

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 SEIS

Habilidades comunicativas en la niñez

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

LA CONCIENCIA SOBRE EL LENGUAJE

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

La metacognición

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

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

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

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

¿Qué grados de conciencia implican los procesos metacognitivos? La habilidad de metacognición puede ser consciente o semiconsciente. Gombert (1990) denota este contraste retomando el concepto de *epilingüismo* propuesto por Culioli en 1968; se refiere a los procesos inconscientes no reflexionados y no

deliberados. Habla entonces de *metaprocesos* –procesos conscientes– y de *epi-procesos* –procesos semiconscientes–.

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

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

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

Los estudios de psicología y de psicolingüística reportan que la metacognición impacta diferentes áreas del desarrollo infantil. Impacta las habilidades del pensamiento e incrementa el desarrollo de las operaciones piagetianas de la conservación, la clasificación y la transitividad (Donaldson, 1978).

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

Tal vez la manera más obvia en que los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre el tema en que son expertos. Existen también, sin embargo, otras diferencias importantes. Los expertos no sólo saben más, saben mejor cómo

emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía (Nickerson *et al.*, 1998, p. 124).

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

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

Hakes *et al.* se interrogan “si existen razones conceptuales y empíricas para pensar que el surgimiento de las habilidades metalingüísticas reflejan el desarrollo de las operaciones concretas” (1980, p. 36). Consideran que hay suficientes paralelismos entre las habilidades cognitivas necesarias que sustentan las actividades metalingüísticas para pensar que ambas están basadas en habilidades comunes, y que existe un vínculo sincrónico en las diferentes etapas de desarrollo. Hakes *et al.* sugieren que podría existir una habilidad metalingüística general que incluye una habilidad de descentración, de reversibilidad y de conservación.

La reflexión metalingüística

Una de las áreas específicas de la metacognición es la reflexión metalingüística. Según Jakobson (1973), la función metalingüística se refiere a la actividad de hablar acerca del lenguaje, es la actividad lingüística que lo considera como un objeto. De manera similar, Benveniste (1974) afirma que la capacidad metalingüística corresponde a “la posibilidad que tenemos de situarnos encima de la lengua, de abstraernos de ella, de observarla, al mismo tiempo que la

utilizamos para nuestros razonamientos y nuestras observaciones”. Además de la reflexión acerca de la naturaleza del lenguaje, la actividad metalingüística incluye la reflexión acerca de sus funciones y de su uso (Pratt y Grieve, 1984).

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

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

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

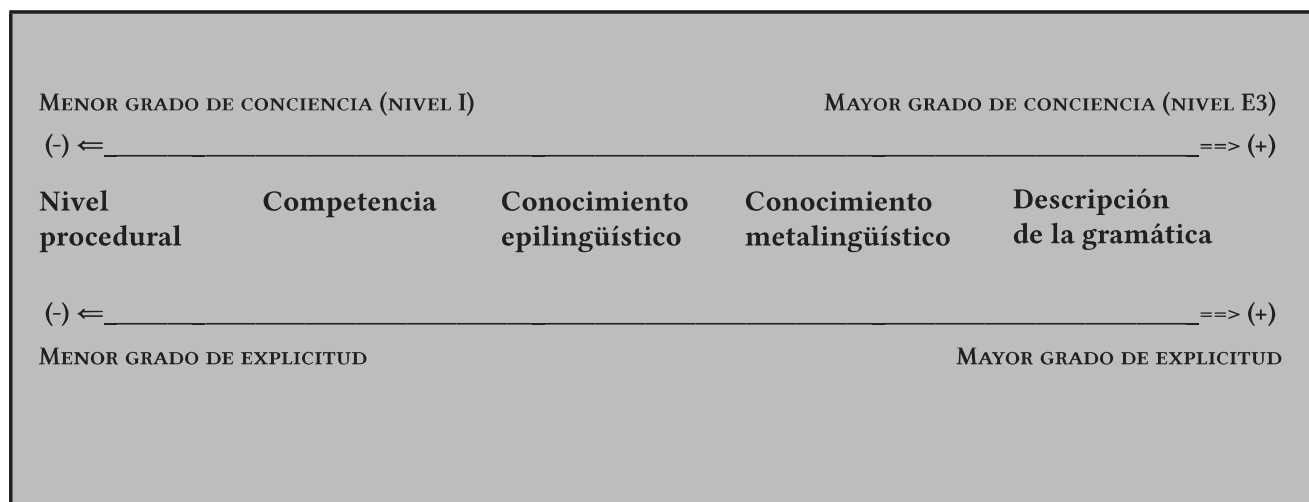


Figura VI.1. Diferentes grados de conciencia y de explicitud del conocimiento metalingüístico.

