

Bilingüismo en la infancia

Alina Signoret Dorcasberro



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.



CAPÍTULO DOS

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 decirla. 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 desarrolla 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 cognitivas 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, pieses, pieseses, 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” (Poza, 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 coordinar 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 facilitar 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 *intringüísticas* 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.

Cuando 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 interacción 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 imperfecciones 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 diferencias 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. Re-describe 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 rescribir 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 encapsulan 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 (*rescrituración 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 rescritura 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 requerir 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 permearse 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 discursivos; 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.