

ARTICULO CIENTIFICO

Aporte científico a:

Ciencias de la Educación (Neurolingüística)

Título:

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL

Subtítulo:

Etapas entre los 6 y los 12 años

Nombre de autor

Dr. Carlino Iván Morinigo

Director:

Diosnel Centurión, Ph.D

Lugar y Año de publicación:

Asunción, 2014

RESUMEN

La Psicología Evolutiva ha conocido a lo largo de los años desde que se constituyó como campo de estudio con entidad propia diferentes enfoques teóricos. A pesar del avance en el conocimiento del desarrollo humano no contamos con una teoría única que permita explicar la evolución de las distintas dimensiones psíquicas, afectividad, inteligencia, etc. De forma interrelacionada. Las distintas perspectivas teóricas representan diversas concepciones del desarrollo humano en cuanto a múltiples aspectos, papel de la herencia y del medio en la evolución, relaciones entre aprendizaje y desarrollo, etc., que sugieren preguntas que no tienen todavía una única respuesta. La presente investigación no es una revisión exhaustiva de todos los problemas planteados ni de las distintas perspectivas teóricas. Partimos de una temática, la de las aportaciones mutuas entre la Psicología Evolutiva y la Pedagogía, en la que convergen las preocupaciones de estudios realizados desde distintas ópticas, y de la selección de determinados aspectos de dicha temática general. Desde el punto de vista teórico, partimos de posiciones científicas personales que se incluyen dentro de una concepción constructivista e interaccionista. Hemos hecho, por tanto, hincapié en dichos aspectos, sin excluir, sin embargo, las aportaciones desde otras perspectivas. En la sección introductoria hacemos una presentación del estado de conocimiento de la evolución humana en las tres dimensiones, evolución cognitiva, social y afectiva y de adquisición del lenguaje.

Palabras claves: Psicología Evolutiva, Lenguaje oral, Pedagogía, Desarrollo Humano.

SUMMARY

Evolutionary Psychology has known throughout the years since different theoretical approaches were constituted as field of study with its own entity. Despite the advance in the knowledge of human development we do not have a single theory that allows us to explain the evolution of the different psychic dimensions, affectivity, intelligence, etc. In an interrelated way. The different theoretical perspectives represent different conceptions of human development in terms of multiple aspects, the role of inheritance and the environment in evolution, relationships between learning and development, etc., which suggest questions that do not yet have a single answer. The present investigation is not an exhaustive review of all the problems posed or of the different theoretical perspectives. We start with a theme, that of the mutual contributions between Evolutionary Psychology and Pedagogy, in which converge the concerns of studies carried out from different points of view, and of the selection of certain aspects of this general theme. From the theoretical point of view, we start from personal scientific positions that are included within a constructivist and interactionist conception. We have done, therefore, emphasis on these aspects, without excluding, however, the contributions from other perspectives. In the introductory section we present the state of knowledge of human evolution in the three dimensions, cognitive, social and affective evolution and language acquisition.

Keywords: Evolutionary Psychology, Oral Language, Pedagogy, Human Development.

INTRODUCCIÓN

En la etapa comprendida entre los 6 y los 12 años de edad se produce, en lo que respecta al lenguaje oral, una consolidación de las habilidades lingüísticas desarrolladas en el período anterior. Como señalan la mayoría de estudios situados en una óptica funcional, el uso de determinados términos y estructuras en el habla del niño, se modifica con el tiempo. Como apunta Karmiloff-Smith (2008) a los 5 años de edad el aprendizaje del lenguaje todavía no ha culminado aunque el uso que hacen los niños del mismo es aparentemente correcto. En realidad, los errores y las correcciones de los propios niños son indicadores de las dificultades que hallan en el proceso de adquisición.

Entre los 5 y los 7 años de edad, el lenguaje del niño sufre una reorganización importante. Se inicia, así pues, un largo proceso cuyo objetivo es el dominio de las relaciones intralingüísticas, que darán coherencia y cohesión al discurso (Vila, 2010). A su vez, se inician y completan las capacidades lingüísticas que presentan una dependencia mayor con relación al desarrollo cognitivo general.

Los hitos más importantes del lenguaje oral que se alcanzan en este periodo de edad están relacionados con las estructuras sintácticas complejas, la organización del discurso en sus distintas modalidades, la actividad metalingüística, la estructuración y reorganización del campo semántico y un dominio cada vez mayor de las estrategias comunicativas. (1)

(1) Carretero, M. y Martín, E. 2010.

DESARROLLO

1. Las estructuras sintácticas complejas

Cuando se trata de entender el orden entre dos acciones que se producen sucesivamente, los niños hasta los 6 años de edad entienden mejor aquellos enunciados en los que el orden de presentación coincide con el orden de realización. Cuando el orden de presentación no corresponde con el de la ejecución y los tiempos verbales acompañados de conjunciones temporales se encargan de indicar cuál de las dos acciones se ha realizado en primer lugar, las dificultades de comprensión aumentan. Así por ejemplo, los niños delante de dos opciones distintas del tipo << El niño se ha lavado la cara y después la niña se ha peinado >> o << Antes de que la niña se haya peinado, el niño se lava la cara >> les resulta más difícil la segunda opción que la primera, y a menudo, suelen interpretarla según el orden de presentación y no tienen en cuenta la conjunción temporal ni los tiempos verbales, que indican el orden en que se han realizado ambas acciones.