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

Estas operaciones metalingüísticas se pueden aplicar a todo aspecto del lenguaje, ya sea fonológico (*actividades metafonológicas*), sintáctico (*actividades metasintácticas*), semántico (*actividades metasemánticas*) o pragmático (*actividades metapragmáticas*), si bien, su aplicación varía en grados. Por ejemplo, las interacciones verbales espontáneas requieren de menor conocimiento me-

talingüístico; en cambio éste se requiere en las actividades de lectoescritura (Gombert, 1990). En el mismo sentido, Karmiloff-Smith (1992, p. 61) menciona que no todos los niveles lingüísticos pueden ser sujetos de la misma reflexión metalingüística. “Inclusive como adultos, está claro que no tenemos acceso a todos los aspectos del sistema lingüístico que usamos. Ciertos aspectos del lenguaje hablado son inaccesibles a la reflexión metalingüística, en cambio otros (...) están disponibles a la construcción-teórica espontánea y al acceso consciente”. Por ejemplo, las reglas que determinan el discurso parecen no alcanzar el nivel E2/3, e inclusive podrían no alcanzar el nivel E1.

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

TIPOS DE CONCIENCIA LINGÜÍSTICA
<p><i>1. Monitorear la producción personal de frases</i> Reparar la producción espontánea. Practicar sonidos, palabras y frases. Ajustar la producción a la edad y al estatus del interlocutor.</p>
<p><i>2. Monitorear el resultado de las frases</i> Verificar si el interlocutor entendió o no. Comentar acerca de las producciones propias y ajenas. Corregir las producciones de otros.</p>
<p><i>3. Evaluar la realidad</i> Decidir si determinada palabra funciona o no, y emplear otra en caso negativo.</p>
<p><i>4. Tratar de aprender intencionalmente</i> Practicar nuevos sonidos, palabras y enunciados. Participar en situaciones comunicativas.</p>

5. *Predecir las consecuencias de usar ciertas flexiones, palabras, frases, enunciados*

Aplicar flexiones a nuevas palabras.

Juzgar qué palabras son más apropiadas para determinado interlocutor y situación comunicativa.

Corregir el orden de las palabras.

6. *Reflexionar acerca del producto de determinado enunciado*

Identificar unidades lingüísticas.

Proveer definiciones.

Construir juegos de palabras y adivinanzas.

Explicar por qué ciertas frases son posibles y cómo pueden ser interpretadas.

Cuadro VI.1. Tipos de habilidades metalingüísticas y de conciencia lingüística (basado en Clark, 1978).

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

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

¿Qué importancia tiene la reflexión metalingüística para el desarrollo psicolingüístico infantil? Desde la década de los setenta, dentro del campo de la psicolingüística, se observa un incremento por el interés del estudio de la *metalingüística* y su impacto en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Autores como Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes *et al.* (1980) “consideran que la conciencia lingüística en la educación preescolar y en los primeros años de primaria se relaciona con la capacidad del niño de reflexionar

acerca de su propio proceso de pensamiento e influye habilidades cognitivas pertenecientes a una amplia gama de contextos” (Pratt y Grieve, 1984, p. 128). Por ejemplo, Liberman *et al.* (1974) consideran que esta conciencia es determinante y necesaria para las habilidades de lectoescritura. En años posteriores se retoma esta misma idea y, en este mismo sentido, Gombert (1990) y Bialystok (2001) afirman que las capacidades metalingüísticas permiten solucionar obstáculos en la lectura, en la escritura y en la solución de problemas.

LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA

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

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

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

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

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

A. DIFERENCIAS CONTEXTUALES	
CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
<p><i>Canal auditivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los rasgos de manera sucesiva • Comunicación espontánea • Comunicación efímera • Se utilizan códigos no verbales • Interacción importante durante la emisión del texto • Importancia del contexto extralingüístico 	<p><i>Canal visual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los rasgos de manera simultánea • Comunicación diferida • Comunicación duradera • Uso del espacio del texto • Ausencia de interacción • Contexto extralingüístico poco importante, escritor autónomo

B. DIFERENCIAS TEXTUALES	
CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
<p><i>Adecuación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a marcar la procedencia dialectal del emisor • Temáticas generales, bajo grado de formalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a neutralizar las señales de procedencia del emisor • Temáticas específicas. Alto grado de formalidad

B. DIFERENCIAS TEXTUALES	
CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
<p><i>Coherencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección menos rigurosa de la información • Más redundante • Estructura de texto abierto • Estructura poco estereotipada <p><i>Cohesión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos gramatical • Recursos paralingüísticos numerosos • Uso recurrente de códigos no verbales • Alta frecuencia de referencias exofóricas <p><i>Gramática</i></p> <p style="padding-left: 20px;">FONOLOGÍA Y GRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de las formas propias y espontáneas <p style="padding-left: 20px;">MORFOLOGÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de estructuras poco formales 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección muy precisa de la información • Menos redundante • Estructura cerrada • Estructura estereotipada <ul style="list-style-type: none"> • Más gramatical • Recursos paralingüísticos escasos <ul style="list-style-type: none"> • Pocos códigos no verbales <ul style="list-style-type: none"> • Alta frecuencia de referencias endofóricas <ul style="list-style-type: none"> • Escasa incorporación de formas propias y espontáneas <ul style="list-style-type: none"> • Uso de estructuras formales

Cuadro VI.2. Diferencias entre lengua oral espontánea y lengua escrita impresa
(basado en Cassany *et al.*, 1998)

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

Tanto el eje oral como el eje escrito tienen una tipología textual y pragmática que el niño descubrirá paulatinamente. Los textos pueden así organizarse en torno a las seis siguientes funciones del lenguaje humano que propone Jakobson (1973): la función *referencial* cuyo objetivo es la emisión del significado; la función *emotiva* centrada en externar sentimientos; la función *conativa* dedicada a determinar el comportamiento del interlocutor; la función *fática* centrada en mantener el contacto conversacional; la función *metalingüística* dedicada a reflexionar acerca de la lengua; la función *poética* centrada en la estética del mensaje.

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

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

FUNCIÓN	REFERENCIAL	EMOTIVA	CONATIVA
Ejemplos de textos	Documentales Biografías Enciclopedias Resúmenes explicativos Artículos de divulgación Artículos científicos Señalización de calles Guías turísticas Instructivos de uso Documentos oficiales Carteles Mapas Etiquetas	Cartas Mitos Fábulas Cuentos Novelas Leyendas Epopéyas Testimonios Relatos Publicidad Narraciones Volantes	Documentos institucionales, oficiales y jurídicos Recetas médicas Instructivos de juegos Invitaciones a eventos Previsión meteorológica Guías turísticas Anuncios

FUNCIÓN	REFERENCIAL	EMOTIVA	CONATIVA
Ejemplos de textos	Listas Programas Recetas Catálogos Documentos meteorológicos Horóscopos Menús Currículum vitae Páginas web Correos electrónicos	Páginas web Correos electrónicos Mensajes telefónicos	Proverbios Publicidad Programas electorales Señalización de calles Páginas web Correos electrónicos

FUNCIÓN	FÁTICA	METALINGÜÍSTICA	POÉTICA
Ejemplos de textos	Recordatorios escritos o electrónicos	Manuales Gramáticas Diccionarios Páginas web	Poesía Publicidad Sonetos Juego de palabras Parodias Medios electrónicos Páginas web

Cuadro VI.3. Tipologías de textos escritos.

LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

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

Las habilidades orales

La habilidad de comprensión oral

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

MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ORAL
<i>Reconocer</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Las unidades de la cadena acústica • Las oposiciones fonológicas • La segmentación de la cadena acústica en unidades
<i>Seleccionar</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Las palabras relevantes • Los elementos en unidades significativas
<i>Interpretar</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La intención del mensaje • El significado global • Las ideas principales • La relación entre las ideas relevantes • Los sobreentendidos • La estructura y características acústicas del discurso • La variable dialectal

<i>Anticipar</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Los datos que caracterizan al emisor • La información del contexto comunicativo • Los códigos no verbales
<i>Retener</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Las palabras, las frases, las ideas en la memoria a corto plazo • El propósito y la información relevante en la memoria a largo plazo • Datos visuales, auditivos, olfativos, etcétera, asociados al mensaje

Cuadro VI.4. La comprensión oral (basado en Cassany *et al.*, 1998).

