

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 CINCO

El niño, la lengua, la palabra y el bilingüismo

En este capítulo veremos que el niño sigue una ruta particular en la reflexividad de los conceptos de *lengua*, *palabra* y *bilingüismo*, que va acorde y da testimonio de la cognición infantil. Estos datos pueden ayudar a entender y organizar la práctica educativa en el aula.

Veremos asimismo que tanto los niños bilingües como los monolingües siguen la misma ruta de adquisición, pero que existe una ventaja por parte del niño bilingüe escolar, coordinado, compuesto, aditivo e igualitario (ECCAI) en cuanto al ritmo de adquisición y al despertar de la habilidad metalingüística.

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 RR planteado por Karmiloff-Smith (1992), observamos que en la fase implícita (I), con base en su percepción procedural y simpática 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 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
<i>Pregunta: ¿En qué lengua hablamos?</i>		
<i>Fase implícita</i>		
1.1. <i>Decir preguntas</i> Acto ilocucionario	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</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 ¿En qué lengua hablamos? <i>Fuerte</i> Acto locucionario
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) 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 procedualmente 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 rescrituración 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.

FASE EXPLÍCITA: EJEMPLIFICACIONES		
1. Grupo bilingüe en inmersión	2. Grupo en sistema bilingüe	3. Grupo monolingüe
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, que es el prototipo del signo lingüístico. En nuestras sociedades industrializadas y alfabetizadas, difícilmente podemos 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, p. 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, p. 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 también 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, p. 598).

En la 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 también contribuye a la comprensión de otras habilidades psicolingüísticas puesto que impacta por ejemplo en una de las tareas centrales del niño de seis años: el desarrollo de la lectoescritura. “El reconocimiento de las palabras condicionan la actividad de la lectura dado que es una condición previa necesaria para la comprensión” (Gombert, 1990, p. 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. 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 otro lado, este constituyente lingüístico puede ser tangible y medible dado que, en términos de Karmiloff-Smith (1992), puede rescribirse 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 re-

ferentes (por ejemplo, padre: papá-padre: cura) (Berruto, 1979)–; *conlocativo* –el significado que se comunica debido a 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 emparentados, 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, por ejemplo *caballo* y *relinchar*– y de causatividad o de ergatividad –cuando el segundo término es resultado del primero, por ejemplo *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 (por ejemplo, ¡Bravo!: admiración) (Beristáin, 1984).

Por su naturaleza, ciertas palabras generan ambigüedad. Algunas 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, p. 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 éstos. Hablamos entonces de *palabras de contenido*, las cuales 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 sustantivos**
- **Los verbos**
- **Los adjetivos**
- **Los adverbios**

Cuadro V.3. Las palabras de contenido

(basado en Clark y Clark, 1977).

Entre las palabras de contenido, Vygotsky (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 –por ejemplo *ballena*– a las palabras abstractas –por ejemplo *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 –por ejemplo 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 –por ejemplo *mamífero* → *ballena*–. Estas palabras conllevan un alto grado de abstracción y están organizadas jerárquicamente como sistema en los diferentes campos semánticos. Según Vygotsky, 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 relaciones, con otros constituyentes de los campos semánticos y de la frase. Por tal complejidad, Gombert (1990, p. 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, p. 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 –por ejemplo 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, p. 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 el cual la *palabra* es “la forma libre mínima” (Lyons, 1970, p. 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, y que 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 *palabra*; es el caso de la siguiente propuesta que abarca el nivel semántico, fonológico y gramatical. La palabra es “la asociación de un significado a un complejo de sonidos específicos, susceptible de un empleo gramatical específico”. A pesar de intentar alcanzar mayor ri-

gor, la 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, p. 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 para 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 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, p. 99), quien considera que “el signo lingüístico es una entidad psíquica”, y por Vygotsky (1982, p. 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”.

El carácter psicológico de la palabra podría explicar el hecho de que la conciencia epilingüística, o el conocimiento semiconsciente 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 sobre el acto de leer y escribir.