Asimismo entender que dos acciones se producen simultáneamente es algo difícil de aceptar antes de los 6 años. Si se les pide a los niños que manipulen los objetos pertinentes para representar el enunciado siguiente << El perro corre cuando el coche entra en el garaje >> las respuestas mayoritarias consisten en accionar primero uno de los dos juguetes, el coche o el perro, y a continuación el otro.

Tanto la simultaneidad entre dos acciones como la sucesión entre ellas requiere un largo período de aprendizaje. Hasta los 10 o los 11 años de edad los niños tienen dificultades para resolver, entender y producir, en situaciones parecidas a la expuesta, dos frases o enunciados que presentan estas estructuras. (2)

2. La organización del discurso

Hasta los tres años de edad cuando los niños se comunican suelen hacerlo para referirse a acontecimientos que se realizan en el momento presente << ahora y aquí >> o bien a acontecimientos que se han producido en el pasado inmediato en relación con el momento de la enunciación. Los enunciados suelen ser frases simples, o bien compuestas coordinadas y/o yuxtapuestas.

El cambio más importante que se produce en el lenguaje después de los 5 años de edad, como han señalado algunos autores, es que las categorías lingüísticas cambian su función. Efectivamente, las categorías lingüísticas no operan a nivel de la oración sino que abarcan la totalidad del discurso, es decir, relacionan estructuras y temas a lo largo de oraciones y párrafos.

(2) Ferreiro, 2007.

Los movimientos de desplazamiento de los objetos, por ejemplo son previsibles en función de unas leyes establecidas mientras que no ocurren de la misma forma con las conductas de los individuos.

Bronckart (2009) distingue entre el eje del discurso y eje de la narración. En el primer caso, el discurso es un texto que se caracteriza por la relación directa que mantiene con la situación de enunciación, siendo el diálogo o la conversación el ejemplo más relevante, junto con el discurso teórico. En cuanto a la narración es un texto que se produce en relación inmediata con la situación de enunciación; media una distancia temporal y espacial entre los eventos narrados y el acto de producción de dicho texto.

Otros autores mencionan otros tipos de discurso. Desde la perspectiva del emisor como sujeto que actúa sobre el entorno y reacciona en función de los rasgos específicos del dicho entorno, se habla del texto: narrativo, caracterizado por la organización en el tiempo, descriptivo, caracterizado por la ordenación en el espacio, expositivo, asociado al análisis y a la síntesis de representaciones conceptuales, argumentativo, organizado en torno a una toma de posición y el instructivo, relacionado con una acción futura.

De todos los textos mencionados, la narración ha sido el más estudiado, especialmente por los lingüistas. Esta preferencia viene determinada por distintos factores. En primer lugar, se ha venido considerando que la narración era el texto por excelencia de la lengua escrita. Por otro lado, los psicólogos, especialmente, los que se sitúan en la óptica de la psicología cognitiva, tales como Rumelhart, Stein y Glenn, se han interesado especialmente, por la gramática de las historias, o de la narración, y han desarrollado el concepto de esquema. Para estos autores la estructura de la memoria humana, mediante la cual las personas codifica y recuperan la información contenida en una historia. Las gramáticas de las historias son además, un conjunto de reglas de reescritura que especifican el tipo de información que se da en una historia, constituida por uno o más episodios cada uno de los cuales cuenta con las siguientes partes: presentación, evento inicial, respuesta interna, ejecución, consecuencia y reacción. La mayoría de estos trabajos no han analizado el proceso de producción de textos.

Bronckart (2009) distingue entre el eje del discurso y eje de la narración. En el primer caso, el discurso es un texto que se caracteriza por la relación directa que mantiene con la situación de enunciación, siendo el diálogo o la conversación el ejemplo más relevante, junto con el discurso teórico. En cuanto a la narración es un texto que se produce en relación inmediata con la situación de enunciación; media una distancia temporal y espacial entre los eventos narrados y el acto de producción de dicho texto.

Otros autores mencionan otros tipos de discurso. Desde la perspectiva del emisor como sujeto que actúa sobre el entorno y reacciona en función de los rasgos específicos del dicho entorno, se habla del texto: narrativo, caracterizado por la organización en el tiempo, descriptivo, caracterizado por la ordenación en el espacio, expositivo, asociado al análisis y a la síntesis de representaciones conceptuales, argumentativo, organizado en torno a una toma de posición y el instructivo, relacionado con una acción futura.

De todos los textos mencionados, la narración ha sido el más estudiado, especialmente por los lingüistas. Esta preferencia viene determinada por distintos factores. En primer lugar, se ha venido considerando que la narración era el texto por excelencia de la lengua escrita. Por otro lado, los psicólogos, especialmente, los que se sitúan en la óptica de la psicología cognitiva, tales como Rumelhart, Stein y Glenn, se han interesado especialmente, por la gramática de las historias, o de la narración, y han desarrollado el concepto de esquema. Para estos autores la

estructura de la memoria humana, mediante la cual las personas codifica y recuperan la información contenida en una historia. Las gramáticas de las historias son además, un conjunto de reglas de reescritura que especifican el tipo de información que se da en una historia, constituida por uno o más episodios cada uno de los cuales cuenta con las siguientes partes: presentación, evento inicial, respuesta interna, ejecución, consecuencia y reacción. La mayoría de estos trabajos no han analizado el proceso de producción de textos.

En lo que respecta a los estudios referidos a la producción, un estudio realizado con una población de niños de edades comprendidas entre los 4 y los 9 años de edad, a los que se les pedía que contasen una historia tomando como base unas secuencias de imágenes sin texto, permite constatar que la variable edad desempeña un papel importante.

