y que esta clasificación determina la percepción y la cultura. Considera que las clasificaciones lingüísticas pueden organizarse en categorías *abiertas* o *fenotipos*, y categorías *cubiertas* o *criptotipos* según el grado de marcación formal que conllevan (1956). Las categorías cubiertas tienen un sentido implícito, sutil y ambiguo, y están poco marcadas formalmente. En contraste, los fenotipos no generan ambigüedad y son formalmente marcados. Los elementos morfológicos son ejemplo de ellos (Lucy, 1992). Siguiendo la lógica del relativismo, Whorf observa que determinada categoría puede ser abierta en un idioma, y cubierta en otro.

Este autor considera también que los distintos elementos lingüísticos se manejan con diferentes grados de conciencia, y que esta conciencia se aplica a diferentes unidades según cada idioma. Este manejo consciente-inconsciente o automático influye en la construcción del pensamiento y de la cultura de cada individuo y comunidad.

La hipótesis del relativismo y de la especificidad lingüística sigue vigente en el campo de la psicolingüística actual. Uno de los autores contemporáneos que discuten, defienden y confirman dicha propuesta teórica es Lucy (1992, 1996, 2011). En el estudio empírico que llevó a cabo, compara la marcación morfosintáctica del plural en el maya yucateco y en el inglés de Estados Unidos, y estudia el efecto que tiene cada una de las organizaciones lingüísticas en la cognición, en la formación de las estructuras de significado, en la conducta no verbal y en la interpretación de imágenes –por ejemplo, poner atención al número de cada objeto, a la forma, a la composición del material– de estas dos poblaciones.

Lucy aporta datos significativos que confirman la hipótesis de que el lenguaje influye o determina el pensamiento. Prueba en efecto que los aspectos lingüísticos similares en los dos idiomas generan una misma conducta; en cambio los aspectos distintos provocan divergencias en la cognición. Como se mencionó, según este autor “la pluralización y ciertas regularidades de la estructura lexical predicen la manera individual en que los hablantes categorizan y recuerdan los objetos y sus atributos” (1996, p. 150). A su vez, las conductas individuales determinan las estructuras institucionales y culturales.

Para Lucy, el término *cognición* denota una variedad de funciones de procesamiento de la información. “Existen cuatro funciones básicas: la *interpretación*, la aplicación de esquemas perceptuales y conceptuales disponibles o de la clasificación de la experiencia; el *recuerdo*, el recordar información previa; la *manipulación*, crear nuevas categorías y relaciones con base en el razonamiento y la analogía; y la *decisión*, el juzgar y evaluar actividades con valores estándares” (1996, p. 91). Cada una de estas funciones puede ser influida por el lenguaje.

La diferencia lingüística entre los dos idiomas consiste en la cantidad de lexemas en los cuales se marca abiertamente el plural. En inglés la marca del plural es obligatoria para numerosos lexemas; en cambio ese número es reducido y opcional en yucateco. Además, existen dife-

rencias notorias para marcar el singular. En yucateco se usa obligatoriamente y se marca combinando un numeral con un clasificador; en cambio en inglés se indica el singular a un pequeño rango de nombres. Lucy plantea que por las diferencias morfosintácticas y semánticas, los idiomas yucatecos y angloparlantes interpretan, recuerdan y manipulan de manera diferente la noción de cantidad de los objetos; los hablantes del inglés ponen más atención, y se refieren más a menudo, a la noción de pluralidad. Además, “los hablantes yucatecos muestran una fuerte tendencia a agrupar los objetos con base en la composición común del material mientras que los anglófonos muestran una tendencia a agrupar los objetos con base en la forma que comparten” (1996, p. 157).

Otros autores que confirman la hipótesis de la relatividad con base en un estudio translingüístico son Gopnik y Choi (1995). Observan que la relevancia de la categorización nominal es un rasgo de las lenguas occidentales que caracteriza el lenguaje infantil temprano. En cambio, en el caso del coreano y del japonés, esa prominencia es dada a la categoría verbal que, por ende, aparece primero en el discurso del niño. Ambos autores consideran así que el sistema de marcación de las lenguas determina el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño.

En su modelo *Theory theory*, Gopnik (2001) plantea también que el lenguaje influye en la cognición. Sin embargo, considera que la relación pensamiento y lenguaje es más compleja de la que proponen los relativistas y los constructivistas. Gopnik propone que existe una interacción bilateral, bidireccional e interactiva entre desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo, y no una determinación unilateral (Rojas, 1997).

Con su *hipótesis translingüística*, Slobin (1985) plantea que, al igual que el desarrollo cognitivo que se basa en la acción que lleva a cabo el niño sobre su entorno físico y sobre los objetos, el desarrollo lingüístico se logra con base en evidencias externas y tangibles, en las especificidades de la lengua de la comunidad del niño. Desde una postura constructivista, sostiene que el objeto —en este caso, la lengua—

no permite desarrollar cualquier tipo de hipótesis sino que sus principios y sus operaciones determinan la percepción, la inteligencia y la dirección de su evolución. Piensa que la interacción entre organismo y medio ambiente lingüístico define la adquisición del lenguaje. Comparte así la *hipótesis de la relatividad y del determinismo lingüístico* de Whorf (1956).

Slobin propone que el niño construye un conjunto de gramáticas organizadas de manera jerárquica. Distingue entonces entre el niño universal –el que dispone de la gramática más básica y general que pertenece a todos los idiomas– y el niño periférico –el que aprende paulatinamente la especificidad de marcación de su propia lengua–. Considera que cada lengua resalta diferentes marcas y que, según esta prominencia, operaciones y principios, el niño lleva a cabo su adquisición en un orden determinado. Este autor considera entonces que hay efectos de la estructura de la lengua en la adquisición, que “cada lengua constituye una zona de trabajo cognitivo peculiar” (Rojas, 1997, p. 7). En contraparte, no existen evidencias de que el niño haga un esfuerzo para descubrir categorías que no marcan su lengua.

Otros autores que pueden ocupar un lugar dentro de este enfoque teórico son Bowerman y Choi (véase también Cook y Bassetti, 2011). En algunos de sus trabajos Bowerman (1996) y Bowerman y Choi (1991, 2001) resaltan la hipótesis de la relatividad de Whorf al considerar que las habilidades cognitivas –como por ejemplo la concepción espacial– son determinadas por la organización semántica del idioma aprendido. Estos autores plantean que, desde un inicio, se observa un impacto de la especificidad de la lengua sobre el desarrollo lingüístico. “Los niños son sensibles a los principios de categorización semántica específicos a su idioma desde las producciones más tempranas de las palabras espaciales, y esta sensibilidad empieza a desarrollarse antes de que la producción empiece. El desarrollo de la semántica del espacio es, entonces, mucho más sensible a las propiedades del *input* lingüístico de

lo que antes se suponía” (2001, p. 497). Afirman que la relación entre cognición y lenguaje es bidireccional. “El desarrollo semántico temprano implica una interacción entre un desarrollo conceptual no-lingüístico y las categorías semánticas del *input*, y no nada más un mapeo de un solo sentido a partir de conceptos preexistentes” (2001, p. 477).

Comparten también el planteamiento de la rescrituración de Karmiloff-Smith (1992), al considerar que el niño redescubre sus hipótesis, y pasa así por diferentes etapas durante su evolución lingüística y cognitiva. Al igual que la propuesta constructivista de Piaget, Bowerman piensa que en una etapa temprana de la adquisición, el niño crea su repertorio lingüístico al hacer corresponder los elementos lingüísticos del *input* con los conceptos y categorías que construyó previamente en una etapa cognitiva prelingüística. “Los niños poseen habilidades cognitivas poderosas que les permiten estructurar e interpretar su experiencia desde una base no-lingüística (...)” (1985, p. 372).

Posteriormente, el niño experimenta una fase de producciones correctas, utiliza los componentes lingüísticos en forma rutinaria –las palabras, las inflexiones, los morfemas, las partes del discurso, el orden de las palabras, los patrones de intonación, las funciones gramaticales y pragmáticas–, imitando los bloques y los componentes que conforman el *input*, pero sin entender las reglas que en ellos subyacen. En términos de Chomsky, utiliza estos componentes sin productividad.

En una etapa más avanzada, después de haber producido componentes y enunciados correctos, los niños muestran diferentes tipos de errores productivos recurrentes y sistemáticos –los errores de *marcación sobreexplícita* y los errores de *marcación redundante*–. Estos errores aparecen en la edad de dos a cinco años e involucran la selección de palabras y la estructura lingüística. Los errores de marcación explícita consisten en denotar una idea dada con una serie de formas que descomponen el significado global en pequeñas unidades –por ejemplo, *toutes les miennes de voitures* (Karmiloff-Smith, 1979, citada por

Bowerman, 1985, p. 391)–. En cuanto a los errores de marcación redundante, el niño agrega un elemento de significado a una forma original que ya lo contiene –por ejemplo, *How do I untake this off?*– (Bowerman, 1985, p. 393).

El niño empieza a descubrir que existen reglas, compara las formas y sus relaciones, descubre las regularidades y las generaliza a nuevos contextos. Redescribe y rescribe así sus hipótesis. El niño delimita su proceso de generalización a partir de la norma del adulto. En función de este proceso analítico, el niño incorpora en su gramática elementos aislados que maneja de manera independiente y, paulatinamente, los va reorganizando en un sistema estructurado. Este enfoque contradice el enfoque innatista que propone que, desde un principio, el niño posee toda la competencia lingüística del adulto. Según Bowerman, el niño adquiere nuevas formas lingüísticas cuando se incrementan sus necesidades comunicativas y éstas se vuelven más complejas.

Dentro del enfoque de la hipótesis del relativismo –así como de los enfoques interaccionista de Vygotsky y sociofuncional de Bruner–, se puede situar el modelo de la *Socialización lingüística* de Ochs y Schieffelin (1995), quienes analizan el desarrollo lingüístico infantil desde variables sociolingüísticas y pragmáticas –como la ideología y el orden social que subyacen en una lengua–, y consideran “la ideología y el orden social como fuerzas que organizan el uso y la comprensión de las formas gramaticales” (1995, p. 73).

Estos autores comparten el enfoque relativista, al considerar que cada cultura conlleva comportamientos, patrones de socialización, sistemas de creencias, de conocimiento y un orden social específico que afectan de manera determinada la adquisición lingüística de los infantes. Por ejemplo, gracias a las características sociales específicas de su cultura, de su entorno y de su idioma, el niño aprende a detectar qué formas gramaticales son apropiadas socialmente y cuáles no lo son.

Las culturas difieren también en su concepción del niño como un interlocutor durante la interacción. Mientras ciertas culturas –como la K'iche Maya– consideran que el niño pequeño es un ente no comunicante y pasivo, otras –como la clase media canadiense– creen que es un ser comunicante y participativo y, desde etapas muy tempranas, lo respaldan en su adquisición lingüística ofreciéndole un *input* reducido, o *baby talk*, que tiene la intención de fomentar la interacción y la adquisición. Otras marcas de esa ayuda son las *expansiones*, es decir, las reformulaciones ampliadas de los enunciados del niño que llevan a cabo los adultos de su entorno.

La especificidad cultural se observa también en las diferentes áreas lingüísticas que son simplificadas en cada idioma. Algunas comunidades como la tamil, la inuit, las clases obrera y media de Estados Unidos y de Europa, simplifican el nivel fonológico, morfosintáctico y discursivo. Otras, como la clase obrera africana-americana de Trackton, simplifican únicamente el nivel del discurso (Ochs y Schieffelin, 1995).

El enfoque de la modularidad y de la reescrituración

Adquirir una LE consiste en reescribir hipótesis de conciencia mayorante

El adjetivo posesivo “mes” del francés denota la posesión y el número del objeto poseído. El niño de 4 años copia y reproduce el adjetivo posesivo sin una reflexión y conciencia en torno a su complejidad funcional. Utiliza formas correctas y holísticas sin reflexión metalingüística y presenta, por ende, una ausencia de errores. Posteriormente, el niño de 5-6 años desglosa los componentes semánticos de este adjetivo posesivo, y especifica cada uno de sus semas. Produce entonces “toutes les miennes” marcando así la totalidad, el plural, y la posesión. Esta producción manifiesta una actividad epilingüística, o semiconsciente. De los 7 a los 11 años, el niño consolida su conocimiento consciente. Maneja datos explícitos correctos que pueden ser interpretados desde una reflexión metalingüística, y que pueden ser verbalizados (Karmiloff-Smith, 1992, p. 48).

En el campo de la psicolingüística se observa que los estudios más recientes retoman y comparten los planteamientos de Fodor (1983). Un ejemplo de ello es Karmiloff-Smith (1992).

Fodor critica la concepción general y lineal del desarrollo cognitivo según Piaget y Bruner y, retomando la idea chomskiana de la modularidad, piensa que el conocimiento está innatamente organizado en dominios independientes que se pueden desarrollar o no. Por dominios entiende “la serie de representaciones que sustentan determinada área del conocimiento: el lenguaje, los números, la física, etcétera” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 6). La arquitectura mental está entonces organizada en módulos, que son “unidades de información procesada que en-

capsulan ese conocimiento” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 6). Fodor habla así de la modularidad del pensamiento.

Distingue entre los *módulos verticales* que procesan información específica y que respetan las delimitaciones de cada módulo, y los *módulos horizontales* que procesan diferentes tipos de información, como en el caso de la memoria a corto plazo. Según Fodor, la facultad del lenguaje se organiza en módulos verticales que tienen una delimitación, una organización, unos propósitos y procesamientos específicamente lingüísticos.

De manera crítica, Karmiloff-Smith retoma la idea de la modularidad de Fodor y –en contraste con la idea de Piaget de que el recién nacido dispone únicamente de reflejos sensoriales que hace evolucionar gracias a la asimilación, la acomodación y la equilibración– piensa que el niño lleva a cabo un proceso paulatino de modularización. Comparte así la visión del innatismo al observar que es poco probable que las habilidades sensoriomotoras expliquen por sí solas el surgimiento lingüístico, y que es necesaria una competencia innata para explicarlo. Critica además la poca relevancia que le da el constructivismo al impacto que puede tener el lenguaje en la cognición.

Sin embargo, Karmiloff-Smith pretende rescatar tanto los aportes del innatismo como los del constructivismo al considerarlos complementarios. En efecto, piensa también que la evolución del conocimiento se logra gracias a la experimentación y a la construcción cognitiva con base en la interacción con el medio ambiente.

Karmiloff-Smith propone su modelo RR (*reescritura representacional*) cuya idea central es que el niño hace evolucionar su conocimiento al reescribir y redescibir en cada dominio las diferentes hipótesis que ha elaborado.

Como se mostró en el ejemplo del adjetivo posesivo *mes* del francés, el modelo RR plantea que existen diferentes fases de reescritura de las hipótesis de cada dominio que sustentan la evolución del conocimiento.

Éstas son las siguientes:

- » La fase implícita (I)
- » La primera fase explícita (E1)
- » La segunda fase explícita y esquematizada (E2)
- » La tercera fase explícita y verbalizada (E3)

En un primer momento, el niño se centra en la información externa para construir representaciones, éstas son inflexibles y burdas, y permanecen lejos de la conciencia. Son entonces implícitas. En la siguiente fase su mirada ya no se basa únicamente en datos externos, sino que empieza a tomar en consideración datos internos que se vuelven más conscientes. En las dos siguientes fases, el niño reconcilia las representaciones internas con las externas, y éstas se vuelven cada vez más conscientes. “En el caso del lenguaje, por ejemplo, se elabora un nuevo mapeo entre las representaciones del *input* y del *output* de manera a lograr un uso correcto” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 20).

El modelo de esta autora plantea entonces una evolución gradual en cuatro fases que se logra gracias a una concientización mayorante de las hipótesis y del conocimiento. La evolución de los diferentes dominios es heterogénea; algunos pueden permanecer en la fase uno, y otros pueden evolucionar hasta la última fase. El manejo de la información de cada fase o nivel queda disponible para su utilización.

Leslie (1987) agrega que en un primer momento las representaciones de determinado dominio están almacenadas en bloques o amalgamas, y posteriormente son parceladas. “Las representaciones primarias y decopladas involucran diferentes niveles de procesamiento y obedecen a distintas leyes causales y lógicas” (en Karmiloff-Smith, 1992, p. 128).

Los trabajos de Bates *et al.* (1996) permiten también defender la hipótesis fodoreana. Estos autores reportan una asincronía entre la etapa

de aparición y la rapidez de desarrollo de la habilidad de comprensión y de producción, y del nivel lexical y gramatical, que sustenta la hipótesis de la modularidad. En efecto, la comprensión aparece antes de la capacidad de producción.

La comprensión y la producción se basan en diferentes recursos cognitivos, y son controladas por diferentes sistemas neuronales. Más específicamente, la velocidad de la comprensión parece ser asociada con medidas no-lingüísticas, y mediada (por lo menos en las primeras etapas) por mecanismos cerebrales bilaterales. En oposición, las variaciones en la producción tienen una correlación menor con factores no-lingüísticos [...], y pueden involucrar una mediación de las regiones anteriores del hemisferio izquierdo (1996, p. 114).

Estos autores proponen entonces que la disociación entre las dos habilidades lingüísticas puede denotar una modularidad horizontal, es decir, una organización cerebral que controla información de varios tipos, lingüísticos y no lingüísticos.

Por otro lado, observan que en la adquisición temprana el niño produce enunciados de una sola palabra, de palabras de contenido. Después –aproximadamente a los 16-30 meses– aparecen las marcas flexionales y, más tarde, sintácticas. El desarrollo lexical puede ser así el sustento del desarrollo gramatical. De esta manera, la combinación de palabras emerge cuando el repertorio lexical del niño ha alcanzado un rango de 50-100 lexemas, y la morfología aparece cuando ese repertorio se conforma de 400-600 palabras. Esta asincronía y dependencia lexical y gramatical puede también ser un testimonio de la arquitectura cerebral modular. “Existen diferencias semánticas y perceptuales claras entre las formas gramaticales y lexicales, que pueden re-

querir diferentes procedimientos para un uso rápido y eficiente del lenguaje” (1996, p. 120).

En su investigación, Bates *et al.* (1988) trabajaron con 1 800 niños, y los padres tenían que reportar las palabras que los niños entendían y producían. Para estos autores, el desarrollo lingüístico es el resultado de la interacción entre la estructura cerebral biológica y genética y el entorno.

Los experimentos clínicos, y clásicos, de Paul Broca y Carl Wernicke –y el recorte entre la sintaxis y la semántica– apoyan la propuesta de la modularidad del pensamiento. Actualmente, sigue vigente el debate entre la arquitectura modular de la mente y la propuesta de una organización lingüística diseminada en los dos hemisferios cerebrales (Baynes, 1990; Baynes y Gazzaniga, 1987; Zaidel, 1990). Por otro lado, Bates *et al.* (1988) plantean que la arquitectura modular no es innata sino que se desarrolla paulatinamente durante el aprendizaje. Según ellos, los módulos no nacen sino que se elaboran.

Consideraciones finales

En este mapa teórico y diacrónico pudimos vislumbrar una variedad de propuestas acerca del desarrollo de la cognición, del pensamiento y del lenguaje, y de su relación. Se observa así que, al igual que hace algunas décadas, el debate sigue vivo, y que la siguiente opinión emitida en los años sesenta por Chomsky podría aplicarse a la realidad de hoy: “Las cuestiones clásicas del lenguaje y del pensamiento no encuentran una solución final, ni el principio de una solución final, en el trabajo que se realiza activamente hoy. Los problemas pueden, sin embargo, ser formulados de maneras diferentes y pueden ser vistos bajo una nueva luz” (2001, p. 210).

Desde una mirada incluyente concluimos que la adquisición de una lengua extranjera consiste en repetir; en construir interactuando con el

medio ambiente; en aprender en colectividad; en interactuar en escenarios discursivos; en activar un programa biológico; en permear y ser permeado por otra cultura; en reescribir hipótesis de conciencia mayorante. Será tarea del profesor, del investigador y del estudiante de los procesos de adquisición, determinar qué fase adquisitiva y qué nivel lingüístico está sustentado en qué enfoque.

Términos clave

Conductismo

Constructivismo

Interaccionismo

Sociofuncionalismo

Innatismo

Relativismo

Enfoque de la modularidad y de la reescrituración

Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Seleccione un manual de enseñanza de lengua materna o de lengua extranjera y describa las características de los usuarios (edad, etapa del desarrollo, entorno escolar, etcétera). Determine si el estudiante repite; construye interactuando con el medio ambiente; aprende en colectividad; interactúa en escenarios dis-

cursivos; activa un programa biológico; permea y es permeado por otra cultura; reescritura hipótesis de conciencia mayorante. En función del contenido de este capítulo, determine si las decisiones pedagógicas son las correctas.

- » Determine qué fase adquisitiva y qué nivel lingüístico está sustentado en qué enfoque, y si estos procesos son idóneos para la adquisición lingüística.

Capítulo 3

Bilingüismo y cognición

La mirada de este capítulo se centra en la relación entre el *bilingüismo* y la *cognición* en el niño. Desde los inicios del siglo xx, la investigación teórica y empírica de la psicolingüística y de la psicología cognitiva ofrecen numerosos datos al respecto, y es el objetivo del presente capítulo ahondar en esta discusión (Altarriba y Heredia, 2008; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011). De manera más precisa, nos interesa profundizar en las siguientes preguntas:

- » ¿Cómo definir el término bilingüismo?
- » ¿Qué tipos de bilingüismo se pueden desarrollar?
- » ¿A qué procesos y mecanismos cognitivos puede impactar el bilingüismo?
- » ¿Cuáles han sido los aportes teóricos y empíricos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva acerca del vínculo entre bilingüismo y cognición, y qué paradigmas y polémicas han generado?
- » ¿De qué manera cada tipo de bilingüismo impacta en la cognición?
- » ¿Qué impacto puede tener el bilingüismo en el niño?

Definiciones y tipologías del bilingüismo

¿Cómo definir el término *bilingüismo*? Actualmente, en el campo de la psicolingüística resalta la discusión acerca de la definición de este concepto, la cual resulta polémica. Ciertos autores consideran que un bilingüe es una persona dos veces monolingüe, otros autores critican esta

postura (Grosjean, 1982, 2004, 2008). La tendencia actual es entender el bilingüismo en términos de un continuo en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüísticos. Para Bialystok (2001, 2004, 2005, 2009), el bilingüismo se puede medir en una escala incluida entre dos polos. En el primer extremo el sujeto vive una total inconsciencia de la existencia de otros idiomas, y en el polo opuesto maneja con total fluidez y con metacognición ambos idiomas.

Dada la complejidad de la definición de este concepto, y de la falta de consenso a este respecto, Sánchez-Casas plantea que “el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe” (1999, p. 606).

¿Qué tipos de bilingüismo se pueden desarrollar? Por causa de los distintos criterios que se utilizan para definir el bilingüismo –i. e. la edad de la adquisición bilingüe; el orden de adquisición de las dos lenguas; el uso del bilingüe de sus dos lenguas; la organización mental de las dos lenguas del bilingüe; la competencia lingüística; el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe–, se observan numerosas tipologías de este concepto en el campo de la psicolingüística (Altarriba y Heredia, 2008; Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011). El siguiente cuadro da testimonio de esta complejidad:

Crterios	Tipos de bilingüismo	vs. Tipos de bilingüismo	Autores
I. Neurológicos	<i>Coordinado:</i> El bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes.	<i>Compuesto:</i> Dispone de dos sistemas lingüísticos mezclados.	Weinreich (1953) Ervin y Osgood (1954)

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

Criterios	Tipos de bilingüismo	<i>vs.</i> Tipos de bilingüismo	Autores
II. Lingüísticos	<p><i>A. Completo:</i> El bilingüe domina las dos lenguas, es “equilingüe”.</p>	<p><i>Incompleto o subordinado:</i> Vive un desequilibrio de desarrollo entre sus dos lenguas, la lengua materna se ha consolidado mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. Percibe la vida desde su lengua materna, procede así como un monolingüe.</p>	Weinreich (1953)
	<p><i>B. Equilibrado:</i> El bilingüe domina las dos lenguas, es “equilingüe”.</p>	<p><i>Seudobilingüe:</i> Conoce una lengua mejor que la otra, y nada más emplea ésta para comunicarse.</p> <p><i>Semilingüismo:</i> No domina ninguna de las dos lenguas.</p>	Peal y Lambert (1962) Hansegard (1968)
	<p><i>C. Productivo:</i> El bilingüe maneja las cuatro habilidades en las dos lenguas.</p>	<p><i>Receptivo:</i> Puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse sólo en una.</p>	Romaine (1996), Baetens (1981), Lambert (1974)

Bilingüismo en la infancia

Crterios	Tipos de bilingüismo	vs. Tipos de bilingüismo	Autores
	<i>D. Funcional externo:</i> El bilingüe emplea las dos lenguas para comunicarse con interlocutores.	<i>Funcional interno:</i> Emplea las dos lenguas para comunicarse consigo mismo –por ejemplo para tener un diálogo interno–, para contar, rezar, soñar, insultar, y para aprender y reflexionar acerca del lenguaje.	Skutnabb-Kangas (1984)
	<i>E. Activo:</i> Utiliza regularmente las dos lenguas.	<i>Dormido:</i> El individuo no usa regularmente una de las lenguas y ésta sufre un proceso de erosión.	Romaine (1996) Grosjean (1982)
III. La edad durante la adquisición	<i>A. Temprano:</i> El bilingüe es bilingüe desde la infancia.	<i>Tardío:</i> Adquiere la segunda lengua durante la edad adulta.	McLaughlin (1984)
	<i>B. Simultáneo:</i> Durante la infancia, el bilingüe adquiere las dos lenguas a la vez.	<i>Sucesivo:</i> Adquiere una lengua después de la otra.	McLaughlin (1984) Sánchez-Casas (1999)
IV. El contexto físico-social	<i>A. Natural:</i> Entra en contacto con las dos lenguas en un contexto familiar desde su primera infancia.	<i>Escolar:</i> El bilingüe adquiere la segunda lengua dentro del contexto formal de la escuela.	Skutnabb-Kangas (1984)

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

Crterios	Tipos de bilingüismo	vs. Tipos de bilingüimo	Autores
	<i>B. Voluntario:</i> El bilingüismo es un aprendizaje voluntario de la clase media.	<i>Involuntario:</i> El bilingüismo se desarrolla en contexto de inmigración, y generalmente es involuntario.	Skutnabb-Kangas (1984) Bratt (1980)
V. Factores psicosociales	<i>A. Aditivo:</i> El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.	<i>Sustractivo:</i> El contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es una amenaza a la identidad cultural.	Lambert (1974) Romaine (1996)
	<i>B. Igualitario:</i> La relación entre la primera lengua y la segunda lengua es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una de las lenguas.	<i>Desigual:</i> Una de las lenguas está subordinada a la otra debido al estatus social desigual que ambas ocupan dentro de una determinada sociedad.	Hagège (1996)

Cuadro III.1. Tipologías de bilingüismo (basado en Raisman y Signoret, 2005)

A continuación se profundizará en las tipologías más citadas y debatidas en el marco de la psicolingüística. En este campo resalta, en efecto, la tipología que considera el bilingüismo desde el sistema cognitivo y cerebral del individuo y que se basa en criterios neurolingüísticos. Otras de las tipologías relevantes son las que se fundamentan en criterios de competencia lingüística y psicosociales.

Bilingüismo coordinado vs. bilingüismo compuesto

El lingüista Uriel Weinreich (1953) propone que existen, entre otros, dos tipos de bilingüismo: el *coordinado* y el *compuesto*. La estructura psico y neurolingüística del bilingüe se estructura según cada uno de estos tipos de bilingüismo. En el primero –el coordinado–, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra dispone de dos significantes y de dos significados. “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (Paradis, 1987, p. 433).

Por otro lado, en el bilingüismo compuesto el niño tiene un solo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse (De Groot, 2011).

Estos dos tipos de bilingüismo pueden ser representados de la siguiente manera:

	Bilingüismo coordinado		Bilingüismo compuesto	
Nivel conceptual	Book	livre	Book = livre	
Nivel lexical			()
	/buk/	/livre/	/buk/	/livre/
Transferencias	Inexistentes		Bidireccionales L1→ ←L2	

Cuadro III.2. Bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto (basado en Weinreich, 1953, y en Romaine, 1996, p. 79)

Ronjat (1913) plantea que el bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando cada uno de los padres le hable una sola lengua al niño.

A partir de este modelo denominado “el sistema Grammont”, o el modelo “una persona-una lengua”, el infante construye dos sistemas claramente independientes que maneja con destreza. Con esta práctica organizada, se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa (Hymes, 1975), y un buen traductor que distingue con claridad los dos sistemas (Ervin y Osgood, 1954 en Hagège, 1996). De Houwer (1995) resalta además la importancia de la calidad y de la cantidad del *input* en el entorno lingüístico del niño, y del uso de ambas lenguas en un entorno natural.

En el bilingüismo coordinado no se observan transferencias entre los dos idiomas; en cambio, en el bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales (Paradis, 1987, 2004), es decir, de y hacia los dos idiomas. El hablante necesita así de los dos idiomas para comunicarse.

Determinados trabajos del campo de la neurología confirman la existencia de los dos tipos de bilingüismo. El psiconeurólogo Michel Paradis (1981, 1987, 2004) reporta, en efecto, dos tipos de almacenamiento neurológico. El primero es amplio y “extendido” y contiene componentes de los dos idiomas, los cuales funcionan entonces con base en los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se ven afectados. Este tipo de almacenamiento sustenta la hipótesis del bilingüismo compuesto.

Paradis habla, por otro lado, de un almacenamiento independiente y “dual” en el cual cada idioma utiliza mecanismos propios a pesar de estar situados en una misma zona cerebral del lenguaje. En este caso, la afasia afecta un solo idioma. Este almacenamiento correspondería al bilingüismo coordinado. Romaine (1996) observa además que, en esta arquitectura neurológica, el almacenamiento de cada idioma se organiza según la especificidad de cada lengua. Puede organizarse en torno a un eje principal, por ejemplo, a la semántica o a la sintaxis. Estas observaciones sustentan así los planteamientos de los enfoques teóricos del relativismo y de la modularidad.

La propuesta del bilingüismo coordinado y compuesto fue ideada en el marco de la lingüística y retomada por los psicólogos Ervin y Osgood (1954), de tradición conductista. Posteriormente, en la década de los setenta, los cognoscitivistas propusieron otra mirada de investigación, la de indagar si existía un solo almacenamiento para las dos lenguas, o si cada una tenía el propio con interconexiones entre ambos. Los teóricos de la psicolingüística se dividen en varios grupos de opinión al respecto. Por una parte, autores como Volterra y Taeschner (1978) y Vila y Cortés (1991) proponen que en un inicio las dos lenguas se sustentan en un mismo almacenamiento lingüístico y, posteriormente, éste se va diferenciando paulatinamente. Volterra y Taeschner proponen así un modelo de tres pisos –la *hipótesis del sistema único*–, que evoluciona de una etapa de fusión lexical y sintáctica de los dos idiomas, a una separación gradual del léxico y de las estructuras gramaticales de ambas lenguas. Más precisamente, el desarrollo lingüístico del niño conlleva una **etapa I** en donde las palabras de ambas lenguas están mezcladas; una **etapa II** en donde esa mezcla se aplica a las reglas sintácticas de los dos idiomas; y una **etapa iii**, en donde ambos niveles son manejados separadamente en los dos sistemas lingüísticos.

El modelo de Volterra y Taeschner ha sido fuertemente cuestionado. Por ejemplo, autores como Kirsner *et al.* (1984), Meisel (1990), Ezeizabarrena (1996), Barreña y Ezeizabarrena (1999) proponen que desde el inicio cada lengua tiene su propio sistema lingüístico si se desarrolla en un contexto “una persona-una lengua” y si se propicia un bilingüismo equilibrado. Numerosos autores defienden entonces la *hipótesis del desarrollo separado* (De Houwer, 1995) desde el inicio de la adquisición bilingüe, tanto para el nivel morfosintáctico como para el nivel lexical. En este sentido de Houwer considera que “para cada uno de sus idiomas respectivamente, los niños bilingües hacen el mismo tipo de errores que sus compañeros monolingües y utilizan estructuras semejantes en etapas similares del desarrollo” (1995, p. 244). Este

modelo plantea que las interferencias entre los dos idiomas son escasas o casi nulas.

Desde la década de los ochenta, otros autores y modelos se interesan en diferenciar y estudiar el nivel lexical y conceptual, y analizan si en el bilingüe existen dos sistemas lexicales independientes sustentados por un almacén conceptual común a las dos lenguas, o por dos almacenes separados. Se interesan además en conocer el “cómo y en qué medida están conectados los dos niveles de representación correspondientes a las palabras de las dos lenguas” (Sánchez-Casas, 1999, p. 617). Dentro de esta propuesta se sitúan, por ejemplo, el modelo de *asociación de palabras*, el modelo de *la mediación conceptual* de Potter *et al.* (1984) y el modelo *jerárquico revisado* de Kroll (1993). Los tres modelos se centran en estudiar la naturaleza del léxico mental y plantean que la forma de las palabras está situada en el nivel léxico, mientras que el significado es independiente y está integrado al nivel conceptual (De Groot, 2011).

El modelo de *asociación de palabras* considera que la segunda lengua está conectada a la primera a través del nivel léxico y que, por lo tanto, para acceder a los conceptos con la L2 hay que recurrir a la traducción en L1. En oposición, en el segundo modelo, el léxico de ambas lenguas tiene una relación directa con un nivel conceptual común. Posteriormente, los autores proponen que estos dos esquemas dependen del nivel de fluidez del bilingüe, y que ambos pueden estar presentes en un mismo sujeto, dependiendo del nivel lingüístico estudiado. En su modelo, Kroll plantea:

En las etapas iniciales de este proceso, las nuevas palabras de la L2 que se van aprendiendo se incorporarían al sistema principalmente a través de conexiones léxicas con las traducciones equivalentes en la L1. Conforme el aprendiz va alcanzando una mayor competencia en la L2, se irían adquiriendo conexiones directas entre las palabras de la L2 y los conceptos correspondientes. Estas conexiones, sin embargo, seguirían siendo relativamente

más débiles que las existentes entre el léxico de la L1 y el nivel conceptual, incluso en bilingües con un nivel de fluidez (citado en Sánchez-Casas, 1999, p. 622).

Otros modelos como el *de rasgos conceptuales* de De Groot (1992, 2011); el *de rasgos conceptuales-versión ampliada* de De Groot y Kroll (1997); el *bilingüe de activación verificación* (BAV) y el *bilingüe de activación interacción* (BIA) de Grainger (1993) se centran en analizar la vía de acceso a las representaciones conceptuales y lexicales. Al igual que De Groot (1992, 2011), Grainger propone en el modelo BAV que las representaciones léxicas de las dos lenguas del bilingüe son locales e independientes para cada una; los modelos BIA y *de rasgos conceptuales-versión ampliada* de De Groot y Kroll (1997) resaltan el carácter interconectado de las representaciones del léxico de los dos idiomas.

Las figuras propuestas por Hagège (1996) ilustran bien las interrogantes cognoscitivistas que existen en torno al léxico mental del bilingüe. La primera defiende la hipótesis de un almacén lexical común para ambas lenguas. La segunda propone un almacén lexical independiente para cada una. La tercera plantea un almacén conceptual común y dos almacenes lexicales para cada uno de los dos sistemas lingüísticos.

Annette de Groot señala que, a pesar del intento del cognoscitivismo de proponer otros paradigmas, ha habido pocos avances en la discusión de la organización psicolingüística del bilingüe, dado que se sigue debatiendo el modelo del bilingüismo coordinado y compuesto con base en otros conceptos (De Groot, 2011). Plantea así que sería necesario:

Resucitar la distinción que había caído en desuso de bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado, considerando que con distintas denominaciones siempre se ha discutido el mismo tema, de manera que es difícil evitar la impresión de que a lo largo de cuarenta años la investigación ha girado en círculo sin que nuestra

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

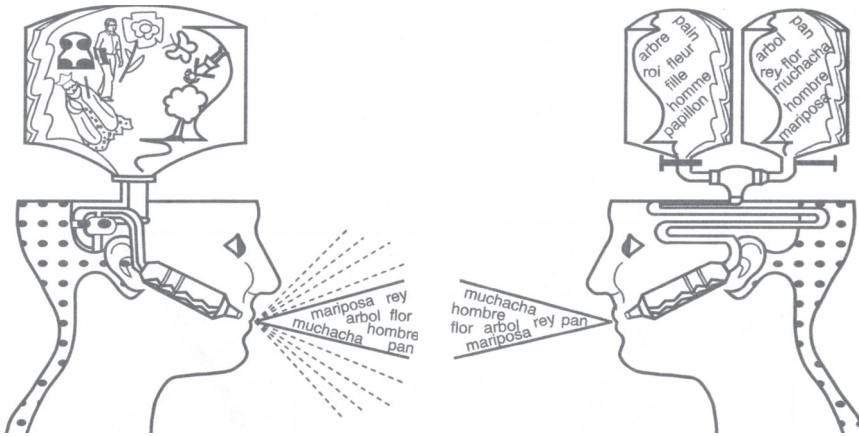


Figura III.1. Un almacén conceptual y léxico común para ambas lenguas (Hagège, 1996, p. 236).

Figura III.2. Un almacén conceptual y léxico independiente para cada lengua (Hagège, 1996, p. 236).

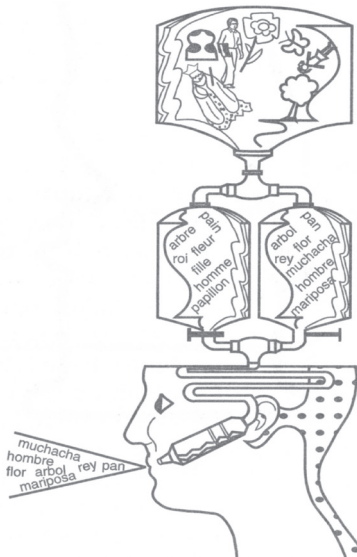


Figura III.3. Un almacén conceptual común y dos almacenes léxicos independientes (Hagège, 1996, p. 236).

comprensión de los comportamientos mentales del bilingüe haya avanzado demasiado (citada en Siguan, 2001, p. 148).

En el mismo sentido, Sánchez-Casas (1999) propone reconsiderar ambos constructos y tratarlos como dos polos de un mismo continuo en donde se puede situar el sujeto bilingüe.

Bilingüismo completo vs. bilingüismo incompleto

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite clasificar el bilingüismo. Al respecto, Weinreich (1953) habla de bilingüismo *subordinado*, que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, y refiere el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. En el subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe. En este tipo de bilingüismo se observan transferencias unidireccionales –de L1 a L2–, y éste es promovido por la pedagogía de la traducción que no permite una neta consolidación del segundo sistema (Paradis, 1987, 2004). Siguiendo la lógica del cuadro III.2, el bilingüismo subordinado podría representarse como en el cuadro III.3.

En esta misma perspectiva, en 1962 Elizabeth Peal y Wallace Lambert hablaban de bilingüismo *genuino* o *equilibrado* –en donde el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos–, y lo oponen a los *seudobilingües* que “conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación” (1962, p. 6). Puede haber ocasiones en donde ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse; Hansegard (1968) habla entonces de *semilingüismo*. El semilingüe “manifiesta un vocabulario reducido y una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

	Bilingüismo subordinado
Nivel conceptual	Book
Nivel lexical	/buk/
	/livre/
Transferencias	Unidireccionales
	L1 → L2

Cuadro III.3. Bilingüismo subordinado (basado en Weinreich, 1953, y en Romaine, 1996, p. 79).

creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas” (Baker, 1997, p. 36).

Con base en los trabajos de Ojemann y Whitaker (1978) y de Rapoport, Tan y Whitaker (1983), Michel Paradis (1987, p. 424) reporta una estructura neurológica particular de cada lengua según su grado de automatización: “La lengua menos automatizada depende de una superficie más amplia que la lengua más automatizada en el área del lenguaje”.