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

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

- La conciencia del signo lingüístico.
- Los fonemas y su combinación en segmentos fonéticos.

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

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

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

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

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

Cuadro VI.5. Las habilidades de comprensión auditiva (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 16-20. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-115174_archivo_pdf.pdf).

La habilidad de expresión oral

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

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

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

Cuadro VI.6. La expresión oral (basado en Cassany *et al.*, 1998).

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

EL NIÑO HABLA DE SÍ MISMO	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Recita y canta rimas, poemas y trabalenguas que comprende, con ritmo y entonación adecuados.	Se describe a sí mismo o a otra persona conocida, con frases simples y cortas, teniendo en cuenta su edad y sus características físicas.
Expresa sus sentimientos y estados de ánimo.	Usa oraciones cortas para decir lo que puede o no puede hacer.
Menciona lo que le gusta y lo que no le gusta.	Deletrea palabras que le son conocidas.
Describe lo que está haciendo.	Expresa en una palabra o frase corta cómo se siente.
Nombra algunas cosas que puede hacer y que no puede hacer.	Dice un texto corto memorizado en una dramatización, ayudándose con gestos.
Describe lo que hacen algunos miembros de su comunidad.	Describe con oraciones simples el clima y determina la ropa necesaria, según corresponda.

Usa gestos y movimientos corporales para hacerse entender mejor.	Recita un trabalenguas sencillo o una rima, o canta el coro de una canción.
Describe algunas características de sí mismo, de otras personas, de animales, de lugares y del clima.	Habla de las actividades que realiza habitualmente.
Participa en representaciones cortas; memoriza y comprende los parlamentos.	Busca oportunidades para usar lo que sabe en la lengua extranjera.
	Habla de cantidades y cuenta objetos hasta mil.

Cuadro VI.7. Las habilidades de expresión singular (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 19,21. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf).

Para desarrollar las habilidades de expresión *dual* o *plural*, el niño bilingüe lleva a cabo las siguientes tareas:

EL NIÑO PARTICIPA EN CONVERSACIONES	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Responde a saludos y a despedidas.	Responde a preguntas personales como nombre, edad, nacionalidad y dirección, con apoyo de repeticiones cuando sea necesario.
Responde a preguntas sobre cómo se siente.	Saluda de acuerdo con la hora del día, de forma natural y apropiada.
Usa expresiones cotidianas para expresar sus necesidades inmediatas en el aula.	Saluda cortésmente de acuerdo con la edad y rango del interlocutor.

Utiliza el lenguaje no verbal cuando no puede responder verbalmente a preguntas sobre sus preferencias. Por ejemplo, asintiendo o negando con la cabeza.	Solicita al profesor y a los compañeros que le aclaren una duda o que le expliquen algo sobre lo que se habla.
Expresa e indica necesidades personales básicas relacionadas con el aula.	Pide y acepta disculpas de forma simple y cortés.
Responde a preguntas sobre personas, objetos y lugares de su entorno.	Sigue y da instrucciones básicas cuando participa en juegos conocidos.
Pide que le repitan el mensaje cuando no lo comprende.	Mantiene una conversación simple en inglés con un compañero cuando desarrolla una actividad de aula.
Participa activamente en juegos de palabras y rondas.	Pregunta y responde sobre las características físicas de objetos familiares.
Refuerza con gestos lo que dice para hacerse entender.	Responde preguntas sobre sus gustos y preferencias.
	Puede cortésmente llamar la atención de su profesor con una frase corta.

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

Las habilidades escritas

La habilidad de comprensión escrita

Cassany *et al.* (1998, p. 198) consideran que la lectura silenciosa puede ser voluntaria e intencional; por ejemplo, puede tener el propósito de cumplir con un interés personal (lectura *extensiva*); de obtener información del contenido de un texto (lectura *intensiva*); obtener información sobre un texto (lectura *rápida*). Asimismo, la lectura puede ser involuntaria, por ejemplo, al estar ex-

puestos a los carteles y anuncios de la ciudad y de la calle. Además, la lectura puede ser individual o colectiva, en voz alta, exhaustiva o selectiva, puede ser en diagonal, integral o reflexiva.