A los 5 años los niños organizaban historias en las que cada imagen era descrita independientemente, sin tener en cuenta la imagen precedente ni la siguiente. A medida que se progresa en edad las historias presentan una unidad temática, normalmente, uno de los personajes de la historia aparece como sujeto principal. (3)

Alrededor de los ocho años o nueve años los niños introducen expresiones del tipo <<así pues>>, <<por consiguiente>>, <<de repente>>, pronombres para referirse a los personajes ya presentados, lo que permite relacionar las historias internamente mediante la introducción de marcadores lingüísticos superficiales.

La narración constituye una de las bases principales del lenguaje escrito, el sentido que la lengua escrita organiza muchos de sus textos en forma narrativa, aunque no de manera excluyente. Por este motivo es absolutamente necesario que los niños y las niñas estén en condiciones de organizar los elementos lingüísticos y las estructuras lógicas que caracterizan los distintos discursos.

Para ilustrar las diferencias que se producen con la edad, en cuanto a la capacidad de narrar una historia con un material gráfico de soporte, se presentan a continuación dos narraciones producidas respectivamente, por una niña de 4 años y por un niño de 10 años.

<<Una niña andando, se ha parado, está sentada, ha encontrado los zapatitos. Se ha quitado sus zapatitos. No puede andar; ha levantado los pies. Está andando. Un niño y una niña están andando. Una niña y un niño están quietos; están andando. Está en su casa, se ha quitado los zapatos>> (4 años).

<<Había una vez una niña que se compró unos zapatos. Cuando llegó a su casa los abrió y se los miró. Se los probó, vio que le iban bien, y empezó a dar brincos. Al día siguiente, cuando se iba a la escuela se encontró a dos niños, bueno, un niño y una niña, que le miraban los zapatos, y los tres se detuvieron un momento. Y empezaron a mirarse los zapatos uno a otros.

Cuando se los hubieron mirado, se fueron los tres juntos a la escuela. Cuando llegó a su casa, la niña se quitó los zapatos>> (10 años).

(3) Karmiloff-Smith, 1986 a.

3. La actividad metalingüística

La posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje y de considerarlo, por lo tanto, como objeto de conocimiento, es una actividad que sólo puede darse, lógicamente, cuando los niños ya tienen destrezas y habilidades lingüística suficientes y han desarrollado por consiguientes, una competencia lingüística y comunicativa. Otro factor que no parece ajeno a esta capacidad es la incorporación del lenguaje como un sistema de representación para la lectura y la escritura, con lo cual los niños están en condiciones de utilizar el lenguaje de una manera más distanciada.

Por las razones expuestas se suele afirmar que la habilidad de pensar y hablar acerca del lenguaje se desarrolla en los niños, básicamente, a partir de los 7 y 8 años de edad.

Sin embargo, el desarrollo de la capacidad metalingüística se ve facilitada, según se ha podido constatar, por la presencia de dos lenguas. Así los niños bilingües, por el hecho de estar expuestos a dos códigos bilingües, por el hecho de estar expuestos a dos códigos lingüísticos distintos desde muy temprana edad, e incluso desde antes de empezar a hablar, tiende a comparar los elementos de ambos sistemas, a buscar las correspondencias entre los significados. Esta actividad redundante positivamente en el hecho de considerar el lenguaje como objeto de conocimiento. (4)

La actividad metalingüística abarca todos los ámbitos del lenguaje, el semántico, el morfosintáctico, el fonológico, el pragmático y el comunicativo.

Si a los 3 años le preguntamos a un niño qué es una palabra, la mayoría de los niños, o la casi totalidad no entenderá nuestra pregunta. A los 4 y a los 5 años las respuestas más habituales son del tipo, una palabra <<es una cosa de verdad, una silla, un perro>>; otro tipo de respuestas se caracterizan por identificar una palabra <<con hacer algo>>. En ambos casos, los niños consideran que las palabras se refieren a cosas concretas, que tienen una existencia real, o bien, a acciones que se pueden realizar.

Si a continuación les pedimos que nos digan una palabra larga, las respuestas que podemos obtener son las siguientes <<un tren>>, porque tiene muchos vagones, o <<una silla porque tiene las patas largas>> o también <<mamá pesa a la niña>>. Se produce una indiferenciación entre la palabra y el objeto. En unos casos, son palabras largas aquellos objetos que en la realidad se caracterizan por su longitud, en otros, se produce una identificación entre palabra larga y frase. A esa edad el nombre es algo consustancial al objeto. El nombre que reciben los objetos está determinado previamente, está escrito en ellos. Las respuestas responden todas al mismo tipo de razonamiento.

Se produce una identificación entre el referente y el nombre. Por consiguiente, los niños no aceptan el carácter arbitrario del signo lingüístico. Las cosas se llaman de una determinada manera y no conciben, en modo alguno, la posibilidad de modificar el nombre.

(4) Vila, Boada, Siguan, 1983.

La incapacidad que tienen los niños para aceptar el carácter convencional de las palabras ha sido asimismo señalado por otros autores. Markman (2009) consta que hasta los 8 o los 9 años de edad, los niños son incapaces de permutar entre sí el nombre aplicado al referente <<sol>> y <<luna>>. El cometido de los niños consistía en utilizar la palabra <<luna>> en lugar de sol, y <<sol>>, en lugar de <<luna>> al hacer una descripción del cielo durante el día y durante la noche.