La propuesta de Weinreich puede ser más compleja que una distribución tripolar, dado que en algunos sujetos cada nivel del lenguaje puede organizarse según la lógica de un tipo de bilingüismo particular –coordinado, compuesto o subordinado–. “En efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de la sintaxis y de la semántica, y que tenga una fonología subordinada” (Paradis, 1987, p. 433) y, además, que sea coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación. Ciertos individuos podrían tener inclusive una misma categoría lingüística organizada en los tres niveles; por ejemplo, en el nivel lexical, el sujeto puede tener ciertos lexemas organizados bajo el orden del bilingüismo coordinado, y otros lexemas configurados

según la estructura del bilingüismo compuesto o subordinado (Bialystok, 2001, 2005, 2009). Habría entonces que pensar en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye el polo de bilingüismo coordinado, por una parte, y el de compuesto, por otra. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

Bilingüismo aditivo e igualitario vs. bilingüismo sustractivo y desigual

La relación entre las dos lenguas, o culturas, influye en el sentir de la comunidad, y el grupo social le transmite entonces actitudes al niño hacia la adquisición de una segunda lengua. Lambert (1974) distingue así entre bilingüismo *aditivo* y *sustractivo*. El primero ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, el segundo aparece en el caso inverso: cuando el contexto social percibe que el bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Por otra parte, Hagège (1996) distingue entre bilingüismo *igualitario* y bilingüismo *desigual*, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación, dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existan en determinado momento entre los dos grupos culturales de esos idiomas.

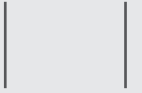
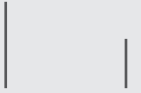
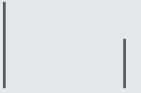
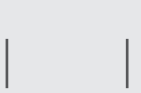
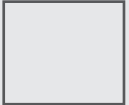
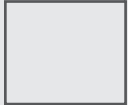
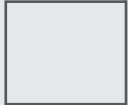

Este autor considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño; es necesario que exista un bilingüismo aditivo e igualitario. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo requerido para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos.

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

Retomando, y combinando, las tipologías que interesan esencialmente a este trabajo, podríamos considerar que pueden desarrollarse los siguientes tipos de bilingüismo:

- 1) Coordinado, completo, aditivo e igualitario
- 2) Coordinado, incompleto, aditivo e igualitario
- 3) Coordinado, incompleto, sustractivo y desigual
- 4) Coordinado, semilingüismo, sustractivo y desigual
- 5) Compuesto, aditivo e igualitario
- 6) Compuesto, aditivo e igualitario
- 7) Compuesto, sustractivo y desigual
- 8) Compuesto, semilingüismo, sustractivo y desigual

Sus representaciones gráficas serían las siguientes:

1. Coordinado, completo, aditivo e igualitario (+,=)	2. Coordinado, incompleto, aditivo e igualitario (+,=)	3. Coordinado, incompleto, sustractivo y desigual (-,≠)	4. Coordinado, semilingüismo, sustractivo y desigual (-,≠)
 L1(+,=) L2(+,=)	 L1(+,=) L2(+,=)	 L1(-,≠) L2(-,≠)	 L1(-,≠) L2(-,≠)
5. Compuesto, aditivo e igualitario	6. Compuesto, aditivo e igualitario	7. Compuesto, sustractivo y desigual	8. Compuesto, semilingüismo, sustractivo y desigual
			

Cuadro III.4. Diferentes tipos de bilingüismo.

Como se verá más adelante, el primer tipo de bilingüismo –el coordinado, completo, aditivo e igualitario– es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición en el niño.

Polémica sobre el bilingüismo

La etapa oscura de la investigación acerca del bilingüismo

¿Qué procesos y mecanismos cognitivos puede impactar el bilingüismo? ¿Cuáles han sido los aportes teóricos y empíricos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva acerca del vínculo entre bilingüismo y cognición, y qué paradigmas y polémicas han generado? Durante el siglo xx se alternaron estudios que cuestionan y critican el bilingüismo, e investigaciones que resaltan los beneficios que tiene para el desarrollo cognitivo del niño. Este segundo enfoque toma fuerza desde los años sesenta.

Uno de los primeros trabajos psicolingüísticos sobre el bilingüismo es la investigación ya clásica de Ronjat (1913) mencionada más arriba. Este autor considera que el bilingüismo, y las diferencias entre los idiomas, promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Promueve inclusive el desarrollo de la lengua materna. Las observaciones de Ronjat se basan en trabajos empíricos con su propio hijo en donde la adquisición bilingüe francés-alemán fue sustentada por la estructura “una persona-una lengua”. Ronjat menciona que su hijo desarrolló así dos sistemas lingüísticos –fonético, gramatical y estilístico– autónomos y paralelos, es decir un bilingüismo coordinado. Reporta que no existían confusiones ni interferencias entre los idiomas, ni lentificación del desarrollo lingüístico. Además, gracias al bilingüismo, el niño desarrolló muy pronto una conciencia lingüística, pues estaba consciente de su bilingüismo. Ronjat nota, sin embargo, que el niño observado logró el dominio de los dos idiomas en una etapa un poco más tardía que el monolingüe.

Una postura contraria a Ronjat, y al bilingüismo en edad temprana, es la de Epshtein citado por Vygotsky en 1935. Por su lógica y su lugar cronológico en la discusión, Vygotsky (1935, 2000a) considera que el estudio de Epshtein es importante en este campo teórico. El trabajo de Epshtein se basa en encuestas, observaciones personales, algunos experimentos desarrollados en la docencia de varios idiomas en Suiza. Para él, “la base psíquica de la lengua es un proceso de relación asociativa que se establece entre el complejo fónico y su correspondiente significado, es decir, el objeto o la idea, cuyo nombre es dicho complejo fónico” (en Vygotsky, 2000a, p. 341). Así, el bilingüismo consiste en establecer dos veces este sistema de vínculos.

Para la psicología experimental varios vínculos asociativos, generados por un mismo punto, se pueden inhibir unos a otros.

Si una idea está en relación simultánea con dos designaciones fonéticas, la tendencia de ambas palabras es la de aflorar a nuestra conciencia tras la idea dada. Las dos tendencias asociativas compiten entre sí y debido a ello prevalece el nexa asociativo más fuerte y habitual. Pero la victoria viene a ser el resultado de una pugna, que se manifiesta en la lentificación y en alteraciones del proceso asociativo (en Vygotsky 2000a, p. 341).

Hay que resaltar, sin embargo, que esta descripción de Epshtein corresponde a lo que se denominó *bilingüismo compuesto* en el apartado anterior.

Según Epshtein, a pesar de que los dos idiomas en la estructura psicolingüística del niño pueden no establecer nexos entre sí, se inhiben uno a otro, establecen una relación de antagonismo. Además de la inhibición asociativa, el niño experimenta la interferencia entre los idiomas. En efecto, mezcla los dos sistemas y vive un empobrecimiento de su lengua materna y de la lengua meta. La mezcla de los dos idiomas implica dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión.

Este autor plantea que el bilingüismo afecta también el pensamiento. Cada idioma tiene un recorte sintáctico, fonético y semántico propio, y tales diferencias dificultan el pensamiento del políglota. Existe entonces un conflicto de ideas, y una inhibición y confusión de las conexiones entre las ideas. En un extremo, el bilingüismo puede provocar patologías del lenguaje.

Epshtein considera entonces que el uso de un solo idioma –una monoglotía de expresión–, y la utilización pasiva de los otros con base en las habilidades de recepción –una poliglotía de impresión–, es el plurlingüismo menos nefasto. El daño que causa la poliglotía depende también de la edad. La edad más temprana es la más vulnerable dado que los nexos entre pensamiento y lenguaje aún no se han consolidado.

Vygotsky señala una falta de rigor metodológico y conceptual en los estudios de Epshtein. Plantea que para la psicología la relación entre pensamiento y lenguaje es más compleja que la que él cita. En efecto, no consiste nada más en un vínculo asociativo entre dos representaciones, en donde el principal fenómeno es la inhibición recíproca. Vygotsky critica también los planteamientos absolutistas de Epshtein en cuanto a que el bilingüismo produce siempre, y en cualquier contexto, un factor inhibitorio para el pensamiento.

Según Vygotsky, el bilingüismo debe estudiarse en el marco del desarrollo del niño, que presenta variables sociales, contextuales, psicológicas y emocionales particulares en cada etapa. Plantea así lo siguiente:

Todos los datos citados hasta ahora demuestran que su solución será extremadamente compleja, que dependerá de la edad de los niños, de la coexistencia de ambas lenguas y, finalmente, de la acción pedagógica que constituye el factor más importante en el desarrollo de la lengua materna y de la otra. No obstante, hay algo que ya está fuera de toda duda, y es que las dos lenguas que el niño domina no se interfieren entre sí de manera mecáni-

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

ca ni se subordinan a las simples leyes de la inhibición recíproca (2000a, p. 346).

Concluye entonces considerando que “el bilingüismo debe ser estudiado en toda amplitud y profundidad de sus influencias, en todo el desarrollo psíquico de la personalidad del niño tomada en su conjunto” (2000a, p. 348).

Otros ejemplos de autores críticos del bilingüismo son presentados por Susane Romaine (1996):

Autor	Años	Muestra	Resultados
Goddard	1917	Inmigrantes	25 sujetos de 30 mostraron ser “débiles mentales”.
Brigham	1923	Inmigrantes	Pobre performance y nivel de inteligencia.
Smith	1923	Niños bilingües y monolingües galés/inglés	Los monolingües obtienen mejores resultados en el dictado, la formación y la composición en inglés.
Saer	1923	1 400 niños entre 7 y 14 años, bilingües galés/inglés, en zonas rurales y urbanas de Gales	Los niños bilingües de zonas rurales muestran un nivel más bajo de inteligencia. En la zona urbana, bilingües y monolingües presentan niveles semejantes.
Goodenough	1926	Inmigrantes	El bilingüismo causa deficiencias cognitivas o niveles menores de inteligencia.

Bilingüismo en la infancia

Autor	Años	Muestra	Resultados
Smith	1949	Niños bilingües chino/inglés en Hawai	Las desventajas lingüísticas se muestran en los dos idiomas.
Anastasi y Córdoba	1953	Niños inmigrantes, bilingües español/inglés	Existe una desventaja en la performance de los dos idiomas.

Cuadro III.5. Autores críticos del bilingüismo.

Este cuadro permite vislumbrar que numerosos trabajos llevados a cabo antes de los años sesenta ponen en duda los beneficios lingüísticos y cognitivos del bilingüismo. Se observa también que la mayoría de los autores estudian sujetos bilingües en contexto de inmigración, lo que no permite desarrollar un bilingüismo óptimo dado que, por los factores sociales, económicos y psicológicos, éste es por lo general incompleto, sustractivo y desigual. Hay que precisar que el rigor del diseño de investigación de los estudios referidos es a menudo cuestionado por la falta de control de una gama de variables (Romaine, 1996).

Reconceptualización teórica en curso

Es esencialmente a partir de los años sesenta, cuando Peal y Lambert (1962) escribieron el artículo intitulado “The relation of bilingualism to intelligence”, que toma fuerza el enfoque positivo frente al bilingüismo en el niño. Actualmente, numerosos autores resaltan sus beneficios. Hay que notar que el contexto de investigación de estos trabajos no es el de inmigración, sino el de la clase media en donde las dos lenguas y las dos culturas no están en conflicto. Por ende, este contexto permite desarrollar con mayor facilidad un bilingüismo completo, aditivo e

Capítulo 3. Bilingüismo y cognición

igualitario. Dichos estudios presentan además diseños de investigación más rigurosos en donde se controlan numerosas variables como el nivel socioeconómico de los sujetos y el nivel de desarrollo lingüístico de los dos idiomas. Con base en Romaine (1996), en el cuadro siguiente se presentan algunos de estos estudios.

Autor	Años	Muestra	Resultados
Peal y Lambert	1962	Bilingües y monolingües de 10 años, de clase media de la misma escuela francesa de Montreal. Niños con un bilingüismo equilibrado.	Los bilingües obtienen mejores niveles en las pruebas de inteligencia verbal y no verbal, esencialmente en el manejo de una variedad de operaciones mentales, en la reorganización de modelos visuales, en la formación de conceptos sustentada en una flexibilidad mental y simbólica. El monolingüe, en cambio, muestra tener una estructura de pensamiento unitaria que utiliza en todas las tareas.
Liedtke y Nelson	1968		Los bilingües muestran mayor destreza en una habilidad importante del desarrollo intelectual, la formación de conceptos.
Ianco-Worrall	1972	Bilingües y monolingües africanos/inglés de 4 a 9 años, en Sudáfrica.	Los bilingües analizan antes que los monolingües la lengua como sistema abstracto. Descubren primero la arbitrariedad del signo. Muestran un avance de 2 a 3 años frente a los monolingües, en el desarrollo semántico.

Bilingüismo en la infancia

Autor	Años	Muestra	Resultados
Scott	1973		Los bilingües tienen mayor destreza en tareas basadas en el pensamiento divergente, tienen mayor creatividad e imaginación.
Carringer Genesee, Tucker y Lambert	1974 1975	Bilingües español/inglés de 15 años. Bilingües inglés/francés	Los bilingües tienen mayor pensamiento creativo y flexibilidad cognitiva. Los bilingües tienen una mayor conciencia de las necesidades comunicativas del interlocutor. Según Romaine (1996), son más descen- trados en términos de Piaget.
Bialystok	1987		Los bilingües tienen mayor destreza en el uso específico del lenguaje aplicado a tareas determinadas; en la capacidad de identificar palabras dentro de una frase; en centrarse en la forma o el significado de una palabra en situaciones que conllevan muchos distractores; en atribuirle un nombre a un objeto. Esta destreza muestra un buen manejo de una de las habilidades centrales del desarrollo cognitivo, <i>i. e.</i> la atención selectiva de los componentes lingüísticos como las palabras y sus características, dentro de la cadena de la frase y del discurso. Este manejo es esencial para la lectura y la escritura, y para el uso oral y letrado del lenguaje.

Autor	Años	Muestra	Resultados
Malakoff	1992		Los bilingües muestran un buen manejo de la habilidad metalingüística de la traducción.

Cuadro III.6. Autores a favor del bilingüismo.

Numerosos autores de la mitad del siglo xx plantean que el bilingüismo es un factor que genera ventajas para el desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico del niño (Cook y Bassetti, 2011; De Groot, 2011). Afirman además que sus resultados pueden deberse al control de numerosas variables que no eran tomadas en cuenta por investigaciones previas.

Desde nuestro punto de vista consideramos que los resultados de ambos cuadros –los cuadros III.5 y III.6– son plausibles, dado que cada uno podría estar midiendo diferentes tipos de bilingüismo (véase el cuadro III.4), unos benéficos para la cognición y otros desventajosos. Este planteamiento se expone y se discute en el siguiente apartado.

Bialystok (2001, 2005, 2009) cuestiona sin embargo el carácter contundente que se le da a los beneficios del bilingüismo para el desarrollo psicolingüístico y cognitivo del niño. Afirma que aún existen conflictos en esta área y que es necesario proseguir la investigación en ella. Menciona, por ejemplo, que ciertos autores (Bialystok, 1988, 2004, 2005; Edwards & Christophersen, 1988; Yelland, Pollard & Mercuri, 1993) consideran que el bilingüe cuenta con ventajas en cuanto a la conciencia de la *palabra*; otros opinan lo mismo en relación con el monolingüe, y que inclusive ambas poblaciones pueden tener un desempeño similar. Por otro lado, el estudio de Cummins (1978) reporta que los bilingües tienen mayor flexibilidad de pensamiento, pero que no transfieren tal habilidad a áreas ajenas a las tareas lingüísticas. Otros autores piensan que las ventajas del bilingüe con-

ciernen a la velocidad de la adquisición, y no a la ruta del desarrollo (Galambos y Goldin-Meadow, 1990), y que dichas ventajas se notan únicamente en los años de la escuela preescolar. Finalmente, Bialystok (2001, 2005, 2004, 2009) plantea la hipótesis de que el bilingüismo puede ser un disparador y acelerador de ciertas áreas del desarrollo cognitivo y psicolingüístico del niño de edad temprana, pero que el impacto se atenúa en edades más avanzadas.

Esta autora (2001, p. 145) considera que el bilingüismo por sí solo no puede explicar las ventajas del bilingüe y que es necesario tomar en cuenta otros factores como ciertas características personales de cada niño como la inteligencia, y el nivel de competencia de cada lengua. Resalta el hecho de que “los niveles óptimos de la competencia lingüística y el equilibrio entre los dos idiomas son factores cruciales que determinarán el desempeño del niño bilingüe”. Esta autora plantea también que, para sistematizar este campo de investigación, es necesario tener claro el tipo de tareas y de medición que sustentaron cada estudio.

Bilingüismo y cognición

¿De qué manera cada tipo de bilingüismo impacta en la cognición?
¿Cómo se podrían explicar algunas ventajas y desventajas del bilingüe reportadas por las investigaciones del siglo xx? En las siguientes líneas reflexionaremos en torno a estas interrogantes.

Como ya se mencionó, el desarrollo del bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario (CCAI) es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, ya que permite un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. “El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde” (Deprez, 1994, p. 23). A su vez, este bilingüismo supone una estructura cognitiva bien organizada.

A continuación reflexionamos acerca de los beneficios del bilingüismo CCAI para el desarrollo de la cognición infantil. Para ello, nos remitimos a diferentes escuelas de la psicolingüística vistas en el capítulo anterior, para explicar el impacto del bilingüismo CCAI en la cognición infantil.

Con base en el *constructivismo piagetiano*, podemos plantear que el niño que desarrolla un bilingüismo CCAI interactúa con más objetos de su medio ambiente que el monolingüe. Interactúa con símbolos, componentes, funciones y relaciones de dos sistemas lingüísticos.

El construir, diferenciar y comparar dos sistemas independientes lo conduce a conflictos cognitivos más numerosos y, por ende, a una mayor asimilación, acomodación y desarrollo cognitivo. La comparación lingüística de dos sistemas simbólicos abstractos y lógicos lo lleva a vivir desequilibrios frecuentes en los tres niveles mencionados por Piaget y García (1983) –el *intraobjetal*, el *interobjetal* y el *transobjetal*–, y a elaborar continuamente reorganizaciones jerárquicas. Descubre así las propiedades de objetos –por ejemplo de las palabras de cada idioma–, las relaciones entre esos objetos, y establece vínculos entre las diferentes relaciones construidas.

La confrontación a dos sistemas lingüísticos independientes, abstractos y lógicos puede entonces conducir al niño a vivir muy tempranamente experiencias favorables al desarrollo de sus habilidades cognitivas lógicas y abstractas. Este doble manejo lingüístico podría, en efecto, anticipar el curso de su desarrollo. Habría por ejemplo que observar si, además de las capacidades de la etapa preoperatoria, el niño de cinco o seis años, desarrolla algunas otras habilidades que caracterizan la etapa posterior, la etapa de las operaciones concretas. Habría que observar si es capaz de tener un pensamiento reversible simple y lógico; de construir representaciones de clase y series de cantidades, peso, volumen, densidad; de llevar a cabo operaciones o acciones interiorizadas como el cálculo mental. En la misma perspectiva, Romaine

(1996: 114) plantea que “de acuerdo al punto de vista Piagetiano acerca del desarrollo del lenguaje, los niños son egocéntricos en las primeras etapas y no toman en cuenta la perspectiva del interlocutor. Es posible que la exposición a dos idiomas acelere la habilidad del niño de descentrarse”.

Para los constructivistas el lenguaje no determina el pensamiento, pero lo puede refinar e incrementar. El bilingüismo escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario puede sustentar este vínculo.

Con base en los postulados del **interaccionismo** y del **sociofuncionalismo**, observamos que el niño que desarrolla este tipo de bilingüismo se ve expuesto a dos entornos sociales, culturales y lingüísticos, y tiene que participar en ambos. Se apropia así de los símbolos y herramientas de dos grupos culturales. En términos de Vygotsky (1979), la doble apropiación se efectúa gracias a la interacción con adultos que abren numerosas zonas de desarrollo próximo, nuevos temas, nuevos retos y problemas a resolver. El niño construye entonces zonas reales para diferentes niveles y contenidos lingüísticos.

Entre otros aspectos, el bilingüe coordinado y completo se ve confrontado a participar en el nivel pragmático de dos lenguas y se apropia de numerosos escenarios discursivos –o formatos–, gracias al andamiaje lingüístico –o SAAL (*Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje*; Bruner en Linaza, 1998)– del adulto.

El entorno lingüístico del bilingüismo coordinado contiene además información valiosa que fomenta la elaboración y confirmación de hipótesis y el desarrollo cognitivo del niño. Contiene datos variados pertenecientes a los tres niveles de representaciones –*enactiva*, *icónica* y *simbólica*, es decir “conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje”– referidos por Bruner (en Linaza, 1998, p. 122), que conducen al niño a vivir y solucionar conflictos cognitivos que promueven la ampliación de su nivel cognitivo.

Por otra parte, la doble exposición que sustenta el bilingüismo coordinado puede propiciar el desarrollo cognitivo del niño al ofrecerle dos sistemas lingüísticos independientes que puede comparar. Cada sistema conlleva relaciones deícticas, intralingüísticas y un uso metapragmático propio, que pueden ser motivo de analogías (Bruner, 1983). Este doble aprendizaje puede estimular el paso de un pensamiento primario –cotidiano y concreto– a un pensamiento abstracto y científico, constituido por funciones superiores, es decir, funciones que se basan en el uso de herramientas psíquicas y de signos como el lenguaje.

El bilingüe compuesto, en cambio, mezcla y confunde las especificidades de los dos idiomas. Esta organización en amalgama podría conducirlo, como lo planteó Epshtein (en Vygotsky, 1935, 2000a), a vivir un empobrecimiento de su lengua materna y de la lengua meta y experimentar un semilingüismo, a tener dificultades e inseguridades de expresión, problemas de personalidad, inseguridad, errores de estilo y confusión de pensamiento.

Recurriendo a los postulados del enfoque de la *modularidad*, podemos considerar que el bilingüe coordinado y completo organiza sus dos lenguas en dos módulos verticales independientes (Fodor, 1983). Cada uno tiene una organización, propósitos y procesamientos lingüísticos propios. En cambio, el bilingüe compuesto desarrolla un solo módulo para los dos idiomas. Como se planteó más arriba, estudios neurológicos recientes avalan esta hipótesis (Paradis, 2004).

Las ventajas y las desventajas de los diferentes tipos de bilingüismo pueden también ser discutidas desde uno de los modelos constructivistas más citados en la literatura actual de la psicolingüística, se trata del modelo RR de Karmiloff-Smith (1992). De manera semejante al planteamiento freudiano del inconsciente-preconsciente-consciente, esta autora señala que existen diferentes fases de reescritura de las hipótesis de cada dominio que sustentan la evolución del conocimiento: una im-

Bilingüismo en la infancia

plícita (I), otra semiexplícita (E1) y otras explícitas (esquemática E2 y verbalizada E3). Sus características son las siguientes:

Primera fase	Segunda fase	Tercera fase
I	E1	E2/3
Características	Características	Características
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo conductual • Datos implícitos, inflexibles y burdos • Datos no verbalizables 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos flexibles y manipulables metacognitivamente • Datos no verbalizables 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos explícitos que pueden ser manejados desde una reflexión metalingüística • Datos esquematizables o verbalizables
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de formas correctas sin reflexión metalingüística • Ausencia de errores • Uso de signos holísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Errores y autorreparaciones espontáneas y sistemáticas • Descomposición del “todo” y uso de los componentes • Sobremarcación 	<ul style="list-style-type: none"> • Desaparición de la sobremarcación • Uso de formas correctas • Explicaciones y justificaciones metalingüísticas acerca del todo y de sus componentes

Cuadro III.7. Las diferentes fases de rescrituración del modelo RR de Karmiloff-Smith.

En un primer momento, el niño se centra en la información externa para construir representaciones, las cuales son inflexibles y burdas, y permanecen lejos de la conciencia. Son entonces implícitas. En la siguiente fase su mirada ya no se basa únicamente en datos externos, sino que empieza a tomar en consideración datos internos que se vuel-

ven más conscientes. En las dos siguientes fases –la E2 y la E3–, el niño reconcilia las representaciones internas con las externas, y éstas se vuelven cada vez más explícitas y conscientes. “En el caso del lenguaje, por ejemplo, se elabora un nuevo mapeo entre las representaciones del *input* y del *output* de manera a lograr un uso correcto” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 20). Gracias al nivel de conciencia que ha logrado, la información de la penúltima fase (E2) puede ser esquematizada, y la de la última fase (E3) puede ser verbalizada.

En términos de Karmiloff-Smith (1992), el bilingüe coordinado y completo desarrolló dos sistemas, y tal vez dos módulos lingüísticos, que han evolucionado hasta los últimos niveles de rescrituración, es decir, la fase explícita E2/3. Su propuesta apunta hacia el planteamiento de la necesidad de un bilingüismo completo para un buen desarrollo de la cognición en el niño. Plantea, en efecto, que para que los módulos puedan ser interconectables e útiles unos a otros, es necesario un cierto grado de reescrituración y de conciencia de los conocimientos adquiridos, es necesario haber alcanzado mínimamente el nivel E1. De esta forma, el niño podrá hacer analogías entre los dos idiomas y transferir el aprendizaje almacenado en uno de los módulos lingüísticos a otros módulos.

Los diferentes enfoques teóricos del campo de la psicolingüística ayudan a entender los distintos tipos de bilingüismo y su impacto en la cognición del niño.

Consideraciones finales

Este capítulo aportó información teórica que permite definir y conocer con mayor claridad los diversos tipos de bilingüismo. Presentó datos que sustentan las ventajas que implica el bilingüismo escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario (*eccai*) en cuanto al desarrollo de diferentes procesos que atañen a la cognición. Con base en el cuadro siguiente, de manera sintética, se puede apreciar el reporte que han rea-

lizado expertos acerca del beneficio de este tipo de bilingüismo para el desarrollo de las siguientes operaciones:

La inteligencia	El pensamiento	El desarrollo lingüístico
Inteligencia verbal Inteligencia no verbal	Descentración Flexibilidad mental y simbólica Pensamiento divergente Pensamiento creativo Imaginación Metacognición	Formación de conceptos Desarrollo semántico Capacidad metalingüística: Conciencia de la lengua como objeto; conceptualización de la lengua como sistema abstracto; identificación de palabras; conciencia de la arbitrariedad del signo lingüístico; conciencia de la interacción

Cuadro III.8. Posibles beneficios del bilingüismo ECCAI.

Se discutió además sobre las ventajas que puede tener este aprendizaje desde los diferentes enfoques teóricos del campo de la psicolingüística. Confirmamos entonces la importancia de investigar estos temas para formular políticas lingüísticas adecuadas en torno al bilingüismo en la escuela, y para entender los procesos cognitivos del niño bilingüe.

Términos clave

Bilingüismo coordinado y compuesto

Bilingüismo completo y subordinado

Bilingüismo equilibrado y semilingüismo

Bilingüismo productivo y receptivo

Bilingüismo funcional externo y funcional interno

Bilingüismo activo y dormido

Bilingüismo temprano y tardío

Bilingüismo simultáneo y sucesivo

Bilingüismo natural y escolar

Bilingüismo voluntario e involuntario

Bilingüismo aditivo y sustractivo

Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Con base en producciones escritas, describa el tipo de bilingüismo que tienen sus alumnos.
- » Determine qué tipo de bilingüismo es necesario promover en el aula de la educación básica.
- » Seleccione un manual de enseñanza de lengua extranjera y describa las características de los usuarios (edad, etapa del desarrollo, entorno escolar, etcétera). Diga qué tipo de bilingüismo promueve el manual. Discuta si las decisiones pedagógicas son las correctas.

Estructura neuropsicológica del bilingüismo

Como se planteó anteriormente, una de las preguntas en la que es necesario profundizar es: ¿cuál es la estructura neurolingüística del bilingüe? Recurrir a disciplinas diversas del campo del conocimiento –en este caso, la neuropsicología– ayudará al investigador y al profesor a entender los procesos cerebrales que sustentan el desarrollo de una lengua extranjera, y al impacto de la práctica docente.

Propuesta neuropsicológica de Alexander Luria

Desde un enfoque localizacionista, Paul Broca (1861) y Carl Wernicke (1874) plantearon que el cerebro está organizado en zonas altamente especializadas que controlan funciones psicológicas completas. Alexander Luria (1980) comparte la idea de que existen centros anatomoclínicos para cada función psicológica.

En contraste, desde un enfoque antilocalizacionista, Pierre Flourens (1824) y Jean Bouillaud (1825) propusieron que el cerebro funciona como un todo, su completud es necesaria para la realización de cualquier función. En esta misma perspectiva, Luria plantea que la realización de una función se basa en el uso de todo el potencial del cerebro. Reconoce la idea de centros anatomoclínicos especializados, pero piensa que éstos no controlan funciones completas. De esta manera el cerebro funciona de manera *diferenciada*, es decir que cada área está especializada pero la función está repartida en sectores.

El cerebro opera asimismo de manera *sistémica*, es decir que los diferentes sectores funcionan como sistemas complejos, en conjunto; por ende, para Alexander Luria las afectaciones del cerebro son sistémicas. Finalmente, el cerebro opera de manera *dinámica* dado que cambia con la edad y el aprendizaje.

Tres bloques funcionales

Según Alexander Luria, el cerebro se estructura en torno a tres bloques anatómicos y funcionales que regulan la psique y que trabajan concertadamente en torno a factores complejos. Las diferentes áreas están alejadas y se unen para llevar a cabo funciones determinadas.

Los tres bloques funcionales son los siguientes:

1. El **primer bloque** está constituido por la formación reticulada del tronco del encéfalo, el mesencéfalo, el hipotálamo y el sistema límbico.



Figura IV.1. El primer bloque.

El primer bloque controla principalmente el tono, los ciclos de vigilia y de sueño, el aspecto innato de la conducta, las emociones y la

memoria. Se activa gracias a procesos metabólicos, a la recepción de la información del exterior y a la activación de los intereses y motivaciones de la persona.

2. El **segundo bloque** está constituido por las regiones retrorrolándicas del cerebro, es decir los lóbulos parietal, temporal y occipital (véase la siguiente figura).

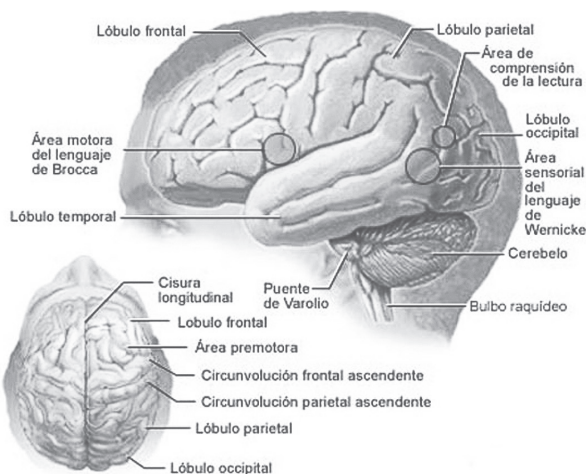


Figura IV.2. Segundo y tercer bloques.

Fuente: tomado y adaptado de <http://adamimages.com/Illustration/SearchResult/2/cerebro>.

Este bloque recibe, analiza, sintetiza y almacena información sensorial como la visual, táctil y auditiva.

3. El **tercer bloque** se encuentra en el lóbulo frontal que verifica, planea y programa la información. Cada uno de estos bloques está organizado de manera jerárquica en las siguientes tres zonas corticales:

Bilingüismo en la infancia

Zonas	Función
<i>Primaria</i>	Es un área de proyección, recibe impulsos y los manda a la periferia.
<i>Secundaria</i>	Es un área de proyección y asociación, procesa la información, prepara los programas.
<i>Terciaria</i>	Es un área de superposición que permite el trabajo conjunto entre varias áreas corticales sustento de las más complejas formas de actividad mental humana.

Cuadro IV.1. Zonas primaria, secundaria y terciaria.

Para dar un ejemplo del funcionamiento del sistema funcional complejo según Luria, a continuación se presentan los procesos que conlleva la denominación de un objeto grande, pesado, rugoso, amarillo:

Primera unidad funcional:	Segunda unidad funcional:	Tercera unidad funcional:
Subcortical, sistema reticular (tono, vigilia, sueño), hipotálamo, tálamo, pituitaria, glándula pineal, cerebelo.	Lóbulo temporal (auditivo), parietal (somatosensorial, tacto, dolor, vibración), occipital (visual) (TPO).	Lóbulo frontal (la información fluye a la inversa).
<i>A. Regula procesos metabólicos:</i> Sistema nervioso, autónomo, nutrientes, sangre, neurotransmisores.	<i>I. Zona primaria:</i> Recibe los estímulos del exterior. <i>Percepción visual y táctil del objeto (forma, peso, textura, color).</i>	<i>III. Zona terciaria:</i> La zona prefrontal corrige, organiza y planifica, regula el lenguaje. <i>Organiza la denominación del objeto.</i>

Capítulo 4. Estructura neuropsicológica del bilingüismo

<p>Primera unidad funcional: Subcortical, sistema reticular (tono, vigilia, sueño), hipotálamo, tálamo, pituitaria, glándula pineal, cerebelo.</p>	<p>Segunda unidad funcional: Lóbulo temporal (auditivo), parietal (somatosensorial, tacto, dolor, vibración), occipital (visual) (TPO).</p>	<p>Tercera unidad funcional: Lóbulo frontal (la información fluye a la inversa).</p>
<p><i>B. Regula el reconocimiento de estímulos externos:</i> Sistema simpático, para-simpático. <i>Regula el reconocimiento del objeto.</i></p>	<p><i>II. Zona secundaria:</i> Analiza y almacena la información. <i>Análisis y almacenamiento de la información visual y táctil del objeto (forma, peso, textura, color).</i></p>	<p><i>II. Zona secundaria:</i> Prepara los programas motores, la secuencia y la melodía cinética. <i>Prepara la denominación del objeto.</i></p>
<p><i>C. Regula los planes y programas, motivaciones, intereses:</i> Lóbulo frontal.</p>	<p><i>III. Zona terciaria:</i> Gracias al TPO asocia e integra. <i>Integración de la información visual y táctil del objeto (forma, peso, textura, color).</i></p>	<p><i>I. Zona primaria</i> Ejecuta el programa: <i>Denomina el objeto</i></p>

Cuadro IV.2. Un ejemplo empírico del funcionamiento del sistema funcional complejo según Alexander Luria.

Fuente: tomado y adaptado de Verónica Reyes [2007], comunicación personal.

Los factores

Un *factor* es el trabajo de una zona altamente especializada del cerebro; por ejemplo, la retención audioverbal o el análisis de los sonidos ocurre en el lóbulo temporal; la programación secuencial en el lóbulo frontal. La afectación de cada uno tendrá como consecuencia un síndrome neuropsicológico específico. Éste es un conjunto de signos y síntomas, y su combinación. Las alteraciones del lenguaje en torno al concepto de fac-

tor arrojan conocimiento acerca del funcionamiento cerebral. Alexander Luria plantea que hay siete factores en las diferentes estructuras cerebrales que trabajan sistémicamente. Son los siguientes:

Factor cinético	Factor cinestésico
Organiza consciente y voluntariamente los programas motores.	Analiza y sintetiza los datos somatosensoriales o cutaneocinestésicos. Se encuentra en las estructuras posteriores, temporal, occipital y parietal.
<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Inercia patológica en los procesos nerviosos (perseveraciones). Apraxias, alexia, agrafia, hiponimia, depresión, afasia de Broca, afectación del lenguaje expresivo, espontáneo, dialógico y monológico.</p>	<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Imposibilidad para la pronunciación de sonidos aislados o de palabras. Apraxia, alexia, agrafia, problemas en la comprensión del lenguaje oral, problemas en la actividad intelectual y en la esfera afectiva-emocional, afasia de Wernicke.</p>
Factor de regulación y control de la actividad consciente	Factor del oído fonemático
Controla la actividad consciente y voluntaria, se encuentra en las regiones anteriores, en el lóbulo frontal.	Analiza, sintetiza y regula los sonidos del lenguaje.

Capítulo 4. Estructura neuropsicológica del bilingüismo

Factor de regulación y control de la actividad consciente	Factor del oído fonemático	
<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Errores en los actos motores, en la organización y planeación de movimiento (apraxia), en la lectura (alexia), en la escritura (agrafia), problemas en la actividad intelectual y en los procesos mnésicos, impulsividad, problemas en la conformación de imágenes internas.</p>	<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Afectación de la comprensión del lenguaje, afasia de Wernicke, afasia sensorial, afectación del lenguaje repetitivo, espontáneo, denominativo, del monólogo, de la lectoescritura, de la actividad intelectual, del área afectiva. Alteración en el funcionamiento del regulador que monitorea la interacción.</p>	
Factor mnésico	Factor de correspondencia objetal	Factor de síntesis espacial simultánea
<p>Retiene, almacena, recupera la información consciente y voluntaria. Organiza la información de manera semántica. Garantiza los procesos de retención, almacenamiento y recuperación de la información verbal y visual.</p>	<p>Controla los procesos de abstracción, síntesis y generalización que permiten la retención de las características esenciales de los objetos.</p>	<p>Maneja el nivel lógico, deductivo e inductivo, y el análisis y síntesis simultáneas espaciales.</p>

Bilingüismo en la infancia

Factor mnésico	Factor de correspondencia objetal	Factor de síntesis espacial simultánea
<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Alteración de la comprensión oral de palabras y subtectos, del lenguaje espontáneo, del lenguaje repetitivo y denominativo, de la memoria verbal operativa, de las imágenes internas, de tiempo, espacio y lugar. Ausencia de metacognición de la enfermedad.</p>	<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Alteración de la denominación de los objetos, del lenguaje repetitivo, de la conformación de conceptos, de la actividad intelectual, de la retención de la información.</p>	<p><i>Síndrome neuropsicológico:</i></p> <p>Afectación de la producción de frases complejas y secuenciales, falta de comprensión lógico gramatical del lenguaje expresivo y escrito, falta de comprensión de las matemáticas. Agnosia, desorientación espacial, alteraciones del esquema corporal, apraxia constructiva, alexia, agrafia, alteraciones cognitivas.</p>

Cuadro IV.3. Los factores y los síndromes neuropsicológicos correspondientes, según Luria (1980).

La localización cerebral de los diferentes factores se presenta en la siguiente figura:

Capítulo 4. Estructura neuropsicológica del bilingüismo

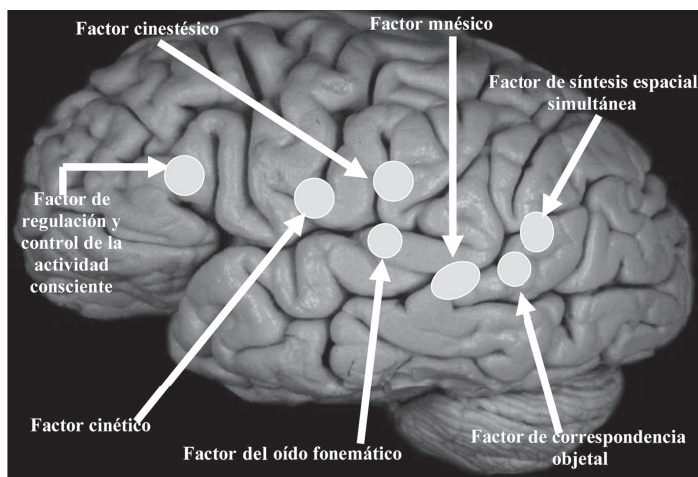


Figura IV.3. Localización de los factores.

Fuente: tomado y adaptado de Héctor Pelayo (Diplomado en Neuropsicología, comunicación personal, enero de 2007).

Neuropsicología y bilingüismo

Godijns (1996, p. 175) sostiene la hipótesis de que la capacidad analítica que sustenta el esfuerzo de construcción y de diferenciación de dos sistemas abstractos explicaría, en parte, que “la experiencia bilingüe desde la más tierna infancia estimula el predominio cerebral izquierdo”, es decir las habilidades lingüísticas responsables de la decodificación auditiva y escrita, y de la codificación oral y escrita (véase el cuadro siguiente). En términos de esta obra, sería el bilingüismo coordinado el que implicaría dichos beneficios. Más precisamente este tipo de bilingüismo estimularía las siguientes habilidades lingüísticas.