La propuesta de Hall (1997) 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, p. 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 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 adquisición 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 uno 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 ocho 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. • 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 tres años, el niño progresa en el manejo del contenido psíquico de la palabra, le da primero un carácter afectivo e inicia la fase <i>simp-ráctica</i>. La palabra tiene un significado inmediato y difuso, y la función elemental y designativa representacional objetal 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><i>Gleitman et al. (1988)</i> <i>Bates, Dale y Thal (1996)</i></p> <p><i>Berthoud (1979a)</i></p> <p><i>Vygotsky (1982, p. 297)</i></p> <p><i>Luria (2000)</i></p>

Cuadro V.5. La representación de la palabra en el niño de uno a tres 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 tres años, la referencia objetual de la palabra adquiere exactitud y estabilidad. • El niño no es capaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística. • El niño de tres años no sabe qué es una palabra. Hace tres tipos de hipótesis acerca de la relación palabra-referente, la hipótesis del todo-objeto; la hipótesis taxonómica; la hipótesis de la exclusividad mutua. El niño de tres a cinco años piensa que una nueva palabra se refiere a un todo, y no a sus sustancias, a sus constituyentes, al color, textura, tamaño, forma, etcétera; extiende una palabra a objetos de la misma taxonomía; las palabras nuevas se refieren a categorías de nivel básico en vez de subordinados (por ejemplo <i>perro</i> en vez de <i>cocker</i>); aplica las nuevas palabras a categorías semejantes para las cuales no tienen aún lexemas (por ejemplo <i>perro</i> para <i>gato</i>); maneja superordinados; interpreta los pronombres como frases nominales y no como palabras. Las adquisiciones de la primera infancia están en el nivel implícito no consciente o procedural. 	<p><i>Luria (2000)</i></p> <p><i>Berthoud (1991)</i></p> <p><i>Karmiloff-Smith (1992)</i></p>

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 tres años tienen 60% de éxito en distinguir palabras en una oración de dos a siete palabras, los niños de cuatro tienen 90% de éxito. 	<p><i>Vygotsky (1982)</i> <i>Hakes et al. (1980)</i></p> <p><i>Piaget (1997)</i></p> <p><i>Fox & Routh (1975)</i></p>
----------	--	---

Cuadro V.6. 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.

EDAD	PROCESO	AUTOR
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • A los cuatro a cinco 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. 	<i>Huttenlocher (1964)</i>

EDAD	PROCESO	AUTOR
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños de cuatro años tienen 73% de éxito para reconocer palabras de una sílaba en frases de dos a tres palabras; a los cinco años: 90% de éxito; a los seis 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 cuatro a cinco años se sitúa en el nivel E1. Algunos niños de cuatro años, y la mayoría de los de cinco 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 seis años –o más tarde– existen problemas para detectar las palabras funcionales como palabras. • A los cuatro o cinco, la palabra es un “segmento de la emisión desprendible”. • El niño de cinco años toma en cuenta los referentes reales denotados por la frase (por ejemplo 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 siete años. • A los cinco años, los recortes de la frase en palabras son recortes basados en unidades de significación. • El niño de cinco a seis 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. 	<p><i>Tunmer & Bowey (1981)</i></p> <p><i>Karmiloff-Smith (1992)</i></p> <p><i>Ferreiro (2002, p. 162)</i></p> <p><i>Berthoud (1980)</i></p> <p><i>Bialystok (1986)</i></p> <p><i>Piaget (1929), Liberman et al. (1974), Tunmer y Fletcher (1981), Tunmer y Nesdale (1982), Tunmer y Myhill (1984)</i></p>

EDAD	PROCESO	AUTOR
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño de cinco a seis 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 a los signos; b) segmentar los signos (...) e identificar las sílabas y los morfemas pertinentes en el sistema. • 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 cuatro a cinco años la dividen en unidades semánticas; los de cinco a seis años dan los principales componentes (nombres, verbos, tema); los de seis a siete años son capaces de separar las tres primeras palabras de la frase. • A los cinco o seis años el niño considera la palabra como la enunciación misma (por ejemplo “una palabra es algo que se habla”), y puede concebir una frase como palabra. • Los seis años es una edad de transición en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño, empieza a pensar con y sobre la lengua. • A los seis años la palabra se diferencia de la realidad física que refiere, y de la actividad comunicativa gracias a la cual es emitida (por ejemplo, “una palabra es una parte de una frase”). • Los niños de seis 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. 	<p><i>Pinto (1993, p. 123)</i></p> <p><i>Karpova (1966)</i></p> <p><i>Berthoud (1979a, p. 363)</i></p> <p><i>Barriga (2002)</i></p> <p><i>Berthoud (1979a, p. 354)</i></p> <p><i>Karmiloff-Smith (1992), Gombert (1990), Berthoud (1980)</i></p>