A los 6 años de edad, los niños consideran que una palabra es algo que tiene letras, que se utiliza para decir algo o para nombrar alguna cosa, e identifican una palabra larga con dos oraciones coordinadas, <<se va y se monta en el coche>>. A esa edad no aceptan que <<el>>, artículo sea una palabra, ni la conjunción <<cuando>>. Los argumentos aducidos por los niños se refieren al hecho que solos no significa nada o que es demasiado corto para ser una palabra, en el caso de <<el>>. Dentro de la categoría de palabra sólo admiten a los sustantivos y a los verbos. Habrá que esperar a los 8-9 años de edad para que acepten que las partículas funcionales (de, la ,el) son palabras y para que acepten el carácter pluri funcional de las palabras –las palabras pueden ser leídas, escritas, dichas, pensadas, etc.-

Finalmente, cabe señalar que hay determinados contextos que facilitan el desarrollo de la actividad metalingüística en los niños. La escuela, sin lugar a dudas, constituye un buen ejemplo de ellos. Efectivamente, en el contexto escolar, los niños deben realizar determinadas tareas que estimulan la reflexión metalingüística. El aprendizaje de la lectura, por ejemplo, necesita una toma de conciencia de la estructura fonética del habla; el aprendizaje de la gramática lleva, necesariamente, a una reflexión sobre los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua.

Otro contexto que facilita la reflexión metalingüística es el del fracaso comunicativo, es decir, en aquella situación en la que el interlocutor no comprende al niño, o bien éste no entiende al interlocutor. Esta situación propicia que el sujeto tome conciencia, particularmente, de las reglas lingüísticas o de la conversación. (5)

(5) Papandropoulou y Siclair, 2004

4. La organización del campo semántico

Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento ha sido y sigue siendo motivo de polémica y discusión entre los partidarios de dar prioridad a lo cognitivo sobre lo lingüístico, y aquellos que consideran que lo cognitivo está subordinado a lo lingüístico. Sin entrar en la polémica suscitada, es evidente, que los niños utilizan el lenguaje para conocer la realidad de su entorno, y para dar una respuesta a los problemas que les plantea el conocimiento de dicha realidad.

La capacidad de verbalizar la actividad que van a desarrollar también facilita a los niños la posibilidad de ejecutar dicha actividad con mayor precisión. Ante un problema o una dificultad que se interpone en el desarrollo de su actividad, los niños recurren al lenguaje para hallar una solución a la situación planteada. Como han señalado diversos autores, no sólo el lenguaje del propio niño coadyuva a la resolución de problemas, sino que incluso, el adulto, mediante su actividad tutorial, actuando como guía y recurriendo al lenguaje, puede facilitar al niño la solución de un problema o la realización de una actividad. (6)

La capacidad de definir palabras está relacionada asimismo con el desarrollo cognitivo de los niños. Anglin (1986) afirma que entre los 3 y 6 años de edad las descripciones de los niños se basan en cuatro propiedades del referente de la palabra, a saber, el aspecto, <<una manzana es redonda, roja>>, el uso <<una manzana es para comer>>, la acción, <<un perro corre>>, la localización, <<las manzanas están en el campo>>. A partir de los 6 años empiezan a mencionar la clase a la cual pertenece el referente de la palabra, por ejemplo, <<la manzana es una fruta>>. Tal como hemos indicado, la utilización de una palabra, en este caso la palabra fruta, no siempre corresponde a la extensión de su campo semántico.

Otro aspecto que ha sido estudiado más recientemente es la distinción entre verbos mentales o cognitivos, del tipo <<saber>>, <<pensar>>, <<recordar>> y verbos comportamentales. Se ha constatado que la comprensión y utilización de los verbos mentales correlaciona con la habilidad para adquirir el aprendizaje de la lengua escrita.

Se supone que los verbos cognitivos forman parte de un sistema conceptual para descontextualizar el lenguaje y el pensamiento. Efectivamente, distinguir entre <<decir>> y <<significar>> se considera como un prerrequisito para la lectura, puesto que los niños se dan cuenta que hay diversas posibilidades de decir cosas, y unas son más apropiadas que otras en cuanto al significado. En ese caso se produce una especie de compromiso psicológico que se expresa mediante los verbos cognitivos <<creer>>, <<pensar>>, <<saber>>. Estas formas lingüísticas no aparecen en las producciones infantiles hasta los 5 o 6 años de edad, por cuya razón parece existir una interrelación entre el dominio de las mismas y el aprendizaje de la lengua escrita. Se considera, así pues, que el dominio de la sintaxis y de la semántica de los verbos mentalistas permite establecer una separación entre el lenguaje tal y como es hablado y su significado. (7)

(6) Bredart y Rondal, 2012. (7) Vygotsky, 2008; Bruner, 1983.

5. El desarrollo de las estrategias comunicativas

Como ya se ha mencionado, los estudios realizados sobre la competencia comunicativa de los niños demuestran que a los 4 años de edad ya han aprendido e interiorizado ciertas normas relacionadas con las características del interlocutor. Cuando se hallan frente a interlocutores de menor edad, se ha podido observar (Gelman y Schatz, 2007) que los niños adoptan los mismos patrones de actuación que los adultos. Hablan con más lentitud, ponen más énfasis en sus palabras, la entonación de la frase es aguda y muy pronunciada, hacen muchas preguntas, y a la vez son repetitivos y redundantes. Por lo que respecta a la estructura del lenguaje, utilizan una sintaxis simple, recurren a frases independientes.