Bilingüismo en la infancia

Unidad o habilidad lingüística	Localización hemisferio izquierdo
<p><i>Decodificación auditiva</i> Comprensión oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo geniculado medial (tálamo) + corteza auditiva primaria (área 41 de Brodmann) + corteza auditiva de nivel superior (área 42) + zona de la corteza de asociación parietotemporaloccipital en donde se integra la información auditiva, visual y táctil (el giro angular, área 39) + área de Wernicke (área 22) que se encarga de transformar la información auditiva en unidades de significado + fascículo arqueado + área de Broca (áreas 44, 45) en donde la representación auditiva se transforma en la estructura gramatical de una frase y donde se almacena la memoria para la articulación de las palabras + área de la corteza motora que controla la vocalización y el patrón del sonido de la frase.
<p><i>Decodificación escrita</i> Lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo geniculado lateral (tálamo) + corteza visual primaria (área 17 de Brodmann) + centro de nivel superior (área 18) + giro angular + área de Wernicke + fascículo arqueado + área de Broca. • Estructuras de los lóbulos parietal y temporal a nivel cortical y subcortical.
<p><i>Codificación oral</i> Producción oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zona límbica + lóbulo prefrontal que elabora programas lingüísticos + áreas temporales + área de Broca que organiza un proceso motor secuencial + áreas de asociación parietales que integran las praxias + áreas motoras frontales + sistema piramidal responsable de la ejecución, coordinación, organización y precisión motora.

Capítulo 4. Estructura neuropsicológica del bilingüismo

Unidad o habilidad lingüística	Localización hemisferio izquierdo
<i>Codificación escrita</i> Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras de los lóbulos parietal y temporal a nivel cortical y subcortical.
<i>Función sintagmática</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Área frontal y prefrontal responsables de integrar unidades fonológicas, sintácticas y semánticas.
<i>Sintaxis</i> Producción de sintagmas nominales o verbales, frases, oraciones, textos	<ul style="list-style-type: none"> • Área prefrontal.
<i>Semántica</i> Combinación de fonemas y obtención de significado	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura cortico subcorticales, estructuras tèmpero-parietal, corteza prefrontal.
Significado, imágenes, objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Lóbulo temporal inferolateral, lóbulo parietal y frontal.
<i>Función paradigmática</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas de asociación cortical-temporal-parieto-occipitales responsables de los procesos asociativos, integrativos, sintéticos del lenguaje.
<i>Palabras</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Corteza perisilviana izquierda, lóbulo temporal, parietal, frontal.
Sustantivos	<ul style="list-style-type: none"> • Zonas del lóbulo temporal aledañas a la zona auditiva.

Bilingüismo en la infancia

Unidad o habilidad lingüística	Localización hemisferio izquierdo
Palabras concretas <i>vs.</i> abstractas	<ul style="list-style-type: none"> • Regiones temporales distintas.
Nombre propio <i>vs.</i> nombre común	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre propio: lóbulo temporal medial • Nombre común: lóbulo temporal lateral e inferior.
Selección de verbos	<ul style="list-style-type: none"> • Zona perisilviana posterior.
Mediación de verbos	<ul style="list-style-type: none"> • Regiones frontales en vecindad de las zonas motoras del lóbulo frontal.
Palabras funcionales	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Broca.
<i>Fonología</i> Comprensión e identificación de fonemas	<ul style="list-style-type: none"> • Área temporal, área motora frontal.
Conjunción de fonemas dentro de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Zona perisilviana posterior.
Combinación e integración de diferentes fonemas y consecución de unidades de significación como los morfemas	<ul style="list-style-type: none"> • Lóbulo temporal, área de Broca.

Cuadro IV.4. Neuropsicología de los niveles lingüísticos (basado en Ortiz Alonso, 1997; Love y Webb, 2001; Obler y Gjerlow, 2001; Junqué I Plaja *et al.*, 2004).

Retomando los siete factores de Luria arriba expuestos, podríamos considerar que con el *factor cinético*, el **bilingüe coordinado** organi-

za de manera diferenciada la secuencia de los movimientos y programas motores responsables del habla en las dos lenguas. Conjuntamente con el *factor del oído fonemático* responsable del análisis, síntesis y regulación del lenguaje, logra una percepción y producción fonética clara y fluida en los dos idiomas. Con el *factor cinestésico*, de manera independiente, analiza y sintetiza los datos somatosensoriales de los dos sistemas lingüísticos. Con el *factor mnésico*, retiene, almacena y recupera la información verbal y visual de cada idioma, y organiza el sistema semántico característico de cada lengua. En esta misma perspectiva, con el *factor de correspondencia objetal*, duplica el ejercicio de retención de las características esenciales de los objetos de las dos culturas en contacto. Con el sustento del *factor de síntesis espacial simultánea*, logra un manejo del nivel lógico, deductivo e inductivo de cada idioma. Finalmente, con el *factor de regulación y control de la actividad consciente*, reflexiona con los dos idiomas.

En el **bilingüe compuesto**, que presenta la mezcla bidireccional de los dos idiomas, podríamos pensar que, con el *factor cinético*, interfieren los movimientos y programas motores responsables del habla de las dos lenguas. Desde esta misma lógica, el *factor del oído fonemático* ofrecería un análisis, síntesis y regulación del lenguaje amalgamado, y una percepción y producción fonética poco fluida y con acento en los dos idiomas. Con el *factor cinestésico*, de manera dependiente, el bilingüe compuesto podría analizar y sintetizar los datos somatosensoriales de los dos sistemas lingüísticos. A partir del *factor mnésico*, como un solo conjunto, podría retener, almacenar y recuperar la información verbal y visual de los dos idiomas y, en conglomeración, podría organizar el sistema semántico de las dos lenguas. En esta misma perspectiva, con el *factor de correspondencia objetal*, fundiría y confundiría las características esenciales de los objetos de las dos culturas en contacto. Esta estructura cerebral, cognitiva y lingüística mezclada, puede impactar el *factor de síntesis espacial si-*

multánea, y el bilingüe compuesto puede ver afectado el manejo del nivel lógico, deductivo e inductivo de cada idioma. Con el *factor de regulación y control de la actividad consciente*, reflexiona de manera mezclada con los dos idiomas. Dada la complejidad de este tipo de bilingüismo sería pertinente preguntarse si el bilingüismo compuesto puede originar trastornos del lenguaje.

En el **bilingüe subordinado**, que produce interferencias unidireccionales de la lengua materna hacia la lengua extranjera, podríamos pensar que en el *factor cinético* predominan los movimientos y programas motores de la lengua materna. El *factor del oído fonemático* ofrecería un análisis, síntesis y regulación del lenguaje fuertemente determinado por la lengua nativa, y una percepción y producción fonética poco fluida y con acento, en la lengua extranjera. Con el *factor cinestésico* se vería impactado el análisis y la síntesis de los datos somatosensoriales de la segunda lengua. Con el *factor mnésico*, el bilingüe subordinado retiene, almacena y recupera la información verbal y visual de su idioma de origen, y organiza el sistema semántico de las dos lenguas en función de éste. En esta misma perspectiva, con el *factor de correspondencia objetal*, se centra en las características esenciales de los objetos de su cultura materna. Con este tipo de bilingüismo, el *factor de síntesis espacial simultánea* estaría fuertemente impactado por la lengua de la infancia, y el bilingüe subordinado tendría un manejo del nivel lógico, deductivo e inductivo determinado por el primer idioma. Con el *factor de regulación y control de la actividad consciente*, reflexiona con su lengua materna. El bilingüe subordinado lograría así un instrumento comunicativo poco eficiente en una lengua extranjera.

Como se planteó anteriormente desde las propuestas de Paradis (1987), un hablante puede presentar una gama de bilingüismos y, por ende, cada factor podría estructurarse a partir de determinado tipo de bilingüismo. Por ejemplo, se podría pensar que cierto sujeto desarrolló

una percepción y una producción fonética poco fluida y con acento en la lengua extranjera impactada por la lengua materna y, por ende, un factor cinético y un factor del oído fonemático organizados en torno a un bilingüismo subordinado. Sin embargo, este mismo sujeto podría presentar un manejo semántico y sintáctico idóneo en las dos lenguas, y tener un factor mnésico, un factor de correspondencia objetal y un factor de síntesis espacial simultánea, estructurados desde un bilingüismo coordinado. Habría entonces que pensar en un bilingüismo y en una estructura neuropsicológica que se organizan para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye el polo de bilingüismo coordinado, por una parte, y el de subordinado y compuesto, por otra. Esta relación puede ser dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

Consideraciones finales

El bilingüismo coordinado, entre otros, es recomendado por los psicolingüistas y por los psicólogos, dado que genera una estructura mental bien organizada que beneficia la cognición.

El bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando cada uno de los padres, o profesores, le hable una sola lengua al niño. A partir del modelo denominado “el sistema Grammont”, o “una persona-una lengua” (Ronjat, 1913), el infante construye dos sistemas claramente distintos que maneja con destreza. Con esta práctica organizada, se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa (Hymes, 1975), y un buen traductor que distingue con claridad los dos sistemas (Ervin y Osgood, 1954 en Hagège, 1996). De Houwer (1995) resalta además la importancia de la calidad y de la cantidad del *input* en el entorno lingüístico del niño, y del uso de ambas lenguas en un entorno natural. Es relevante, por ende, organizar de ma-

nera idónea la interacción del entorno educativo para desarrollar el bilingüismo coordinado en el aula.

Términos clave

Tres bloques funcionales

Siete factores

Factores y bilingüismo coordinado

Factores y bilingüismo compuesto

Factores y bilingüismo subordinado

Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Seleccione un manual de enseñanza de lengua materna o de lengua extranjera y describa las características de los usuarios (edad, etapa del desarrollo, entorno escolar, etcétera); el diseño curricular; las actividades; el rol de la lengua materna y de la lengua extranjera.
- » Determine si el manual ayuda a desarrollar el bilingüismo coordinado que es recomendado por los psicolingüistas y por los psicólogos, dado que genera una estructura mental bien organizada que beneficia la cognición.

El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua, palabra, bilingüismo y traducción

En este capítulo veremos que el niño sigue una ruta particular en la reflexividad – actividad reflexiva basada en el imaginario infantil - de los conceptos de *lengua, palabra, bilingüismo y traductor*, que va acorde y da testimonio de la cognición del infante.

Veremos asimismo que tanto los niños bilingües como monolingües siguen la misma ruta de adquisición, sin embargo observamos que existe una ventaja por parte del niño bilingüe ECCAI en cuanto al ritmo de adquisición y al despertar de la habilidad metalingüística. Recordemos que el bilingüismo ECCAI visto en el capítulo tres es el bilingüismo Escolar (el bilingüe adquiere la lengua extranjera en el contexto formal de la escuela); Coordinado (el bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes); Completo (el bilingüe domina las dos lenguas, es “equilingüe”); Aditivo (el contexto social y personal del bilingüe considera que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural); Igualitario (la relación entre la L1 y la L2 es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una de las lenguas).

La exploración relativa a la reflexividad infantil se basa en la técnica de la *Entrevista clínica* detallada en el siguiente capítulo. Piaget (1997) ideó esta técnica para estudiar las representaciones del niño acerca del mundo y de la realidad durante las diferentes etapas de su desarrollo cognitivo. Durante esta entrevista, el experimentador debe saber observar, dejar hablar al niño sin truncar o desviar sus respuestas, aprovechar la información que genera a pesar de seguir sus hipóte-

sis de trabajo. Debe también conocer el lenguaje infantil, e interactuar con él. Esta técnica es fructífera para entender la riqueza y la complejidad del razonamiento del niño bilingüe que al construir tempranamente una gramática contrastiva se vuelve un pequeño lingüista desde su imaginario infantil.

Bajo este procedimiento se llevó a cabo la recabación de nuestros datos mediante una entrevista de 20 minutos frente a frente, a 30 niños de 5-6 años de edad de una escuela preescolar en inmersión, una escuela preescolar bilingüe y una escuela preescolar monolingüe (Signoret, 2009, 2011, 2013).

Este capítulo puede ayudar a entender la estructura psicolingüística infantil, y organizar la práctica educativa en el aula.

El niño y la lengua

La lengua es un sistema convencional de signos verbales arbitrarios que sustenta la expresión del pensamiento, de las emociones, de la información, el acceso al conocimiento y el desarrollo de la cultura. Este sistema conlleva la asociación entre unidades fonológicas y semánticas; la gramática y la morfología que dan forma y sentido a las palabras; la sintaxis que organiza las frases en actos comunicativos; los vínculos textuales y la coherencia discursiva. Las lenguas comparten universales del lenguaje y presentan especificidades lexicales. Muestran así su creatividad y su carácter social, muestran ser un sistema impregnado por la sensibilidad e idiosincrasia de una cultura particular.

En este capítulo nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué reflexividad tiene el niño acerca de la *lengua*? ¿Cómo influye el pensamiento mágico, el realismo nominal y el animismo de esa edad en la percepción de este concepto? ¿El bilingüismo es un factor que acelera esta reflexividad? ¿El niño percibe el sistema lingüístico como un sistema de signos verbales arbitrarios? ¿Tiene una metacognición acerca

del sustento fisioanatómico de la producción verbal, de la asociación entre las unidades fonológicas y semánticas y de su organización sistémica, de la gramática, de la sintaxis que organiza las frases en actos de habla, de la dicotomía *lengua-habla*, de los universales del lenguaje, de las funciones monológicas y dialógicas del lenguaje?

La fase implícita

Remitiéndonos al *Modelo Redescrición Representacional* de Karmiloff-Smith (1992) que plantea que el niño hace evolucionar sus hipótesis en cuatro fases - implícita (I), explícita E1, explícita y esquematizada E2, explícita y verbalizada E3 (véase capítulo dos) -, observamos que en la fase implícita (I), con base en su percepción procedural y simpráxica de la *lengua*, el niño muestra tener metacognición acerca del sustento fisioanatómico de la producción verbal. Para referirse a la noción de lengua denota el aparato fonador – i.e. ¿En qué lengua hablamos? *Con nuestra lengua y con nuestra garganta; en la lengua, en ésta, con la boca; con la boca; en la derecha* (el niño señala el lado derecho de su lengua).

Otras respuestas de bajo nivel de explicitud y cognición destacan la función representacional y comunicativa de la lengua. Según Alexander Luria (2000), la función elemental de todo sistema lingüístico es su función denotativa o representacional. Ésta se observa claramente cuando, desde el realismo nominal, el niño se remite a la denotación del referente de la interacción con el entrevistador para explicar en qué lengua está hablando –i. e., ¿en qué lengua hablamos? *De mi fiesta, de mi nombre; de cuándo es mi cumpleaños y de cómo me llamo y cuántos años tengo, y de mis tías, de mí, de mi hermano; sobre mi fiesta; de idiomas, en qué año voy*–.

La otra categoría implícita son las respuestas holísticas de orden comunicativo. La función comunicativa es, según Luria, la segunda

función de la lengua que es más compleja que la función representacional porque, además de la designación de un referente, implica la generalización de la información sobre éste. Se podría considerar que la segunda categoría implícita y holística en donde el niño conceptualiza eventos comunicativos como los actos de habla, es más elaborada y abstracta que la que está basada en el referente.

Desde esta perspectiva, los niños perciben la lengua como equivalente a la organización de la comunicación (Rondal y Seron, 1995). Señalan que la comunicación implica intercambio de información, y que para entenderse es necesario utilizar algo más que el sistema lingüístico. Han entendido que la comunicación requiere, por una parte, de un contexto físico –i. e., ¿en qué lengua hablamos? *En un salón*–; de una intención comunicativa –i. e., una lengua es hablar *de algo que te interesa saber*–; de un canal acústico o táctil –una lengua es *hablar, hablar una pregunta diferente de la otra, (decir las cosas) fuerte*–. La comunicación requiere asimismo de señales comunicativas, de un código o de un sistema semiótico que comparten hablante y oyente. La mirada infantil intuye entonces que el emisor codifica su información, y que el receptor la descodifica, compartiendo ambos un modelo de la realidad –por ejemplo una lengua es *platicar*–. Saben finalmente que la comunicación consiste en una alternancia del codificar y descodificar, en una interacción simbólica –por ejemplo *tú me estás poniendo preguntas, y yo estoy contestando*–.

Por otro lado, explicando esta rescrituración sustentada en la función comunicativa de la lengua desde la propuesta de Austin (1970), observamos que el niño de cinco a seis años de edad se remite al nivel *locucionario* de los actos de habla –el acto de decir algo, de pronunciar ciertos sonidos, de emitir un contenido proposicional y palabras de un determinado registro, formar oraciones– para explicar el concepto de lengua (véase el siguiente cuadro en ambas páginas, que reporta las respuestas de 30 niños de cinco a seis años de edad, escolarizados

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

en medio urbano –10 niños bilingües en inmersión, 10 niños en sistema bilingüe y 10 niños monolingües–).

1. Grupo bilingüe en inmersión	2. Grupo en sistema bilingüe	3. Grupo monolingüe
Pregunta: <i>¿En qué lengua hablamos?</i>		
Fase implícita		
1.1. <i>Decir preguntas</i> Acto locucionario	2.1 <i>Platicar</i> Acto ilocucionario	3.1 <i>Platicar</i> Acto ilocucionario
1.2. <i>Platicar y hacer preguntas</i> Acto ilocucionario	2.2 <i>Hablar</i> Acto locucionario	3.2 <i>(Decir) en preguntas, hablar</i> Acto locucionario
1.3. <i>Hacer preguntas</i> Acto ilocucionario	2.3 <i>Hablar preguntas</i> Acto locucionario	3.3 Ausencia de respuesta implícita
1.4. <i>Estar haciendo una cosa</i> Acto ilocucionario	2.4 <i>Platicar en las preguntas y responderlas ((Platicar en las preguntas y yo las respondo)</i> Acto perlocucionario	3.4 <i>Estás aprendiendo mi nombre</i> Acto ilocucionario
1.5. <i>Hacer opiniones</i> Acto ilocucionario	2.5 Ausencia de respuesta implícita	3.5 <i>Hablar</i> Acto locucionario
1.6. <i>Poner preguntas y contestar (Tú me estás poniendo preguntas, y yo estoy contestando)</i> Acto perlocucionario	2.6 <i>Platicar</i> Acto ilocucionario	3.6 <i>¿En qué lengua hablamos?</i> <i>Fuerte</i> Acto locucionario

Bilingüismo en la infancia

1. Grupo bilingüe en inmersión	2. Grupo en sistema bilingüe	3. Grupo monolingüe
Pregunta: <i>¿En qué lengua hablamos?</i>		
Fase implícita		
1.7. Ausencia de respuesta implícita	2.7 <i>Platicar</i> Acto ilocucionario	3.7 <i>Hablar</i> Acto locucionario
1.8. Ausencia de respuesta implícita	2.8 <i>Hablar una pregunta diferente de otra</i> Acto locucionario	3.8 Ausencia de respuesta implícita
1.9. <i>Decir preguntas</i> Acto locucionario	2.9 Ausencia de respuesta implícita	3.9 <i>Hacer preguntas</i> Acto ilocucionario
1.10 <i>Platicar</i> Acto ilocucionario	2.10 (<i>Hacer</i>) <i>Preguntas</i> Acto ilocucionario	3.10 Ausencia de respuesta implícita
Total de actos locucionarios 2	3	4
Total de actos ilocucionarios 5	4	3
Total de actos perlocucionarios 1	1	0
Ausencia de respuestas 2	2	3

Cuadro V.1. La lengua como acto de habla locucionario, ilocucionario, perlocucionario.

Además, enfocar la mirada en la función comunicativa conduce a los niños a establecer la equivalencia entre lengua y acto de habla *ilocucionario*. Los niños perciben que la comunicación es una forma de acción y de actuación social ritualizada, y que este comportamiento conlleva un significado y una intención por parte del interlocutor, intención que pretende cumplir con éxito y que, para ello, deberá ser entendida y aceptada por el receptor. Los niños reportaron además intuitivamente y de manera procedural el nivel *perlocucionario* de los enunciados y el efecto del discurso en el receptor –i. e., *Tú me estás poniendo preguntas, y yo estoy contestando; platicar en las preguntas y responderlas*–. Desde una perspectiva jakobsoniana, la mayoría de los actos de habla referidos por los niños se centran en el referente y conllevan entonces una función *denotativa* –decir algo, preguntar, responder–.

Asimismo, el niño de cinco a seis años de edad es capaz de percibir el nivel *locucionario*, *ilocucionario* y *perlocucionario* de los enunciados. Observamos, también, que puede caracterizar lo que está haciendo lingüísticamente, y percibir proceduralmente los actos *expositivos* (decir, preguntar, responder) –i. e., la exposición de un punto de vista– y *veredictivos* (dar opiniones) –i. e., una estimación, una evaluación, una apreciación acerca de un hecho–.

La fase semiexplícita

La fase semiexplícita da testimonio de un inicio de descentración del pensamiento, es una fase de transición hacia el pensamiento concreto –i. e., la consolidación de esquemas interiorizados y de relaciones reversibles–.

En esta fase de reflexión el niño produce datos semiexplícitos, flexibles, manipulables metacognitivamente pero no verbalizables. Produce errores y autorreparaciones espontáneas y sistemáticas, descompone el “todo” y usa sus componentes, sobremarca sus hipótesis.

En esta etapa el niño construye una equivalencia entre la noción de *lengua* y una localidad geográfica –i. e., existe así la lengua *América, Brasil; China; Estados Unidos; Japón; Perú*–. Denota su percepción de que todo sistema de comunicación pertenece a los miembros de una comunidad situada en determinada área geográfica.

Por otro lado, sobremarca sus hipótesis y se remite a la convencionalidad del código. Desde esta perspectiva, en vez de hablar del idioma español, los niños se refieren a *la (lengua) de nosotros, a la tuya y la mía*, al *mexicano*; el niño plantea que sus maestras hablan *casi, casi igualito como todos*; y el niño menciona *la de los moreles y los demás, y la de los que viven en Morelia*. Desde una percepción aún simpráxica, el niño preescolar tiene dificultad en idear la perspectiva sincrónica de la lengua y, por ende, las variantes geográficas del español. De esta forma, frente al español de España, el niño plantea que *ya no me acuerdo (qué lengua se habla)*, y declara que *se habla un español medio raro*.

La equivalencia entre la noción de lengua y la convencionalidad se aplica a otros idiomas. El niño se refiere al inglés como *la de los ingleses*, al *brasileño* y al *africano*. El niño presenta esta misma rescritura desde un pensamiento mágico, y da el ejemplo de la lengua *de las serpientes como Harry Potter, como Harry Potter que puede hablar la lengua de los Espíritus*. El niño preescolar enfoca su mirada en la lengua como producto social de carácter colectivo.

Además, desde una cognición semiexplícita, el niño en sistema bilingüe o en inmersión percibe la existencia de diferentes sistemas lingüísticos, pero generaliza la conformación de su bilingüismo escolar, inmediato y tangible. Para los niños, en Francia se habla español y francés; plantean que en México se *aprende francés y se habla español*, y que se habla *en francés, en inglés y en español*; finalmente, consideran que en todos los países se habla igual, es decir en español y en inglés.

Finalmente, de manera semiexplícita, el niño de cinco a seis años de edad descompone el todo en partes, y descentra su mirada hacia los componentes lingüísticos que constituyen las lenguas. Plantea, por ejemplo, la equivalencia entre lengua y letra –la *a*, la *c*, la *f*–, dando testimonio del inicio de la enseñanza de la lectoescritura y del sistema simbólico escrito y, más precisamente, de la hipótesis alfabética de “una letra = un fonema” (véase Ferreiro y Teberosky, 1979, y su propuesta de la psicogénesis de la lengua escrita).

La fase explícita

La fase explícita E2/E3 da testimonio de la descentración del pensamiento y del pensamiento concreto sustentado en la consolidación de esquemas interiorizados y en relaciones reversibles. Para clasificar las respuestas explícitas tomamos en cuenta dos tipologías con un grado mayorante de explicitud. Por un lado, las *ejemplificaciones* que implican elaborar y reconocer categorías y citar un elemento representativo de alguna de ellas que permita confirmar, ilustrar, precisar y explicar los rasgos o elementos de esta categoría. Por otro lado, las *justificaciones* –i. e., argumentar, demostrar y dar pruebas para defender un planteamiento lingüístico–. Este tipo de respuesta implica un grado de conciencia mayor.

El niño preescolar reconoce y nombra el español como la lengua hablada durante la entrevista. En cambio, en cuanto a la ejemplificación de lenguas diferentes de la lengua materna, en el siguiente cuadro se aprecia que la totalidad de los niños bilingües dieron el ejemplo de una lengua diferente de la lengua materna y, en cambio, sólo 70% de los niños monolingües lo logró. Asimismo, nueve lenguas fueron citadas por el grupo en inmersión; seis lenguas por el grupo en sistema bilingüe; y cinco por el grupo monolingüe.

Bilingüismo en la infancia

Fase explícita: Ejemplificaciones		
<i>1. Grupo bilingüe en inmersión</i>	<i>2. Grupo en sistema bilingüe</i>	<i>3. Grupo monolingüe</i>
1.1 Francés, inglés	2.1 Francés, inglés, japonés	3.1 Ausencia de respuesta
1.2 Francés, inglés	2.2 Chino, francés, italiano, japonés	3.2 Inglés
1.3 Francés, inglés, japonés	2.3 Francés, inglés, japonés	3.3 Inglés, ruso
1.4 Francés, inglés	2.4 Francés, inglés, italiano, catalán	3.4 Ausencia de respuesta
1.5 Alemán, francés, inglés, italiano	2.5 Ausencia de respuesta	3.5 Chino, inglés
1.6 Alemán, árabe, francés, italiano, inglés	2.6 Inglés	3.6 Inglés
1.7 Francés, inglés	2.7 Francés, inglés, japonés	3.7 Chino, francés, inglés
1.8 Chino, francés, inglés, japonés, ruso	2.8 Francés, inglés, japonés	3.8 Ausencia de respuesta
1.9 Chino, francés, hebreo, japonés	2.9 Chino, francés, italiano	3.9 Alemán, inglés
1.10 Francés, inglés	2.10 Francés, inglés, japonés, portugués	3.10 Inglés

Cuadro V.2. Ejemplificaciones de lenguas diferentes de la lengua materna.

Desde su pensamiento concreto que se deriva de una realidad tangible, los niños acompañan su ejemplificación de diferentes lenguas con un reporte de determinada vivencia escolar o familiar que se remite a estos idiomas –i. e., *mis primos hablan inglés y español en su escuela; mi papá sabe hablar alemán, inglés, francés, no muy bien, porque va, en su trabajo le enseñan lenguas*–.

Las justificaciones recabadas dan testimonio de un pensamiento flexible que puede percibir varias perspectivas, construir categorías y establecer relaciones entre ellas. En estas respuestas el niño muestra que está trabajando con lógica y que lleva a cabo operaciones, es decir, acciones interiorizadas. Las justificaciones fueron emitidas como respuesta a la pregunta *¿En todos los países la gente habla igual?* Con ellas, los niños explican la noción de lengua con base en una combinatoria de características lingüísticas, siendo las principales las siguientes:

- » El carácter de patrimonio de una comunidad geográfica y lingüística
- » El carácter social, colectivo y convencional
- » La arbitrariedad del código
- » La asociación particular entre unidades fonológicas, semánticas y gramaticales
- » La función dialógica

Por ejemplo, el niño preescolar resalta el carácter geográfico –en *Rusia*–; el carácter de patrimonio de una comunidad lingüística con función dialógica –*sí nosotros estamos hablando español*–, de producto social y de contrato colectivo –*sí nosotros estamos hablando español, en Rusia se habla, se habla diferente, muy diferente*–; de código arbitrario y de asociación particular entre unidades fonológicas, semánticas y gramaticales –*Rusia no es españ..., no es lo mismo que español, no es la misma lengua, (...) en Rusia se habla diferente, muy diferente*–.

Ventajas del niño bilingüe en la reflexividad del concepto de *lengua*

En la reflexividad del concepto de *lengua* el niño bilingüe ECCAI –escolar, coordinado, completo, aditivo, igualitario– de cinco a seis años de edad, muestra una ventaja en el manejo de la fase explícita que denota una descentración del pensamiento y un pensamiento concreto sustentado en la consolidación de esquemas interiorizados y en relaciones reversibles. En efecto, el niño bilingüe emite mayor número de *ejemplificaciones* y de *justificaciones* y muestra tener mayor grado de conciencia metalingüística respecto al concepto de *lengua*.

El niño y la *palabra*

Uno de los signos centrales de las culturas letradas es la palabra, ésta es el prototipo del signo lingüístico. En nuestras sociedades industrializadas y alfabetizadas, podemos difícilmente concebir y manejar el enunciado sin pensar en sus constituyentes, es decir en las palabras (Lyons, 1970). El descubrir la existencia de la unidad lingüística de la *palabra* lleva a tomar en cuenta la naturaleza del lenguaje, los constituyentes lingüísticos de diferentes niveles, las relaciones sintácticas, semánticas, textuales y pragmáticas, que establece la palabra con otras entidades del sistema lingüístico. En términos de Clark (1995: 393), “las palabras son indispensables. Sin las palabras, los hablantes son reducidos al silencio. Sin ellas, éstos no pueden producir estructuras sintácticas, morfológicas, e inclusive los sonidos de sus lenguas. Las palabras, en breve, ofrecen el primer medio para transmitir significado”. Además, el desarrollar un conocimiento reflexivo acerca de la palabra le permite también al niño transferir este conocimiento a otras habilidades como la lectoescritura.

Dada esta constelación, el estudio de la metacognición de la palabra es un campo fructífero que puede ayudar a entender el desarrollo psicológico, cognitivo, lingüístico y psicolingüístico del niño. Es un constituyente que, por su carácter abstracto, permite analizar y entender la evolución del pensamiento hasta la formación de las operaciones formales. En este sentido, Piaget (1997: 62) afirma que este problema conlleva el estudio del pensamiento en el niño dado que para él *pensar* es *hablar*, “no estamos aquí en terreno artificial, sino en pleno centro de interés de los niños”.

Este nivel de estudio ayuda, por otro lado, a entender el proceder psicolingüístico infantil frente al sistema lingüístico en su conjunto. “El léxico, además de incluir los rasgos específicos que identifican cada lengua, proporciona un puente de unión entre forma y significado. En el léxico se combina información de todos los diferentes niveles lingüísticos acerca de las palabras que forman parte de nuestro vocabulario (fonológico/ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico), convirtiéndose así en un punto de encuentro conveniente para la interacción de otros componentes del lenguaje” (Aitchison, 1987, en Sánchez-Casas, 1999: 598). En esta misma dirección, Berthoud (1979a, b, 1980) considera que el estudio de este elemento es idóneo para estudiar la conciencia lingüística del infante dado que permite recabar datos acerca de su representación sobre la relación entre referente y signo lingüístico, sobre la arbitrariedad de esta relación, sobre su concepción del hecho de que la palabra está compuesta por elementos más pequeños, y es parte de entidades más grandes como la frase.

El manejo metacognitivo de la palabra ayuda también a entender otras habilidades psicolingüísticas dado que impacta por ejemplo en una de las tareas centrales del niño de 6 años, el desarrollo de la lecto-escritura. “El reconocimiento de las palabras condicionan la actividad de la lectura dado que es una condición previa necesaria para la com-

prensión” (Gombert, 1990: 209). El manejo de la palabra permite la comprensión oral y escrita, que permite a su vez la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognitivo.

Este nivel de estudio arroja asimismo ventajas metodológicas dado que la mayoría de los trabajos que analizan las habilidades metalingüísticas se basan en el análisis de la conciencia de la palabra o de la sintaxis (Bialystok, 2001), y proporcionan puntos de comparación que pueden sustentar la discusión y la interpretación teórica y empírica futuras. Por otra parte, este constituyente lingüístico puede ser tangible y medible porque, en términos de Karmiloff-Smith (1992), puede ser re-escriturado hasta un alto nivel de conciencia – i.e. el nivel Explícito 3 verbalizado - y, por consiguiente, puede ser objeto de metacognición. No es el caso para otros niveles orales como las reglas que determinan la cohesión del discurso.

Definición de la *palabra* desde la lingüística y la psicología

Definir el concepto de palabra es problemático, pues la mayoría de las definiciones no se aplican a todas las lenguas, y éstas pueden variar según el nivel lingüístico enfocado por la definición. Las palabras pueden ser, en efecto, unidades fonológicas, ortográficas, gramaticales, semánticas, gráficas, funcionales e, inclusive, psicológicas.

La palabra como unidad fonológica y gráfica

La palabra tiene una estructura fonológica propia, se conforma de fonemas pertenecientes a la lengua que se habla. Los fonos que conlleva tienen características distribucionales específicas. La combinación de los fonemas es entonces particular de cada idioma; al combinarse, conforman los segmentos fonéticos, o sílabas, de la palabra. La palabra

conlleva además un patrón articulatorio y un esquema prosódico –de acentuación, de intonación y ritmo–, específico del repertorio del idioma al cual pertenece.

Ya desde el nivel fonológico se observan dificultades para aprehender el concepto de *palabra*. Por ejemplo, desde la producción oral, una palabra es “todo segmento de frase delimitado por puntos sucesivos en donde una pausa es posible” (Lyons, 1970, p. 153). Sin embargo, esta pausa es únicamente potencial dado que generalmente los locutores no la llevan a cabo.

Otra ambigüedad surge por el hecho de que un mismo fonema puede denotar varios referentes. Por ejemplo, en francés, la palabra fonológica *etudi/e/* denota los siguientes referentes: *étudier*: estudiar (infinitivo); *étudiez*: estudian o estudien (primera persona del plural del presente del indicativo o del imperativo); *étudié*: estudiado (participio pasado); *étudiés*: estudiados (participio pasado plural); *étudiées*: estudiadas (participio pasado femenino plural). Se observa, en cambio, que la palabra gráfica sí marca las diferencias semánticas.

La palabra como unidad semántica

Retomando a Saussure (1979), la palabra es el prototipo del signo lingüístico que se logra gracias a la unión de un significante y de un significado. Esta relación es arbitraria y convencional. Según sus rasgos y su naturaleza semántica, y según su relación con otros constituyentes, la palabra puede conllevar varios significados. Puede conllevar un significado *conceptual, lógico y denotativo; connotativo; estilístico* desde un punto de vista social; *afectivo; reflejo* – el significado que se comunica dada la asociación de la palabra con otro de sus referentes (p.e. *padre*: papá - *padre*: cura) (Berruto, 1979); *conlocativo* – el significado que se comunica dada la asociación de la palabra con las otras palabras que

aparecen generalmente en su entorno -; *temático* – el significado que se comunica a partir del lugar, el orden y el énfasis de la palabra dentro de la frase – (Leech, 1977). Una palabra puede también ser polisémica, y tener varios significados aparentados, o no, entre sí.

La palabra puede así pertenecer a diferentes campos semánticos, y establecer relaciones paradigmáticas con las otras palabras de determinado campo. Establece relaciones de semejanza - de *homonimia* e *hiponimia* -, y de oposición – *antonimia*, *complementariedad*, *inversión* -. Establece también relaciones sintagmáticas dentro de la frase, relaciones de solidaridad - ciertos semas están incluidos en otra palabra de la frase, p.e. *caballo* y *relinchar* -, y de causatividad o de ergatividad - cuando el segundo término es resultado del primero, p.e. *matar-morir*. Estas relaciones permiten la coherencia textual. Otras palabras funcionan de manera independiente y extraoracional, se trata de las interjecciones que no tienen ningún papel dentro de la oración, que no son núcleo, ni modificador, ni nexos. El valor de estas palabras es, por ende, semántico, y denotan, por lo general, alguna emoción (p.e. ¡Bravo!: admiración) (Beristáin, 1984).

Por causa de su naturaleza, ciertas palabras generan ambigüedad. Una de ellas son los homónimos, es decir las palabras de un mismo significante pero “con más de un significado o categoría gramatical, a los cuales se accede “en paralelo” en cualquier contexto” (Marcos, 1997: 386). Por ejemplo, la palabra *poder* que es a su vez sustantivo y verbo.

Las palabras pueden conllevar el significado principal de la frase y denotar los objetos, eventos, y las características relevantes de estos. Hablamos entonces de *palabras de contenido*. Estas pueden tener diferente grado de marcación semántica. La categoría de las palabras de contenido es una categoría abierta en donde se generan palabras nuevas, y se conforma de los siguientes constituyentes:

Los substantivos
Los verbos
Los adjetivos
Los adverbios

Cuadro V.3. Las palabras de contenido (basado en Clark y Clark, 1977).

Dentro de las palabras de contenido, Vygostky (1982) distingue entre palabra cotidiana y palabra científica. Las primeras se gestan a partir de procesos inductivos generados durante la interacción cotidiana con objetos o seres humanos, y su progresión va de las palabras concretas – p.e. *ballena* -, a las palabras abstractas – p.e. *pez* -. Las palabras científicas se gestan gracias a un marco educativo y de instrucción, y se adquieren con base en procesos deductivos propiciados por ese entorno – p.e. el metalenguaje de la biología -. Las palabras científicas se adquieren cuando las palabras cotidianas han alcanzado cierto nivel de consolidación, y resultan de la toma de conciencia de la actividad mental, y de la esencia del concepto. Su progresión va entonces de lo abstracto a lo concreto – p.e. *mamífero* ® *ballena*. Estas palabras conllevan un alto grado de abstracción, y están organizadas jerárquicamente como sistema en los diferentes campos semánticos. Según Vygostky, las formas superiores del significado se encuentran en los conceptos abstractos y, gracias a ellos, se adquiere la conciencia reflexiva.

Para Marcos (1997) es necesario distinguir entre palabras *frecuentes* e *infrecuentes*, dado que observa una forma de actividad cerebral distinta frente al procesamiento de cada una de ellas.

El significado evoluciona con el desarrollo del niño y con la evolución de su pensamiento. Es una unidad dinámica. A su vez, el pensamiento se moldea a partir del significado, la relación pensamiento-lenguaje es así un proceso bidireccional.

El nivel semántico de la palabra implica entonces observar la idiosincrasia propia de ésta, pero también sus relaciones, o falta de relacio-

nes, con otros constituyentes de los campos semánticos y de la frase. Por esta complejidad, Gombert (1990: 87) distingue entre el desarrollo de la capacidad metasemántica y metaléxica del niño.

El dominio metasemántico se refiere a la vez, a la capacidad de reconocer el sistema de la lengua como un código convencional y arbitrario, y a la de manipular las palabras, o los elementos significantes de talla superior a la palabra, sin que los significados correspondientes se encuentren automáticamente afectados. Es en teoría distinta del dominio metalexical que corresponde a la posibilidad para el sujeto por una parte de aislar la palabra y de identificarla como siendo un elemento del léxico, y por otro lado de hacer esfuerzos para tratar de acceder intencionalmente al léxico interno.

La palabra como unidad morfosintáctica y funcional

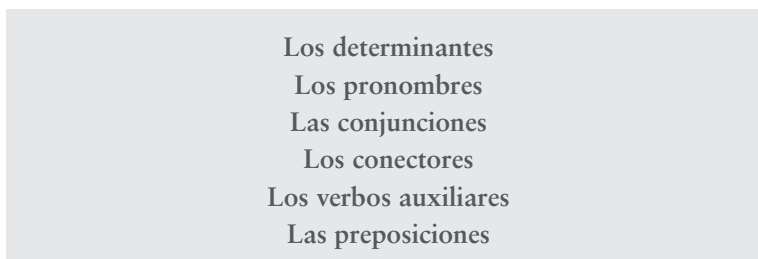
Las palabras son unidades que se combinan para producir frases. Tienen una flexión a partir de la cual se efectúan los cambios formales necesarios para expresar la relación de la palabra con los demás constituyentes de la frase, y para establecer relaciones sintagmáticas, es decir, de contigüidad. “La palabra es una unidad, de un rango inferior a la frase, y está compuesta por un cierto número de morfemas” (Lyons, 1970: 155), o de unidades mínimas de significado. Ciertos morfemas - los prefijos o los sufijos -, permiten que las palabras cambien de clase, por ejemplo, en *activo*, *activado*, *activar*. Por otro lado, gracias a las flexiones - p.e. de género, de número y de tiempo -, las palabras determinan y se relacionan con los demás componentes de la frase. El uso correcto de las flexiones implica utilizar determinadas reglas del idioma.