Las microhabilidades que requiere desarrollar un buen lector son las siguientes:

MICROHABILIDADES DE LA COMPRENSIÓN ESCRITA
RECONOCER
<ul style="list-style-type: none"> • Las letras • El orden de las letras • La pronunciación de las letras • Las grafías • Las palabras y frases • Los sintagmas o estructuras significativas • El significado relevante • Las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas • Las estructuras morfosintácticas • El contexto comunicativo
<i>Controlar</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La gramática de la palabra, de la frase y del texto • Las relaciones semánticas
<i>Entender</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El mensaje global • La información específica • La información relevante • La organización discursiva del texto • El significado implícito

MICROHABILIDADES DE LA COMPRESIÓN ESCRITA
<i>Desarrollar</i>
• Una fluidez lectora

Cuadro VI.9. La comprensión escrita (basado en Cassany *et al.*, 1998).

Para desarrollar la comprensión escrita, el profesor podrá por ejemplo hacer ejercicios de preguntas, de relleno de espacios vacíos, de formación o relación de parejas, de transferencia de la información, de selección y marcación de ideas relevantes, de juegos, de recomposición de textos y de comparación de textos (Cassany *et al.*, 1998).

En el ámbito escolar bilingüe, el niño deberá llevar a cabo las siguientes habilidades comunicativas para alcanzar los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en la habilidad lectora:

EL NIÑO LEE	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Identifica palabras relacionadas entre sí sobre temas que le son familiares.	Asocia un dibujo con su descripción escrita.
Reconoce palabras y frases cortas en lengua extranjera en libros, objetos, juguetes, propagandas y lugares de su escuela.	Comprende descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas.

Relaciona ilustraciones con oraciones simples.	Ubica en un texto corto los lugares y momentos en que suceden las acciones.
Reconoce y sigue instrucciones sencillas, si están ilustradas.	Identifica las acciones en una secuencia corta de eventos.
Predice una historia a partir del título, las ilustraciones y las palabras clave.	Utiliza gráficas para representar la información más relevante de un texto.
Organiza la secuencia de una historia sencilla.	Utiliza el diccionario como apoyo a la comprensión de textos.
Utiliza diagramas para organizar la información de cuentos cortos leídos en clase.	Identifica elementos culturales como nombres propios y lugares, en textos sencillos.
Disfruta la lectura como una actividad de esparcimiento que le ayuda a descubrir el mundo.	Lee y entiende textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conoce (cumpleaños, navidad, etcétera.).
	Reconoce, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde.
	Participa en juegos de búsqueda de palabras desconocidas.

Cuadro VI.10. Las habilidades de comprensión lectora (basado en MEN de la República de Colombia, 2006: 18-20. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-115174_archivo_pdf.pdf).

La habilidad de expresión escrita

Según Cassany *et al.* (1998), saber escribir implica producir textos coherentes de cierta extensión, habilidad que se sustenta en las siguientes microhabilidades:

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA
<i>Desarrollar habilidades psicomotrices</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar los movimientos corporales finos y gruesos que permiten la grafía de la escritura y su fluidez.
<i>Desarrollar habilidades cognitivas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El análisis de la situación comunicativa. • La planeación y la organización de las ideas y del discurso. • La redacción selectiva. • La revisión, autoevaluación y corrección del texto.

Cuadro VI.11. La expresión escrita (basado en Cassany *et al.*, 1998).

Para desarrollar la habilidad de escritura intensiva y extensiva, el profesor puede hacer ejercicios de redacción, de manipulación de textos, de dictado, de relleno de espacios vacíos, de preguntas, respuestas y comentarios, de corrección, de proyectos y talleres, de entrevistas y de simulaciones (Cassany *et al.*, 1998).

En el aula bilingüe, el niño deberá ser capaz de realizar las siguientes tareas para llevar a cabo la competencia de escritura de los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*:

EL NIÑO ESCRIBE	
<i>Nivel A1</i>	<i>Nivel A2</i>
Copia y transcribe palabras que comprende y que usa con frecuencia en el salón de clase.	Escribe sobre temas de su interés.
Escribe el nombre de lugares y elementos que reconoce en una ilustración.	Escribe descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones.
Responde brevemente a las preguntas qué, quién, cuándo y dónde, si se refieren a su familia, sus amigos o su colegio.	Escribe tarjetas con mensajes cortos de felicitación o invitación.
Escribe información personal en formatos sencillos.	Describe los rasgos personales de gente de su entorno.
Escribe mensajes de invitación y felicitación usando formatos sencillos.	Enlaza frases y oraciones usando conectores que expresan secuencia y adición.
Demuestra conocimiento de las estructuras básicas del idioma extranjero.	Escribe textos cortos que describen su estado de ánimo y sus preferencias.
	Usa adecuadamente estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente.
	Verifica la ortografía de las palabras que escribe con frecuencia.
	Escribe pequeñas historias que se imagina.