Los ajustes y las simplificaciones que introducen los niños son asimismo característicos del lenguaje que el adulto suele emplear cuando habla con los niños de corta edad. (8)

A veces se producen fracasos en la comunicación. Cuando se pregunta a los niños sobre las causas del fracaso en la comunicación, los sujetos aducen argumentos distintos en función de la edad. Los niños menores de seis años suelen culpar al oyente del fracaso comunicativo, mientras que los niños mayores, alrededor de los ocho años de edad suelen culpar al hablante porque consideran que los mensajes contienen una información ambigua, por cuya razón el receptor no puede ejecutar correctamente la tarea propuesta.

Estos resultados demostrarían que los niños más pequeños son incapaces de darse cuenta que los mensajes pueden ser ambiguos o incompletos. Se han utilizado preferentemente situaciones experimentales para averiguar la capacidad del emisor para describir un material gráfico, una tarjeta, un dibujo pertinentemente, de modo que el receptor pueda escoger correctamente la misma tarjeta descrita entre un grupo. Si la comunicación fracasa, y el receptor es incapaz de seleccionar la tarjeta correspondiente y hacer el apareamiento, se pregunta a los interlocutores las razones del fracaso. (9)

Hay otros aspectos importantes, relacionados con las estrategias comunicativas, que se aprenden en edades más avanzadas. Uno de los aspectos que ha sido estudiado en los últimos años está relacionado con la noción del <<role-taking>>. Adoptar o asumir el papel del otro, se entiende como la capacidad de entender y de comunicar con el otro, lo cual presupone, que ponerse en el sitio del otro debería permitir captar su pensamiento y sus intenciones. Las investigaciones de Flavell y al (2018) se basan en los mecanismos cognitivos y socio lingüísticos necesarios para que los niños comuniquen con eficacia con su entorno social en distintos contextos comunicativos. Estos trabajos parten de la idea de que en el niño pequeño existe un comportamiento verbal egocéntrico –idea defendida por Piaget años antes- y progresivamente da lugar a un proceso de descentración y a la comunicación eficiente. Para este autor ponerse en el lugar del otro, percibir y desempeñar su papel, son habilidades que se adquieren junto con la socialización.

En lo que respecta a la comunicación adaptada desde el punto de vista social, el sujeto ha de realizar una doble operación de codificación. Por una parte, debe codificar el referente para sí mismo, y por otra parte, tiene que recodificarlo, teniendo en cuenta, las características del interlocutor. (10)

(8) Snow, 2017. (9) Robinson y Robinson, 2008. (10) Beaudichon, 2012.

6. El aprendizaje de una segunda lengua

En nuestros días existe un número de personas creciente que suele utilizar dos o más lenguas para comunicarse. Los factores que influyen en el uso de diferentes códigos lingüísticos son de índole diversa. Por un lado está la emigración por razones económicas que determina que las personas escojan un lugar de trabajo y de residencia distinto al de su nacimiento y por consiguiente, se vean obligadas a aprender otra lengua. Existen, asimismo, razones de tipo económico y político que determinan que, en un momento histórico dado, un estado ejerza su hegemonía política y económica sobre otros países, lo que se traduce en un dominio de la lengua de dicho estado en los ámbitos científicos y culturales de alcance internacional, como es el caso en nuestros días del inglés. Efectivamente, el inglés goza de un gran prestigio internacional y se ha convertido en una especie de <<lingua franca>>, equivalente de lo que podría ser el latín hasta la Edad Media, como lengua de intercambio entre hablantes de lenguas distintas.

Finalmente, en esta revisión, no hay que olvidar los cambios políticos que se avecinan en la Europa de los próximos años. Todo hace presumir, que en un futuro no muy lejano, a partir sobre todo del año 1993, la integración Europea estará mucho más cerca, y según prevé el programa Lingua, los escolares europeos deberán aprender en la escuela, dos lenguas extranjeras, además de la lengua materna. Por consiguiente, el tema relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua (L2) es de suma actualidad y es un reto que la escuela tendrá que asumir en los próximos años de forma acuciante.

Si se tiene en cuenta, además, que en nuestro país coexisten, junto con el castellano otras lenguas autónomas, el catalán, el euskera y el gallego, la propuesta del programa Lingua significará para los niños que vivan en la Comunidad Autónoma de Cataluña, por ejemplo, el aprendizaje de cuatro lenguas: el catalán, el castellano, el inglés y probablemente, el francés u otra lengua de la Comunidad Económica Europea.

7. La noción de bilingüismo

La noción de bilingüismo no tiene un valor absoluto, sino que existen distintos grados de bilingüismo, desde una competencia mínima en una segunda lengua (L2) al dominio perfecto de dos códigos diferentes. Las habilidades con respecto a una segunda lengua, pueden, asimismo diferir: algunas personas se expresan correctamente en ambas lenguas, materna y la segunda lengua, mientras que otros, pueden tener un buen nivel de comprensión y, en cambio, ser incapaces de expresarse o tener muchas dificultades en la segunda lengua, o incluso sólo dominan la lengua escrita, la lectura y escrita.

Es importante destacar, asimismo, que cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua, no es lo mismo aprenderla en la escuela como una lengua que tiene un valor científico o cultural, que vivir en una comunidad que utiliza habitualmente dos lenguas o dos códigos distintos, en función de los contextos. Por consiguiente, se intentará diferenciar el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela del aprendizaje en el ámbito familiar o situación real de bilingüismo.

También es importante tener en cuenta, el momento evolutivo en que se hallan los sujetos cuando se introduce el aprendizaje de otra lengua, puesto que no es lo mismo hacer un aprendizaje simultáneo de dos lenguas, que un aprendizaje consecutivo.