La palabra tiene una cohesión y una estabilidad gramatical interna que resulta del hecho de que sus morfemas funcionan como bloques, y

no pueden permutar. En efecto, la palabra *walked* del inglés no puede convertirse en *ed-walk*. En cambio, las permutaciones de palabras son posibles a nivel de la frase. Esta movilidad de posición se ilustra en la siguiente frase del inglés *the-boy-s-walk-ed-slow-ly-up-the-hill* (Lyons, 1970: 156), que se puede convertir en *slow-ly-the-boy-s-walk-ed-up-the-hill*. Además, la palabra *boys* podría, entre otras, permutar con la palabra *girls*.

Una de las definiciones del nivel de la gramática que se puede aplicar a todas las lenguas, es la de Bloomfield (1929). Para este autor la *palabra* es “la forma libre mínima” (Lyons, 1970: 154), que puede formar por sí sola un enunciado completo. Esta definición es debatible y no satisfactoria, dado que excluye las *palabras funcionales* (Lyons, 1970). Estas palabras, de poco contenido semántico, se responsabilizan de establecer las relaciones sintácticas entre los constituyentes de la frase, del enunciado, del texto y del discurso. Determinan así la gramática de cada idioma.

Contrariamente a las palabras de contenido, las palabras funcionales conforman una categoría cerrada o finita que resiste al cambio y a la integración de nuevos vocablos. Esta conlleva las siguientes unidades:



Los determinantes
Los pronombres
Las conjunciones
Los conectores
Los verbos auxiliares
Las preposiciones

Cuadro V.4. Las palabras funcionales (basado en Clark y Clark, 1977).

Ciertas definiciones intentan reunir diferentes niveles lingüísticos para lograr una definición más rigurosa del término de *palabra*, es el caso de la siguiente propuesta que abarca el nivel semántico, fonológico y gra-

matal. La palabra es “la asociación de un significado a un complejo de sonidos específicos, susceptible de un empleo gramatical específico”. A pesar de este intento de rigor, esta definición genera a su vez cierta ambigüedad dado que esta condición no es exclusiva de la palabra, y se presenta en sintagmas enteros como en *la grande maison*, o en morfemas como *in* y *able* en *inacceptable* (Lyons, 1970: 154).

Según Pinker (1995), la estructura psico y neurolingüística del ser humano procesa de manera diferente las palabras de contenido y las palabras funcionales. Esto se confirma, por ejemplo, por el hecho de que los pacientes con daños en el área cerebral del lenguaje tienen mayor dificultad en recuperar las palabras funcionales que las palabras de contenido.

La palabra como unidad psicológica

Es notorio observar el contraste que existe entre la complejidad de la representación de la palabra por parte del lingüista, y la sencillez de esta misma representación por parte del hablante. Esto se debe a que la entidad de la palabra podría ser una entidad psicológica. El poder dividir los enunciados en palabras no sería entonces una habilidad única de los locutores alfabetizados y cultos, sino que sería una capacidad cognitiva del ser humano.

Con base en ciertas comunidades amerindias que estudió, Sapir (1921) observa en efecto que los locutores no alfabetizados pueden reconocer, identificar y segmentar la entidad de *palabra* dentro del enunciado. Este planteamiento es compartido por Saussure (1979: 99), quien considera que “el signo lingüístico es una entidad psíquica”, y por Vygostky (1982: 300) quien plantea que “en todos los terrenos – en fonética, en la morfología, el léxico y la semántica, incluso en la rítmica, la métrica y la música – tras las categorías gramaticales o formales se ocultan las categorías psicológicas”.

Este carácter psicológico de la palabra podría explicar el hecho de que la conciencia epilingüística, o el conocimiento semiconsiente del código, se desarrolla mucho antes de ingresar al sistema escolar. En términos de Ferreiro (1986, 1999), mucho antes de ingresar a la escuela, el niño pequeño se pregunta acerca de lo que es el signo lingüístico, y el acto de leer y escribir.

La propuesta de Hall (1997, 2005) ayuda a caracterizar y entender la palabra como entidad psicológica. Distingue entre palabra *concreta* y palabra *abstracta*. Las primeras se refieren a elementos físicos, perceptibles por los sentidos como la visión o el tacto. En contraste, las palabras abstractas no tienen acceso a los sentidos - es el caso de la palabra *esfuerzo* -, y su significado es aprehensible únicamente a través del lenguaje. Los sustantivos y los adjetivos pueden denotar ambos contenidos, por ejemplo *rojo* vs. *honesto*. Dentro de esta misma lógica, Vygotsky (2000b) afirma que ciertas palabras tienen una representación mental icónica, mientras que otras no disponen de tal característica.

El manejo psicológico innato de la palabra es, sin embargo, un tema que genera polémica en la literatura de la psicolingüística. En contraste con los planteamientos de Sapir, Saussure y Vygotsky, Bialystok (2001: 4) reporta que el concepto de palabra no es una entidad manejada por todos los sujetos, por ejemplo, es una unidad que no existe para los chinos. “Cuando se les pide a los nativohablantes del chino de dividir una frase en palabras, se quejan de la falta de claridad de la instrucción y por ende dan una variedad de respuestas”.

Adquisición de la *palabra* como unidad lingüística

¿Qué etapas conlleva el desarrollo metalingüístico de la palabra en el niño? Según numerosos autores la reflexividad de la *palabra* como unidad lingüística es un proceso lento y paulatino que culmina a los 12 años. A continuación se presenta con detalle la progresión de la adqui-

sición lingüística de la *palabra*, sustentada en una síntesis de las investigaciones relativas a la evolución del manejo y de la representación de la *palabra* por el niño de 1 a 12 años.

En su primer año el niño entiende las palabras de contenido con significado inmediato y holístico sin poder reproducirlas, y al término de ese lapso empieza a emitir palabras que tienen la función de frases. La producción de estas palabras es el sustento de la aplicación de reglas morfológicas y sintácticas que inicia aproximadamente a los dos años de edad. El siguiente cuadro presenta algunos de los autores que describen esta evolución.

Edad	Proceso	Autor
1-3 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño es sensible a los límites de la palabra antes de poder hablar. • El niño empieza a comprender palabras entre los 8 y 10 meses. En su adquisición temprana, produce enunciados de una sola palabra, de palabras de contenido. Posteriormente –aproximadamente a los 16-30 meses–, aparecen las marcas flexionales y, más tarde, sintácticas. El desarrollo lexical puede ser así el sustento del desarrollo gramatical, es decir que la combinación de palabras emerge cuando el repertorio lexical del niño ha alcanzado un rango de 50-100 lexemas, y la morfología aparece cuando este repertorio se conforma de 400-600 palabras. 	Gleitman <i>et al.</i> (1988) Bates, Dale y Thal (1996)

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Edad	Proceso	Autor
1-3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Las primeras palabras surgen a los 12-15 meses, y son réplicas de las palabras usadas por el adulto. • En la fase holofrástica la palabra tiene la función de frase. De esta manera, “el aspecto semántico del lenguaje se desarrolla desde el todo a la parte, desde la frase a la palabra, y el aspecto externo del lenguaje va de la parte al todo, de la palabra a la frase”. • De 1.6 a los 3 años, el niño progresa en el manejo del contenido psíquico de la palabra, le da primero un carácter afectivo e inicia la fase <i>simpráxica</i>. La palabra tiene un significado inmediato y difuso, y la función elemental y designativa representacional objetual que se limita a designar un objeto. El significado es difuso dado que el niño amplía el campo semántico y referencial de la palabra según el contexto, o resalta diferentes rasgos del objeto según la acción y la situación. 	<p>Berthoud (1979a)</p> <p>Vygotsky (1982: 297)</p> <p>Luria (2000)</p>

Cuadro V.5. El manejo y la representación de la palabra en el niño de 1 a 3 años de edad.

A los tres años, el significado permanece fuertemente vinculado al contexto inmediato, y su marcación sigue siendo holística. Sin embargo, la relación entre significante, significado y referente es más precisa y estable. El manejo de cada uno de estos niveles es inconsciente, el niño los

fusiona y realiza una amalgama de los tres. Así, el sujeto de esta edad es incapaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística de la palabra. El cuadro v.6 ofrece más precisiones acerca de esta etapa.

Edad	Proceso	Autor
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> • En el niño de 3 años, la referencia ob- jetal de la palabra adquiere exactitud y estabilidad • El niño no es capaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística. • El niño de 3 años no sabe qué es una palabra. Hace tres tipos de hipótesis acerca de la relación palabra-refe- rente, la hipótesis del todo-objeto; la hipótesis taxonómica; la hipótesis de la exclusividad mutua. El niño de 3-5 años piensa que una nueva palabra se refiere a un todo, y no a sus subs- tancias, a sus constituyentes, al co- lor, textura, tamaño, forma, etcétera; extiende una palabra a objetos de la misma taxonomía; las palabras nue- vas se refieren a categorías de nivel básico en vez de subordinados (p.e. <i>perro</i> en vez de <i>cocker</i>); aplica las nuevas palabras a categorías seme- jantes para las cuales no tienen aún lexemas (p.e. <i>perro</i> para <i>gato</i>); mane- ja superordinados; interpreta los pro- nombres como frases nominales y no como palabras. Las adquisiciones de la primera infancia están en el nivel I, el nivel no consciente o procedural. 	<p>Luria (2000)</p> <p>Berthoud (1991)</p> <p>Karmiloff-Smith (1992)</p>

Edad	Proceso	Autor
3-4 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño percibe la palabra, y su estructura fonética, como parte integrante del objeto; la palabra está unida al objeto, a sus propiedades. Este fenómeno resulta de un nivel de cognición esencialmente inconsciente. • El niño vive un realismo nominal, tiende a tratar los nombres como parte de los objetos a los cuales se refieren y no como signos arbitrarios. • Los niños de 3 años tienen 60% de éxito en distinguir palabras en una oración de 2 a 7 palabras, los niños de 4 tienen 90% de éxito. 	<p>Vygotsky (1982) Hakes <i>et al.</i> (1980)</p> <p>Piaget (1997)</p> <p>Fox & Routh (1975)</p>

Cuadro V.6. El manejo y la representación de la palabra en el niño de 3 a 4 años de edad.

El niño de cuatro a seis años desarrolla diferentes tipos de representaciones de la palabra. Se aleja paulatinamente del contexto inmediato y empieza a tener conciencia de la palabra de contenido, de su significante y de su significado. Sin embargo, sigue utilizando la estrategia de amalgama de la etapa anterior y se remite principalmente al referente. Considera también que la palabra es la emisión misma, es una unidad de significación o una frase. Son escasos los niños de esta edad que empiezan a percibir las palabras funcionales como palabras. Se ahonda en esta descripción en el siguiente cuadro.

Bilingüismo en la infancia

Edad	Proceso	Autor
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • A los 4-5 años, los niños no son capaces de separar ni de permutar o invertir las palabras. Los nombres y los adjetivos concretos son más fácilmente identificables que las preposiciones, conjunciones, pronombres posesivos, y otras palabras funcionales. • Los niños de 4 años tienen 73% de éxito para reconocer palabras de una sílaba en frases de 2 a 3 palabras; a los 5 años: 90% de éxito; a los 6 años: 98%. Tienen un mayor éxito en el procesamiento de frases con nombres y adjetivos, que de frases con verbos. • La representación de la palabra del niño de 4-5 años se sitúa en el nivel E1. Algunos niños de 4 años, y la mayoría de los de 5 años, consideran que las palabras funcionales y de contenido son palabras, y pueden diferenciar entre palabra y frase. Sin embargo se observa que aún a los 6 años – o más tarde -, existen problemas para detectar las palabras funcionales como palabras. • A los 4-5, la palabra es un “segmento de la emisión desprendible”. 	<p>Huttenlocher (1964)</p> <p>Tunmer & Bowey (1981)</p> <p>Karmiloff-Smith (1992)</p> <p>Ferreiro (2002: 162) Berthoud (1980)</p>

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Edad	Proceso	Autor
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño de 5 años toma en cuenta los referentes reales denotados por la frase (p.e., para él, en “el puerco ha comido mucho” hay 19 palabras porque “el puerco comió mucho, mucho mucho”). Este tipo de respuestas desaparece a los 7 años. • A los 5 años, los recortes de la frase en palabras son recortes basados en unidades de significación. • El niño de 5-6 años no es capaz de segmentar las palabras orales en fonemas, y no tiene la suficiente metacognición para separar la palabra de su referente y para descubrir la arbitrariedad del código. • El niño de 5-6 años empieza a desarrollar la habilidad metalingüística y es capaz de: a). disociar en el signo su aspecto formal del de su significado, y de interesarse en las relaciones de dependencia, similitudes y diferencias que unen los signos los unos a los otros; b). segmentar los signos (...), e identificar las sílabas y los morfemas pertinentes en el sistema. 	<p>Ferreiro (2002: 162) Berthoud (1980)</p> <p>Bialystok (1986)</p> <p>Piaget (1929), Lieberman <i>et al.</i> (1974), Tunmer y Fletcher (1981), Tunmer y Nesdale (1982), Tunmer y Myhill (1984) Pinto (1993: 123)</p>

Bilingüismo en la infancia

Edad	Proceso	Autor
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Las capacidades de segmentación son muy reducidas en la edad del preescolar. En cuanto a la segmentación de una frase en palabras, los sujetos de 4-5 años la dividen en unidades semánticas; los de 5-6 años dan los principales componentes (nombres, verbos, tema); los de 6-7 años son capaces de separar las 3 primeras palabras de la frase. • A los 5-6 años el niño considera la palabra como la enunciación misma (p.e. “una palabra es algo que se habla”), y puede concebir una frase como palabra. • Los 6 años es una edad de transición en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño, empieza a pensar <i>con</i> y <i>sobre</i> la lengua. • A los 6 años la palabra se diferencia de la realidad física que refiere, y de la actividad comunicativa gracias a la cual es emitida (p.e. “una palabra es una parte de una frase”). • Los niños de 6 años descubren y saben explícitamente que tanto los lexemas de contenido como los funcionales son palabras. La representación de la palabra del niño ha alcanzado el nivel E2/3. • El niño de 6-7 años interpreta literalmente el significado de las palabras. 	<p>Karpova (1966)</p> <p>Berthoud (1979a: 363)</p> <p>Barriga (2002)</p> <p>Berthoud (1979a: 354)</p> <p>Karmiloff-Smith (1992), Gombert (1990), Berthoud (1980)</p> <p>Gombert (1990)</p>

Edad	Proceso	Autor
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • A los 6-7 años, la palabra es una unidad formada por letras que denota una realidad extralingüística. De esta forma, las palabras funcionales no son palabras. Una palabra “larga” es una palabra con esa característica, pero además se refiere a un objeto voluminoso (p.e. “locomotora, cocodrilo”). Esta misma lógica se aplica para las palabras “cortas”. • La segmentación en palabras es excepcional (30% de éxito) antes de los 7 años. 	<p>Berthoud (1979a: 354)</p> <p>Berthoud (1980)</p>

Cuadro V.7. El manejo y la representación de la palabra en el niño de 4 a 6 años de edad.

La reflexión metalingüística de la palabra se consolida con la edad. A los siete y ocho años, el niño sigue amalgamando el significado y el significante con el referente, sin embargo este mecanismo va perdiendo fuerza. Simultáneamente, es capaz de manejar con una conciencia mayorante los constituyentes de la palabra y de la frase. Se dan más precisiones de las representaciones de esta edad en el cuadro v.8.

De los 8 a los 10 años de edad, el niño ya es capaz de distinguir el significado, el significante y el referente, y la relación arbitraria que los une. Puede reflexionar acerca de la palabra y sus constituyentes, y de las reglas gramaticales que la vinculan con otras unidades de la frase. A continuación se ofrece información más detallada de esta etapa.

Bilingüismo en la infancia

Edad	Proceso	Autor
7-8 años	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa el realismo nominal hasta esta edad, sin embargo, la confusión del signo y la cosa empieza a desaparecer. Esta distinción progresiva de los signos y de las cosas se debe a la adquisición de conciencia de su propio pensamiento, ésta tiene lugar a partir de los 7-8 años. Esta conciencia depende de factores sociales: “el contacto con otro y la práctica de la discusión fuerzan al espíritu a adquirir su subjetividad y a notar de este modo los procesos del pensamiento propio”. • El niño de 7-8 años considera la sílaba como “palabra” oral, en cambio reconoce la palabra gráfica. • A los 7-8 años las palabras de contenido y funcionales son constituyentes de la frase constituida, a su vez, por letras. 	<p>Piaget (1997: 83)</p> <p>Ferreiro (2002)</p> <p>Berthoud (1979a)</p>

Cuadro V.8. El manejo y la representación de la palabra en el niño de 7 a 8 años de edad.

Edad	Proceso	Autor
8-10 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño de 8-9 años interpreta el significado de las palabras centrándose en los rasgos físicos. • El niño de 8-10 años tiene 50% de éxito en cuanto a la segmentación de la frase en palabras. 	<p>Gombert (1990)</p> <p>Berthoud (1980)</p>

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Edad	Proceso	Autor
8-10 años	<ul style="list-style-type: none"> • A los 9 años, el niño detecta las palabras funcionales. • A los 9-10 años, el significado es una parte inherente de la palabra. Se vislumbra la relación entre la palabra como unidad significante, y los objetos significados. La palabra es también una parte del discurso con ciertas reglas gramaticales. • Los nombres son localizados “en la cabeza”, esta evolución es semejante para la noción de pensamiento, es decir que a los 10-11 años se piensa que el pensamiento es inmaterial. 	<p>Huttenlocher (1964)</p> <p>Berthoud (1979a)</p> <p>Piaget (1997)</p>

Cuadro V.9. El manejo y la representación de la palabra en el niño de 8 a 10 años de edad.

Edad	Proceso	Autor
11-12 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño logra la segmentación de las palabras. • El niño de 11-12 años es capaz de darle una dimensión polisémica a la palabra. • El niño ha consolidado el manejo del contenido <i>sinsemántico</i> de la palabra. 	<p>Berthoud (1980)</p> <p>Gombert (1990)</p> <p>Luria (2000)</p>

Cuadro V.10. El manejo y la representación de la palabra en el niño de 11 a 12 años de edad.

Finalmente, a los 11 y 12 años el niño ha separado la palabra de su contexto inmediato y puede concebirla en una red de relaciones paradigmáticas con otras palabras y conceptos. La palabra ocupa una po-

sición determinada en una estructura sistémica y forma parte de una red semántica jerárquica que incluye hiperónimos, hipónimos, cohipónimos y antónimos. Esta capacidad cognitiva le permite al niño llevar a cabo operaciones metalingüísticas conscientes. Algunos autores que estudian esta etapa están representados en el cuadro V.10.

Con base en los cuadros anteriores, vislumbramos que entre el primero y 12 años, el niño aprende no nada más a usar la lengua sino que se vuelve también un pequeño lingüista y aprende a reflexionar sobre ella. Percibe y reflexiona acerca de “la segmentación de la cadena hablada en unidades lingüísticas significantes; del análisis del mundo en objetos y eventos relevantes para la codificación lingüística; y del mapeo entre las unidades y los objetos y eventos en el nivel léxico y sintáctico” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 36).

Retomando la información de dichos cuadros desde los planteamientos del modelo RR de Karmiloff-Smith (1992), observamos que el niño de muy temprana edad maneja la palabra como entidad psicológica, inconscientemente e implícitamente con base en el nivel implícito (I). Existe así una sensibilidad a los límites de la palabra antes de poder hablar a la edad de un año. Este nivel de conciencia puede permanecer hasta los tres a cuatro años, edad a la cual el niño entiende la palabra desde el realismo nominal, es decir que entiende la palabra y su estructura fonética como parte del objeto y de sus propiedades. Según Vygotsky (2000b) y Piaget (1997), este fenómeno proviene de una conciencia lingüística primitiva y, en menor grado, puede estar presente hasta los siete años.

A los cuatro y cinco años, las hipótesis metalingüísticas de los niños evolucionan hacia un nivel semiconsciente o epilingüístico, y alcanzan un nivel de rescrituración de explicitud básica (nivel E1, según Karmiloff-Smith, 1992). Empiezan a identificar las palabras de contenido, las palabras cotidianas menos marcadas y las palabras concretas con re-

presentación mental icónica. En cambio, tienen dificultad para percibir las palabras científicas con alto grado de marcación y las palabras abstractas sin representación mental icónica como las palabras funcionales. En el mismo sentido de lo que ya fue dicho, Van Kleeck (1984) plantea que las palabras funcionales son más difícilmente identificables porque no tienen un estatus semántico autónomo y dependen del contexto sintáctico. El niño utiliza entonces una amalgama no analizada – *formulaic speech*– en donde funde el artículo con el sustantivo en una sola palabra. Este comportamiento verbal se encuentra también en el adulto no alfabetizado (Barton, 1985).

A los cinco años se observa entonces un cambio gradual de la referencia extralingüística a la referencia intralingüística, primero durante la interacción espontánea y posteriormente en la conciencia metalingüística. Este cambio se debe a un cambio cognitivo y a una evolución del grado de conciencia (Karmiloff-Smith, 1979). En este mismo sentido, Bruner y Kenney (1966) consideran que a los cinco o seis años, en vez de basarse en las representaciones *icónicas* –mediante una imagen–, el niño empieza a basarse en las representaciones *simbólicas* –mediante un sistema abstracto y estructurado como el lenguaje–.

El nivel de abstracción, de conciencia y de rescrituración se vuelve así cada vez más elevado con la edad y, en términos de Karmiloff-Smith (1992), de los siete a los 12 años se alcanza paulatinamente un alto nivel de explicitud (el nivel explícito esquematizado E2 y verbalizado E3). En este nivel de conciencia, el niño de 11-12 años puede manejar y reconocer tanto las palabras de contenido, las palabras cotidianas menos marcadas, las palabras concretas con representación mental icónica, y además las palabras científicas más marcadas, las palabras abstractas sin representación mental icónica como las palabras funcionales. La toma de conciencia de la entidad “*palabra*”, de su carácter con-

vencional y arbitrario, y de sus relaciones lingüísticas dentro de categorías más amplias como la frase, se consolida a los 12 años.

Ventajas del niño bilingüe en la reflexividad del concepto de *palabra*

La ruta de reflexividad del concepto *palabra* es semejante en el niño bilingüe y en el monolingüe. Sin embargo, remitiéndonos a los tres niveles de reflexividad referidos por Karmiloff-Smith (1992) –el nivel implícito (I), el nivel semiexplícito (E1), el nivel explícito esquematizado E2 y el nivel explícito verbalizado E3–, la ventaja del niño bilingüe en cuanto a la ideación del concepto *palabra* se sitúa en alcanzar previamente la capacidad de emitir respuestas en las más altas zonas de rescrituración E2/3. En efecto, el niño bilingüe de cinco y seis años de edad logra justificar y definir sinsemánticamente sus rescrituraciones del concepto *palabra*. En cambio, el niño monolingüe de la misma edad tiene un desempeño pobre en estas tareas metalingüísticas (Signoret, 2009).

El bilingüismo ECCAI –escolar, coordinado, completo, aditivo, igualitario– promueve la cognición, la metacognición y la reflexividad acerca de la *palabra* como unidad lingüística en el niño. Promueve el más alto nivel de reflexividad, conciencia y explicitud –i. e., el nivel E2/3– del concepto *palabra* como unidad de lenguaje en el infante.

El niño y el bilingüismo

Respecto a la reflexividad del *bilingüismo*, según Bialystok (2001), el niño empieza a tener conciencia de las lenguas y de su bilingüismo, entre los 1;6 y los 3;0 años de edad. En cuanto a la metacognición de la utilidad del bilingüismo, con base en la pregunta “¿de qué sirve hablar dos lenguas?”, Berthoud (1991) obtiene los siguientes datos:

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Edad	Reflexividad acerca del bilingüismo
4 años	No se considera ninguna utilidad (El niño no atiende el problema por la centración de su pensamiento)
5-6 años	Sirve a aprender las lenguas (El niño da una respuesta tautológica) Sirve a hablar
6 años	Sirve a visitar otros países y hablar con su gente
7-9 años	Sirve a hablar con personas que no hablan el francés (El niño atiende el problema, y concibe la interacción y la participación de dos interlocutores, gracias a la descentración de su pensamiento)

Cuadro V.11. Metacognición del bilingüismo y su utilidad en niños de 4 a 9 años (basado en Berthoud, 1991).

Podemos enriquecer los aportes de Berthoud (1991) entrelazándolos con las cuatro fases del desarrollo cognitivo de Karmiloff-Smith (1992), y proponer una ruta de reflexividad infantil más explícita respecto al concepto de *bilingüismo* y su utilidad. Ésta se observa en el cuadro siguiente:

Bilingüismo en la infancia

Niveles de conciencia	Reflexividad acerca del bilingüismo
<u>Fase implícita:</u> Centración del pensamiento, el niño no atiende el problema.	No se considera ninguna utilidad
<u>Fase semi-explicita:</u> Respuesta tautológica.	Sirve a aprender las lenguas Sirve a hablar
<u>Fase explícita:</u> Descentración del pensamiento, el niño atiende el problema, y concibe la interacción y la participación de dos interlocutores.	Sirve a visitar otros países y hablar con su gente Sirve a hablar con personas que no hablan nuestro idioma materno

Cuadro V.12. Reflexividad del *bilingüismo* y su utilidad en niños de 5-6 años de edad.

La fase implícita

Son pocos los niños de cinco y seis años que se refieren a la inutilidad del bilingüismo; posiblemente por su edad omiten esta etapa que denota una fuerte concentración del pensamiento.

La fase semiexplícita

En la fase semiexplícita las respuestas son tautológicas, los niños se refieren al acto locucionario y educativo inmediato de aprendizaje lingüístico que viven cotidianamente en el ámbito escolar, y repiten su hipótesis con diferentes términos (Berthoud, 1991). De esta manera, a la pregunta *¿De qué sirve hablar dos lenguas?*, contestan:

- » *A aprender.*
- » *Que aprendiste francés y así cosas de dos lenguas.*
- » *Sirve para que sepas hablar las lenguas.*

La fase explícita

En esta fase descentrada el niño combina varias categorías y se remite a la movilidad geográfica; a las situaciones internacionales de comunicación; a la interacción y participación de dos interlocutores y a la lengua como vínculo de comunicación intercultural. Estas hipótesis están representadas en los siguientes ejemplos:

- » *Para hablar con personas de otro país.*
- » *Si alguien te pregunta en árabe, tú le puedes contestar en el idioma.*
- » *Para comunicarse con las personas que hablan otro idioma.*

Ventajas del niño bilingüe en la reflexividad del concepto *bilingüismo*

Mientras que a los cinco y seis años de edad los niños monolingües se encuentran principalmente en la fase implícita de rescrituración de la noción *bilingüismo*, los niños bilingües enfocan su mirada en la etapa semiexplícita y explícita.

El niño y la traducción

La representación del *traductor* conlleva la convivencia de dos hablantes (A y B) que manejan dos sistemas lingüísticos (a y b), y la participación de un tercer interlocutor-traductor (T) que es un intermediario que vuelve a decir al interlocutor B con la lengua b, lo que dijo el interlocutor A con la lengua a.

Instrumentos de medición

Para estudiar la reflexividad infantil del concepto de *traductor*, el niño trabaja, o juega, con dos muñecas – una señora (A) que no habla francés, y un payaso (B) que no habla español - y, posteriormente, se introduce un señor-traductor (T) que maneja ambas lenguas. Se le pide entonces al niño información variada respecto a la representación metalingüística del rol del traductor. Las preguntas focales son las siguientes:

- ¿Qué va a hacer T?
- ¿Les va a ayudar a A y B a entenderse y comunicarse?
- ¿Cómo?

Cuadro V.13. Método de exploración de la metacognición del concepto de *traductor* y su utilidad (basado en Sinclair *et al.*, 1985).

En su estudio de 1987 acerca de la representación del traductor, Berthoud-Papandropoulou muestra que los niños preoperatorios de 4-5 años conciben que dos monolingües de diferentes idiomas no puedan comunicarse; a los 6 años, proponen que uno de ellos debería aprender el idioma del otro. En el transcurso de la etapa del pensamiento concreto, a los 8-9 años, empiezan a concebir la utilidad de un traductor.

Desde esta misma perspectiva, Sinclair *et al.* (1985) enfocan su mirada en el niño bilingüe y plantean que, aunque el niño esté rodeado de un contexto que conlleva situaciones de bilingüismo, es sólo alrededor de la pubertad que construye una representación correcta del papel del traductor. Los resultados de estos últimos autores están representados en el siguiente cuadro.

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Edad	Reflexividad acerca del traductor y de su utilidad <u>Pregunta de investigación:</u> <i>¿Puede T ayudar a A y B a entenderse y comunicarse?</i>
4 años	<p><u>Inutilidad de T:</u> La comunicación entre A y B es posible por el sólo hecho de que éstos alternan sus turnos locutorios durante la interacción, y que disponen de los órganos responsables de la producción y audición del lenguaje. Por ende, el sujeto T - o traductor - es inútil.</p> <p><u>T como interlocutor:</u> T puede hablar con A en la lengua a, y con B en la lengua b.</p>
5 años	<p><u>T como profesor:</u> T tiene la función de enseñar la lengua desconocida a cada interlocutor.</p>
6 años	<p><u>T como soplador:</u> T le sopla a A y B los elementos lingüísticos faltantes que bloquean la interacción.</p>
7-9 años	<p><u>T como explicador:</u> Por primera vez, el niño conceptualiza la falta de comprensión del monolingüe, y el hecho de que T puede ser un intermediario que le explica a cada interlocutor lo que el otro quiere decir.</p> <p><u>T como traductor:</u> El niño se da cuenta que la comunicación entre A y B puede ser exitosa gracias al papel de traductor de T.</p>

Cuadro V.14. Metacognición del concepto de *traductor* en niños de 4 a 9 años [Basado en Sinclair *et al.*, 1985: 50-57].

La fase implícita

Retomando las categorías planteadas por Sinclair *et al.* (1985), proponemos un polo de reescrituras infantiles de conciencia mayorante que parte de un pensamiento preoperatorio, simpráxico e implícito; que progresa hacia un pensamiento preoperatorio, simpráxico y semi-explicito E1; hacia un pensamiento concreto, sinsemántico y explícito E2; y que logra finalmente un pensamiento formal, sinsemántico y explícito E3.

En la etapa del pensamiento preoperatorio, simpráxico e implícito, el niño no percibe utilidad alguna del traductor, y considera por ejemplo que A y B pueden comunicarse “*porque tienen una boca y orejas*” (Sinclair *et al.*, 1985: 50-57).

La fase semi-explicita

En la etapa del pensamiento preoperatorio, simpráxico y semi-explicito E1, los niños están inmersos en la situación comunicativa, y descubren los componentes y la organización de la comunicación (Rondal y Seron, 1995). Piensan entonces que el traductor es un *interlocutor* – i.e. la persona que participa en un intercambio comunicativo -. Por ejemplo, plantean que “*si T habla suizo, A comprenderá; y si T habla italiano, B comprenderá*” (Sinclair *et al.*, 1985: 50-57). Denotan así el intercambio de información; la intención comunicativa; el canal acústico. En esta etapa, la mirada infantil intuye que el emisor codifica su información, y que el receptor la descodifica, compartiendo ambos un modelo de la realidad. Saben que la comunicación consiste en una alternancia del codificar y descodificar, en una interacción simbólica. Han tomado también conciencia del bilingüismo del traductor.

Asimismo, en esta etapa preoperatoria, simpráxica, semi-explicita E1 el niño considera que el traductor es un *profesor* - i.e. la persona

que enseña un conocimiento particular a otros que no lo tienen -. Considera, por ejemplo, que T “*le enseña el francés a B y el italiano a A*” (Sinclair *et al.*, 1985: 50-57). Piensa también que el traductor es un *soplador* – i.e. la persona que le ayuda a otra proporcionándole cierta información -. Piensa, por ejemplo, que “*como T habla las dos lenguas les va a soplar palabras*” (Sinclair *et al.*, 1985: 50-57).

Con estas dos últimas hipótesis, el niño muestra haberse descentrado hacia un pensamiento abstracto y simbólico, y haber tomado conciencia de uno de los componentes esenciales de la comunicación, el código, o las señales comunicativas y el sistema semiótico.

La fase explícita

Posteriormente, en la etapa del pensamiento concreto, de reversibilidad simple, sinsemántico y explícito E2, el niño considera que el traductor es un *explicador* – i.e. la persona que hace entender a otra determinada información -, y plantea, por ejemplo, que “*si A no entiende, T puede decir las palabras; T va a contestar en vez de A, y puede preguntar lo que el otro quiere decir*” (Sinclair *et al.*, 1985: 50-57). Esta fase muestra una conciencia mayorante en cuanto a la falta de comprensión del monolingüe, y al rol del traductor como intermediario.

Finalmente, en la etapa del pensamiento formal, sinsemántico y explícito E3, el niño plantea la utilidad del traductor y dice, por ejemplo, que “*T escucha lo que dice A en italiano, y se lo cuenta a B en francés*” (Sinclair *et al.*, 1985: 50-57). Mediante el pensamiento de doble reversibilidad, considera la comprensión de dos interlocutores de diferentes idiomas mediante la ayuda del traductor que logra el transvase de determinado mensaje de una lengua y cultura a otra.

Para mayor claridad, en el siguiente cuadro, representamos la progresión de conciencia mayorante del concepto de *traductor* en el pensamiento infantil, sustentado en diferentes tipos de pensamiento:

Bilingüismo en la infancia

<p>Etapa de desarrollo cognitivo edad y tipo de pensamiento</p>	<p>Reflexividad acerca del traductor y de su utilidad</p> <p><u>Pregunta de investigación:</u> <i>¿Puede T ayudar a A y B a enten- derse y comunicarse?</i></p>
<p><u>Etapa preoperatoria</u> Edad: 2;6 - 6 años</p> <p>Pensamiento implícito</p> <p>Pensamiento simpráxico, semi-ex- plícito E1</p> <p>Pensamiento simpráxico, semi-ex- plícito E1</p> <p>Pensamiento simpráxico, semi-ex- plícito E1</p>	<p><u>Inutilidad de T:</u> La comunicación entre A y B es posible por el sólo hecho de que éstos alternan sus tur- nos locutorios durante la interac- ción, y que disponen de los órganos responsables de la producción y audición del lenguaje. Por ende, el sujeto T - o traductor - es inútil</p> <p><u>T como interlocutor:</u> T puede ha- blar con A en la lengua a, y con B en la lengua b.</p> <p><u>T como profesor:</u> T tiene la función de enseñar la lengua desconocida a cada interlocutor.</p> <p><u>T como soplador:</u> T le sopla a A y B los elementos lingüísticos faltan- tes que bloquean la interacción.</p>

<p><u>Etapa del pensamiento concreto</u> Edad: 7 - 10 años</p> <p>Pensamiento sinsemántico y explícito E2</p> <p>Pensamiento formal, sinsemántico y explícito E3</p>	<p><u>T como explicador:</u> T puede ser un intermediario que le explica a cada interlocutor lo que el otro quiere decir.</p> <p><u>T como traductor:</u> La comunicación entre A y B puede ser exitosa gracias al papel de traductor de T.</p>
--	---

Cuadro V.15. Progresión de la conciencia mayorante del concepto de *traductor* en el pensamiento infantil (Basado en Sinclair *et al.*, 1985: 50-57).

Ventajas del niño bilingüe en la reflexividad del concepto de *traducción*

Desde nuestros datos (Signoret, 2009), observamos que el niño de 5-6 años de edad se encuentra en el nivel preoperatorio, simpráxico, semi-explícito E1, y considera que un traductor es un *interlocutor*, un *profesor* y un *soplador*.

En efecto, pocos niños de 5-6 años de edad piensan que el traductor (T) es un *interlocutor*. Por ejemplo, opinan que al hispanohablante el traductor le “*tiene que hablar español, y al que es inglés*” tiene que hablarle en inglés. Desde el despertar del pensamiento semi-explícito E1, estos niños reconocen el carácter bilingüe del traductor pero no conceptualizan su utilidad como intermediario (Sinclair *et al.*, 1985).

En cambio, la mayoría de los niños de 5-6 años de edad considera que el traductor es un *profesor*. Por ejemplo, consideran que el traductor “*puede enseñar las lenguas y las palabras*”. Con esta hipótesis, el niño muestra haber construido la representación del bilingüismo como

necesidad de los interlocutores A y B para comunicarse, pero no la utilidad del traductor.

Se observa asimismo que una minoría de niños de esta edad plantea que el traductor es un *soplador*. Plantean así que si los interlocutores A y B “*no saben una palabra en un idioma*”, el traductor “*les ayuda*”. En esta fase el niño empieza a diferenciar la lengua y el enunciado, y la forma y el sentido (Sinclair *et al.*, 1985).

Se puede ahondar en estas hipótesis en el siguiente cuadro:

Pregunta de investigación: ¿Cómo les va a ayudar T a comunicarse?			
Grupo en sistema de inmersión (n: 10)	Categoría	Grupo en sistema bilingüe (n: 10)	Categoría
1.1. Si no saben una palabra... en un idioma, ella les ayuda...	T como <i>soplador</i>	2.1. Que ... ella le enseña a él a hablar francés, y ella le enseña a él a hablar español	T como profesor
1.2. A decirle a la maestra para que aprendan el inglés y el francés	T como profesor	2.2. Que a él, al de la gorra azul, le enseña la señora a hablar nuestro idioma, y que le enseña al otro a hablar francés	T como profesor

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Pregunta de investigación: ¿Cómo les va a ayudar T a comunicarse?			
Grupo en sistema de inmersión (n: 10)	Categoría	Grupo en sistema bilingüe (n: 10)	Categoría
1.3. Que, esa señora le puede hacer algunos exámenes para que pueda hablar en español, o el niño de cachucha gorra roja la maestra le puede ayudar a que hable en francés	T como profesor	2.3. Lo pueden meter a una escuela y le pueden enseñar francés, y el otro ... le pueden meter a una escuela y habla español	T como profesor
1.4. Uno le enseña cómo hablar, y otro le ... le enseña cómo hablar francés	T como profesor	2.4. Enseñándoles clases ... al Español al francés, y al Francés, Español	T como profesor
1.5. Les puede enseñar las lenguas, ... y las palabras, y las palabras para que les diga qué significa, corrigiéndolos, ..., si se equivocan ella lo dice y los niños lo dicen de nuevo	T como profesor	2.5. Diciéndole la señora al Francés cómo hablar español, ... y la señora le puede decir al Español cómo hablar el francés	T como <i>soplador</i>

Bilingüismo en la infancia

Pregunta de investigación: ¿Cómo les va a ayudar T a comunicarse?			
Grupo en sistema de inmersión (n: 10)	Categoría	Grupo en sistema bilingüe (n: 10)	Categoría
1.6. Le puede enseñar el inglés, al español a hablar inglés	T como profesor	2.6. Que ella (T) le aprenda a enseñar a hablar en español	T como profesor
1.7. A uno le enseña más inglés, ..., al otro le enseña más español	T como profesor	2.7. Que le puede enseñar a hablar francés al del gorro, al del gorro rojo	T como profesor
1.8. A él le va a aprender, al que tiene el gorro rojo, le va a aprender español, y a este inglés ...porque este sabe más inglés y este sabe más español	T como profesor	2.8. Enseñarle, este, español a otro	T como profesor
1.9. Pues a uno hablarle español o en francés	T como <i>interlocutor</i>	2.9. La señora les enseña... a hablarrrrrr... ¿otro idioma?	T como profesor

Capítulo 5. El niño bilingüe y la reflexividad de los conceptos de lengua

Pregunta de investigación: ¿Cómo les va a ayudar T a comunicarse?			
Grupo en sistema de inmersión (n: 10)	Categoría	Grupo en sistema bilingüe (n: 10)	Categoría
1.10. A aprender ...el, inglés, el español, y el francés, ... para que platiquen juntos, (y les va a enseñar) la señora	T como profesor	2.10. A uno le va a tener que saber francés y a otro español	T como profesor
Pregunta de investigación: ¿Cómo les va a ayudar T a comunicarse?			
Grupo en sistema monolingüe (n: 10)	Categoría		
3.1. Necesitan que hable en español	T como <i>interlocutor</i>		
3.2. A hablar a enseñar inglés y a hablar enseñar español	T como profesor		
3.3. Enseñándoles ... a hablar ese mismo idioma, ..., inglés ...español	T como profesor		
3.4. Que sea su maestra de español o de inglés	T como profesor		
3.5. Que la señora le haga clase	T como profesor		

Bilingüismo en la infancia

Pregunta de investigación: ¿Cómo les va a ayudar T a comunicarse?	
Grupo en sistema monolingüe (n: 10)	Categoría
3.6. El que es español, ella tiene que hablar español, y al que es inglés tiene que hablar ella inglés	T como <i>interlocutor</i>
3.7. Enseñándole a este hablar ... hablar inglés, ... (y a éste) hablar español	T como profesor
3.8. Hablando en español ... a ellos dos, ... a el del inglés ... en inglés ... (y al Español) en español	T como <i>interlocutor</i>
3.9. Le enseña inglés, inglés al de español, y...	T como profesor
3.10. Platicando con los niños ... inglés ... español	T como <i>interlocutor</i>

Cuadro V.16. Reflexividad de los grupos en sistema de inmersión, bilingüe, y monolingüe, acerca del concepto de *traductor*.