EDAD	PROCESO	AUTOR
4-6 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño de seis a siete años interpreta literalmente el significado de las palabras. • A los seis o siete años, el niño sabe que 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 (por ejemplo “locomotora, cocodrilo”). Esta misma lógica se aplica a las palabras “cortas”. • La segmentación en palabras es excepcional (30% de éxito) antes de los siete años. 	<p><i>Gombert (1990)</i></p> <p><i>Berthoud (1979a, p. 354)</i></p> <p><i>Berthoud (1980)</i></p>

Cuadro V.7. La representación de la palabra en el niño de cuatro a seis 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.

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, la cual tiene lugar a partir de los siete u ocho años. 	<p><i>Piaget (1997, p. 83)</i></p>

EDAD	PROCESO	AUTOR
7-8 años	<p>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”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño de siete a ocho años considera la sílaba como “palabra” oral, y reconoce la palabra gráfica. • Para los niños de siete a ocho años las palabras de contenido y funcionales son constituyentes de la frase, constituida, a su vez, por letras. 	<p><i>Ferreiro (2002)</i> <i>Berthoud (1979a)</i></p>

Cuadro V.8. La representación de la palabra en el niño de siete a ocho años de edad.

De los ocho 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.

EDAD	PROCESO	AUTOR
8-10 años	<ul style="list-style-type: none"> • El niño de ocho a nueve años interpreta el significado de las palabras centrándose en los rasgos físicos. • El niño de ocho a 10 años tiene 50% de éxito en cuanto a la segmentación de la frase en palabras. • A los nueve años, el niño detecta las palabras funcionales. 	<p><i>Gombert (1990)</i> <i>Berthoud (1980)</i> <i>Huttenlocher (1964)</i></p>

EDAD	PROCESO	AUTOR
8-10 años	<ul style="list-style-type: none"> • A los nueve o 10 años, el niño entiende que el significado es una parte inherente de la palabra. Se vislumbra la relación entre la palabra como unidad significativa 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. 	<i>Berthoud (1979a)</i> <i>Piaget (1997)</i>

Cuadro V.9. La representación de la palabra en el niño de ocho a 10 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 posición 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 siguiente.

EDAD	PROCESO	AUTOR
10-12 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 sinsemántico de la palabra. 	<i>Berthoud (1980)</i> <i>Gombert (1990)</i> <i>Luria (2000)</i>

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

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 representación 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 (Karmi-

loff-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 convencional 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

Con base en las cuatro fases del desarrollo cognitivo de Karmiloff-Smith (1992) y de los aportes de Berthoud (1991), en el cuadro siguiente podemos observar la ruta de reflexividad infantil respecto al concepto *bilingüismo* y su utilidad:

NIVELES DE CONCIENCIA	INTERPRETACIÓN ACERCA DEL BILINGÜISMO
<i>Fase implícita:</i> Centración del pensamiento, el niño no atiende el problema.	No se considera ninguna utilidad.
<i>Fase semiexplícita:</i> Respuesta tautológica.	Sirve para aprender las lenguas. Sirve para hablar.
<i>Fase explícita:</i> Descentración del pensamiento, el niño atiende el problema y concibe la interacción y la participación de dos interlocutores.	Sirve para visitar otros países y hablar con su gente. Sirve para hablar con personas que no hablan nuestro idioma materno.

Cuadro V.11. Reflexividad del bilingüismo y su utilidad en niños de cinco y seis 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.

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 rescrituraciones, 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 fuerza 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

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 grande.

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?