Cuadro VI.12. Las habilidades de producción escrita (basado en MEN, 2006: 19,21. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf).

La lectoescritura desde el enfoque asociacionista y psicolingüístico

El enfoque del asociacionismo y el enfoque psicolingüístico conciben de manera diferente al acto de lectoescritura. Estas diferencias se presentan en el cuadro siguiente:

ENFOQUE DEL ASOCIACIONISMO	ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO
<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es imitación del habla adulta. • Es una habilidad que se enseña. • Existe un interés por las conductas observables. • Escribir implica un reaprendizaje de la lengua oral. • Antes de la instrucción educativa, el niño no tiene conocimientos de la lengua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje se adquiere a partir de la comprensión de su naturaleza. • Es una habilidad que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje. • Existe un interés por los procesos subyacentes. • Escribir implica la reconstrucción del sistema de escritura. • El niño tiene un saber lingüístico previo al proceso educativo.

Cuadro VI.13. Diferentes enfoques de la lectoescritura.

Cada uno de estos enfoques sustenta un método pedagógico particular de la lectura. El primero aplica el método audiovisual en donde se plantea que el código oral es el objeto primordial, y que el escrito se aprende para transmitir el mensaje oral. El segundo pone en práctica el método comunicativo que plantea que el código oral y escrito son autónomos, que propone enseñar a procesar, comprender y producir textos escritos.

El enfoque del asociacionismo se basa en el conductismo. Como ya se mencionó en capítulos anteriores, el niño es considerado como una tábula rasa que no necesita reflexionar; en cambio requiere establecer asociaciones entre estímulos y respuestas; es así un ser pasivo. Por otro lado, el tratamiento del lenguaje escrito en el aula conductista considera que el lenguaje infantil debe

ser una imitación del habla adulta, y esta variante debe ser el estímulo que provoca la respuesta pedagógica. El proceso educativo se basa en la enseñanza y se centra en las conductas observables. El escribir es considerado como el reaprendizaje de la lengua oral y consiste en reforzar las asociaciones grafema-fonema y en desarrollar habilidades perceptivas y motrices. El aprendizaje de la escritura se centra primero en el aprendizaje de las letras, y posteriormente en elementos lingüísticos más complejos. Es así un proceso que se basa en la información visible, y que es acumulativo. La variedad de las actividades es reducida.

En oposición, el tratamiento del lenguaje escrito en el aula constructivista considera que el lenguaje se adquiere a partir de la *comprensión* de su naturaleza, y se toman en cuenta los aspectos psicolingüísticos subyacentes a la lectura. Se rescata así el conocimiento –o los esquemas– acerca de la escritura que ha construido el niño durante el periodo previo al periodo escolar. En el espacio educativo se desarrollan conjuntamente los procesos de enseñanza (participación del docente) y de aprendizaje (participación del alumno). Es un aprendizaje por reestructuración que no se centra en elementos aislados, sino en la forma de organización de los mismos (estructura general, coherencia, cohesión, etcétera). Se trabaja con el saber visible (gráfico) y el saber invisible (semántico) (Smith, 1971). Se presentan actividades variadas, se rescata el valor social y pragmático de la escritura así como sus fines comunicativos reales. Se invita al niño a reflexionar, a ser creativo, a reconstruir el sistema de escritura.

La psicogénesis de la lengua escrita

Emilia Ferreiro (1986, 2002) cuestiona la postura empirista y asociacionista que predominó en la educación durante la primera mitad del siglo xx. Cuestiona el planteamiento de que el aprendizaje del lenguaje escrito debe basarse en la imitación del habla adulta, en el esquema de estímulo-respuesta, en la idea de que el niño es un ente pasivo, una tábula rasa. Se pregunta, por ejemplo, qué operaciones efectúa el niño cuando dice “yo me poní mis zapatos”. Hace entonces su propuesta de la *psicogénesis de la lengua escrita*.