Dada la diversidad de situaciones y de actuaciones personales con respecto al uso de dos códigos de lenguaje, algunos autores hablan de dos tiempos de bilingüe: el bilingüe equilibrado, cuyo término designa a aquellos sujetos que poseen una competencia equivalente en las dos lenguas (L1 y L2), y el bilingüe dominante, cuyo término designa a aquellos sujetos que demuestran una competencia superior en una de las dos lenguas (L1 con respecto a L2, o bien, L2 con respecto a L1).

a) Bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado

Estos términos utilizados por Ervin y Osgood (2004), se basan en aspectos cognitivos e insisten en el papel del lenguaje en la relación entre lenguaje y pensamiento. El bilingüismo compuesto se caracteriza por los siguientes aspectos: cada palabra o unidad de lenguaje en una lengua y su equivalente en la otra lengua corresponden a una única unidad conceptual en el sujeto. Por ejemplo, el niño catalán, cuyo bilingüismo es compuesto, cuando utiliza el término <<mesa>> o <<taula>> para referirse al mismo referente, y según el código del habla utilizado, tendría el mismo concepto mental. Este tipo de bilingüismo sería el que corresponde a los sujetos que aprenden sendas lenguas en el hogar, en edades muy tempranas, y en el mismo contexto. En el bilingüismo coordinado, a su vez, cada palabra corresponde a una unidad conceptual determinada mientras que su equivalente en la otra lengua corresponde a una unidad conceptual distinta. En este último caso el aprendizaje de las dos lenguas (L1 y L2) se produce en contextos diferentes, y, probablemente, en edades diferentes. El niño que aprende la segunda lengua en la escuela, lo suele hacer después de haber aprendido su lengua materna.

8. El desarrollo del lenguaje en los sujetos bilingües

El desarrollo del lenguaje en aquellos sujetos expuestos desde el nacimiento a dos códigos distintos ha sido estudiado por algunos autores. Existen algunos estudios longitudinales, que han adquirido un valor de documento, y que constituyen una cita obligada. Los trabajos más famosos son los de Ronjat (1913) y los de Leopold (1932), dos lingüistas, que describen con gran profusión de detalles el desarrollo del lenguaje de sus hijos durante los primeros años de vida.

Ambos autores coinciden en señalar que, sus hijos, tanto la hija de Ronjat, que aprendió simultáneamente francés y alemán, como el hijo de Leopold, alemán e inglés, tienen, al principio, un léxico unificado, mientras que a partir de los dos años, de edad, empiezan a construir dos léxicos diferenciados, que utilizan selectivamente según el habla de su interlocutor. Los padres aplicaron la misma norma, en ambos casos, cada uno de ellos hablaban siempre la misma lengua cuando conversaban con el niño. El estudio se constató que, alrededor de los 3 años, los niños empiezan a tomar conciencia de la utilización de códigos distintos.

Como se ha podido constatar, asimismo, en estudios posteriores realizados con sujetos bilingües en el hogar: catalán y castellano se cumplen las mismas etapas, es decir, en un principio

se organiza un léxico único y luego se constituyen dos códigos. Por lo que respecta al desarrollo de la fonética, la morfología y la sintaxis se produce simultáneamente, en ambas lenguas.

En cuanto a la pronunciación, desde los comienzos es idéntica a la de un niño monolingüe en ambas lenguas.

9. Bilingüismo y desarrollo cognitivo

Durante la primera mitad del siglo XX, los estudios realizados sobre el bilingüismo afirmaban que éste tenía efectos nocivos sobre el desarrollo de los sujetos. Se solía decir que los niños bilingües presentaban un retraso escolar con respecto de los monolingües. Se señalaba, asimismo, que obtenían resultados inferiores en las pruebas de inteligencia. Como se puso de manifiesto en trabajos posteriores, estas valoraciones se establecían a partir de las comparaciones de los resultados obtenidos en los tests verbales administrados en una sola lengua. El Congreso de Luxemburgo de 1930 se hace eco de estas opiniones, que han sido rebatidas por otros trabajos más recientes dedicados a la relación entre el lenguaje y el desarrollo intelectual de los sujetos bilingües.

En la actualidad existen muchos trabajos que ponen de manifiesto que los sujetos bilingües apareados con sujetos monolingües de la misma edad, sexo y nivel socio-económico no sólo son inferiores sino que además poseen una estructura intelectual diversificada y una flexibilidad intelectual mayor. (11)

Otros estudios señalan que los sujetos bilingües tienen una mayor capacidad para reflexionar sobre el lenguaje, es decir, considerar al lenguaje como un objeto de conocimiento. (12)

Parece fuera de toda duda, que para que el bilingüismo ejerza una influencia benéfica sobre el desarrollo cognitivo del sujeto bilingüe, es preciso que éste alcance cierto nivel de competencia lingüística. En el supuesto de que un niño bilingüe no lo alcanzase, entonces se produciría un déficit cognitivo.

Hay que tener en cuenta, además, al hablar de bilingüismo que junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas es importante dar cuenta de las circunstancias que un sujeto alcance un nivel de bilingüismo suficiente. Lambert (1974, 1977 a) ha sido uno de los autores que más ha insistido en mencionar la importancia que tienen los aspectos sociológicos y culturales en el desarrollo lingüístico de los bilingües. Efectivamente el nivel de bilingüismo de los niños bilingües depende, en gran medida, de las relaciones de dominio que existen entre las dos lenguas en presencia. El niño o la niña además de ser bilingües tienen dos culturales. No hay que olvidar, por otro lado, la importancia que tiene la aportación del medio cultural en el desarrollo del niño.