Centrando la mirada en el bilingüismo escolar como factor que promueve el desarrollo de la explicitud y de la conciencia del pensamiento, organizamos nuestros datos según cada grupo, los niños en sistema de inmersión, en sistema bilingüe y en sistema monolingüe. Estos se pueden analizar en el cuadro v.17.

Observamos que en la hipótesis de traductor como *interlocutor* son los niños monolingües que resaltan. Se observa así que 4 niños mono-

Categoría	Grupo preescolar en inmersión	Grupo preescolar bilingüe	Grupo preescolar monolingüe
Soplador	1 niño	1 niño	0 niños
Profesor	8 niños	9 niños	6 niños
Interlocutor	1 niño	0 niños	4 niños

Cuadro V.17. Datos numéricos acerca de la reflexividad de cada grupo acerca del concepto de *traductor*.

lingües reportan esta reescrituración, en oposición a un solo niño en sistema de inmersión, y a cero niños del sistema bilingüe.

En la hipótesis del traductor como *profesor*, son los niños bilingües que predominan: 8 niños en inmersión y 9 niños del sistema bilingüe reportan esta reflexividad, mientras que sólo 6 niños monolingües plantean esta idea.

Finalmente, nuestros datos muestran una ventaja de los niños bilingües en cuanto a la hipótesis del traductor como *soplador*. En efecto, un niño del grupo en inmersión y otro del sistema bilingüe emiten esta opinión, mientras que los niños monolingües no reportan esta hipótesis.

Respecto a la reflexividad del concepto de traductor, los niños de 5-6 años de edad se encuentran en la etapa preoperatoria, simpráctica, semi-explicita E1. Sin embargo, los niños bilingües emiten hipótesis de mayor abstracción al referirse al código y a la competencia estratégica del traductor que consiste en ayudar a resolver problemas de comunicación (Hurtado, 2008). Emiten, en efecto, mayor número de respuestas que se refieren al traductor como *profesor* y como *soplador*.

Al igual que Sinclair *et al.* (1985), vemos que el niño de 5-6 años de edad no logra un pensamiento sinsemántico, concreto, explícito E2, y formal y explícito E3 respecto a la reflexividad del concepto de *traduc-*

tor, no concibe el traductor como *explicador* – i.e. T es productor de significado e intenciones propias -, ni el traductor como *traductor* – i.e. el papel de T consiste en escuchar, volver a repetir, y transportar fielmente, determinado contenido lingüístico de un idioma al otro. T no es un productor de sentido, sino sólo un intermediario -.

En términos de Rabadán (2005), los niños de la escuela preescolar logran percibir la intención de dos interlocutores al emitir y recibir un mensaje con señales léxicas y gramaticales específicas, pero no logran percibir la participación y cooperación de los tres interlocutores del escenario de transvase lingüístico y cultural que implica la traducción (Rabadán, 2005), no logran entender la competencia traslatoria del traductor que consiste en comprender el texto de origen y volverlo a expresar en la lengua de llegada (Hurtado, 2008).

Nuestros datos ofrecen una propuesta en cuanto a la ruta cognitiva que sigue el niño preescolar para construir la noción de *traductor*. Indican asimismo el predominio del niño en inmersión y del niño en sistema bilingüe en cuanto a la reflexividad de este concepto, siendo por ende el desarrollo del bilingüismo Escolar, Coordinado, Completo, Aditivo, Igualitario –ECCAI-, un factor que promueve la explicitud y la abstracción del pensamiento.

Planteamos así que el manejo de dos sistemas lingüísticos independientes, abstractos y lógicos, puede conducir al niño a vivir muy tempranamente experiencias favorables al desarrollo de sus habilidades cognitivas lógicas y abstractas. La comparación lingüística de dos sistemas simbólicos lo lleva a vivir desequilibrios frecuentes en los tres niveles mencionados por Piaget y García (1983) – el *intraobjetal*, el *interobjetal* y el *transobjetal* -, y a elaborar continuamente reorganizaciones jerárquicas. Descubre así las propiedades de objetos, las relaciones entre esos objetos, y establece vínculos entre las diferentes relaciones construidas.

De esta manera, para el ámbito educativo, estos estudios ayudan a comprender la evolución y complejidad del pensamiento infantil, y el impacto que puede tener el bilingüismo en su desarrollo.

Consideraciones finales

El proceder del niño no es lineal, sino que consiste en una elaboración conjunta de una serie de hipótesis, y de una depuración y selección de hipótesis. Los distintos niveles de reflexividad en cohabitación –el nivel implícito, E1 y E2/E3– podrían tener diferentes funciones. El nivel implícito podría ser un punto de partida y de anclaje gestado por una gramática innata y universal. Un ejemplo de ello es el manejo temprano de los constituyentes del sintagma, el fonema, la sílaba, el significado denotativo, que son universales. La zona de reflexión E1 es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis. Finalmente, el área E2/3 es un área de almacenamiento de hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes.

Notamos que en la niñez existe una heterogeneidad de niveles lingüísticos y cognitivos, y que hay entonces un traslape de hipótesis y rescripciones, en donde conviven las tres categorías de reflexividad –I, E1, E2/3–, y una jerarquía de niveles de conciencia que va desde la inconsciencia hasta la conciencia de diferentes áreas lingüísticas. Confirmamos la propuesta de Barriga (1990, p. 66) de que “la evolución del lenguaje, más que una mera progresión lineal que va de estructuras primitivas o tempranas a otras más complejas o tardías, es una serie de cambios, organizaciones y reorganizaciones, a través de las cuales, el niño, luego de usar ciertas formas y estructuras, empieza a discernir nuevas relaciones y regularidades entre ellas que antes no había descubierto”.

Sin embargo, todas las hipótesis heterogéneas infantiles apuntan hacia la construcción de la norma lingüística. Apuntan hacia la fuer-

za centrípeta del lenguaje que garantiza un mínimo, o relativo, entendimiento entre los interlocutores. Esta fuerza centrípeta y unificadora genera el lenguaje “correcto” sustentado en normas lingüísticas estables y oficiales. En cambio, los niños de temprana edad indagan poco en la presión centrífuga del lenguaje que permite la diversidad dialectal y socioideológica (por ejemplo, el lenguaje de grupos sociales, “profesionales”, “genéricos”, lenguajes de generaciones, etcétera)” (Bajtín, 1990).

El traslape de hipótesis psicolingüísticas se puede deber asimismo a una cohabitación de tipos de pensamiento en el niño. Observamos, en efecto, que el pensamiento animista convive con el realismo nominal. Notamos igualmente la convivencia del pensamiento preoperatorio y concreto en la estructura cognitiva infantil. Concluimos que la evolución del pensamiento es un proceso jerárquico, lento y gradual, que no es lineal sino que incluye fases de cohabitación de diferentes lógicas mentales.

Estos datos pueden ser valiosos para el ámbito de la educación, al proporcionarle al pedagogo información que le ayude a entender el proceso psicolingüístico y educativo del niño bilingüe y monolingüe preescolar y de la escuela primaria.

Términos clave

Palabra

Lengua

Bilingüismo

Traductor

Fase implícita

Fase semiexplícita (E1)

Fase explícita E2

Fase explícita E3

Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.
- » Explique en qué consiste la ventaja del niño bilingüe ECCAI en el desarrollo de la reflexividad lingüística.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Con base en los términos clave de este capítulo, clasifique las hipótesis de Elisa, niña de la escuela preescolar de cinco años dos meses, respecto al concepto *palabra* [entrevista basada en Signoret (2009)].

Entrevistador (E): Pues dime una palabra.

Elisa (E): Flor.

E: Mira, te voy a decir algo y me vas a decir si hay palabras; escucha bien, eh: “los pájaros vuelan en el cielo azul”. ¿Hay palabras?

E: Los pájaros, cielo y el cielo azul.

E: A ver escucha bien: “Los pájaros vuelan en el cielo azul”.

E: También vuelan.

E: ¿Me puedes decir una palabra larga?

E: Este, ..., ..., *miércoles*.

E: Y ahora una palabra corta.

E: *Lunes*.

E: *Lunes*, y ¿por qué es corta *lunes*?

E: Por... que quisieron llamarle así a ese día entonces le quisieron poner un nombre corto.

E: Y ¿por qué es corto?

E: (suspiro) Porque les gustaron.

E: ¿A quiénes?

E: A los que inventaron las palabras.

E: ¿Y quién inventó las palabras?

E: ¿Dios?

E: ¿Dios? Oye, te voy a decir unas palabras y me vas a decir cuál es la más larga, escucha bien, eh: “*pera y manzana*”. ¿Cuál es más larga?

E: ..., ..., la manzana.

E: ¿La manzana? Ahora, “*oso y mariposa*”.

E: ..., *Mariposa*.

E: Y ¿por qué es más larga?

E: Porque así le quisieron llamar Dios.

E: Así le quisieron llamar Dios. Ahora, “*oso y sol*”.

E: Tiene la misma, sol tiene tres y oso tiene tres.

E: ¿Tres qué?

E: Letras.

E: ¿Letras? Mira, y ¿cuál es más larga, *oso* o *mariposa*?

E: *Mariposa*.

E: Y ¿por qué?

E: Porque Dios le quiso llamar así.

E: Bueno, oye, ahora dime una palabra difícil.

E: Hum, ..., Torre Eiffel.

E: ¿Torre Eiffel? Y ¿por qué es difícil?

E: Hum, ..., porque es g r a n d e.

E: ¿Por qué es grande? Ahora invéntame una palabra.

E: Hum, bla-bla.

E: Bla-bla y, ¿qué quiere decir?

E: Como que hablan.

E: ¿Como que hablan? ¡Qué interesante, Elisa! Oye, ahora te voy a decir algo, y me vas a decir cuántas palabras hay, cuenta bien.

E: Ah, ah.

E: “Juan comió tacos de pollo”.

E: Dieciséis.

- » Determine si el manual que ha estado analizando toma en cuenta la ruta de adquisición que caracteriza la reflexividad infantil. ¿Es importante tomarla en cuenta? ¿De qué manera?

Metodologías para entender la reflexividad infantil

La tarea de entender la reflexividad infantil acerca del lenguaje no es tarea fácil dado que está sustentada en una estructura cognitiva muy distinta a la que tiene un adulto. De esta manera, el docente y el investigador deben conocer con detalle las características cognitivas del niño – i.e. el pensamiento mágico, el realismo nominal, el sincretismo, el egocentrismo, la dificultad de establecer relaciones, la incapacidad sintética y la yuxtaposición, la transducción, la ausencia de pensamiento formal –, y las respuestas que éste puede generar. En este capítulo ahondamos en estas temáticas.

La entrevista clínica

Piaget (1997) ideó la técnica de la *Entrevista Clínica* para estudiar las representaciones del niño acerca del mundo y de la realidad durante las diferentes etapas de su desarrollo cognitivo. Durante esta entrevista, el experimentador debe saber observar, dejar hablar al niño sin truncar o desviar sus respuestas, aprovechar la información que genera a pesar de seguir sus hipótesis de trabajo. Debe también conocer el lenguaje infantil, e interactuar con él. Los ejemplos citados a continuación son testimonio de este lenguaje.

Existen 5 tipos de reacciones observables en esta exploración.

- 1) Si la pregunta molesta y aburre al niño, si no hay comprensión y no provoca una respuesta adaptativa, éste va a contestar cual-

quier cosa. Piaget denomina este tipo de respuesta, la respuesta del *no importa qué*. Un ejemplo sería “¿Cuánto hacen 3 y 3? 4 o 10 o 100”(Piaget, 1997: 25).

- 2) Cuando el niño da una respuesta a la que no cree pretendiendo divertirse, cuando por evitar reflexionar inventa su respuesta, se trata de la *fabulación*. Un ejemplo sería “¿Por qué los osos tienen cuatro patas? ¿por qué han sido malos, y Dios los ha castigado”(Piaget, 1997: 24). Este tipo de respuesta está muy presente en el niño de 4-5 años.
- 3) Cuando el niño está influenciado por el experimentador y contesta en función de él, se trata de la *creencia sugerida*.
- 4) Cuando el niño no ha reflexionado sobre el asunto que plantea la pregunta, pero realiza una reflexión acerca de sus propias representaciones y estructura cognitiva e idea una respuesta en el momento de la entrevista, emplea una respuesta denominada *creencia disparada* que aporta evidencia del nivel de reflexividad que puede alcanzar el niño en el momento de la exploración.
- 5) Cuando la pregunta incide en una zona conceptual que el niño ya ha considerado, o que ya ha sido objeto de su reflexión, éste da una respuesta ágil que expone su propio pensamiento y creencias, da una *respuesta espontánea* que es iluminadora del nivel de reflexividad alcanzado.

Para interpretar los datos, es importante saber reconocer cada tipo de respuesta. La *creencia sugerida* es momentánea y poco rigurosa, dado que una simple contrasugestión un poco diferida, o la repetición de la pregunta en otro momento, la puede modificar. Este tipo de respuestas no tiene relación con las otras creencias de la entrevista, y no permite hacer analogías con el pensamiento de otros niños.

Otra de las respuestas poco estable, y sin relaciones con otros momentos de la entrevista, es la respuesta de *no importa qué*. Se puede

analizar el grado de inestabilidad con técnicas que sirven para profundizar la pregunta, y observar si tiene raíces sólidas. Una de ellas es volver a hacer el interrogatorio, modificando la redacción de las preguntas.

La *fabulación*, es libre y personal y no genera un mismo tipo de respuesta en niños de la misma edad.

En cambio, las respuestas que exponen las creencias *disparadas*, elaboradas *in situ*, y las respuestas que acusan las creencias *espontáneas* - con una historia de reflexión previa a la entrevista -, suelen ser sistemáticas, resistentes y duraderas, y establecen redes semánticas con otros datos de la entrevista. Ambas “resisten a la sugestión; tienen raíces profundas (...); presentan una cierta uniformidad en los niños de la misma edad; duran varios años y decrecen progresivamente en vez de ceder terreno bruscamente; se fusionan con las primeras respuestas justas, es decir, con las respuestas debidas a la presión del ambiente adulto” (Piaget, 1997: 28).

Para conocer los datos es importante saber que el niño es poco sistemático, coherente y deductivo, se contradice y, en vez de sintetizar y analizar, yuxtapone las afirmaciones. “El pensamiento del niño está más cerca de un conjunto de actitudes que nacen a la vez de la acción y del ensueño (...) que del pensamiento, consciente de sí mismo y sistemático del adulto” (Piaget, 1997: 31).

Es necesario entonces saber interpretar la respuesta del niño como una estructura independiente, sin buscar la lógica y la coherencia del pensamiento adulto. El pensamiento del niño está sustentado en imágenes, esquemas motores, y relaciones, que no están reflejados por el lenguaje utilizado. Hay que saber, por ende, que “cuando se interroga al niño, éste traduce su pensamiento en palabras, pero estas palabras son necesariamente inadecuadas” (Piaget, 1997: 32). De esta manera, habría que tratar las respuestas centrales de esta técnica - i.e. las *disparadas* y las *espontáneas* -, como síntomas más que como realidades.

Las respuestas del tipo 1, 2 y 3 deben ser eliminadas de la interpretación del estudio dado que, por su falta de rigor y sistematicidad, son de poco interés para el psicólogo. En cambio, las respuestas 4 y 5 son valiosas para estudiar el pensamiento del niño.

Para interpretar las respuestas de los niños es necesario además considerar que el error piagetiano es un error inteligente, que da evidencia de los niveles de desarrollo alcanzados en la conceptualización o solución de un problema. Hay que distinguir entonces claramente las características de las respuestas en términos de la actividad reflexiva que manifiestan o sugieren, frente a la valoración de la pertinencia del contenido que expresan. Un dato reflexivo y un dato verdadero no son equivalentes. En efecto, en términos piagetianos no hay equivalencia entre una respuesta justa, adecuada, o verdadera.

Ejemplo de instrumentos de exploración

La reflexividad del concepto de *Palabra*

Ilustramos, a continuación, la aplicación de la técnica de la *Entrevista Clínica* a la reflexividad infantil de la palabra.

La palabra como nombre

Para entender la reflexividad infantil de la palabra, utilizamos la siguiente entrevista clínica de Piaget (1997: 62). En ella se le pide al niño reflexionar acerca del objeto “nombre”, dado que “si la “palabra” es, quizá, en los pequeños, un concepto mal definido (al menos antes de 7 u 8 años (...)), el “nombre” es, por el contrario, un concepto muy claro” (1997: 61). Como lo denota él mismo, el concepto *nombre* nombra. Se intuye así que una de las primeras y principales tareas de la reflexividad de la *palabra* del niño es su función designativa y el carácter

arbitrario del signo lingüístico. Todas las interrogantes de esta entrevista son resueltas a los 11-12 años. Para Piaget, es de interés saber por qué el niño no encuentra las respuestas correctas antes.

Esta entrevista conlleva las siguientes 8 preguntas:

“Dime tu nombre”; y luego, “Dime el nombre de esto” (se le enseñan diferentes objetos); “¿qué es, entonces, un nombre?”
“¿Cómo comenzaron los nombres? ¿cómo comenzó el nombre del sol?”
“¿Cómo hemos sabido que el sol se llama así?”
“¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del sol? ¿Dónde está el nombre del lago?”
“¿Las cosas saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?”
“¿El sol siempre ha tenido su nombre, o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?”
“¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos (o el Popocatepetl) de ese modo?”
“Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. ¿Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, verdad? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos “Salève”, y al Salève “Pirineos” (Popocatepetl y Iztaccíhuatl)? ¿Se podría haber llamado el sol “luna” y la luna “sol”?”

Cuadro VI.1. Exploración de la palabra como signo lingüístico: el origen y el lugar de los nombres; el valor intrínseco de los nombres en el niño de 5 a 12 años (Piaget, 1997: 61-83).

Con estas preguntas, Piaget (1997: 61-83) obtiene las respuestas que se muestran en el cuadro VI.2:

Bilingüismo en la infancia

Edades	Preguntas	Ejemplos
	I. Reflexión ontológica	
<u>Pregunta 1</u>	<p>“Dime tu nombre”; y luego, “Dime el nombre de esto” (se le enseñan diferentes objetos); “¿qué es, entonces, un nombre?”</p> <p>Nos aseguramos aquí que el niño sabe lo que es un nombre, y estudiamos su representación de la existencia de éstos, del vínculo entre palabra y objeto, y del <u>origen de los nombres</u>.</p>	
5-6 años	El nombre forma parte de la cosa.	“El nombre es para llamar”, “se ve por fuera todos los nombres”, “¿El nombre? ¡Es el nombre!”
7-8 años	El nombre fue creado por los hombres, pero fue hecho con la cosa.	
9-10 años	Se debe al sujeto que reflexiona sobre la cosa.	
<u>Pregunta 2</u>	<p>“¿Cómo comenzaron los nombres? ¿cómo comenzó el nombre del sol?”</p> <p>Esta pregunta trata también el <u>origen de los nombres</u>. Se resuelve hacia los 9-10 años.</p>	

Capítulo 6. Metodologías para entender la reflexividad infantil

Edades	Preguntas	Ejemplos
	I. Reflexión ontológica	
5-6 años	Los nombres hacen parte de la cosa, son una de sus propiedades.	“El nombre de “nubes” viene de las nubes”
7-8 años	Fueron inventados por los creadores de las cosas. El realismo nominal decrece, el nombre procede de los hombres pero ha sido hecho con la cosa y puede ser todavía parte intrínseca de ella.	“¿Cómo ha empezado el nombre del Sol? La gente, los primeros hombres”, “el nombre del Sol viene del cielo, de Dios, de los primeros hombres, la gente”
9-10 años	No es parte de la creación de la cosa, y se debe a los hombres en general, se debe al sujeto que reflexiona sobre la cosa.	“Porque Dios ha dicho”, “Es un señor que ha llamado al sol , “sol”, y después nosotros hemos seguido”
<u>Pregunta 3</u>	<p>“¿Cómo hemos sabido que el sol se llama así?”</p> <p>Al igual que las preguntas 1 y 2, esta pregunta trata la representación del <u>origen de los nombres</u>, y es la consecuencia natural de la pregunta 2. Las 3 etapas que conlleva corresponden lógicamente y cronológicamente a las tres etapas de la pregunta 2. Se resuelve también hacia los 9-10 años.</p>	

Bilingüismo en la infancia

Edades	Preguntas	Ejemplos
I. Reflexión ontológica		
5-6 años	Se lleva el realismo nominal al máximo. El nombre no es una etiqueta sino que, de manera invisible, está en la cosa, al sólo verla se ve su nombre. La esencia de la cosa no es un concepto sino que es la cosa misma. El niño confunde así el pensamiento y las cosas en que se piensa. Piaget cita a M. Luquet que plantea que este mismo fenómeno se observa en los dibujos, es decir que los niños no dibujan lo que ven sino lo que saben del objeto. Sin embargo, creen dibujar lo que ven.	“es porque lo vemos”
7-8 años	Fueron dichas por Dios. No se puede ver el nombre de las cosas con sólo mirarlas.	“Dios nos ha dicho los nombres”
9-10 años	Los nombres son inventados por los hombres.	“Es Dios, que ha dado en la cabeza a estos señores”, “de padre a hijos”
<u>Pregunta 4</u>	“¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del sol? ¿Dónde está el nombre del lago?,” etcétera Esta pregunta trata el <u>lugar de los nombres</u> . Es un poco difícil y se resuelve también hacia los 9-10 años.	

Capítulo 6. Metodologías para entender la reflexividad infantil

Edades	Preguntas	Ejemplos
	I. Reflexión ontológica	
5-6 años	El nombre de las cosas forma parte de la esencia de la cosa, es intrínseco a ella y es invisible.	“Está dentro porque hay agua”
7-8 años	El nombre no está en la cosa, se desprende de la cosa pero el niño no lo localiza aún en el sujeto pensante sino que está en todas partes en donde ha sido pronunciado, en el aire; en nuestra voz, en nuestra boca, donde se lo ha pronunciado, en el medio ambiente. También contesta que en “ningún sitio”; ésta es una respuesta primitiva que se encuentra en niños que tienen una relación con la primera etapa. Esta segunda etapa presenta un dualismo de lo interno y lo externo y confirma la creencia de que el pensamiento está a la vez en nosotros y en el medio ambiente. Esta creencia puede ser legítima considerando que la palabra debe atravesar el aire para alcanzar el oído de los interlocutores, pero si el niño admite que los nombres están en el aire ignora completamente que proceden del interior. “El proceso es centrípedo y no centrífugo. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un “pensamiento” interior” (1997: 75).	“Está en su voz, en el aire ambiente, en la boca”.

Bilingüismo en la infancia

Edades	Preguntas	Ejemplos
	I. Reflexión ontológica	
9-10 años	Aquí el nombre está ligado al sujeto pensante, es exterior al sujeto. El niño descubre que los nombres están en nosotros y vienen del interior. El niño declara que están en la “cabeza”.	“En nuestras cabezas y en el pensamiento. Está en las personas que lo conocen”
<u>Pregunta 5</u>	<p>“¿Las cosas saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?”</p> <p>Con esta pregunta se estudia si en las primeras etapas del realismo nominal, participa el animismo y si, por el hecho de que las cosas saben su nombre, el nombre está situado en las cosas. Esta pregunta concierne así el <u>lugar de los nombres</u>.</p>	
5-6 años	Piensan que sí.	Sí
7-8 años	Los niños de 7 años ligan el movimiento con el conocimiento del nombre, y consideran así que sólo los animales y las plantas saben su nombre.	El perro sabe su nombre, los cerillos no “porque no están vivos”.
9-10 años	Rechazan el hecho de que las cosas saben sus nombres.	No

Capítulo 6. Metodologías para entender la reflexividad infantil

Edades	Preguntas	Ejemplos
	I. Reflexión ontológica	
<p><u>Pregunta 6</u></p>	<p>¿El sol siempre ha tenido su nombre, o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después? Al igual que la pregunta 1, 2 y 3, esta pregunta trata el <u>origen de los nombres</u>. Es la contrapueba a la pregunta 2. Es importante evitar plantearlas conjuntamente dado que las respuestas de la 2 influirían en ésta. Generalmente estas dos preguntas generan datos que concuerdan. Esta pregunta está resuelta hacia los 9-10 años.</p>	
<p>5-6 años</p>	<p>El niño considera que las cosas no existen antes de tener un nombre.</p>	<p>“Sí, tenía su nombre cuando había nacido”, “ha tenido siempre su nombre”</p>
<p>7-8 años</p>	<p>Fueron dichas por Dios.</p>	

Bilingüismo en la infancia

Edades	Preguntas	Ejemplos
	II. Reflexión lógica	
<u>Pregunta 7</u>	<p>“¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos (o el Popocatepetl) de ese modo?”</p> <p>Hasta aquí Piaget estudia el realismo ontológico de los nombres, su existencia, su lugar, su origen. En las preguntas 7 y 8, estudia el realismo lógico, es decir si los nombres son signos cualquiera, o tienen un valor lógico intrínseco. Esta pregunta trata pues del valor intrínseco de los nombres. Esta pregunta es la más difícil, y se resuelve hacia los 10-12 años.</p>	
5-6 años	Por sus características físicas.	“Porque hace como si fuera sol”, “Porque brillaba”
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	“Porque el sol tiene más luz (...), y los que han encontrado este nombre han encontrado que éste iba mejor”,

Capítulo 6. Metodologías para entender la reflexividad infantil

Edades	Preguntas	Ejemplos
	II. Reflexión lógica	
9-10 años	<p>El realismo nominal desaparece bajo su forma ontológica. Alrededor de los 10 años, todos los nombres conllevan la idea de la cosa. Posteriormente, hay acuerdo entre el nombre y la idea, el nombre “va” bien, contiene todavía un poco la idea de la cosa, y se podría encontrar otros nombres que contengan la misma idea.</p>	<p>“Porque ellos han creído que era más bonito nombre y brillaba”, “sí, porque es la misma cosa”, “es un nombre que han encontrado”, “sí, porque los hombres habrían podido cambiar los nombres o hacer lo contrario”</p>
11-12 años	<p>El nombre no contiene nada en sí mismo y es puro signo. El niño ha aprendido el carácter arbitrario de los nombres.</p> <p>El realismo de forma lógica sólo está en vía de desaparición hacia los 11-12 años. Este ha nacido del realismo ontológico, pero dura más tiempo.</p>	<p>“Por nada, es un nombre”,</p>
<u>Pregunta 8</u>	<p>“Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. ¿Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, verdad? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos “Saleve”, y al Saleve “Pirineos” (Popocatepetl y Ixtazíhuatl)? ¿Se podría haber llamado el sol “luna” y la luna “sol”?”</p> <p>Al igual que la pregunta 7, esta pregunta trata el <u>valor intrínseco de los nombres</u>, y se resuelve a los 10-12 años.</p>	

Bilingüismo en la infancia

Edades	Preguntas	Ejemplos
	II. Reflexión lógica	
5-6 años	Los niños contestan que no y confunden el signo y la cosa.	“No, porque el sol hace calor y la luna es para alumbrar”
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	
9-10 años	Contestan que sí. Entienden que si se cambian los nombres nadie se daría cuenta. Empiezan a entender el carácter “arbitrario” de las cosas y se observa un declive del realismo ontológico. Los nombres dejan de estar ligados a las cosas, y se convierten en signos.	

Cuadro VI.2. La evolución de la representación del origen y el lugar de los nombres; del realismo nominal; de la descentración del pensamiento; del animismo; y del valor intrínseco de los nombres, en el niño de 5 a 12 años (Basado en Piaget, 1997: 61-83).

Para cada una de las áreas de estudio, Piaget propone una progresión cognitiva tripartida según tres bloques de edades infantiles- i.e. 5-6 años, 7-8 años, y 9-12 años -. Observamos así que cada bloque se puede relacionar con alguna de las fases **implícita**, **semi-explicita**, y **explícita**, referidas por Karmiloff-Smith (1992). Recordemos que esta autora plantea que en la fase implícita el niño se centra en la información externa para construir representaciones holísticas, éstas son inflexibles y burdas, y permanecen lejos de la conciencia. En la fase semi-explicita E1, su mirada ya no se basa únicamente en datos externos, sino que empieza a tomar en consideración datos internos que se vuelven semi

conscientes, pero que no pueden ser aún verbalizables. En la fase consciente, el niño reconcilia las representaciones internas con las externas, y puede justificarlas pero no definir las.

Piaget (1997) considera que sus preguntas de investigación no miden los más altos niveles de conciencia acerca de la arbitrariedad del signo lingüístico, sino que nada más evalúan que el niño sabe que “los nombres dejan de estar ligados a las cosas”. Este sistema de exploración “prueba simplemente el declive del realismo ontológico” (Piaget, 1997: 80). De esta manera pensamos que los datos explícitos y conscientes de esta investigación se sitúan en un nivel E2 en donde el niño puede justificar y explicar sus hipótesis, pero no alcanzan el máximo nivel E3 en donde puede definir con claridad sus conceptos.

En cuanto al **origen de los nombres** – véase las preguntas 1, 2, 3 y 6: “*¿Qué es un nombre?*”, “*¿Cómo comenzaron los nombres?*”, “*¿Cómo hemos sabido que el sol se llama así?*” y “*¿El sol siempre ha tenido su nombre, o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?*” – el niño presenta tres niveles de respuestas según su edad. A los 5-6 años – o desde un pensamiento implícito y del realismo nominal -, para él, los nombres hacen parte de la cosa, son una de sus propiedades, y confunde así la forma lingüística con el objeto. En una fase posterior, a los 7-8 años – o desde una fase semi-explicita E1 -, los nombres fueron simultáneamente inventados por los creadores de las cosas. El realismo nominal decrece, el nombre procede de los hombres pero ha sido hecho con la cosa y puede ser todavía parte intrínseca de ella. En la tercera etapa sustentada por el pensamiento E2 del niño de 9-10 años, el nombre no es parte de la creación de la cosa sino que se debe a los hombres en general, se debe al sujeto que reflexiona sobre el referente.

La progresión infantil del **lugar de los nombres**, se organiza de forma similar y se basa en las preguntas 4 y 5 – i.e. “*¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del sol?*”; “*¿Las cosas saben su nombre? ¿Sabe el sol que se llama sol o no lo sabe?*”-. En la fase implíci-

ta de los 5-6 años, el nombre forma parte de la esencia de la cosa, es intrínseco a ella y es invisible. Estas hipótesis se gestan a partir de un pensamiento animista en donde el niño de esta edad piensa que el sol es un ser animado y que, por ende, sí sabe su nombre.

En la fase intermedia semi-explicita E1 de los 7-8 años de edad, el nombre ya no está en la cosa, sin embargo, aún no se localiza en el sujeto pensante sino que está en todas partes en donde ha sido pronunciado – i.e. en el aire; en nuestra voz, en nuestra boca, donde se lo ha pronunciado, en el medio ambiente -. Esta segunda etapa muestra la creencia de que el pensamiento está a la vez en lo interno, en nosotros, y en lo externo, en el medio ambiente. “El proceso es centrípeta y no centrífuga. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un “pensamiento” interior” (Piaget, 1997: 75). Con base a un pensamiento animista que ha evolucionado, el niño de 7-8 años de pensamiento semi-explicito, relaciona el movimiento con el conocimiento del nombre, y considera que sólo los animales y las plantas saben su nombre.

En la tercera etapa explícita E2 del niño de 9-12 años, el nombre está ligado al sujeto pensante, es exterior al sujeto. El niño descubre que los nombres están en nosotros y vienen del interior, y declara que están en la “cabeza”. Respecto al animismo, con su pensamiento explícito E2, el niño de 9-12 años, rechaza la idea de que las cosas saben sus nombres.

Finalmente, para el estudio de la **arbitrariedad del signo lingüístico** - basado en las preguntas 7 y 8 – i.e. “¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos (o el Popocatepetl) de ese modo?”, y “Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. ¿Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, verdad? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos “Saleve”, y al Saleve “Pirineos” (Popocatepetl y Iztaccíhuatl)? ¿Se podría haber llamado el sol

“*luna*” y la *luna* “*sol*”?” -, el niño de 5-6 años de edad emite un primer tipo de respuesta implícitas, en donde considera que el signo es la cosa misma. En la fase semi-explicita E1, el niño de 7-8 años, mezcla diferentes hipótesis. Por un lado, el nombre contiene todavía la idea de la cosa y, por otro lado, ha sido inventado por los hombres pensantes – p.e. “¿Por qué se llama el sol como se llama?: “*Porque ellos han creído que era más bonito nombre y brillaba*” (Piaget, 1997: 61-83). En la última fase explícita E2, el niño de 9-12 años piensa que el nombre no contiene nada en sí mismo y es puro signo. Ha percibido el carácter arbitrario de los nombres.

La palabra como signo lingüístico

Para explorar la reflexividad de la *palabra* oral como unidad lingüística Berthoud- Papandropoulou, (1979a, 1980) lleva a cabo tareas en donde le pide al niño:

- Definir el concepto de palabra: “¿Sabes lo que es una palabra? ¿Qué piensas?”
- Decir si un enunciado oral de 7 palabras sencillas incluye palabras y por qué.
- Mencionar palabras *largas, cortas, complejas*.
- Inventar una palabra
- Contar las palabras que incluye determinado enunciado oral

Cuadro VI.3. Método de exploración de la metacognición de la palabra oral, y de la relación referente signo lingüístico (basado en Berthoud-Papandropoulou, 1979a, 1980).

Por otra parte, en la literatura acerca de la metacognición de la palabra se vislumbran otras propuestas metodológicas para el estudio y la recabación de datos empíricos. Estas se exponen en el siguiente cuadro:

Bilingüismo en la infancia

Autor	Métodos de exploración
Huttenlocher (1964)	Se le pide al niño de invertir enunciados de dos palabras.
Karpova (1966)	Se le pide al niño la cantidad de palabras que componen una frase.
Fox & Routh (1975)	Se presentan frases de 2 a 7 palabras, y el niño debe mencionar “un pedacito” de la frase escuchada.
Tunmer & Bowey (1981)	El niño debe marcar cada palabra escuchada con un golpe con la mano en la mesa (word tapping task). Las palabras son únicamente de una sílaba.
Bialystok (1986)	Los niños cuentan las palabras representándolas con un cuadrado de cartón. Se utilizan 4 tipos de frases o proposiciones: <ol style="list-style-type: none">1) frases compuestas únicamente de palabras unisilábicas2) frases con palabras bisilábicas3) frases con palabras polisilábicas4) frases con palabras compuestas de morfemas independientemente significantes Las frases se presentan en orden y en desorden.

Autor	Métodos de exploración
<p>Karmiloff-Smith (1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El niño debe contar palabras o decir qué es una palabra. Requiere del nivel E2/3 de reescritura para lograrlo. • Un narrador cuenta una historia y efectúa pausas cuando aparecen palabras de categoría cerrada y palabras de categoría abierta. El niño tiene que repetir “la última palabra”, o “la última cosa” que dijo el narrador cada vez que se paró de hablar. Para contestar tiene que decidir en dónde se segmenta la cadena hablada en lo que para él es una palabra. Necesita del nivel E1 para lograrlo. • Se le pregunta al niño “qué es una palabra”, y se le presentan palabras funcionales y de contenido. • El niño debe decirle a su oso cuándo escucha una palabra. Se le presentan palabras funcionales y de contenido, y se le dice “Díle al osito si X es una palabra”.

Cuadro VI.4. Instrumentos de medición de la metacognición de la palabra.

Puntaje de la progresión de la reflexividad

con los instrumentos de Piaget (1997) y de Berthoud-Papandropoulou (1979a, 1980), trabajamos esencialmente con la representación del

niño de palabras específicas. Trabajamos con la palabra *oral*; de *contenido, no ambigua*, perteneciente al entorno inmediato del niño; *cotidiana y frecuente*; *concreta*, que se refiere a elementos físicos, perceptibles por los sentidos como la visión o el tacto (Hall, 1997, 2005), y que tiene una representación mental icónica (Vygotsky, 2000b).

Asimismo, con estas dos metodologías, estudiamos tanto el dominio *metasemántico* – el reconocer la arbitrariedad y convencionalidad del signo lingüístico –, como el *metalexical* – el aislar las palabras y reconocerlas como elementos del léxico -. En cambio, las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas tienen poco peso en nuestro estudio, así como la representación de la palabra como unidad morfosintáctica.

El grado de explicitud y abstracción de las respuestas infantiles puede ser entendido finamente al analizar el nivel lingüístico de las respuestas infantiles, y al determinar el grado de completud de las hipótesis de los niños.

Con base en Luria (2000), Luria y Yudovich (1994), Piaget (1997) y Karmiloff-Smith (1992), consideramos un continuo que se sitúa entre dos extremos. En un inicio, el niño tiene un pensamiento de un nivel implícito (I), procedural y preoperatorio (Karmiloff-Smith, 1992; Piaget, 1997). En esta misma perspectiva, Luria (2000) piensa que el infante de dos años dispone de un pensamiento primitivo, y su habla se funde en la acción directa; no se separa del campo perceptivo inmediato y, por ello, reproduce situaciones visuales establecidas desde la experiencia, y repite e imita reacciones estereotipadas. Tiene así una representación *simpráxica* de la palabra. Karmiloff-Smith (1992) plantea igualmente que en este polo, el niño produce representaciones de la palabra con base en un manejo conductual, con base en datos implícitos, inflexibles y burdos. Estos datos no son verbalizables; tienen formas correctas y holísticas sin reflexión metalingüística; por ende, existe una ausencia de errores. Estas características pueden permanecer en edades más avanzadas.

En una etapa intermedia, el niño tiene un pensamiento concreto y produce datos **semi-explicitos E1**, flexibles, manipulables metacognitivamente pero no verbalizables. Produce errores y auto-reparaciones espontáneas y sistemáticas, descompone el “todo” y usa sus componentes, sobremarca sus hipótesis.

Luria y Yudovich (1994) proponen que, en el otro extremo, alrededor de los 5-6 años de edad, emerge el pensamiento abstracto y el habla del niño se independiza de la acción directa; el niño denota la abstracción de la calidad o acción del objeto; produce conceptos abstractos y categoriza, sistematiza y generaliza los fenómenos del mundo exterior. Esta etapa corresponde al pensamiento operatorio de Piaget (1997), e incluye **datos E2/3** según Karmiloff-Smith. Estos son explícitos y verbalizables y pueden ser manejados desde una reflexión metalingüística; excluyen la sobremarcación; son formas correctas; explicaciones y justificaciones metalingüísticas acerca del todo y de sus componentes. En términos de Luria (2000), y Luria y Yudovich (1994), el niño tiene un pensamiento con *carácter sinsemántico* desde el cual basa su reflexividad lingüística, es decir que organiza la lengua y sus unidades como “un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación” (Luria, 2000: 31).

Con base en estos planteamientos, organizamos nuestro estudio en varios bloques de reescrituración. Una primera zona refleja una ausencia de reflexividad y de construcción lingüística (la zona implícita (I) en términos de Karmiloff-Smith, 1992). En ella se observan datos inflexibles, holísticos, y no verbalizables; formas correctas sin reflexión metalingüística; ausencia de errores.