El término de *psicogénesis de la lengua escrita* es desarrollado a partir de los planteamientos de Piaget que considera que el niño es un ente cognoscente, activo, pensante. De esta manera, según Ferreiro, el conocimiento del código escrito se desarrolla mucho antes de ingresar al sistema escolar. Mucho antes de ingresar a la escuela el niño pequeño se pregunta acerca de lo que es leer y escribir, se pregunta acerca de lo que la escritura representa, acerca de la estructura de este modo de representación. Construye así diferentes hipótesis y etapas de desarrollo. Ferreiro resalta la importancia de estudiar esta progresión cognoscitiva precoz, y de tomarla en cuenta para diseñar programas curriculares.

Propone entonces que, previamente al periodo escolar, el niño ha elaborado hipótesis acerca de la escritura, y que hace un trabajo inteligente de reconstrucción de ese sistema simbólico. En su propuesta plantea que el niño lleva a cabo un proceso evolutivo que conlleva cuatro fases (véase, por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979):

- **La escritura presilábica**

El niño no considera que existe una relación entre la palabra oral y escrita.

- **La escritura silábica**

En este nivel el niño descubre que existe una relación entre lenguaje oral y escrito, piensa que una grafía representa una sílaba y desarrolla la hipótesis “una letra = una sílaba”.

- **La escritura silábica-alfabética**

Este nivel refleja una etapa de transición en donde existe una cohabitación entre dos hipótesis: la del nivel silábico –el niño utiliza una grafía para una sílaba– y la del nivel alfabético –el niño utiliza más de una grafía para cada sílaba hablada–. En esta etapa el niño alterna y mezcla las hipótesis de “una letra = una sílaba” y “una letra = un fonema”.

- **La escritura alfabética**

El niño establece la relación sistemática entre las unidades mínimas no significativas de la lengua oral y de la lengua escrita, establece una relación entre un fonema y una grafía y consolida la hipótesis de “una letra = un fonema”.

La intervención psicopedagógica tiene así el propósito de formar niños lectores y escritores que puedan interactuar en la negociación de significados. Se basa en el cognoscitivismo y en el constructivismo, y conlleva las siguientes estrategias pedagógicas:

- Promover el trabajo por cooperación.
- Respetar el nivel conceptual del niño para diseñar los programas curriculares.
- Respetar el ritmo de cada niño durante el desarrollo pedagógico.
- El maestro tiene el papel de mediador, proporciona un andamiaje, promueve situaciones de conflicto cognitivo y abre zonas de desarrollo próximo; ofrece recursos para explicar y solucionar los conflictos cognitivos y los enmarca en situaciones cotidianas.

CONSIDERACIONES FINALES

Para lograr las habilidades comunicativas en el aula es necesario que el profesor esté formado, que conozca las microhabilidades que permiten llevar a cabo las complejas tareas de producción y recepción del lenguaje, y las tareas pedagógicas que permiten desarrollar la lengua extranjera. Es necesario asimismo que el profesor tenga una mirada de investigador que le permita revisar y seleccionar críticamente los enfoques psicopedagógicos de su práctica docente y que le permita detectar y entender en qué fase del modelo de la *psicogénesis de la lengua escrita* se encuentra el niño, para respetar su proceso psicolingüístico y adaptar la pedagogía a su cognición natural.

TÉRMINOS CLAVE

Metacognición

Reflexión metalingüística

Lengua oral

Lengua escrita

Microhabilidades de la comprensión oral

Microhabilidades de la expresión oral

Microhabilidades de la comprensión escrita

Microhabilidades de la expresión escrita

Psicogénesis de la lengua escrita

ACTIVIDADES

Revisión de los conocimientos adquiridos

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

Aplicación de los conocimientos adquiridos

- Diga si el manual que ha estado analizando trata adecuadamente las microhabilidades comunicativas.
- Analice la siguiente producción escrita de una niña de seis años siete meses, y determine en qué fase de escritura se encuentra:

ESTOI DE BACASIONES CON MIS PRIMAS 21.
ADIOS
MAÑANA VOI A LA ESCUELA

- Con base en material escrito de un niño de tres años y otro de cinco años, diga cuál es la fase de desarrollo de su escritura.