(11) Snow, 2017. (12) Robinson y Robinson, 2008.

El propio Lambert distingue entre el bilingüismo aditivo y sustractivo. En lo que respecta al bilingüismo aditivo, las dos entidades lingüísticas y culturales en presencia aportan elementos complementarios al desarrollo del niño. Se da en aquellos casos en que el medio familiar o la comunidad consideran que la presencia de dos lenguas es positiva. Al aprender una segunda lengua, el niño añade un instrumento de comunicación y de pensamiento suplementario a su bagaje cultural.

El bilingüismo sustractivo, en cambio, se caracteriza porque las dos lenguas y las culturas que representan compiten entre sí.

Esta forma de bilingüismo se produce cuando una comunidad atribuye un valor superior a una lengua cuyo prestigio cultural y socioeconómico son mayores, en detrimento de los propios valores socio-culturales encarnados por la lengua materna. Es ese caso, la presencia de una segunda lengua con más prestigio tenderá a reemplazar a la lengua de menor prestigio, es decir, la lengua materna. Esta actitud se manifiesta en diversos niveles del desarrollo del niño, y sus efectos se dejan sentir tanto en el plano cognitivo como en el plano personal y el desarrollo de la personalidad.

Intervenciones pedagógicas en el aprendizaje de una segunda lengua de la comunidad: los programas de inmersión

En los últimos años, en algunos países en los que existe un grupo social importante que no habla la lengua de la mayoría y decide aprender esta segunda lengua, dado que desempeña un papel tanto o más importante que la lengua materna, se ha apostado por la introducción de la segunda lengua en la escuela en edades muy tempranas. Este hecho ha dado origen a los llamados programas de inmersión. Se trata, así pues, de un sistema de educación bilingüe que desde el inicio utiliza como lengua de escolarización una distinta de la familiar, siendo la introducción de ésta más tardía. (13)

Existen tres grandes tipos de inmersión: Inmersión total, empieza en la escuela maternal y la segunda lengua se introduce, más adelante, a razón de algunas horas semanales; la inmersión precoz parcial, las dos lenguas, la materna y la segunda lengua, coexisten en la escuela desde el comienzo, y, finalmente, está la inmersión tardía, en cuyo caso se introduce la segunda lengua en la escuela secundaria. En este caso se pretende alcanzar un bilingüismo funcional.

En la actualidad, se conocen ya los resultados de estos programas de inmersión. Los Trabajos efectuados en Quebec, en el Canadá francés por Lambert (2014) son sumamente interesante, puesto que demuestran que los sujetos que siguen una enseñanza bilingüe en la escuela Obtiene resultados superiores a los sujetos monolingües, tanto en lo que respecta al desarrollo del lenguaje materna ya está asimilada en los aspectos más básico. (14)

(13) Snow, 2017. (14) Robinson y Robinson, 2008.

Dado que transcurrido poco tiempo, todavía resulta arriesgado sacar unas conclusiones generales sobre la experiencia, se ha podido constatar, sin embargo, que los niños castellanos - hablantes aprenden el catalán con rapidez, sin abandonar su lengua materna.

La conclusión que se saca de este tipo de estudio es la siguiente. Los programas de inmersión precoz dan resultados positivos siempre y cuando la población, en cuestión, se identifique con la comunidad dominante.

Si los niños que deben efectuar cuyo programas de inmersión precoz pertenecen a una minoría lingüística cuyo prestigio es inferior, es aconsejable retrasar la Introducción de la segunda lengua, o lengua de mayor prestigio social y cultural, y evitar así el déficit lingüístico de la lengua materna, para facilitar la consolidación de la lengua materna. Si no se actúa así, en momento en que se introducen la lengua dominante en los aprendizajes escolares, la lengua materna, o lengua dominada sufre un retroceso.

CONCLUSIÓN

Como ya se ha señalado con anterioridad, el bilingüismo no tiene efectos negativos, aunque se introduzca en edades tempranas. Los trabajos de prestigiosos neurólogos 26 demuestran que la infancia, momento en que los niños poseen plasticidad cerebral, y dado que todavía no se ha producido una laterización de las funciones, es un periodo propicio para el aprendizaje de una segunda lengua.

Otros autores señalan que es mejor introducir el aprendizaje de una segunda lengua, solo cuando se ha solidado el aprendizaje de la lengua materna, y uno ya es capaz, de reflexionar sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Vygotsky, uno de los autores que se interesó por el aprendizaje de una segunda lengua, considera que las diferencias fundamentales entre el aprendizaje de la segunda lengua materna se efectúa de forma espontánea e inconsciente, el aprendizaje de la segunda lengua suelen intervenir la intencionalidad y la realización conscientes cuando dicho aprendizaje se produce en el marco escolar. Sostiene, además, que la adquisición de una segunda lengua depende del nivel de desarrollo de la lengua materna.

En el sentido se ha constatado que la rapidez y eficacia del aprendizaje de una segunda lengua depende, en gran medida, de la edad en que se realiza dicho aprendizaje.

Los sujetos cuyas edades oscilan entre los 10 y los 11 años de edad, aprenden una segunda lengua más deprisa y mejor que los niños entre 7 y 8 años de edad, especialmente por lo que respecta al aprendizaje de la sintaxis y la morfología. Los niños mayores aventajan a los pequeños en la capacidad de procesar y almacenar información y poseen, además, un sistema conceptual más desarrollado, en cambio los pequeños tienen más facilidad para imitar los sonidos y el acento de la segunda lengua.