Una segunda zona consiste en una zona semi-explicita E1 de construcción y transición, y se constituye de diferentes áreas. Al inicio de

la reescrituración se nota una convivencia de hipótesis, de sobremarcaciones lingüísticas y de sincretismos – i.e. una mezcla y cohabitación de varias reescrituraciones o hipótesis lingüísticas -. Según Vygostky (1982), los sincretismos son reflejo de una confusión de pensamiento. Esta zona es entonces una zona mixta. En una primera etapa de esta zona mixta cohabitan respuestas correctas con sincretismos - reflejo de la etapa holística anterior, y de un inicio de reescrituración -, y en una segunda etapa, respuestas incorrectas con sincretismos.

Posteriormente, el niño percibe los constituyentes de la palabra, los desmantela, y se remite a ellos para conceptualizar el constructo de palabra. Es una zona parcial. En esta etapa parcial el niño percibe asimismo el signo lingüístico en el contexto de la frase, denota algunos de ellos y omite otros.

La etapa semi-explicita E1 más consolidada es cuando el niño emite respuestas correctas sin sobremarcaciones pero no puede justificarlas. Es considerada como la zona semi-explicita exhaustiva.

Finalmente, la zona explícita E2/3 incluye justificaciones y definiciones lingüísticas sinsemánticas consolidadas, exhaustivas, explícitas y verbalizables.

Para facilitar la tarea del lector, retomamos a continuación estos niveles de reescrituración en torno a una lógica de puntaje que da testimonio de una ausencia; de avances; y de una presencia de reflexividad:

<u>Ausencia de reflexividad: Zona implícita</u>	Puntaje
<p><u>Nivel cognitivo:</u> datos <i>Implícitos</i></p> <p><u>Nivel psicolingüístico:</u> Datos no verbalizables; formas correctas y holísticas sin reflexión metalingüística; ausencia de errores</p>	-----

Capítulo 6. Metodologías para entender la reflexividad infantil

<u>Avances hacia la reflexividad:</u> <i>Zona mixta; zona parcial; zona semi-explicita exhaustiva</i>	Puntaje
<u>Nivel cognitivo:</u> datos semi-explicitos E1 <u>Nivel psicolingüístico:</u> Datos manipulables metacognitivamente, no verbalizables. Errores y auto-reparaciones espontáneas y sistemáticas, descomposición del “todo” y utilización de sus componentes, sobremarcación de las hipótesis.	- - - + +
<u>Presencia de reflexividad:</u> <i>Zona explicita exhaustiva</i>	Puntaje
<u>Nivel cognitivo:</u> datos conscientes y abstractos E2/3 <u>Nivel psicolingüístico:</u> Datos verbalizables y manejados desde una reflexión metalingüística, ausencia de sobremarcación, formas correctas, explicaciones y justificaciones metalingüísticas acerca del todo y de sus componentes	+ + + + +

Cuadro VI.5. Grado de completud lingüística de las respuestas infantiles (Inspirado de Karmiloff-Smith, 1992).

A continuación describimos con más detalle cada una de las zonas de reescrituración que determinan la completud lingüística de las respuestas infantiles, de manera a ofrecer un sistema de puntaje más preciso.

La zona implícita (I)

Para efectuar las tareas de Berthoud-Papandropoulou, el niño puede llevar a cabo actos psicolingüísticos con diferentes funciones y grados de explicitud. Las respuestas de más bajo nivel de abstracción y ex-

plicitud son las respuestas implícitas, preoperatorias, procedurales y simpráxicas. Estas pueden tomar forma de definiciones holísticas – i.e. “*una palabra larga es una frase*”-; de justificaciones holísticas e implícitas – i.e. una palabra inventada es “*no saben colocar las cosas en su lugar, porque nunca la he dicho*”, el niño preescolar se remite y justifica implícitamente la creatividad del código -; de ejemplificaciones holísticas y simpráxicas - una palabra es *hola* -; de testimonio de reconocimientos de unidades lingüísticas holísticas – i.e. “*los-pájaros, el-cielo-azul*” en donde percibe la palabra como un sintagma” -.

Clasificamos estas respuestas procedurales de bajo nivel de explicitud y cognición en tres categorías que se centran en la función representacional, comunicativa/pragmática y discursiva de la palabra. Según Luria (2000), la función elemental de la palabra es su función denotativa o **representacional**. Ésta se observa claramente cuando, desde el realismo nominal, el niño resalta la denotación del referente para realizar el conteo de las palabras en el enunciado “*Juan comió tacos de pollo*”, e ignora el signo lingüístico: “*Juan, comió, 3 tacos, Juan, comió, 4 tacos-de-pollo 3 tacos, 4 tacos de pollo*”.

La otra categoría son las respuestas holísticas de orden **comunicativo/pragmático**. La función comunicativa es, según Luria, la segunda función de la palabra que es más compleja que la función representacional porque, además de la designación de un objeto, implica la generalización de la información sobre este objeto. El niño preescolar considera así que una palabra “*es algo que alguien dice, como Hola*” y se remite al nivel comunicativo y pragmático - al acto ilocucionario, denotativo y directo - de la palabra. Se podría considerar que esta segunda categoría implícita y holística en donde el niño conceptualiza eventos comunicativos como los actos de habla, es más elaborada y abstracta que la que está basada en el referente.

El deslinde entre la función representacional y comunicativa de la palabra puede generar polémica en el campo de la psicolingüística

dado que autores como Vygotsky (1982), Bruner (1983, 1986) y Tomasello (1999, 2001) consideran que las primeras fases de la adquisición lingüística no se centran únicamente en la función representacional, sino que se acompañan siempre de la función comunicativa y pragmática. Por ende, en nuestro estudio, estos dos tipos de respuestas de carácter implícito y simpráxico tendrán un puntaje semejante, siendo el puntaje de más bajo nivel.

La tercera categoría de este nivel implícito y holístico concierne a las respuestas holísticas basadas en la función **discursiva**. En ésta, el niño establece la equivalencia entre la palabra y una unidad lingüística holística como un texto, un verso, una frase, un sintagma. Por ejemplo, el niño plantea que el enunciado “*los pájaros vuelan en el cielo azul*” está conformado de las palabras “*los-pájaros y el-cielo-azul*”, y una palabra es un sintagma nominal. La hipótesis implícita, holística discursiva será considerada de mayor nivel de abstracción que las respuestas que se centran en la función representacional y comunicativa de la palabra dado que éstas son más tangibles y burdas, al remitirse a los tres niveles *enactivo*, *icónico* y *simbólico* de representaciones – i.e. “conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje” -, referidos por Bruner (en Linaza, 1986: 122) -. En cambio, las respuestas implícitas, holísticas discursivas se centran esencialmente en el último nivel de representación, es decir en el simbólico. En nuestro estudio esta categoría tendrá mayor calificación que las dos primeras.

Las respuestas implícitas, holísticas, representacionales y comunicativas están sustentadas en una falta de reflexividad y una ausencia de construcción lingüística, sin embargo no son equivalentes a las respuestas nulas como el silencio y la negación dado que son más elaboradas perceptualmente, conceptualmente e interactivamente. Es el caso del niño que se centra en la función referencial de la palabra, y une en una

amalgama el significante, el significado y el referente. Este fenómeno denominado por Piaget (1997) “realismo nominal” se observa en la tarea de segmentación del enunciado “*Los pájaros vuelan en el cielo azul*”, en donde el niño se remite holísticamente a los principales referentes – al actuante y a la acción, o al sujeto y al verbo -, y contesta “*también vuelan*”. Se nota también cuando el niño considera que la palabra es la enunciación misma, por ejemplo, una palabra es *bla-bla* o es *hola*. De manera implícita se remite a actos de habla locucionario e ilocucionario, denotativo y directo, para definir el concepto de palabra. Estas respuestas tendrán, por ende, un puntaje mínimo en la clasificación de la completud lingüística de las reescrituras infantiles. El cuadro siguiente presenta diferentes ejemplos de este nivel de reescrituración:

Ausencia de reflexividad:

Respuestas implícitas, preoperatorias, procedurales y simpráxicas

Respuestas holísticas representacionales y comunicativas

Conteo

Realismo nominal objetal

Juan, comió, 3 tacos, Juan, comió, 4 tacos-de-pollo 3 tacos, 4 tacos de pollo

Reconocimiento de *palabra*

Realismo nominal objetal

Te voy a decir algo y me vas a decir si hay palabras: “los pájaros vuelan en el cielo azul”:

También vuelan.

Reconocimiento de palabra *larga vs. corta*

Realismo nominal objetal

pera > manzana, oso > mariposa

Ausencia de reflexividad:

Respuestas implícitas, preoperatorias, procedurales y simpráxicas

Respuestas holísticas representacionales y comunicativas

Ejemplificación de palabra *inventada*

Realismo nominal objetal

- Referente falso:

Mi abuela tenía unos pajaritos y los regaló (porque no es cierto)

- Referente irreal:

Invéntame una palabra: *el oso vuela en el aire*

Realismo nominal accional (actividad difícil)

no saben colocar las cajas en su lugar

Acto de habla locucionario

Bla-bla como que hablan

Ejemplificación de palabra difícil

Realismo nominal objetal

Torre Eiffel, porque es grande

Realismo nominal accional (actividad difícil)

Una persona no puede hacer las cosas bien

Ejemplificación de palabra

Acto de habla locucionario

- *Tú hablas y eso es una palabra*
- *Sí, decir hola*

Acto de habla ilocucionario denotativo y directo

Hola

Acto de habla perlocucionario, ejercitivo (mandar), directo, y con función conativa

Es como si una señora me dice a mí que traigo una silla yo la traigo

Ausencia de reflexividad:

Respuestas implícitas, preoperatorias, procedurales y simpráxicas

Respuestas holísticas representacionales y comunicativas

Ejemplificación de palabra *larga* vs. *corta*

Realismo nominal objetal

Los pájaros cuando vuelan, porque sus alitas sirven, si no pudieran volar no tuvieran alitas y son otro animal (...); vs. Cuando los pajaritos quieren volar vuelan porque quieren volar (...)

Cuadro VI.6. Grado de completud lingüística de las hipótesis de los niños acerca de la *palabra oral* como *unidad lingüística*. **Zona Implícita (I)**: Respuestas implícitas, holísticas representacionales y comunicativas.

La reflexividad se incrementa a partir de las respuestas implícitas holísticas discursivas basadas en una percepción metalingüística. Por ejemplo, para la tarea de conteo el niño percibe la estructura suprasegmental y enfatiza los rasgos prosódicos como la entonación y la duración contestando que *Juancomiótacosdepollo* es una palabra (n.1.3). Otro caso sería el considerar que un sintagma, un texto, un verso, una oración, son palabras. Estos ejemplos se pueden analizar a continuación.

Inicio de reflexividad:

Respuestas implícitas, preoperatorias, procedurales y simpráxicas

Respuestas holísticas discursivas

Conteo

Estructura suprasegmental

Juancomiótacosdepollo

Inicio de reflexividad:

Respuestas implícitas, preoperatorias, procedurales y simplíxicas

Respuestas holísticas discursivas

Reconocimiento de palabra

Sintagma

Los-pájaros, el-cielo-azul

Ejemplificación de palabra *larga*

Texto

“Los elefantes caminan, se encuentran con, con, con la tortuga, el elefante lo aplasta, la casualidad le dice “- oye, ¿qué haces aquí? -ah me vine de la tierra de la tortugas -¿y, por qué? -porque la tierra se expandió -pero, ¿cómo? -ah, pus unos cazadores estuvieron matando a toda nuestra comida, entonces ya no tenemos nada de qué comer -y ¿podemos compartir nuestra comida?: le dijo -y él dijo: ah bueno, pero con tal de que ¿qué comen ustedes? -y él dijo: ah pues un poquito de hojitas -pues aquí hay muchas hojas, creo que las podemos compartir - y le dijo que sí”

Verso

Ojo pestaña tienen que hablar,

Ojo pestaña hablan

Frase

Una palabra larga es una frase

Oración

Alguien no sabe hacer las cosas bien vs. las personas no quieren hacer trabajo

Cuadro VI.7. Grado de completud lingüística de las hipótesis de los niños acerca de la *palabra oral* como *unidad lingüística*. **Zona Implí-ta (II):** Respuestas implícitas, holísticas discursivas.

La zona semi-explicita E1

La zona E1 es la más compleja dado que se compone de 3 áreas, una zona mixta, otra parcial, y una tercera consolidada y exhaustiva. La zona E1 de menor consolidación consiste en un área **mixta** de transición en donde las respuestas pueden ser correctas o incorrectas, y conviven con sobremarcaciones o sincretismos. Se observan respuestas basadas en el realismo nominal, éstas son por ende testimonio de la zona anterior - la zona implícita y holística -, y conviven con las sobremarcaciones, índice de una reflexividad semi-explicita.

Por ejemplo, en esta zona pueden cohabitar marcas implícitas, como el realismo nominal, con hipótesis correctas basadas en otros niveles lingüísticos, como el nivel formal alfabético. Sería el caso en “*La manzana es más grande que la pera*”. El significante *manzana* es en efecto más grande alfabéticamente que el significante *pera*, pero el niño se refiere además al referente al usar los artículos definidos.

En esta área mixta se observan asimismo respuestas incorrectas que cohabitan con una mezcla y convivencia de hipótesis, con una sobremarcación y una producción de sincretismos. Es el caso de la siguiente hipótesis de reconocimiento de la palabra larga y corta: “*la manzana se escucha de poquito y de chiquito, y la pera se escucha muchas palabras; porque la mariposa se escucha así de chiquito y el oso se escucha mucho*”. En este ejemplo, desde una hipótesis implícita y simpráxica el niño recurre al realismo nominal objetual en donde se centra en el tamaño del referente. El testimonio de esta hipótesis sería el uso del artículo definido. Además, desde un pensamiento semi-explicito que le permite descomponer el todo en partes, se refiere a la estructura acústica de las palabras. Recurre así a una sobremarcación y sincretismo, características de la reflexividad E1.

Esta zona mixta E1 incluye también respuestas correctas basadas en sincretismos de diferentes niveles lingüísticos. Por ejemplo, el niño

preescolar mezcla los niveles alfabético y silábico para explicar su selección de palabra larga y corta, y el tamaño de los significantes, y considera que la palabra *manzana* es más larga que la palabra *pera*, “porque *manzana* tiene 3 y *pera* tiene 2, *mariposa* tiene 4 y *oso* tiene 3, *oso* tiene 3 y *sol* una”. El cuadro presentado a continuación ofrece datos adicionales de esta etapa mixta E1.

Avances hacia la reflexividad: Respuestas E1

Zona mixta: Respuestas correctas + sobremarcación y sincretismos basados en el realismo nominal

Reconocimiento

Reconocimiento de palabra *larga* vs. *corta*

Respuesta correcta y Sincretismo: realismo nominal objetal + nivel formal alfabético

La manzana > pera

Zona mixta: Respuestas incorrectas + sobremarcación y sincretismos basados en el realismo nominal

Reconocimiento de palabra *larga* vs. *corta*

Respuesta incorrecta y Sincretismo: realismo nominal objetal + estructura acústica

la manzana se escucha de poquito y de chiquito, y la pera se escucha muchas palabras; porque la mariposa se escucha así de chiquito y el oso se escucha mucho

Respuesta incorrecta y Sincretismo: Realismo nominal objetal + nivel formal alfabético + estructura acústica

peeera es más grande que manzana y ossso es más grande que sol porque tienen palabras largas

Avances hacia la reflexividad: Respuestas E1

Zona mixta: Sobremarcación y sincretismos de diferentes niveles lingüísticos

Reconocimiento de palabra *larga* vs. *corta*

Sincretismos de diferentes niveles lingüísticos: Nivel formal silábico y alfabético

mariposa > *oso*, porque tiene más letras, *oso* > *sol*, porque tiene una letra más

mariposa > *oso*, porque es M y POSA

Conteo

¿letras o palabras? Hay 16 (en “Juan comió tacos de pollo”)

Ejemplificación

Ejemplificación de palabra *larga* vs. *corta*

Sincretismos de diferentes niveles lingüísticos: palabra + sílaba

Tapete vs. *silla*, porque *silla* tiene dos palabras y *tapete* tiene tres palabras

Cuadro VI.8. Grado de completud lingüística de las hipótesis de los niños acerca de la *palabra oral* como *unidad lingüística*: **Zona MIXTA E1-1**.

La segunda **zona E1-2** es una zona **parcial** en donde el niño descompone el todo en partes, conceptualiza los componentes de la palabra y utiliza uno o varios componentes para explicar sus hipótesis. De esta manera, para él, una palabra difícil es una letra, es “*la X porque nada más es como así, y otra vez así, y otra vez de aquí para acá* (se apoya en gestos)”.

Otro ejemplo de esta zona parcial es la ejemplificación de la palabra inventada en donde el niño podría idear un significante o un referente nuevo, y se remite únicamente al carácter arbitrario del signo lingüístico y considera que una palabra inventada es una palabra de la lengua meta como *Rue* del francés.

En esta zona parcial E1-2 el niño percibe asimismo el signo lingüístico en el contexto de la frase, selecciona algunos y omite otros. Este fenómeno se observa en la siguiente segmentación de la cadena hablada del enunciado “*Los pájaros vuelan en el cielo azul*”, en donde el niño se centra en el tema y menciona únicamente la principal unidad semántica y sintáctica, es decir *pájaro*. Se remite así al sujeto, y omite las palabras de contenido que denotan el verbo y el complemento circunstancial. Omite igualmente todas las palabras funcionales. Otros ejemplos de esta zona parcial E1-2 están incluidos en el siguiente cuadro.

Avances hacia la reflexividad: Respuestas E1-2

Zona parcial: Descomposición del todo (palabra o frase) en componentes y uso de uno o varios de ellos

Reconocimiento

Segmentación de palabras de *contenido*:

Palabras de contenido cotidianas, concretas; sustantivo, verbo:

El, los, pájaros, vuelan, en-el, cielo-azul

Segmentación de palabras funcionales.

Artículos

El, los, pájaros, vuelan, en-el, cielo- azul

Conteo

Palabra = letra

3: *la N, la O y la T*

Palabra = sílaba

5: *Juan, co, mió, ta, cos, de, po, llo*

Palabras de contenido cotidianas, concretas; nombre propio, nombre común; sustantivo

3: *Juan, tacos, pollo*

<p><u>Avances hacia la reflexividad: Respuestas E1-2</u></p>
<p><u>Ejemplificación</u></p>
<p>Ejemplificación de palabra difícil <u>Palabra = letra</u> <i>La X porque nada más es como así, y otra vez así, y otra vez de aquí para acá, (se apoya en gestos)</i></p>
<p>Ejemplificación de <i>palabra</i> <u>Palabra = letra</u> <i>A, eMe (M), eLe (L), T</i></p>
<p>Ejemplificación de palabra <i>larga</i> y palabra <i>corta</i> <u>Palabra = letra</u> <i>La J porque en francés le haces un puntito así y jjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjj vs. T porque nada más tiene un palito y una raya</i> <u>Nivel formal silábico alfabético + estructura acústica</u> <i>mariposa > oso, porque suena con más letras</i></p>
<p>Ejemplificación de palabra inventada <u>Arbitrariedad del signo</u> <i>Rue del francés</i></p>

Cuadro VI.9. Grado de completud de las hipótesis de los niños acerca de la *palabra oral* como *unidad lingüística*: **Zona PARCIAL E1-2.**

La zona E1 más compleja – i.e. zona E1-3 -, incluye hipótesis semi-explícitas consolidadas y correctas. Como se puede observar en el siguiente cuadro, el niño reconoce palabras de contenido y funcionales, y se remite a la estructura alfabética, silábica, semántica para ejemplificar palabras inventadas, difíciles, largas y cortas. En esta fase, el niño no verbaliza aún sus reescrituras.

Avances hacia la reflexividad: Respuestas E1-3

Zona semi-explicita exhaustiva: Hipótesis semi-explicitas, consolidadas, no verbalizables

Reconocimiento

Conteo

5: *Juan, comió, tacos, de, pollo*

Segmentación de palabras funcionales

Artículos; preposición

los, pájaros, vuelan, en, el, cielo, azul

Amalgama preposición+Artículo

El, los, pájaros, vuelan, en-el, cielo azul

Segmentación de palabras de contenido

Sustantivo, verbo, adjetivo:

los, pájaros, vuelan, en, el, cielo, azul

Reconocimiento de palabra larga vs. corta

Nivel formal alfabético

Dime qué palabra es más larga: *manzana > pera, mariposa > oso, oso = sol*

Estructura silábica

manzana > pera, man-za-na vs. pera, mariposa > oso, oso > sol, sol tiene una y oso tiene dos (marca las sílabas con palmadas)

Nivel formal silábico alfabético

manzana > pera tiene más letras, mariposa > oso, oso = sol, sol es una, tiene poquitas letras, y también oso

Avances hacia la reflexividad: Respuestas E1-3

Ejemplificación

Ejemplificación de palabra inventada

Nivel formal alfabético

Eche: leche

Invención del referente

(hoja de papel)

Hoja viviente que una hoja esté viva, es un ser viviente

Referente imaginario = inventado

Harry Potter

Ejemplificación de palabra difícil

Nivel formal alfabético *Vellosiraptor*

Estructura silábica *Pascua, es porque es pas-cua, de dos sílabas, igual que la de oso*

Nivel semántico de la palabra compuesta *Planeta tierra, porque no se puede distinguir cuál es cuál, porque son diferentes, porque la tierra está debajo de nosotros y el planeta está alrededor de nosotros*

Estructura fono-alfabética, Arbitrariedad del signo

Au Revoir

Ejemplificación de palabra

Palabra de contenido cotidiana, concreta, nombre común, sustantivo

Flor

Ejemplificación de palabra larga vs. corta

Nivel formal alfabético

Rompentisky vs. oro

Estructura silábica

za-pa-to vs. sol

Cuadro VI.10. Grado de completud de las hipótesis de los niños acerca de la *palabra oral como unidad lingüística: Zona CONSOLIDADA E1-3.*

La zona explícita E2/3

Finalmente, en un nivel más alto de completud lingüística y de reflexividad explícita y abstracta, están las respuestas exhaustivas y verbalizables E2/3, es decir las justificaciones y definiciones lingüísticas y sinsemánticas (véase cuadro siguiente).

Presencia de reflexividad: Respuestas E2

Respuestas exhaustivas: Hipótesis explícitas, consolidadas y verbalizables

Justificaciones lingüísticas sinsemánticas

Reconocimiento de palabra larga vs. corta

Estructura silábica

manzana > pera, man-za-na, mariposa > oso, porque es ma-ri-po-sa vs. o-so, oso > sol, porque sol viene en una sílaba, y oso viene en dos sílabas

Ejemplificación de palabra difícil

Dificultad fonemática

Francés, porque es que tú luego dices

F /ll/ ancés y luego dices, con la /r/, ya puedes decir francés

Nivel formal alfabético

tijeras, porque casi no se le entiende cuántas letras tiene

Arbitrariedad del signo

Une chaussette, porque es en francés

Ejemplificación de palabra larga vs. corta

Nivel formal alfabético

miércoles vs. lunes porque se escribe muy cortito

<u>Presencia de reflexividad: Respuestas E3</u>
<u>Respuestas exhaustivas</u> Hipótesis explícitas, consolidadas y verbalizables
<u>Definiciones lingüísticas sinsemánticas</u>
Ejemplificación de palabra <u>Nivel formal alfabético</u> : <i>con muchas letras quieres escribir algo, y haces una palabra</i> <u>Estructura silábica</u> ¿Sabes qué es una palabra?: <i>Una palabra tiene muchas sílabas por ejemplo, “ma” y otra vez “ma”, da “mamá”</i>

Cuadro VI.11. Grado de completud de las hipótesis de los niños acerca de la *palabra oral como unidad lingüística*: **Zona EXHAUSTIVA E2/3.**

Nuestro interés fue aquí, observar la geografía lingüística de las respuestas emitidas por los niños de manera a establecer un sistema gradual de puntuación. Este sistema seguirá, desde una perspectiva descendente, la lógica del siguiente cuadro que denota la progresión en cuanto a la completud lingüística, consolidación y exhaustividad de cada una de las respuestas infantiles:

Grado de completud lingüística de las respuestas infantiles
Respuestas implícitas y holísticas representacionales y comunicativas
Respuestas implícitas y holísticas discursivas
Zona E1-1: Mixta: Respuestas correctas basadas en el realismo nominal + sobremarcación y sincretismos

Grado de completud lingüística de las respuestas infantiles
Respuestas implícitas y holísticas representacionales y comunicativas
Respuestas implícitas y holísticas discursivas
Zona E1-1: Mixta: Respuestas incorrectas basadas en el realismo nominal + sobremarcación y sincretismos Respuestas correctas + sobremarcación y sincretismos de diferentes niveles lingüísticos
Zona E1-2 Parcial: Descomposición del todo (palabra o frase) en componentes, y uso de uno o varios de ellos
Zona E1-3 Respuestas exhaustivas: Hipótesis semi-explicitas consolidadas pero no verbalizables
Respuestas exhaustivas E2: Justificaciones lingüísticas sinsemánticas consolidadas, exhaustivas, correctas, explícitas y verbalizables
Respuestas exhaustivas E3: Definiciones lingüísticas sinsemánticas consolidadas, exhaustivas, correctas, explícitas y verbalizables

Cuadro VI.12. Grado de completud lingüística de las respuestas de los niños acerca de la *palabra oral* como *unidad lingüística*.

Consideraciones finales

El profesionalista de la educación básica y el investigador en lingüística aplicada al contexto infantil, tienen como tarea conocer la estructura cognitiva del niño, muy distinta a la del adulto, y sus representaciones psicolingüísticas basadas en el pensamiento mágico, el realismo nominal, el sincretismo, el egocentrismo, la dificultad de establecer relacio-

nes, la incapacidad sintética y la yuxtaposición, la transducción, la ausencia de pensamiento formal.

Para ello, en este capítulo, presentamos técnicas de investigación que permiten entender la reflexividad infantil acerca del lenguaje. Observamos que la metodología que toma prestada Piaget de la Psiquiatría – i.e. la Entrevista clínica –, muestra tener gran solidez y un riguroso conocimiento infantil. En efecto, mientras las preguntas que la conforman puedan sorprender a un adulto, son muy familiares para un niño y provoca en él un diálogo fluido.

Esta solidez metodológica consiste asimismo en generar respuestas idénticas en diferentes contextos y tiempos. Por ejemplo, en la investigación titulada *Bilingüismo, cognición y metacognición: La reflexividad en torno al nombre y la palabra en el niño bilingüe y monolingüe* (Signoret, 2009) realizada en el marco del Posgrado en Lingüística de la UNAM a principios del siglo XXI, se encuentran las mismas respuestas infantiles que las que encontró Piaget en los inicios del siglo XX.

En este capítulo ofrecemos también un sistema de puntaje de la progresión, en cuanto a explicitud y abstracción, de la reflexividad infantil con base en el *Modelo Redescripción Representacional* de Karmiloff-Smith (1992) que contempla varias etapas de reescrituración:

- » las respuestas implícitas o procedurales (I) que corresponden a las *respuestas nulas, holísticas y simpráxicas*;
- » las respuestas semi-explicitas E1 que equivalen a las actividades de *reconocimientos* de unidades lingüísticas, y a las *ejemplificaciones*;
- » las respuestas explícitas E2 y E3 que corresponden a las *justificaciones y definiciones lingüísticas y sinsemánticas*.

Estas técnicas y estos datos permitirán consolidar un conocimiento para realizar investigaciones en torno a la idiosincrasia del pensamien-

to infantil y del desarrollo psicolingüístico del niño, y ajustar el entorno educativo a la lógica, exigencias y necesidades del infante.

Términos clave

Reflexividad infantil

Entrevista clínica

Respuesta no importa qué

Fabulación

Creencia sugerida

Creencia disparada

Respuesta espontánea

Ausencia de reflexividad acerca del concepto de *palabra*

Datos implícitos acerca del concepto de *palabra*

Datos semi-explicitos E1 acerca del concepto de *palabra*

Datos conscientes y abstractos E2/3 acerca del concepto de *palabra*

Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Diseñe y realice un proyecto de investigación piloto basado en la técnica de la Entrevista clínica de Piaget, especificando la población, la muestra, el elemento psicolingüístico a analizar, los instrumentos de elicitación y de medición, el análisis de los datos, y los resultados preliminares.

Capítulo 7

Habilidades comunicativas en la niñez

Como hemos visto en esta obra, la estructura psicológica, la adquisición y la reflexividad lingüística del niño tienen características que son propias a la niñez. En este capítulo veremos que las habilidades comunicativas del aula deben asimismo adaptarse a la realidad infantil.

La conciencia sobre el lenguaje

Paralelamente a su desarrollo bio-psico-social, el niño se vuelve un pequeño lingüista y desarrolla una conciencia del lenguaje que está guiada por la contención escolar. La conciencia lingüística consiste, por una parte, en la capacidad de analizar el conocimiento lingüístico, en descubrir sus categorías y, por otra parte, en controlar la atención en la selección y procesamiento de información lingüística específica. La conciencia lingüística es de suma importancia porque sustenta las habilidades comunicativas orales y escritas. Por ejemplo, en el acto de la lectoescritura, para poder leer y escribir es necesario que el niño perciba paulatinamente que la lengua tiene categorías como los fonemas, los grafemas, las palabras, las estructuras sintácticas; además, que tiene un orden y una direccionalidad. A continuación reflexionaremos acerca de estos conceptos.

La metacognición

¿Qué es la metacognición y la reflexión metalingüística? Desde la década de los setenta destacan numerosos autores y diversas definiciones

que apuntan todas hacia la importancia del conocimiento, y del control consciente de éste, para la evolución cognitiva, emocional y social del niño. Resalta la importancia de la *metacognición*, es decir, del “conocimiento sobre el conocimiento” (Flavell, 2000, p. 145). La metacognición “incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas –en especial, de uno mismo– en cuanto individuos conocedores y pensantes” (Nickerson *et al.*, 1998, p. 125).

La metacognición está sustentada por habilidades cognitivas que permiten, a su vez, la adquisición, el empleo y el control del conocimiento (Nickerson *et al.*, 1998). Gombert (1990) plantea así que las habilidades metacognitivas tienen un parecido con los *conocimientos operatorios piagetianos* en donde el sujeto realiza transformaciones sobre sus propios conocimientos durante determinada tarea.

Las habilidades que conducen a la metacognición son la *planificación*, la *predicción*, la *verificación*, la *comprobación* de la realidad, la *supervisión* y *control* de los intentos propios que permiten llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes. Otra de las habilidades metacognitivas es la *recuperabilidad*, es decir la capacidad de tener acceso al conocimiento, en un momento oportuno para lograr un propósito determinado. “La recuperabilidad del conocimiento almacenado y su empleo flexible constituyen el sello mismo de una actividad inteligente” (Nickerson *et al.*, 1998, p. 133).

En la recuperación de la información, se observan dos tipos de accesos: el *múltiple* en el cual el individuo puede transferir el conocimiento adquirido a múltiples contextos, y el *reflexivo* en el cual vive una percepción consciente de este conocimiento.

¿Qué grados de conciencia implican los procesos metacognitivos? La habilidad de metacognición puede ser consciente o semiconsciente. Gombert (1990) denota este contraste retomando el concepto de *epi-*

lingüismo propuesto por Culioli en 1968; se refiere a los procesos inconscientes no reflexionados y no deliberados. Habla entonces de *metaprocetos* –procesos conscientes– y de *epiprocetos* –procesos semi-conscientes–.

El contraste entre un proceso consciente y otro semiconsciente se observa también en el modelo RR (*redescripción representacional*) de Karmiloff-Smith (1992), ya citado en capítulos anteriores, el cual propone una evolución gradual del conocimiento y del nivel de conciencia de éste que va de un nivel procedural implícito (I) a un nivel netamente explícito (E2/3) que puede ser esquematizado o verbalizado. La idea central de este modelo es que el niño hace evolucionar su conocimiento al rescribir y redescribir en cada dominio las diferentes hipótesis que ha elaborado.

El modelo RR plantea entonces una evolución progresiva en cuatro fases que se logra gracias a una conscientización –o metacognición– mayorante de las hipótesis y del conocimiento.

La evolución de los diferentes dominios es heterogénea; algunos pueden permanecer en la fase uno y otros pueden evolucionar hasta la última fase. El manejo de la información de cada fase o nivel queda disponible para su utilización. Karmiloff-Smith (1992, p. 89) afirma que para que los dominios establezcan una interrelación y una intercolaboración –por ejemplo que la información del dominio de matemáticas sea útil para la información y evolución del dominio de física–, es necesario que cada uno haya alcanzado por lo menos la fase E1. “El modelo RR plantea que las representaciones de diferentes códigos pueden relacionarse solamente si son definidas explícitamente por lo menos en el formato del nivel E1.”

Los estudios de psicología y de psicolingüística reportan que la metacognición impacta diferentes áreas del desarrollo infantil. Impacta las habilidades del pensamiento e incrementa el desarrollo de las ope-

raciones piagetianas de la conservación, la clasificación y la transitividad (Donaldson, 1978).

Determina también la calidad del propio conocimiento, la destreza en su uso y el nivel de su desarrollo.

Tal vez la manera más obvia en que los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre el tema en que son expertos. Existen también, sin embargo, otras diferencias importantes. Los expertos no sólo saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía (Nickerson *et al.*, 1998, p. 124).

Impacta igualmente las habilidades lingüísticas y cognitivas. Flavell – precursor de este campo de estudio de la psicología– menciona que desarrollar la metacognición ayuda a promover “la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión lectora, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la resolución de problemas, el conocimiento social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol” (2000, pp. 145-46).

La idea de que es en la infancia intermedia cuando se acelera el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es una idea compartida por numerosos autores. Se sitúa entre la etapa preoperatoria y concreta, y se manifiesta hasta la adolescencia y la edad adulta. En cada edad, la metacognición tiene rasgos distintos. La caracterización de lo que es la metacognición es así una tarea compleja (Hakes *et al.*, 1980).

Hakes *et al.* se interrogan “si existen razones conceptuales y empíricas para pensar que el surgimiento de las habilidades metalingüísticas reflejan el desarrollo de las operaciones concretas” (1980, p. 36). Consideran que hay suficientes paralelismos entre las habilidades cognitivas necesarias que sustentan las actividades metalingüísticas para pensar que

ambas están basadas en habilidades comunes, y que existe un vínculo sincrónico en las diferentes etapas de desarrollo. Hakes *et al.* sugieren que podría existir una habilidad metalingüística general que incluye una habilidad de descentración, de reversibilidad y de conservación.

La reflexión metalingüística

Una de las áreas específicas de la metacognición es la reflexión metalingüística. Según Jakobson (1973), la función metalingüística se refiere a la actividad de hablar acerca del lenguaje, es la actividad lingüística que lo considera como un objeto. De manera similar, Benveniste (1974) afirma que la capacidad metalingüística corresponde a “la posibilidad que tenemos de situarnos encima de la lengua, de abstraernos de ella, de observarla, al mismo tiempo que la utilizamos para nuestros razonamientos y nuestras observaciones”. Además de la reflexión acerca de la naturaleza del lenguaje, la actividad metalingüística incluye la reflexión acerca de sus funciones y de su uso (Pratt y Grieve, 1984).

La actividad metalingüística conduce a la reflexión sobre el lenguaje en general, a partir de una lengua particular. Para Bialystok (2001, pp. 124-126), el desarrollo de la función metalingüística conlleva tres entidades organizadas en un orden cronológico. Por un lado, se desarrolla el *conocimiento metalingüístico* –i. e., “la representación explícita de los aspectos abstractos de la estructura lingüística que se vuelve accesible a través del conocimiento de un idioma particular”–; posteriormente, surgen las *habilidades metalingüísticas* –i. e., “la capacidad de utilizar el conocimiento acerca del lenguaje”–, por ejemplo, en las habilidades de expresión y de comprensión; finalmente, la función metalingüística culmina en la *conciencia metalingüística* –i. e., el manejo consciente y momentáneo de las representaciones mentales explícitas, gracias a un esfuerzo de atención–.

¿Qué grados de conciencia y de explicitud implica el conocimiento metalingüístico? Para esta autora, el niño construye un conocimiento metalingüístico que, en cuanto a su nivel de conciencia y de explicitud, se sitúa entre la competencia y la descripción de la gramática. Las representaciones de las reglas que conlleva el conocimiento metalingüístico son más conscientes que las de la competencia chomskiana y menos conscientes que las de una gramática. Además, son más explícitas que las de la competencia chomskiana y menos explícitas que las reglas que conlleva una gramática.

Para Gombert (1990), al igual que con la metacognición en general, existe un nivel semiconsciente de la información lingüística: se trata de los conocimientos *epilingüísticos*. Estaríamos aquí a un grado de conciencia y de explicitud mayor que el de la competencia implícita chomskiana. De esta forma, se podría representar de la siguiente manera cada tipo de conocimiento metalingüístico:

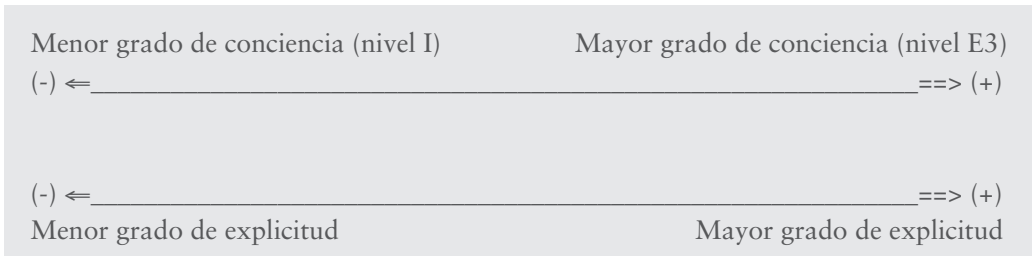


Figura VII.1. Diferentes grados de conciencia y de explicitud del conocimiento metalingüístico.

La función metalingüística está sustentada por procesos semejantes a los que permiten la metacognición; se trata del proceso de analizar y reflexionar cada vez más explícita y abstractamente acerca de las estructuras del lenguaje; y el de controlar y planificar esta información para poder recuperarla consciente o semiconscientemente durante las actividades de comprensión o de producción (Gombert, 1990; Bialystok, 2001). Para Bialystok (2001, p. 134), “conforme aumenta la ne-

cesidad de análisis, el uso del lenguaje involucra mayor conocimiento metalingüístico; conforme aumenta la necesidad de control, el uso del lenguaje involucra mayor habilidad y conciencia metalingüística”.

Estas operaciones metalingüísticas se pueden aplicar a todo aspecto del lenguaje, ya sea fonológico (*actividades metafonológicas*), sintáctico (*actividades metasintácticas*), semántico (*actividades metasemánticas*) o pragmático (*actividades metapragmáticas*), si bien, su aplicación varía en grados. Por ejemplo, las interacciones verbales espontáneas requieren de menor conocimiento metalingüístico; en cambio éste se requiere en las actividades de lectoescritura (Gombert, 1990). En el mismo sentido, Karmiloff-Smith (1992, p. 61) menciona que no todos los niveles lingüísticos pueden ser sujetos de la misma reflexión metalingüística. “Inclusive como adultos, está claro que no tenemos acceso a todos los aspectos del sistema lingüístico que usamos. Ciertos aspectos del lenguaje hablado son inaccesibles a la reflexión metalingüística, en cambio otros (...) están disponibles a la construcción-teórica espontánea y al acceso consciente”. Por ejemplo, las reglas que determinan el discurso parecen no alcanzar el nivel E2/3, e inclusive podrían no alcanzar el nivel E1.

Según Levelt *et al.* (1978), la función fundamental de la conciencia lingüística es facilitar la comunicación frente a frente y sustentar el aprendizaje de las habilidades comunicativas. Con la misma perspectiva, Clark (1978) distingue diferentes tipos de conciencia lingüística.

Tipos de conciencia lingüística

1. *Monitorear la producción personal de frases*
 - Reparar la producción espontánea.
 - Practicar sonidos, palabras y frases.
 - Ajustar la producción a la edad y al estatus del interlocutor.

Bilingüismo en la infancia

Tipos de conciencia lingüística	
2. <i>Monitorear el resultado de las frases</i>	Verificar si el interlocutor entendió o no. Comentar acerca de las producciones propias y ajenas. Corregir las producciones de otros.
3. <i>Evaluar la realidad</i>	Decidir si determinada palabra funciona o no, y emplear otra en caso negativo.
4. <i>Tratar de aprender intencionalmente</i>	Practicar nuevos sonidos, palabras y enunciados. Participar en situaciones comunicativas.
5. <i>Predecir las consecuencias de usar ciertas flexiones, palabras, frases, enunciados</i>	Aplicar flexiones a nuevas palabras. Juzgar qué palabras son más apropiadas para determinado interlocutor y situación comunicativa. Corregir el orden de las palabras.
6. <i>Reflexionar acerca del producto de determinado enunciado</i>	Identificar unidades lingüísticas. Proveer definiciones. Construir juegos de palabras y adivinanzas. Explicar por qué ciertas frases son posibles y cómo pueden ser interpretadas.

Cuadro VII.2. Tipos de habilidades metalingüísticas y de conciencia lingüística (basado en Clark, 1978).

Clark plantea que las siguientes habilidades aparecen en los niños a los seis años:

- 1) Reparar y reorganizar la producción personal.
- 2) Comentar acerca del discurso de otros (pronunciación, dialecto, significado, propiedad, estilo, volumen, etcétera).
- 3) Preguntar explícitamente acerca de la lengua y del lenguaje.
- 4) Hacer comentarios acerca de la propia lengua.
- 5) Responder preguntas directas acerca del lenguaje.

¿Qué importancia tiene la reflexión metalingüística para el desarrollo psicolingüístico infantil? Desde la década de los setenta, dentro del campo de la psicolingüística, se observa un incremento por el interés del estudio de la *metalingüística* y su impacto en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Autores como Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes *et al.* (1980) “consideran que la conciencia lingüística en la educación preescolar y en los primeros años de primaria se relaciona con la capacidad del niño de reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento e influye habilidades cognitivas pertenecientes a una amplia gama de contextos” (Pratt y Grieve, 1984, p. 128). Por ejemplo, Liberman *et al.* (1974) consideran que esta conciencia es determinante y necesaria para las habilidades de lectoescritura. En años posteriores se retoma esta misma idea y, en este mismo sentido, Gombert (1990) y Bialystok (2001) afirman que las capacidades metalingüísticas permiten solucionar obstáculos en la lectura, en la escritura y en la solución de problemas.

Lengua oral y lengua escrita

En el enfoque gramatical tradicional, y en la lingüística estructuralista de Saussure, se considera que las habilidades escritas son una copia de las habilidades orales, y esta concepción determina la pedagogía de la lengua escrita.

La lingüística estructural de Saussure considera que la lengua oral es primera o primordial, y que la lengua escrita es una simple transcripción de aquélla; por eso, los métodos estructuro-globales de aprendizaje de una segunda lengua, basados en este enfoque, concedían total importancia a la lengua oral y, en el aula, trabajaban solamente la lengua escrita como refuerzo de la oral (Cassany *et al.*, 1998, p. 89).

Actualmente, en el marco del enfoque accional y de la intervención psicopedagógica, se considera que son habilidades independientes que se entrelazan y retroalimentan social y cognitivamente.

La opinión más extendida en la actualidad es la que considera ambos modos equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias; por lo tanto, en el aprendizaje de la lengua deberían recibir un tratamiento independiente y adecuado a las necesidades de los alumnos (Cassany *et al.*, 1998, pp. 89-90).

Entre la lengua oral espontánea y la lengua escrita impresa y formal existen así numerosas diferencias, las cuales se representan en el siguiente cuadro. Sin embargo, hay que resaltar que un código depende del otro, dado que el desarrollo de la lengua escrita es posible gracias al desarrollo previo de la lengua oral; es un desarrollo en continuidad. Por ejemplo, el niño descubre que hay una relación entre aspectos gráficos y sonoros, descubre que si se habla más se escribe más.

Aunque no es el objetivo aquí describir exhaustivamente el género oral y escrito de las plataformas electrónicas del siglo XXI, diremos que las diferencias mencionadas en el cuadro anterior se desvanecen en este contexto. Es pertinente mencionar que además de las habilidades clásicas de la lectoescritura, desde las plataformas electrónicas del siglo XXI, el niño debe aprender a manejar el texto conjuntamente con la imagen y el movimiento.

Tanto el eje oral como el eje escrito tienen una tipología textual y pragmática que el niño descubrirá paulatinamente. Los textos pueden

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

A. Diferencias contextuales	
Canal oral	Canal escrito
<p><i>Canal auditivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los rasgos de manera sucesiva • Comunicación espontánea • Comunicación efímera • Se utilizan códigos no verbales • Interacción importante durante la emisión del texto • Importancia del contexto extralingüístico 	<p><i>Canal visual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los rasgos de manera simultánea • Comunicación diferida • Comunicación duradera • Uso del espacio del texto • Ausencia de interacción • Contexto extralingüístico poco importante, escritor autónomo
B. Diferencias textuales	
Canal oral	Canal escrito
<p><i>Adecuación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a marcar la procedencia dialectal del emisor • Temáticas generales, bajo grado de formalidad <p><i>Coherencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección menos rigurosa de la información • Más redundante • Estructura de texto abierto • Estructura poco estereotipada <p><i>Cohesión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos gramatical • Recursos paralingüísticos numerosos • Uso recurrente de códigos no verbales 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a neutralizar las señales de procedencia del emisor • Temáticas específicas. Alto grado de formalidad <ul style="list-style-type: none"> • Selección muy precisa de la información • Menos redundante • Estructura cerrada • Estructura estereotipada <ul style="list-style-type: none"> • Más gramatical • Recursos paralingüísticos escasos • Pocos códigos no verbales

B. Diferencias textuales	
Canal oral	Canal escrito
Alta frecuencia de referencias exofóricas <i>Gramática</i> Fonología y grafía <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de las formas propias y espontáneas Morfología: <ul style="list-style-type: none"> • Uso de estructuras poco formales 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta frecuencia de referencias endofóricas • Escasa incorporación de formas propias y espontáneas • Uso de estructuras formales

Cuadro VII.3. Diferencias entre lengua oral espontánea y lengua escrita impresa (basado en Cassany *et al.*, 1998)

así organizarse en torno a las seis siguientes funciones del lenguaje humano que propone Jakobson (1973): la función *referencial* cuyo objetivo es la emisión del significado; la función *emotiva* centrada en externar sentimientos; la función *conativa* dedicada a determinar el comportamiento del interlocutor; la función *fática* centrada en mantener el contacto conversacional; la función *metalingüística* dedicada a reflexionar acerca de la lengua; la función *poética* centrada en la estética del mensaje.

El tejido discursivo oral incluye, por ejemplo, textos *referenciales* como las exposiciones, las entrevistas, las encuestas; textos *emotivos* como los relatos de vida; textos *conativos* como los discursos políticos, los sermones; textos *fáticos* como la conversación en torno al clima; textos *metalingüísticos* como la explicación de textos escolares y textos *poéticos* como las canciones.

A su vez, bajo esta misma lógica, en el eje escrito se observan las siguientes tipologías:

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

Función	Referencial	Emotiva	Conativa
Ejemplos de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Documentales • Biografías • Enciclopedias • Resúmenes explicativos • Artículos de divulgación • Artículos científicos • Señalización de calles • Guías turísticas • Instructivos de uso • Documentos oficiales • Carteles • Mapas • Etiquetas • Listas • Programas • Recetas • Catálogos • Documentos meteorológicos • Horóscopos • Menús • Currículum vitae • Páginas web • Correos electrónicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas • Mitos • Fábulas • Cuentos • Novelas • Leyendas • Epopeyas • Testimonios • Relatos • Publicidad • Narraciones • Volantes • Páginas web • Correos electrónicos • Mensajes telefónicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales, oficiales y jurídicos • Recetas médicas • Instructivos de juegos • Invitaciones a eventos • Previsión meteorológica • Guías turísticas • Anuncios • Proverbios • Publicidad • Programas electorales • Señalización de calles • Páginas web • Correos electrónicos

Bilingüismo en la infancia

Función	Fática	Metalingüística	Poética
Ejemplos de textos	<ul style="list-style-type: none">• Recordatorios escritos o electrónicos	<ul style="list-style-type: none">• Manuales• Gramáticas• Diccionarios• Páginas web	<ul style="list-style-type: none">• Poesía• Publicidad• Sonetos• Juego de palabras• Parodias• Medios electrónicos• Páginas web

Cuadro VII.4. Tipologías de textos escritos.

Las habilidades comunicativas

El niño tendrá una amplia tarea en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula de nivel básico, tanto en las habilidades de recepción y de producción, como en las habilidades escritas y orales, es decir, las competencias de escucha; de interacción monológica y de interacción dialógica; de lectura y de escritura.

Las habilidades orales

La habilidad de comprensión oral

En términos de Cassany *et al.* (1998, pp. 101-102), “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”. Según él, para lograr la comprensión oral, habrá que desarrollar las microhabilidades presentadas en el siguiente cuadro:

Microhabilidades de la comprensión oral
<i>Reconocer</i>
<ul style="list-style-type: none">• Las unidades de la cadena acústica• Las oposiciones fonológicas• La segmentación de la cadena acústica en unidades
<i>Seleccionar</i>
Las palabras relevantes Los elementos en unidades significativas
<i>Interpretar</i>
<ul style="list-style-type: none">• La intención del mensaje• El significado global• Las ideas principales• La relación entre las ideas relevantes• Los sobrentendidos• La estructura y características acústicas del discurso• La variable dialectal
<i>Anticipar</i>
<ul style="list-style-type: none">• Los datos que caracterizan al emisor• La información del contexto comunicativo• Los códigos no verbales

Microhabilidades de la comprensión oral
<i>Retener</i>
<ul style="list-style-type: none">• Las palabras, las frases, las ideas en la memoria a corto plazo• El propósito y la información relevante en la memoria a largo plazo• Datos visuales, auditivos, olfativos, etcétera, asociados al mensaje

Cuadro VII.5. La comprensión oral (basado en Cassany *et al.*, 1998).

Para desarrollar la comprensión auditiva, algunos de los ejercicios que se utilizan en el aula del nivel básico son los juegos mnemotécnicos; la relación de un mensaje oral con un dibujo; el llenado de cuadros; la transferencia de información; la selección de opciones y la identificación de errores (Cassany *et al.*, 1998).

Enfocándonos en el niño bilingüe, su tarea es enorme. Debe adquirir en dos sistemas lingüísticos información acerca de la segmentación de la cadena hablada; aprender a codificar el mundo, sus eventos y objetos, en unidades lingüísticas; relacionar significantes y significados y reconocer y aplicar las relaciones semánticas y sintácticas. De manera más específica, el niño bilingüe debe manejar, entre otros, los siguientes elementos en cada uno de los dos idiomas:

- » La conciencia del signo lingüístico.
- » Los fonemas y su combinación en segmentos fonéticos.
- » Los patrones articulatorios y prosódicos.
- » La percepción de las pausas de la frase y la identificación de entidades como palabras.

- » La relación entre un significante y un significado, y la arbitrariedad y convencionalidad de esa relación.
- » El manejo de la polisemia y la ambigüedad de ciertos lexemas.
- » El manejo de las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de las palabras con los otros constituyentes lingüísticos.
- » La marcación.
- » El manejo de diferentes tipos de palabras, de contenido, funcionales, cotidianas, científicas, concretas, abstractas, etcétera.
- » El manejo de los constituyentes de la palabra, de las flexiones y de los morfemas.
- » La cohesión de la palabra, el saber qué morfemas funcionan en bloques.
- » Las permutaciones posibles de la palabra dentro de la frase.

El niño bilingüe debe además percibir las semejanzas y diferencias entre las palabras de las dos lenguas para evitar las interferencias, y lograr un buen desempeño en cada uno de los dos idiomas. Se vuelve así un pequeño lingüista que maneja los conocimientos desde diferentes grados de conciencia.

Las habilidades auditivas que el niño debe desarrollar en lengua extranjera para alcanzar los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, niveles que constituyen el eje curricular para la infancia de numerosos sistemas educativos, están detalladamente descritas en los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguas Extranjeras* del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia -MEN-, 2006). Éstas entrelazan la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística.

Bilingüismo en la infancia

El niño escucha	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Reconoce cuando le hablan en lengua extranjera y reacciona de manera verbal y no verbal.	Sigue atentamente lo que dice el profesor y los compañeros durante un juego o una actividad.
Entiende cuando lo saludan y se despiden de él.	Participa en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples.
Reconoce que hay otras personas como él que se comunican en lengua extranjera.	Identifica los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por el profesor y apoyado en imágenes, videos o cualquier tipo de material visual.
Sigue instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por su profesor.	Reconoce algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en una historia leída por el profesor o en una grabación.
Comprende canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestra con gestos y movimientos.	Identifica de quién hablan a partir de su descripción física.
Demuestra comprensión de preguntas sencillas sobre él, su familia y su entorno.	Comprende información personal proporcionada por sus compañeros y su profesor.
Comprende descripciones cortas y sencillas de objetos y lugares conocidos.	Identifica objetos, personas y acciones que le son conocidas en un texto descriptivo corto leído por el profesor.

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

El niño escucha	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Identifica a las personas que participan en una conversación.	Identifica la secuencia de las acciones y las asocia con los momentos del día, cuando alguien describe su rutina diaria.
Sigue la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes.	Memoriza y sigue el ritmo de canciones populares de países extranjeros.
Entiende la idea general de una historia contada por su profesor cuando se apoya en movimientos, gestos y cambios de voz.	

Cuadro VII.6. Las habilidades de expresión singular (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 19, 21. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-115174_archivo_pdf.pdf).

La habilidad de expresión oral

La comunicación oral puede ser *singular* cuando el emisor no está posibilitado para interactuar (por ejemplo, en una exposición); *dual*, cuando se adopta de forma alternada el papel de emisor y de receptor (por ejemplo, en una llamada telefónica); *plural*, cuando la interacción es grupal (por ejemplo, un debate en clase) (Cassany *et al.*, 1998).

Las microhabilidades del aula que permitirán desarrollar la expresión oral son las siguientes:

Bilingüismo en la infancia

Microhabilidades de la expresión oral
<i>Planificar</i>
<ul style="list-style-type: none">• La situación comunicativa• El tema• La intervención• La interacción
<i>Conducir</i>
<ul style="list-style-type: none">• El tema• La toma de turno• El inicio y final de la conversación
<i>Negociar</i>
<ul style="list-style-type: none">• El grado de dificultad del discurso• La comprensión del interlocutor
<i>Producir</i>
<ul style="list-style-type: none">• El discurso oral• Las autocorrecciones• Las reformulaciones
<i>Utilizar datos paralingüísticos</i>
<ul style="list-style-type: none">• Los gestos y movimientos• La mirada

Cuadro VII.7. La expresión oral (basado en Cassany *et al.*, 1998).

Algunos de los ejercicios utilizados en el aula del nivel básico para desarrollar la expresión oral *singular*, *dual* y *plural*, son la realización de

dramas, de escenificaciones, de juegos, de trabajo en equipo, de exposiciones, de lecturas en voz alta y de debates (Cassany *et al.*, 1998). En el aula del niño bilingüe, las habilidades de interacción verbal se remiten también a la expresión *singular*, *dual* y *plural*. Con base en los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguas Extranjeras* del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2006), el cuadro VII.8 ejemplifica algunas de las tareas de expresión *singular* que permiten alcanzar los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

El niño habla de sí mismo	
Nivel A1	Nivel A2
Recita y canta rimas, poemas y trabalenguas que comprende, con ritmo y entonación adecuados.	Se describe a sí mismo o a otra persona conocida, con frases simples y cortas, teniendo en cuenta su edad y sus características físicas.
Expresa sus sentimientos y estados de ánimo.	Usa oraciones cortas para decir lo que puede o no puede hacer.
Menciona lo que le gusta y lo que no le gusta.	Deletrea palabras que le son conocidas.
Describe lo que está haciendo.	Expresa en una palabra o frase corta cómo se siente.
Nombra algunas cosas que puede hacer y que no puede hacer.	Dice un texto corto memorizado en una dramatización, ayudándose con gestos.

Bilingüismo en la infancia

El niño habla de sí mismo	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Describe lo que hacen algunos miembros de su comunidad.	Describe con oraciones simples el clima y determina la ropa necesaria, según corresponda.
Usa gestos y movimientos corporales para hacerse entender mejor.	Recita un trabalenguas sencillo o una rima, o canta el coro de una canción.
Describe algunas características de sí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima.	Habla de las actividades que realiza habitualmente.
Participa en representaciones cortas; memoriza y comprende los parlamentos.	Busca oportunidades para usar lo que sabe en la lengua extranjera.
	Habla de cantidades y cuenta objetos hasta mil.

Cuadro VII.8. Las habilidades de expresión singular (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 19,21. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf).

Para desarrollar las habilidades de expresión dual o plural, el niño bilingüe lleva a cabo las tareas indicadas en el cuadro VII.9:

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

El niño participa en conversaciones	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
<p>Responde a saludos y a despedidas.</p> <p>Responde a preguntas sobre cómo se siente.</p>	<p>Responde a preguntas personales como nombre, edad, nacionalidad y dirección, con apoyo de repeticiones cuando sea necesario.</p> <p>Saluda de acuerdo con la hora del día, de forma natural y apropiada.</p>
<p>Usa expresiones cotidianas para expresar sus necesidades inmediatas en el aula.</p> <p>Utiliza el lenguaje no verbal cuando no puede responder verbalmente a preguntas sobre sus preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza.</p>	<p>Saluda cortésmente de acuerdo con la edad y rango del interlocutor.</p> <p>Solicita al profesor y a los compañeros que le aclaren una duda o que le expliquen algo sobre lo que se habla.</p>
<p>Expresa e indica necesidades personales básicas relacionadas con el aula.</p>	<p>Pide y acepta disculpas de forma simple y cortés.</p>
<p>Responde a preguntas sobre personas, objetos y lugares de su entorno.</p> <p>Pide que le repitan el mensaje cuando no lo comprende.</p>	<p>Sigue y da instrucciones básicas cuando participa en juegos conocidos.</p> <p>Mantiene una conversación simple en inglés con un compañero cuando desarrolla una actividad de aula.</p>

Bilingüismo en la infancia

El niño participa en conversaciones	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Participa activamente en juegos de palabras y rondas.	Pregunta y responde sobre las características físicas de objetos familiares.
Refuerza con gestos lo que dice para hacerse entender.	Responde preguntas sobre sus gustos y preferencias.
	Puede cortésmente llamar la atención de su profesor con una frase corta.

Cuadro VII.9. Las habilidades de expresión dual o plural (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 19,21. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf).

Las habilidades escritas

La habilidad de comprensión escrita

Cassany *et al.* (1998, p. 198) consideran que la lectura silenciosa puede ser voluntaria e intencional; por ejemplo, puede tener el propósito de cumplir con un interés personal (lectura *extensiva*); de obtener información del contenido de un texto (lectura *intensiva*); obtener información sobre un texto (lectura *rápida*). Asimismo, la lectura puede ser involuntaria, por ejemplo, al estar expuestos a los carteles y anuncios de la ciudad y de la calle. Además, la lectura puede ser individual o colectiva, en voz alta, exhaustiva o selectiva, puede ser en diagonal, integral o reflexiva.

Las microhabilidades que requiere desarrollar un buen lector son las siguientes:

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

Microhabilidades de la comprensión escrita
<i>Reconocer</i>
<ul style="list-style-type: none">• Las letras• El orden de las letras• La pronunciación de las letras• Las grafías• Las palabras y frases• Los sintagmas o estructuras significativas• El significado relevante• Las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas• Las estructuras morfosintácticas• El contexto comunicativo
<i>Controlar</i>
<ul style="list-style-type: none">• La gramática de la palabra, de la frase y del texto• Las relaciones semánticas
<i>Entender</i>
<ul style="list-style-type: none">• El mensaje global• La información específica• La información relevante• La organización discursiva del texto• El significado implícito
<i>Desarrollar</i>
<ul style="list-style-type: none">• Una fluidez lectora

Cuadro VII.10. La comprensión escrita (basado en Cassany *et al.*, 1998).

Para desarrollar la comprensión escrita, el profesor podrá por ejemplo hacer ejercicios de preguntas, de relleno de espacios vacíos, de formación o relación de parejas, de transferencia de la información, de selección y marcación de ideas relevantes, de juegos, de recomposición de textos y de comparación de textos (Cassany *et al.*, 1998).

En el ámbito escolar bilingüe, el niño deberá llevar a cabo las siguientes habilidades comunicativas para alcanzar los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en la habilidad lectora:

El niño lee	
Nivel A1	Nivel A2
Identifica palabras relacionadas entre sí sobre temas que le son familiares.	Asocia un dibujo con su descripción escrita.
Reconoce palabras y frases cortas en lengua extranjera en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de su escuela.	Comprende descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas.
Relaciona ilustraciones con oraciones simples.	Ubica en un texto corto los lugares y momentos en que suceden las acciones.
Reconoce y sigue instrucciones sencillas, si están ilustradas.	Identifica las acciones en una secuencia corta de eventos.
Predice una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave.	Utiliza gráficas para representar la información más relevante de un texto.

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

El niño lee	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Organiza la secuencia de una historia sencilla.	Utiliza el diccionario como apoyo a la comprensión de textos.
Utiliza diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase.	Identifica elementos culturales como nombres propios y lugares, en textos sencillos.
Disfruta la lectura como una actividad de esparcimiento que le ayuda a descubrir el mundo.	Lee y entiende textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conoce (cumpleaños, navidad, etcétera.).
	Reconoce, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde.
	Participa en juegos de búsqueda de palabras desconocidas.

Cuadro VII.11. Las habilidades de comprensión lectora (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 18-20. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf).

La habilidad de expresión escrita

Según Cassany *et al.* (1998), saber escribir implica producir textos coherentes de cierta extensión, habilidad que se sustenta en las siguientes microhabilidades:

Bilingüismo en la infancia

Microhabilidades de la expresión escrita
<i>Desarrollar habilidades psicomotrices</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar los movimientos corporales finos y gruesos que permiten la grafía de la escritura y su fluidez.
<i>Desarrollar habilidades cognitivas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El análisis de la situación comunicativa. • La planeación y la organización de las ideas y del discurso. • La redacción selectiva. • La revisión, autoevaluación y corrección del texto.

Cuadro VII.12. La expresión escrita (basado en Cassany *et al.*, 1998).

Para desarrollar la habilidad de escritura intensiva y extensiva, el profesor puede hacer ejercicios de redacción, de manipulación de textos, de dictado, de relleno de espacios vacíos, de preguntas, respuestas y comentarios, de corrección, de proyectos y talleres, de entrevistas y de simulaciones (Cassany *et al.*, 1998).

En el aula bilingüe, el niño deberá ser capaz de realizar las siguientes tareas para llevar a cabo la competencia de escritura de los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*:

El niño escribe	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Copia y transcribe palabras que comprende y que usa con frecuencia en el salón de clase.	Escribe sobre temas de su interés.

Capítulo 7. Habilidades comunicativas en la niñez

El niño escribe	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Escribe el nombre de lugares y elementos que reconoce en una ilustración.	Escribe descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones.
Responde brevemente a las preguntas qué, quién, cuándo y dónde, si se refieren a su familia, sus amigos o su colegio.	Escribe tarjetas con mensajes cortos de felicitación o invitación.
Escribe información personal en formatos sencillos.	Describe los rasgos personales de gente de su entorno.
Escribe mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos.	Enlaza frases y oraciones usando conectores que expresan secuencia y adición.
Demuestra conocimiento de las estructuras básicas del idioma extranjero.	Escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias.
	Usa adecuadamente estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente.
	Verifica la ortografía de las palabras que escribe con frecuencia.
	Escribe pequeñas historias que se imagina.

Cuadro VII.13. Las habilidades de producción escrita (basado en MEN, 2006: 19,21. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf).

La lectoescritura desde el enfoque asociacionista y psicolingüístico

El enfoque del asociacionismo y el enfoque psicolingüístico conciben de manera diferente al acto de lectoescritura. Estas diferencias se presentan en el cuadro siguiente:

Enfoque del asociacionismo	Enfoque psicolingüístico
<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es imitación del habla adulta. • Es una habilidad que se enseña. • Existe un interés por las conductas observables. • Escribir implica un reaprendizaje de la lengua oral. • Antes de la instrucción educativa, el niño no tiene conocimientos de la lengua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje se adquiere a partir de la comprensión de su naturaleza. • Es una habilidad que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje. • Existe un interés por los procesos subyacentes. • Escribir implica la reconstrucción del sistema de escritura. • El niño tiene un saber lingüístico previo al proceso educativo.

Cuadro VII.14. Diferentes enfoques de la lectoescritura.

Cada uno de estos enfoques sustenta un método pedagógico particular de la lectura. El primero aplica el método audiovisual en donde se plantea que el código oral es el objeto primordial, y que el escrito se aprende para transmitir el mensaje oral. El segundo pone en práctica el método comunicativo que plantea que el código oral y escrito son autónomos, que propone enseñar a procesar, comprender y producir textos escritos.

El enfoque del asociacionismo se basa en el conductismo. Como ya se mencionó en capítulos anteriores, el niño es considerado como una tábula rasa que no necesita reflexionar; en cambio requiere establecer asociaciones entre estímulos y respuestas; es así un ser pasivo. Por otro lado, el tratamiento del lenguaje escrito en el aula conductista consi-

dera que el lenguaje infantil debe ser una imitación del habla adulta, y esta variante debe ser el estímulo que provoca la respuesta pedagógica. El proceso educativo se basa en la enseñanza y se centra en las conductas observables. El escribir es considerado como el reaprendizaje de la lengua oral y consiste en reforzar las asociaciones grafema-fonema y en desarrollar habilidades perceptivas y motrices. El aprendizaje de la escritura se centra primero en el aprendizaje de las letras, y posteriormente en elementos lingüísticos más complejos. Es así un proceso que se basa en la información visible, y que es acumulativo. La variedad de las actividades es reducida.

En oposición, el tratamiento del lenguaje escrito en el aula constructivista considera que el lenguaje se adquiere a partir de la *comprensión* de su naturaleza, y se toman en cuenta los aspectos psicolingüísticos subyacentes a la lectura. Se rescata así el conocimiento –o los esquemas– acerca de la escritura que ha construido el niño durante el periodo previo al periodo escolar. En el espacio educativo se desarrollan conjuntamente los procesos de enseñanza (participación del docente) y de aprendizaje (participación del alumno). Es un aprendizaje por reestructuración que no se centra en elementos aislados, sino en la forma de organización de los mismos (estructura general, coherencia, cohesión, etcétera). Se trabaja con el saber visible (gráfico) y el saber invisible (semántico) (Smith, 1971). Se presentan actividades variadas, se rescata el valor social y pragmático de la escritura así como sus fines comunicativos reales. Se invita al niño a reflexionar, a ser creativo, a reconstruir el sistema de escritura.

La psicogénesis de la lengua escrita

Emilia Ferreiro (1986, 2002) cuestiona la postura empirista y asociacionista que predominó en la educación durante la primera mitad del

siglo xx. Cuestiona el planteamiento de que el aprendizaje del lenguaje escrito debe basarse en la imitación del habla adulta, en el esquema de estímulo-respuesta, en la idea de que el niño es un ente pasivo, una tábula rasa. Se pregunta, por ejemplo, qué operaciones efectúa el niño cuando dice “yo me poní mis zapatos”. Hace entonces su propuesta de la *psicogénesis de la lengua escrita*.

El término de *psicogénesis de la lengua escrita* es desarrollado a partir de los planteamientos de Piaget que considera que el niño es un ente cognoscente, activo, pensante. De esta manera, según Ferreiro, el conocimiento del código escrito se desarrolla mucho antes de ingresar al sistema escolar. Mucho antes de ingresar a la escuela el niño pequeño se pregunta acerca de lo que es leer y escribir, se pregunta acerca de lo que la escritura representa, acerca de la estructura de este modo de representación. Construye así diferentes hipótesis y etapas de desarrollo. Ferreiro resalta la importancia de estudiar esta progresión cognoscitiva precoz, y de tomarla en cuenta para diseñar programas curriculares.

Propone entonces que, previamente al periodo escolar, el niño ha elaborado hipótesis acerca de la escritura, y que hace un trabajo inteligente de reconstrucción de ese sistema simbólico. En su propuesta plantea que el niño lleva a cabo un proceso evolutivo que conlleva cuatro fases (véase, por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979):

La escritura presilábica

El niño no considera que existe una relación entre la palabra oral y escrita.

La escritura silábica

En este nivel el niño descubre que existe una relación entre lenguaje oral y escrito, piensa que una grafía representa una sílaba y desarrolla la hipótesis “una letra = una sílaba”.

La escritura silábica-alfabética

Este nivel refleja una etapa de transición en donde existe una cohabitación entre dos hipótesis: la del nivel silábico –el niño utiliza una grafía para una sílaba– y la del nivel alfabético –el niño utiliza más de una grafía para cada sílaba hablada–. En esta etapa el niño alterna y mezcla las hipótesis de “una letra = una sílaba” y “una letra = un fonema”.

La escritura alfabética

El niño establece la relación sistemática entre las unidades mínimas no significativas de la lengua oral y de la lengua escrita, establece una relación entre un fonema y una grafía y consolida la hipótesis de “una letra = un fonema”.

La intervención psicopedagógica tiene así el propósito de formar niños lectores y escritores que puedan interactuar en la negociación de significados. Se basa en el cognoscitivismo y en el constructivismo, y conlleva las siguientes estrategias pedagógicas:

- » Promover el trabajo por cooperación.
- » Respetar el nivel conceptual del niño para diseñar los programas curriculares.
- » Respetar el ritmo de cada niño durante el desarrollo pedagógico.
- » El maestro tiene el papel de mediador, proporciona un andamiaje, promueve situaciones de conflicto cognitivo y abre zonas de desarrollo próximo; ofrece recursos para explicar y solucionar los conflictos cognitivos y los enmarca en situaciones cotidianas.

Consideraciones finales

Para lograr las habilidades comunicativas en el aula es necesario que el profesor esté formado, que conozca las microhabilidades que permiten llevar a cabo las complejas tareas de producción y recepción del lenguaje, y las tareas pedagógicas que permiten desarrollar la lengua extranjera. Es necesario asimismo que el profesor tenga una mirada de investigador que le permita revisar y seleccionar críticamente los enfoques psicopedagógicos de su práctica docente y que le permita detectar y entender en qué fase del modelo de la *psicogénesis de la lengua escrita* se encuentra el niño, para respetar su proceso psicolingüístico y adaptar la pedagogía a su cognición natural.

Términos clave

Metacognición

Reflexión metalingüística

Lengua oral

Lengua escrita

Microhabilidades de la comprensión oral

Microhabilidades de la expresión oral

Microhabilidades de la comprensión escrita

Microhabilidades de la expresión escrita

Psicogénesis de la lengua escrita

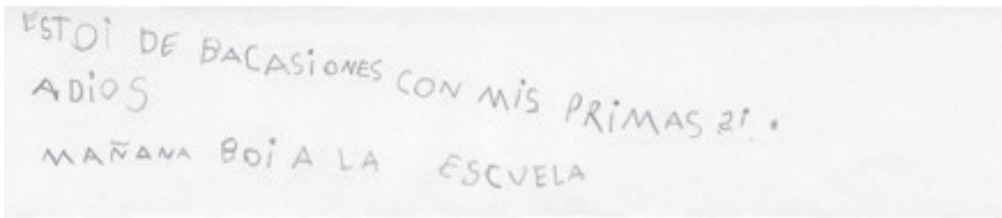
Actividades

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus autores y postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Diga si el manual que ha estado analizando trata adecuadamente las microhabilidades comunicativas.
- » Analice la siguiente producción escrita de una niña de seis años siete meses, y determine en qué fase de escritura se encuentra:



- » Con base en material escrito de un niño de tres años y otro de cinco años, diga cuál es la fase de desarrollo de su escritura.

Capítulo 8

Políticas lingüísticas respecto al bilingüismo en la niñez

Vislumbrando las necesidades del siglo XXI, teóricos del ámbito de la planificación educativa del siglo pasado han expresado un interés por el bilingüismo en la educación. Por ejemplo, centrándonos en las lenguas internacionales, en la década de los noventa la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, propuso que:

No se ha prestado suficiente atención a la enseñanza generalizada de una segunda y una tercera lenguas. La Comisión estima que se debería insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes aprenda a la vez una lengua nacional y otra de gran difusión. El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea global y en el mercado mundial del siglo XXI. No es inalcanzable el objetivo de que todo el mundo sea bilingüe y, por lo demás, la capacidad de hablar varios idiomas ha sido históricamente la norma en numerosas partes del mundo. En muchos casos, el conocimiento de un idioma internacional puede ser indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarán a un país a alcanzar niveles modernos de desarrollo económico. Alentar a los niños y a los jóvenes a que aprendan varios idiomas es dotarles de los medios indispensables para triunfar en el mundo de mañana (Delors, 1996, p. 142).

En el siglo XXI se confirma esta preocupación. Por ello, en 2001 la UNESCO ideó el proyecto “Iniciación a las lenguas”, enmarcado en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En él, “la diversidad lingüística constituye un campo de actividades pedagógicas que tienen por objetivo incrementar los conocimientos de los alumnos sobre el ‘universo de las lenguas’, despertar en ellos actitudes de interés y apertura por lo que desconocen y propiciar la adquisición de aptitudes para observar y analizar las lenguas con miras a facilitar su aprendizaje en el futuro” (UNESCO, 2005, p. 169). Por otra parte, “la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas declaró el ‘2008’ *Año Internacional de las Lenguas*, solicitando a todos los países que integran este organismo la promoción, protección y preservación de la diversidad lingüística y cultural del mundo” (Ballesteros, 2009).

Sin embargo, se observa que la inquietud y la reflexión en torno al bilingüismo, y la integración de los últimos aportes teóricos a la planificación lingüística, son desiguales según los países. A continuación se presentan algunos ejemplos de la presencia del bilingüismo en diferentes sistemas educativos.

El bilingüismo en la educación

El caso de las lenguas internacionales: algunos ejemplos

El caso de México

En el marco de la Secretaría de Educación Pública, en 2011 se publicó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica coordinado por Juan Manuel Martínez García. El objetivo de este programa es organizar la enseñanza del inglés de forma articulada en los niveles de preescolar, primaria y secundaria de la educación básica. Esta enseñanza resalta los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua, y se estructura en torno a los siguientes ciclos:

Capítulo 8. Políticas lingüísticas respecto al bilingüismo en la niñez

- » Ciclo 1 (3° grado de preescolar, 1° y 2° de primaria)
- » Ciclo 2 (3° y 4° de primaria)
- » Ciclo 3 (5° y 6° de primaria)
- » Ciclo 4 (1°, 2° y 3° de secundaria)

La carga horaria es de 1 060 horas distribuidas en 300 horas para el ciclo 1; 200 horas para el ciclo 2, que tiene como objetivo alcanzar un nivel de competencia A1; 200 horas para el ciclo 3 que pretende lograr el nivel A2 y 360 horas para el ciclo 4 que tiene como meta el nivel B1-. A continuación se describen estos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

Nivel A1

El usuario es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nivel A2

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel B1-

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas. Sabe desenvolverse en situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Cuadro VIII.1. Objetivos del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (Martínez, 2011, pp. 17, 18).

El caso de otros países

Políticas lingüísticas en el continente americano

Políticas lingüísticas en Canadá

Hace 49 años, a raíz de la preocupación de un grupo de padres de familia de que sus hijos anglófonos tuvieran movilidad social y laboral en Quebec, se ideó el primer programa de *inmersión* en lengua extranjera, en la escuela primaria de St. Lambert de Canadá (Holobow, 1996). Por inmersión, Naomi E. Holobow entiende:

Un tipo de enseñanza en la cual los alumnos de un grupo etnolingüístico mayoritario reciben parte de su formación mediante una segunda lengua y parte mediante su primera lengua, la lengua de la mayoría de la población. Normalmente, las asignaturas comunes tales como matemáticas, ciencias, e historia se enseñan mediante la segunda lengua. Según el tipo de programa, en distintos momentos se introduce la primera lengua en la enseñanza de asignaturas, pero en ningún tipo de programa se emplean am-

bas lenguas para enseñar una misma asignatura durante el mismo año académico. Es importante subrayar la diferencia entre poblaciones etnolingüísticas mayoritarias y poblaciones minoritarias, ya que no está claro que los niños que hablan la lengua minoritaria puedan beneficiarse de este tipo de enseñanza (1996, p. 28).

De esta manera, los niños anglófonos de dicha escuela recibieron toda su instrucción en francés.

El objetivo del experimento de St. Lambert fue el siguiente:

- 1) Proporcionar a los alumnos la competencia funcional en la segunda lengua (francés).
- 2) Promover y mantener niveles normales de la evolución de la primera lengua (inglés).
- 3) Asegurar el éxito en las asignaturas académicas de acuerdo con la habilidad académica de los alumnos y del curso.
- 4) Inculcar a los alumnos un entendimiento y un aprecio por el grupo de la lengua meta (el colectivo franco-canadiense) y por su lengua y cultura sin en modo alguno restarle valor a la identidad de los alumnos ni a su aprecio por la cultura y lengua de casa (inglesa) (Holobow, 1996, p. 32).

Este programa plantea que el sistema de inmersión tenía que iniciarse desde una edad temprana a fin de aprovechar las capacidades neurolingüísticas, psicolingüísticas y cognitivas del niño. Fue un programa de inmersión *total temprana*, es decir que desde la guardería, y durante los dos primeros cursos, se impartió todo el contenido curricular en francés. Posteriormente, se introdujo el aprendizaje de la lengua inglesa durante una hora diaria, tiempo que fue aumentando paulatinamente. Al término de la escuela primaria, el inglés ocupó 60% del espacio y el

francés 40%. Cada una de las lenguas se situaba en un momento determinado del día: el inglés en la mañana, el francés en la tarde.

Desde aquella experiencia, por los avances teóricos y pedagógicos, y por nuevas necesidades sociopolíticas –por ejemplo la integración de los recién llegados a Quebec, después de que los programas de inmersión temprana ya habían iniciado–, los programas de inmersión canadienses han experimentado cambios teóricos y prácticos. Se vislumbran así, además de la inmersión temprana, programas de inmersión media, tardía, doble y superparcial o total.

En el caso de los programas de inmersión media, la segunda lengua tiene forma de una asignatura en los dos primeros años de la educación elemental, y toma forma de inmersión en los cursos medios (cuarto o quinto). La inmersión tardía consiste en introducir la enseñanza de todos los contenidos curriculares con base en la segunda lengua en dos años de secundaria –en los grados 6 y 7–. Antes de esta experiencia, los estudiantes tienen contacto con la lengua meta a través de estudios propiamente lingüísticos durante la escuela primaria.

La inmersión doble tiene como objetivo lograr la inmersión en dos lenguas extranjeras desde la escuela primaria. Es el caso de las escuelas judías de Montreal que manejan conjuntamente el francés y el hebreo. Más específicamente, el alumno anglófono adquiere la mitad de la currícula en francés y la otra mitad en hebreo. El inglés se introduce en grados más avanzados.

Finalmente, los programas de superinmersión ocurren en escuelas francófonas. En ellas, toda la planta docente y directiva –que es francófona nativa– se comunica en francés, y el currículum se imparte también en esa lengua. En cambio, la asignatura de “lengua inglesa” se introduce en el cuarto curso de primaria y conlleva únicamente dos horas 30 minutos semanales hasta el final de la escuela elemental.

Desde los años sesenta los programas de inmersión no han cesado de cobrar fuerza. Holobow reporta que, en Canadá, “en 1991, ha-

bía aproximadamente 350.000 alumnos canadienses matriculados en alternativas de inmersión en francés y estas cifras crecen aproximadamente en un 20% cada año” (1996, p. 35). La educación es descentralizada, y cada provincia determina sus políticas educativas (www.canada.org.mx/cultural/library/spanish/gencon.asp).

Además del sistema de inmersión, se observa la educación bilingüe que consiste en recibir la instrucción académica en ambas lenguas; ambos idiomas cohabitan así con un mismo peso en el sistema educativo. Otro enfoque es el aprendizaje dual –o en dos sentidos–, concierne a las comunidades de dos nacionalidades y ambas están estimuladas a adquirir la lengua del “otro”.