Se supone, además, que los mayores utilizan conscientemente, las estrategias cognitivas y lingüísticas que han desarrollado durante el aprendizaje de la lengua materna. Se considera que los niños que ya dominan a lengua materna poseen un sistema de significación que transfieren a la esfera de la segunda lengua, así como un conocimiento de la forma escrita de su lengua materna, elemento adicional que facilita dicho aprendizaje.

Hay otro aspecto que se considera crucial en el aprendizaje de una segunda lengua durante el período comprendido entre los 7 y los 8 años. Vygotsky sostiene que, a esa edad, se produce la interiorización del lenguaje egocéntrico, cuyas funciones son muy específicas, las de auto-regulación y autocontrol de las actividades que desarrolla el sujeto. Estas funciones o usos del lenguaje no pueden desarrollarse correctamente, si los niños están sometidos, simultáneamente, a presiones exteriores, como es el aprendizaje de una segunda lengua.

Más recientemente, se ha constatado que los niños de edad escolar, de 6 a 11 años, invierten en el aprendizaje de un vocabulario elemental en la segunda lengua menos tiempo que los estudiantes adolescentes. La ventaja de los niños pequeños desaparece cuando la tarea es más compleja. Parece que exista, así pues, una correlación entre la dificultad de la tarea y la edad mental de los sujetos. Parece que en lugar de una edad crítica para el aprendizaje de una segunda lengua, existe una edad óptima. Si la tarea propuesta se adapta al grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes más jóvenes, éstos aprenden más fácilmente, puesto que tienen una mayor capacidad para imitar, son más espontáneos y más flexibles. Con la edad, los

estudiantes son más reservados y conscientes. Disminuye la capacidad de establecer contactos y de imitar a los otros, lo cual dificulta el aprendizaje de una lengua extranjera. (15)

REFERENCIAS

AJURIAGUERRA, J. DE, GUINARD, F., JAEGGI, A. KOCHER, F., MAQUARD, M., PAUNIER, A., QUINODOZ Y SIOTIS, E. (2001) Ed. Cast. <<Organización psicológica y perturbaciones del desarrollo del lenguaje>>, en PIAGET, J., Y OTROS, Introducción a la Psicolingüística. Buenos Aires Proteo, p.p. 129-161. 1969.

ANGUERA, M.T. (2010) Manual de Prácticas de Observación. México. Trillas.

ANTON, M. (2010) Psicomotricidad en el parvulario. Barcelona. Laia.

BALTES, P. B., REESE, H.W. y NESSELROADE, J.R. (2010) Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital. Madrid: Ediciones Morata.

BOADA, H. (2010) <<Comunicación y bilingüismo>>. En M. Siguan (Coor). Estudios de psicolingüística. Madrid: Pirámide.

BOADA, H. (2012). El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Anthropos.

BRONCKART, J. P. (2011) <<Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje>>. Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje, 85-104.

CARRETERO, M. y GARCIA MADRUGA, J.A. (2012) Lecturas de Psicología del Pensamiento. Madrid. Alianza Psicología.

CAZDEN, C.B. (2012) <<La lengua escrita en contextos escolares>> en FERREIRO, E. Y GOMEZ PALACIO, M. Comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Madrid. Siglo veintiuno.

COOPERSMITH, S. (2011) <<Estudios sobre la propia estima>>. Psicología Contemporánea. Selección del Scientific American 393-400.

DELVAL, J. (2008) Lecturas de Psicología del Niño. 2 Vol. Madrid. Alianza Editorial.

FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. (2012) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. Editores, 13-28.

FREUD, S. Obras completas p.p. 1097-1123. Madrid. Ed. Biblioteca. Nueve. (2012).

GARVEY, C (2011) El habla infantil, Madrid: Ediciones Morata.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA (1999) Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza. Barcelona. Universidad Autónoma.

MARTINEZ ARIAS, M.R. (2012) <<Métodos de Investigación en Psicología Evolutiva>> en MARCHESI, A., CARRETERO, M. y PALACIOS, J. Comp.Psicología Evolutiva Vol. 1. Madrid. Alianza Editorial.

MORENO, M. y COL. (2010) Ciencias Aprendizaje y Comunicación. Barcelona. Laia.

PIAGET, J. (2012) La représentation du monde chez l'enfant. París. P.U.F. Ed. Cast. La presentación del mundo en el niño. Madrid, Morata, 1973.

PIAGET, J. (2011) Le jugement moral chez l'enfantl París Alcan. Ed. Cast. El criterio moral en el niño. Barcelona. Fontanella. 1971.

PIAGET, J. (2012) La Naissance de l'intelligence chez l'enfant Neuchâtel y París: Delachaux Niestlé. Ed. Cast. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Aguilar. 1969.

PIAGET, J. (2010) <<Les Mecanismes Perceptifs>> en FRAISSE, P. y PIAGET, J. Traité de Psychologie Expérimentale. Vol. 1-9. Ed. Cast. En PIAGET, J. y FRAISSE, P. Tratado de Psicología Experimental. Vol. 1-9. Buenos Aires. Paidós. 1972/74.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (2011) La psychologie de l'enfant. París: Presses Universitaires de France. Ed. Castellana. La psicología del niño. Barcelona, Ariel, 1977.

SIGUAN, M. (2010) Lenguaje y clase social en la infancia. Madrid: Pablo del Río Editor.

VYGOTSKY, L.S. (2000) <<Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar>>. En A.R. Luria, A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky. Psicología y pedagogía. Madrid: Akal, 23-39.