Políticas lingüísticas en Estados Unidos

El tema del bilingüismo ha sido motivo de un amplio debate en el ámbito educativo de Estados Unidos dado que se mezcla con la política de la inmigración. En 1968 se instauró la Ley Federal sobre la Educación Bilingüe (Bilingual Education Act), que tenía el propósito de ofrecer la misma posibilidad de acceso a la información al angloparlante y a los alumnos de origen extranjero. En esta época existía entonces un apoyo al multilingüismo (Latour y Plumelle, 2000).

A pesar de tener definiciones federales, la política del bilingüismo está fuertemente descentralizada, pues la determina cada estado. Un ejemplo de ello son los referéndums de California en 1998 y de Arizona en 2000. En California el voto apoyó el monolingüismo, y 61% de los habitantes de este estado opinó que los alumnos LEP (Limited English Proficiency) de origen extranjero tenían que seguir los programas intensivos de inmersión en inglés para poder integrarse posteriormente a las clases “normales”. Los habitantes de Arizona votaron en este mismo sentido, y 63% votó en contra del bilingüismo (Latour y Plumelle, 2000). De esta manera, el monolingüismo “para la mayoría de los ame-

ricanos que alcanzaron su mayoría de edad en la segunda mitad del siglo xx es considerada la norma” (Lorenzo *et al.*, 2011, p. 96).

Sin embargo, en los inicios del siglo XXI, a pesar de no existir una política nacional consolidada, el gobierno federal de Estados Unidos ha propuesto crear numerosos programas bilingües. Éstos son programas de inmersión en donde el idioma materno y el extranjero son vehiculares y sirven para enseñar materias de contenido como la historia, las matemáticas y las ciencias exactas (Smith, 2001).

Políticas lingüísticas en países de Latinoamérica

Impulsar la enseñanza de lenguas extranjeras es también una preocupación en algunos países de Latinoamérica. En 2003, el Ministerio de Educación de Chile propuso el “Programa Inglés Abre Puertas” desde el quinto grado de la educación básica, pretendiendo lograr estándares internacionales de dominio del inglés. Para 2013, los estudiantes de grado 8 habrían alcanzado un nivel equivalente a ALTE 1, y los del grado 12, un nivel de ALTE 2. Para lograr sus metas, Chile ha ideado programas de formación de profesores, y pretende que todos los maestros de inglés estén certificados en un nivel ALTE 3.

Chile también ha estructurado programas de verano en inmersión que duran cinco días, denominados “English Summer Town (EST)”, en donde los niños desarrollan actividades académicas y culturales únicamente en inglés.

En esta misma perspectiva, Colombia tiene un Programa Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006) dedicado a desarrollar las habilidades de comprensión y de producción del inglés tanto en los maestros como en los alumnos de la educación básica y media. El objetivo es que los docentes tengan una competencia comunicativa de nivel B2, mientras que los alumnos del undécimo grado logren un nivel intermedio B1. El Programa tie-

ne contemplado iniciar la enseñanza de esta lengua internacional en el primer grado de la educación básica y alcanzar el nivel A2 en el ciclo básico (véase el cuadro siguiente).

Niveles		Grados
A1	Principiante	Grado 1 a 3
A2	Básico	Grado 4 a 6

Cuadro VIII.2. Objetivos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el nivel básico. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

En cuanto a las habilidades comunicativas, el gobierno colombiano propone desarrollar las competencias de escucha, lectura, escritura y monólogos, así como conversación.

Para Venezuela, aprender inglés desde los siete años de edad es obligatorio en el sistema público. Con ese mismo carácter de obligatoriedad, Costa Rica inicia la enseñanza del inglés en el primer año de la educación básica y se extiende hasta el noveno año (SEP, 2007).

Políticas lingüísticas en el continente europeo

En su artículo “Estado actual de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea”, García Mínguez (1996) menciona que desde el siglo xx existe una preocupación por parte de la mayoría de los países de la Unión Europea por adelantar –por empezar a una edad temprana y no a los 11-12 años como tradicionalmente se hace– la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela.

Dentro de este bloque de países destaca Luxemburgo puesto que, desde 1984, dicha enseñanza –obligatoriamente, el alemán y el francés, además del luxemburgués– empieza ya a partir de los seis años de edad. El denominado modelo *Luxemburgo* es un caso único en el mundo occidental de educación trilingüe aplicada a toda una población escolar; en este caso la del Gran Ducado de Luxemburgo (Lorenzo *et al.*, 2011, p. 109).

La enseñanza de lenguas extranjeras se centra de manera obligatoria en el inglés para países como Holanda, Dinamarca, Grecia, Finlandia y Suecia. Este idioma es el más enseñado en la Unión Europea y es seguido del francés, del alemán y del español.

En su libro, Claude Hagège (1996, p. 80) plantea que el bilingüismo debería iniciarse antes de la escuela primaria, para aprovechar las capacidades cognitivas ilimitadas del niño. En Francia,

el niño entra a los 3 años en la pequeña sección de la escuela materna, está en la sección intermedia a los 4 años, en la gran sección a los 5 años, y entra a los 6 al Curso Preparatorio. Es en esta clase, es decir antes de los cuatro principales años de primaria, llamados Curso Elemental 1, e inclusive un año antes, que debería introducirse una segunda lengua.

Según Hagège la segunda lengua debería impartirse en situación de inmersión, durante dos horas diarias y, además, ser un vehículo de comunicación, y no una más de las materias curriculares. En este sentido, en el nivel básico el sistema educativo francés tiene como objetivo desarrollar capacidades de los niveles A1, A2 y principios de B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), mediante tareas comunicativas de dificultad mayorante.

Hagège propone además que debería idearse un proyecto en toda la Comunidad Europea, cuyo propósito sería la organización de inter-

cambios de maestros que impartirían dos tercios de las materias en su propio idioma materno (por ejemplo la clase de matemáticas se impartiría en alemán). “La educación multilingüe es un problema europeo. Los Estados se vuelven impotentes si se encargan cada uno de él. La solución se puede encontrar únicamente en el ámbito del continente entero” (Hagège, 1996, p. 122).

La preocupación del Consejo de Europa por introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la escuela primaria se plasmó en varios proyectos del siglo xx. Uno de ellos se creó en 1953 y se intituló “Escuelas Europeas”. Otro proyecto se denominó “Las Horas Europeas”, y dio inicio en 1980 (González *et al.*, 2010). Por otra parte, desde 1992 existen las “secciones europeas” que consisten en enseñar un idioma europeo a partir de los 11 años no como una materia más del programa escolar, sino como un vehículo de otras materias escolares. Durante dos años, a razón de cinco horas semanales –tres obligatorias y dos suplementarias– se estudian los niveles formales y funcionales del idioma extranjero que se quiere utilizar como un instrumento vehicular. Posteriormente, se utilizan el inglés, el alemán, el español, el italiano o el portugués, para la asignatura de historia-geografía “por ser una materia que se presta con facilidad a ser enseñada en un idioma extranjero” (García Mínguez, 1996, p. 144). Estos idiomas se utilizan igualmente para impartir la biología, el deporte, la física, la química, las matemáticas, la hotelería, la restauración y la venta (Pernet, 1995). Un cuarto programa que existe en Europa desde el siglo pasado se llama “Eveil aux langues dans l’enseignement primaire” (El despertar de las lenguas en la escuela primaria) (Evlang), el cual se inició en 1997 e involucra a Austria, España, Italia, Francia y Suiza. Tiene como propósito analizar y evaluar la introducción de la enseñanza bilingüe desde los primeros años de la escuela primaria. Ésta permitiría desarrollar sociedades plurales y niños con actitudes positivas y aptitudes metalingüísticas y metacomunicativas (Candelier, 2002).

El proyecto educativo de la Unión Europea ha seguido consolidándose en los inicios del siglo XXI. En 2001, el Consejo de Europa ideó el *Año Europeo de las Lenguas* para promover el aprendizaje permanente de idiomas, y la diversidad lingüística y el multilingüismo como oportunidades de promoción social y laboral. Otras medidas fueron la elaboración del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) que registra la trayectoria lingüística del estudiante; la publicación, en 2001, del *Marcos Común Europeo de Referencia para las Lenguas*; la creación, en 2003, de la red ENLU, “*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*” (Red europea para la promoción del aprendizaje de lengua entre los alumnos de licenciatura) (Ballesteros, 2009); la organización del Simposio de Luxemburgo de 2005 sobre “*The Changing European Classroom-The Potential of Plurilingual Education*” (El cambio del salón europeo-El potencial del plurilingüismo en la educación) que discutió las diferentes maneras en las que se podía incorporar de manera extensiva a los sistemas educativos europeos la enseñanza de la historia, la biología, las matemáticas o la educación física, en idiomas diferentes de las lenguas familiares del alumnado a fin de promover su competencia plurilingüe (González *et al.*, 2010, p. 34); la proclamación, en 2006, de la Declaración de Nancy, con el subtítulo “*Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo*” (Ballesteros, 2009); la organización curricular basada en el modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, CLIL en inglés, EMILE en francés) promovido por el Consejo de Europa en la primera década de nuestro siglo (Lorenzo *et al.*, 2011, p. 112).

Consideraciones finales

A partir de la información de este capítulo, vislumbramos que el bilingüismo es un campo complejo que preocupa a los organismos educati-

vos dado que impacta en el desarrollo psicológico, neurológico, escolar y social del niño. Vislumbramos además que es una realidad política del mundo internacionalizado de hoy, que merece reflexión.

El bilingüismo es, por ende, un campo que necesita generar futuras investigaciones para poder decidir cuándo, por qué y cómo iniciar el bilingüismo en la escuela, y entender los procesos psicológicos y psicolingüísticos del niño bilingüe. Es un campo que puede estudiar numerosas vertientes como la función del bilingüismo en la sociedad y en la educación de hoy; el bilingüismo y sus efectos en la adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua; el bilingüismo y su representación neurológica; el léxico mental del bilingüe; la medición del bilingüismo; el bilingüismo y su relación con la cognición y la metacognición; la personalidad del bilingüe; el bilingüismo y las patologías del lenguaje.

Términos clave

Marcos de referencia

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Programas de inmersión

Educación bilingüe

Educación dual

Bilingual Education Act

Programa Inglés Abre Puertas

English Summer Town

Programa Nacional de Bilingüismo

Modelo Luxemburgo

Escuelas europeas

Las horas europeas

Secciones europeas

Eveil aux langues dans l'enseignement primaire

Portfolio europeo de las lenguas

Modelo AICLE (CLIL en inglés, EMILE en francés)

Revisión de los conocimientos adquiridos

- » Explique cada uno de los conceptos clave, ahondando en sus postulados.

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- » Con base en una investigación bibliográfica, profundice en cada uno de los proyectos y programas bilingües mencionados en este capítulo.
- » A partir de ellos, diga cómo podría mejorar su realidad escolar.

Conclusiones generales

Esta obra ofrece datos relevantes para reflexionar acerca del desarrollo de una lengua extranjera o segunda lengua durante la infancia. Para este fin se ahondaron los siguientes temas: la estructura psicológica en la niñez; la adquisición del lenguaje; el bilingüismo y la cognición; la estructura neuropsicológica del bilingüismo; el niño, la lengua, la palabra, el bilingüismo y la traducción; las metodologías que ayudan a comprender la reflexividad infantil acerca del lenguaje; las habilidades comunicativas en la niñez; las políticas lingüísticas respecto al bilingüismo en la niñez.

Dado que se planteó que el bilingüismo puede tener consecuencias positivas o negativas en el desarrollo psicolingüístico del infante, el presente libro ayuda a entender y evaluar las prácticas educativas, y a promover un desarrollo idóneo del bilingüismo en el mundo internacionalizado de hoy. Permite reflexionar acerca de las condiciones adecuadas para introducir un comportamiento verbal bilingüe en el aula educativa, y estudiar sus características y su desarrollo.

Promueve asimismo nuevas líneas de investigación. Por ejemplo, retomando la cita de Vygotsky (1935, 2000a, p. 348) que impacta la psicología clínica, es decir de que “no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo”, habría que preguntarnos qué otros aspectos del desarrollo psicológico del

niño –i. e., su personalidad, sus emociones, su movilidad social, etcétera– son influenciados por el bilingüismo y de qué manera.

Desde la psicología cognitiva, habría que seguir estudiando la relación entre el pensamiento y el lenguaje, y el desarrollo lingüístico, metalingüístico y cognitivo del niño bilingüe.

Centrándonos en la psicolingüística desde el planteamiento de Annick de Houwer –que sostiene que “el estudio de los niños bilingües puede fuertemente contribuir a las teorías de adquisición, dado que la adquisición bilingüe nos puede enseñar claramente los límites de la adquisición o, más precisamente, nos puede aclarar mucho acerca del potencial del aprendizaje lingüístico en la niñez” (1995, p. 220)–, podríamos reflexionar acerca de los diferentes componentes y unidades lingüísticas, y observar el impacto del bilingüismo en las áreas del lenguaje. Otra mirada importante sería el bilingüismo y sus efectos en la adquisición de la lengua materna.

Por otra parte, en esta obra vislumbramos que el bilingüismo es un campo complejo que preocupa a diferentes disciplinas científicas dado que determina el desarrollo psicológico, neurológico y cognitivo del niño. Sería interesante acudir a otras áreas científicas como la neuropsicología para entender mejor este proceso. Se puede ahondar en el bilingüismo y en su representación neurológica, el léxico mental del bilingüe, el bilingüismo y las patologías del lenguaje.

Otra de las líneas de investigación atañe a las políticas educativas. Habría que seguir investigando, por ejemplo, cuál es la edad idónea para introducir el bilingüismo en el aula, y estudiar sus características y su desarrollo. En este mismo sentido, es necesario seguir analizando qué sistema educativo es idóneo para el desarrollo infantil.

Nuestro libro arrojó las bondades del bilingüismo escolar, completo, coordinado, aditivo e igualitario (ECCAI) para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas del niño bilingüe. Sin embargo, no analizó la fuerza de otros tipos de bilingüismo para otras funciones. Por ejem-

Conclusiones generales

plo, desde una mirada sociolingüística, el bilingüismo incompleto podría ser de utilidad para determinados fines comunicativos y determinada movilidad social en ciertos contextos de inmigración en donde las comunidades de inmigrantes se comunican con un interlenguaje. Otros tipos de bilingüismo merecerían entonces ser estudiados más de cerca.

Siendo un país bilingüe en el cual conviven el español con 364 variantes de lenguas indígenas (Inali, 2007), los estudios acerca del bilingüismo tienen una gran relevancia para México. Sería importante entonces investigar el impacto psicolingüístico del bilingüismo en el marco del español y de las lenguas indígenas.

Finalmente, desde diferentes campos teóricos, es necesario seguir ahondando en la tipología y medición del bilingüismo que es, según Jakobson (1963, p. 35), “el problema fundamental de la lingüística”.

Referencias

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Allport, F. H. (1987). La respuesta condicionada como base para el lenguaje. En Piaget, J., Allport, F. H., Day, E. J., & Lewis, M. M. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (21-29). México: Paidós.
- Altarriba, J. & Heredia, R. R. (2008). *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anastasi, A. & Cordova, F. (1953). Some Effects of Bilingualism upon the Intelligence Test Performance of Puerto Rican Children in New York City. *Journal of Educational Psychology*, 44, 1-19.
- Ardila, A. & Ramos, E. (2007). Bilingualism and Cognition: The Good, the Bad and the Ugly of Bilingualism. En Ardila, A. & Ramos, E. (eds.). *Speech and Language Disorders in Bilinguals* (213-234). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. París: Editions du Seuil.
- Baetens, H. (1981). *Elements of Bilingual Theory*. Bruselas: Universiteit Brussel.
- Bajtín, M. M. (1990). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra lingüística.
- Ballesteros, F. J. (2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-9.
- Barreña, A. & Ezeizabarrena M. J. (1999). Acquisition bilingue: Séparation ou fusion des codes linguistiques. En Favereau, F. (Ed.). *Le*

- bilinguisme précoce en Bretagne, en Pays Celtique et en Europe atlantique* (225-45). Francia: Université de Rennes.
- Barriga Villanueva, R. (1990). *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil* (tesis de doctorado). México: El Colegio de México.
- _____ (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Barton, D. (1985). Awareness of Language Units in Adults and Children. En Ellis, A. W. (ed.). *Progress in the Psychology of Language*, vol. 1. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bassetti, B. & Cook, V. (2011). Relating Language and Cognition: the Second Language User. En Cook, V. & Bassetti, B. (eds.). *Language and Bilingual Cognition* (143-90). Nueva York: Psychology Press.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- _____, Dale, P. & Thal, D. (1996). Individual Differences and Their Implications for Theories of Language Development. En Fletcher, P. & MacWhinney, B. (eds.). *Handbook of Child Language* (97-151). Oxford: Blackwell.
- Baynes, K. (1990). Language and Reading in the Right Hemisphere: Highways and Byways of the Brain? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2(3), 159-179.
- _____ & Gazzaniga, M. S. (1987). Right Hemisphere Damage: Insights into Normal Language Mechanism? En Plum, F. (ed.). *Language, Communication and the Brain*. Nueva York: Raven Press.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale*, vol. 2. París: Gallimard.
- Beristáin, H. (1984). *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Referencias

- Berthoud-Papandropoulou, I. (1979a). L'élaboration du concept de mot chez l'enfant. *Educateur*, Organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romane, 115(13), 362-365.
- _____ (1979b). An Experimental Study of Children's Ideas about Language. En Sinclair, A., Jarvella, R. J. & Levelt, W. J. M. (eds.). *The Child's Conception of Language. Spinger Series in Language and Communication 2* (55-64). Berlín: Spinger-Verlag.
- _____ (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant* (tesis de doctorado). Ginebra: Imprimerie Nationale.
- _____ (1987) L'élaboration du concept de traducteur chez les enfants de quatre à neuf ans. En *Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage*. Lausana: Université de Lausanne, 55, 219-39.
- _____ (1991). Jugements métalinguistiques portés par des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité. *Archives de Psychologie*, 59(230), 225-239.
- Bialystok, E. (1986). Children's Concept of Word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 13-32.
- _____ (1987). Words as Things. Development of Word Concept by Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition*, 9,133-40.
- _____ (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
- _____ (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2004). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. En Bhatia, T. K & Ritchie, W. C. (eds.). *The Handbook of Bilingualism* (577-602). Nueva York: Malden.
- _____ (2005). Consequences of Bilingualisms for Cognitive Development. En Kroll, B. & De Groot, A. M. B. (Eds.). *Handbook of*

- Bilingualism: Psycholinguistics Perspectives* (417-32). Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2009). Bilingualism: the Good, the Bad and the Indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
- Bischof, L. (2002). *Interpretación de las teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- Bloomfield, L. (1929). Language. *Review of Liebisch Konkordanz Panini-Candra*, Lg 5, 267-276.
- Boas, F. (1942). Language and Culture. En *Studies in the History of Culture: the Disciplines of the Humanities* (178-184). Menasha, Wisconsin: Banta (publicado por Conference of Secretaries of the American Council of Learned Societies).
- Bouillaud, J. (1825). Recherches cliniques propres à démontrer que la perte de la parole correspond à la lésion des lobules antérieures du cerveau. *Archives générales de médecine*, 8, 25-45.
- Bowerman, M. (1985). Beyond Communicative Adequacy: from Piece-meal Knowledge to an Integrated System in the Child's Acquisition of Language. En Nelson, K. E. (ed.). *Children's Language* (369-98), vol.5. Londres: Psychology Press.
- _____ (1996). Studying Semantic Development Crosslinguistically. How do Children Learn to Talk about Space. *First Lisbon Meeting on Child Language*. Lisboa.
- _____ (2001). Shaping Meanings for Language: Universal and Language Specific in the Acquisition of Spatial Semantic Categories. En Bowerman, M. & Levinson, S. (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development* (475-511). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ & Choi, S. (1991). Learning to Express Motion Events in English and Korean: the Influence of Language-specific Lexicalisation Patterns. *Cognition*, Elsevier Science Publishers B.V. 41, 83-121.

Referencias

- Boysson-Bardies, B. (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est?* París: Odile Jacob.
- Bratt, C. (1980). *Bilingual Education*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Brigham, C. C. (1923). *Study of American Intelligence*. Princeton: Princeton University Press.
- Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivies d'une observation d'aphémie. *Bulletin de la Société Anatomique de Paris*, 2, 230-357.
- Brodmann, K. (1908). *Die Vergleichende Lokalisationslehre der Großhirnrinde*. Leipzig: Barth.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. París: PUF.
- _____ (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. México: Editorial Alianza.
- _____ & Kenney, H. (1966). Multiple Ordering. En Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (Eds.). *Studies in Cognitive Growth* (154-167). Nueva York: Wiley.
- Candelier, M. (2002). Les démarches d'éveil a la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. *Chemins Actuels*, 62, 7-16.
- Carringer, D. (1974). Creative Thinking Abilities of a Mexican Youth. The Relationship of Bilingualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 492-504.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- _____ (2001). *Le langage et la pensée*. París: Petite Bibliothèque Payot.

- _____ (2003). *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2004). *The Generative Enterprise Revisited*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Clark, E. (1978). Awareness of Language: some Evidence from What Children Say and Do. En Sinclair, A., Jarvella, R. J. & Levelt, W. J. M. (eds.). *The Child's Conception of Language. Spinger Series in Language and Communication 2* (17-44). Berlín: Spinger-Verlag.
- _____ (1995). Later Lexical Development and Word Formation. En Fletcher, P. & MacWhinney, B. *The Handbook of Child Language*. Inglaterra: Blackwell.
- Clark, H. H. & Clark, E. (1977). *Psychology and Language*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cofer, C. N. & Appley, M. H. (2003). *Psicología de la motivación*. México: Trillas.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. París: Didier.
- _____ (2001). *Portfolio Européen des Langues: Mon Premier Portfolio*. París: Didier, Ciep.
- Cook, V. & Bassetti, B. (eds.) (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Psychology Press.
- Crystal, D. (1993). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. Cahier pour l'Analyse, 9, 106-17. París: Seuil.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-49.
- De Groot, A. M. B. (1992). Bilingual Lexical Representation: a Closer Look at Conceptual Representations. Frost, R. & Katz, L. (eds.). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning* (389-412). Ámsterdam: Elsevier.

Referencias

- _____ (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Psychology Press.
- _____ & Kroll, J. (eds.) (1997). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition. En Fletcher, P. & MacWhinney, B. (eds.). *The Handbook of Child Language* (219-250). Inglaterra: Blackwell.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Delval, J. (1982). *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. París: Didier.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Collins.
- Donato, R. (1996). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En Lantolf, J. P. & Appel, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (33-56). Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, D. & Christophersen, H. (1988). Bilingualism, Literacy, and Metalinguistic Awareness in Preschool Children. *British Journal of Development Psychology*, 6, 235-44.
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: a Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, Massachusetts, Londres: The MIT Press.
- Erikson, E. (1963). *Youth: Change and Challenge*. Nueva York: Basic Books.
- Ervin, S.M. & Osgood, C. E. (1954). Second Language Learning and Bilingualism. *Journal of Abnormal Social Psychology*, Suppl. 49, 139-46.
- Ezeizabarrena, M. J. (1996). *Adquisición de la morfología verbal en euskera y español por niños bilingües*. Bilbao: Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- _____ (1997a). El bilingüismo: una visión positiva. En Garza Cuarón (ed.). *Políticas lingüísticas en México* (290-301). México: La Jornada Ediciones.
- _____ (1997b). *Alfabetización*. México: Siglo XXI.
- _____ (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- _____ (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (151-71). España: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- _____ (2000). *El desarrollo cognitivo*. Tercera edición revisada. Madrid: Visor.
- Flourens, J. (1824). *Recherches Expérimentales sur les Propriétés et les Fonctions du Système Nerveux dans les Animaux Vertébrés*. París: Crevot.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind: an Essay on Faculty of Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Fox, B. & Routh, D. K. (1975). Analyzing Spoken Language into Words, Syllables and Phonemes. A Developmental Study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-42.
- Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S. (1990). The Effects of Learning Two Languages on Levels of Metalinguistics Awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- García Mínguez, M. L. (1996). Estado actual de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea. Siguan, M.

Referencias

- (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (141-48). España: Editorial Horsoni.
- Genessee, F., Tucker, R. & Lambert, W. E. (1975). Communication Skills of Bilingual Children. *Child Development* 46, 1010-14.
- Gleitman, L. R., Gleitman, H., Landau, B. & Wanner, E. (1988). Where Learning Begins: Initial Representations for Language Learning. En Newmeyer, F. (ed.). *The Cambridge Linguistic Survey, vol. III: Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, H. H. (1917). Mental Tests and the Immigrant. *Journal of Delinquency* 2, 243-77.
- Godijns, R. (1996). La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia? En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (171-80). Editorial Horsoni, España.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- González, M., Guillen, C. & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. España: Editorial Síntesis.
- Goodenough, F. (1926). Racial Differences in the Intelligence of School Children. *Journal of Experimental Psychology* 9, 388-97.
- Gopnik, A. (1990). Feature-blind Grammar and Dysphasia. *Nature*, 344 (6268), 715.
- _____ (2001). Theories, Language, and Culture: Whorf without Wincing. En Bowerman, M. & Levinson, S. (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development* (45-69). Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ & Choi, S. (1995). Names, Relational Words and Cognitive Development in English and Korean Speakers: Nouns are Not Always Learned Before Verbs. En Tomasello, M. & Merriman, W. E. (eds.).

- Beyond Names for Things: Young Children's Acquisition of Verbs.* (63-91). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grainger, J. (1993). Visual Word Recognition in Bilinguals. En Schreuder, R. & Welten, B. (eds.). *The Bilingual Lexicon* (53-81). Ámsterdam: John Benjamins.
- Green, D. (2011). Bilingual Worlds. En Cook, V. & Bassetti, B. (2011). *Language and Bilingual Cognition* (229-240). Nueva York: Psychology Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- _____ (2004). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. En Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (eds.). *The Handbook of Bilingualism* (32-64). Nueva York: Malden.
- _____ (2008). *Studying Bilinguals*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. París: Editions Jakob.
- Hakes, D. T., Evans, J. S. & Tunmer, W. E. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Hall, C. J. (1997). Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe. En Barriga Villanueva, R. & Butragueño, M. P. (eds.). *Varia lingüística y literaria*. México: El Colegio de México.
- _____ (2005) *An Introduction to Language and Linguistics: Breaking the Language Spell*. Londres: Continuum.
- Hansegard, N. E. (1968). Tvasprakighet eller halvsprakighet? (¿Bilingüismo o semilingüismo?). Estocolmo: Aldus/Bonniers.
- Holobow, N. E. (1996). Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios. En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. España: Editorial Horsoni.
- Hothersall, D. (2005). *Historia de la psicología*. Mexico: McGraw Hill.

Referencias

- Hurtado, A. (2008) *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Huttenlocher, J. (1964). Children's Language: Word-Phrase Relationship. *Science*, 143, 264-65.
- Hymes, D. (1975). The Pre-War Prague School and Post-War American Anthropological Linguistics. En Koerner, E. F. K. (ed.). *The Transformational-Generative Paradigm and Modern Linguistic Theory* (359-80). Ámsterdam: John Benjamins.
- Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development*, 43, 1390-1400.
- Instituto Cervantes (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2007) www.inali.gob.mx.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Editions de Minuit.
- _____ (1973). Functions of Language. En Allen, P. B. & Corder, S. P. (eds.). *Reading for Applied Linguistics* (53-58). Oxford: Oxford University Press, vol. 1.
- Junqué I Plaja, C., Bruna I Rabassa, O. & Mataró I Serrat, M. (2004). (eds.). *Neuropsicología del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro and Macrodevelopment Changes in Language Acquisition and Other Representational Systems. En *Cognitive Science*, 3, 91-118.
- _____ (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge, Londres: The MIT Press.
- Karpova, S. N. (1966). The Preschooler's Realization of the Lexical Structure of Speech. Resumido por Slobin D. I. en Smith, F. & Miller, G. A. (eds.). *The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach*. Cambridge: The MIT Press.

- Kirsner, R., Smith, M. C., Lockhart, R. C., King, M. L. & Jain, M. (1984). The Bilingual Lexicon: Language Especific Units in an Integrated Network. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 519-539.
- Kroll, J. (1993). Accesing Conceptual Representations for Words in a Second Language. En Schreuder, R. & Weltens, B. (eds.). *The Bilingual Lexicon* (53-81). Ámsterdam: John Benjamins.
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget*. México: Editorial Addison Wesley Longman.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. En Aboud, F. & Meade, R. D. (eds.). *Cultural Factors in Learning* (223-40). Bellinghaum: Western Washington State College.
- Latour, M. & Plumelle, B. (2000). Etats Unis. Deux référendums sur le bilinguisme. *Revue internationale d'éducation*. Sèvres, n. 27, octobre, 10-12.
- Leech, G. (1977). *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: the Origins of Theory of Mind. *Psychological Review*, 94, 412-26.
- _____ (1994a). Pretending and Believing-Issues in the Theory of Tomm. *Cognition*, 50 (1-3), 211-38.
- _____ (1994b). ToMM, ToBy and Agency; Core Architecture and Domain Specificity. En Hirschfeld, L. A. & Gelman, S. A. (eds.). *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture* (119-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. M., Sinclair, A. & Jarvella, R. J. (1978). Causes and Functions in Language Acquisition: Some Introductory Remarks. En Sinclair, A., Jarvella, R. J. & W. J. M. Levelt (eds.). *The Child's Conception of Language. Spinger Series in Language and Communication* 2 (1-16). Berlín: Spinger-Verlag.

Referencias

- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, W. F. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Liedtke, W. & Nelson, L. (1968). Concept Formation and Bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research*, 14, 225-232.
- Linaza, J. L. (comp.) (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza Editorial.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. & Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. España: Editorial Síntesis.
- Love, R. & Webb, W. (2001). *Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Lucy, J. (1992). *Language Diversity and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1996). *Grammatical Categories and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2011). Language and Cognition: the View from Cognitive Linguistics. En Cook, V. & Bassetti, B. (eds.). *Language and Bilingual Cognition* (43-68). Nueva York: Psychology Press.
- Luria, A. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. España: Torray-Masson.
- _____ (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Editorial Visor.
- _____ & Yudovich, F. IA. (1994). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. España: Editorial Siglo XXI.
- Lyons, J. (1970). *Linguistique générale*. París: Larousse.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation Ability: a Natural Bilingual and Metalinguistic Skill. En Harris (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals* (515-529). Ámsterdam: North. Holland.
- Marcos Ortega, J. (1997). Aspectos neurofisiológicos de los procesos de acceso al léxico: efectos de la lexicalidad y la frecuencia. En Barriga Villanueva, R. & Butragueño, M. P. (eds.). *Varia Lingüística y Literaria*. México: El Colegio de México.

- Marian, V., & Shook, A. (2012) *The Cognitive Benefits of Being Bilingual*. Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science.
- Martínez García, J. M. (2011) (coord.). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés*. México: Secretaría de Educación Pública.
- McLaughin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1. *Preschool Children*. Londres: Hillsdale.
- Meisel, J. (1990). *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris.
- Ministerio de Educación de Canadá. www.canada.org.mx/cultural/library/spanish/gencon.asp.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2003). Programa Inglés Abre Puertas, <http://www.inglés.mineduc.cl/>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) de la República de Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Revolución Educativa. Colombia aprende. Bogotá.
- Morosin, M. S. (2011). La contribución de las neurociencias a la enseñanza. En Derosas, M. & Torresan, P. (eds.). *Didáctica de las lenguas culturas* (109-125). Buenos Aires: Editorial Sb.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1998). *Enseñar a pensar. Aspectos de la amplitud intelectual*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Obler, L. K. & Gjerlow, K. (2001). *El lenguaje y el cerebro*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. En Fletcher, P. & MacWhinney, B. (eds.). *Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Ojemann, G. & Whitaker, H. (1978). The Bilingual Brain. *Archives of Neurology*, 35, 409-412.
- Ortiz Alonso, T. (1997). *Neuropsicología del lenguaje*. España: Cepe.

Referencias

- Palacios, J. (1991). Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos y metodología. En Palacios, J. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación* (15-35). Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Diskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- _____ (2009). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Paradis, M. (1981). Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages. En Copeland, J. (ed.). *The Seventh LACUS Forum* (486-494). Columbia: Hornbeam Press.
- _____ (1987). Bilinguisme. En Rondal, J. A. & Thibaut, J. P. (comps.). *Problèmes de psycholinguistique* (422-89). Bélgica: Pierre Mardaga, Editeur.
- _____ (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Parten, M. B. (1932). Social Play Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-69.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Londres: Oxford University Press.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole n. 546), 1-23.
- Pelayo, H. (2007). Diplomado en Neuropsicología, BUAP. Comunicación personal.
- Pernet, Y. (1995). Le dispositif des sections européennes. *Revue internationale d'éducation*, enseignements bilingues, n. 7, 79-85.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul LTD.
- _____ (1951). *Plays, Dreams, and Initiation in Childhood*. Nueva York: Norton.
- _____ (1962). *The Language and Thought of the Children*. Cleveland, OH: Meridian (trabajo original publicado en 1923).

- _____ (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. París: PUF.
- _____ (1997). *La representación del mundo en el niño*. Primera edición 1933. Madrid: Morata.
- _____ & García, R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. París: PUF.
- _____ & Inhelder, B. (1982). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinker, S. (1995). *The Language Instinct*. Nueva York: Harper Perennial.
- Pinto, M. A. (1993). Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. *Scientia paedagogica experimentalis*, xxx(1), 119-47.
- Potter, M. C., So, K. F., von Eckardt, B. & Feldman, L. B. (1984). Lexical and Conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pratt, C. & Grieve, R. (1984). Metalinguistic Awareness and Cognitive Development. En Tunmer, W. E., Pratt, C. y Herriman, M. L. (eds.). *Metalinguistic Awareness in Children* (128-43). Berlín: Spinger-Verlag.
- Rabadán Álvarez, R. (2005) Niveles de teorización en traducción: La transición entre teoría y práctica. En Yuste Frías, J. & A. Álvarez Lugrís (eds). *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Madrid: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo, 21-34.
- Raisman, A. & Signoret, A. (2005). Bilingüismo ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?. En Ignatieva, N. y Zamudio, V. *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (343-358). México: CELE-UNAM.
- Rapoport, R., Tan, C. & Whitaker, H. (1983). Fonctions linguistiques et troubles du langage chez les polyglottes parlant chinois et anglais. *Langages*, 72, 57-78.
- Reyes, V. (2007). *Diplomado en Neuropsicología*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, comunicación personal.

Referencias

- Rojas, C. (1997). Cambio de perspectivas en el estudio de la adquisición del lenguaje. *Seminario sobre estructuración y formación de conceptos*. México: CICH-UNAM.
- Romaine, S. (1996). *Bilingualism*. Londres: Blackwell.
- Rondal, J. A. & Seron, X. (1995). *Trastornos del lenguaje*, vols. 1, 2 y 3. España: Paidós, Neurología y conducta.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. París: Champion.
- Saer, D. J. (1923). The Effects of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Sánchez-Casas, R. M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En De Vega, M. & Cuetos, F. (eds.). *Psicolingüística del español (597-650)*. Valladolid: Trotta.
- Santamaría, C. (2008). *Historia de la psicología*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Sapir, E. (1921). *Language: an Introduction to the Study of Speech*. Nueva York: Harcourt, Brace and Company.
- Saussure, F. (1979). *Cours de linguistique générale*. París: Payothèque.
- Scott, S. (1973). *The Relation of Divergent Thinking to Bilingualism: Cause or Effect*. (Unpublished Manuscript. Department of Psychology). Montreal: McGill University.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Certificado nacional de nivel de idioma, anteproyecto*. México: SEP.
- _____ (2008). *OEI Sistemas Educativos Nacionales*. México: SEP. Disponible en <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex08.pdf>.
- Signoret, A. (2009). *Bilingüismo, cognición y metacognición: la reflexividad en torno al nombre y la palabra en el niño bilingüe y monolingüe escolar* (tesis de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2011) El niño, la lengua y el bilingüismo: La reflexividad del niño Bilingüe acerca de la noción “Lengua” y “Bilingüismo”.

- Revista *Multidisciplina*, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 8, 89-109.
- _____ (2013) El Niño y el Traductor: Reflexividad infantil acerca del proceso de traducción, Revista *Multidisciplina*, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 15, 176-196.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, Ensayo.
- Sinclair, H.; I. Berthoud; J. Gérard & E. Veneziano (1985). Constructivisme et psycholinguistique génétique. En *Archives de Psychologie*, 37-60.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slobin, D. I. (ed.) (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. vol. 1. Earlbaum, Hillsdale: The Data.
- Smith, F. (1923). Bilingualism and Mental Development. *British Journal of Psychology*, 13, 271-282.
- _____ (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Nueva York: Holt Rinehart & Winston.
- Smith, M. E. (1949). Measurement of Vocabularies of Young Bilingual Children in both of the Languages Used. *Journal of Genetic Psychology*, 74, 305-310.
- Smith, P. (2001). La inmersión en dos idiomas y los fondos de conocimiento lingüístico. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34, 37-50.
- Spelke, E. S. (1994). Initial Knowledge: Six Suggestions. *Cognition*, 50, 431-445.
- Tomasello, M. (1999). *The Social Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (2000). Do Young Children Have Adult Syntactic Competence? *Cognition*, 74, 209-248.

Referencias

- _____ (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. En Bowerman, M. y Levinson, S. (eds). *Language acquisition and conceptual development* (132-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunmer, E. E. & Myhill, M. E. (1984). Metalinguistic Awareness and Bilingualism. En Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (eds.). *Metalinguistic Awareness in Children* (169-87). Berlín: Springer.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1981). The Development of Word Segmentation Skills in Children. En Nesdale, A. R., Pratt, C., Grieve, R., Field, J., Illingworth, D. & Hogben, J. (eds.). *Advances in Child Development: Theory and Research*. Perth, Australia: The University of Western Australia.
- _____ & Fletcher, C. M. (1981). The Relationship Between Conceptual Tempo, Phonological Awareness, and Word Recognition in Beginning Readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 173-86.
- _____ & Nesdale, A. R. (1982). The Effects of Disgraphs and Pseudo-Words on Phonemic Segmentation in Young Children. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.
- UNESCO (2005). *Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento*. París: Publicaciones UNESCO.
- Van Kleeck, A. (1984). Metalinguistic Skills: Cutting Cross Spoken and Written Language and Problem-Solving Abilities. En Wallach, G. P. & Butler, K. G. (eds.). *Language Learning Disabilities in School-Age Children*. Baltimore: Williams y Wilkins.
- Vila, I. (1996). Educación bilingüe, motivación y actitudes. En Siguan, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (171-180). España: Editorial Horsoni.
- Vila, I. & Cortés, M. (1991). Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares. En Idiazábal, I. (ed.). *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües* (109-127). San Sebastián: Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The Acquisition of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language* 5 (2), 311-326.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- _____ (1982). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas II* (9-348.). Moscú: Editorial Pedagógica; España: Editorial Visor.
- _____ (1935, 2000a). Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. En *Obras escogidas* (341-348.). Madrid, España: Editorial Visor.
- _____ (1983, 2000b). Desarrollo del lenguaje oral. En *Obras escogidas* (169-182). Madrid, España: Editorial Visor.
- _____ (2000). Desarrollo del lenguaje oral. En *Obras escogidas* (169-82). Madrid: Editorial Visor.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Weinreich, U. (1953). *Language in Contact. Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York 1. (Segunda Edición en 1968. The Hague, Mouton.)
- Wernicke, C. (1874). *Der Aphasische Symptomen Komplex*. Breslau.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Yelland, G. W., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993). The Metalinguistic Benefits of Limited Contact with a Second Language. *Applied Linguistics*, 14, 423-444.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and Emotion. A Survey of the Determinants of Human and Animal Activity*. Nueva York: Wiley.
- Zaidel, E. (1990). Language Functions in the Two Hemispheres Following Complete Cerebral Commissurotomy and Hemispherectomy. En Boller, F. & Grafman, J. (eds.). *Handbook of Neuropsychology* vol. 4. Ámsterdam: Elsevier Science Publishers.

BILINGÜISMO
EN LA
INFANCIA

editado por la Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción (ENALLT), se publicó en
diciembre de 2019. Para su composición se
utilizaron los tipos Sabon LT Std y DINPro.



