

Las
m
Metodologías
de investigación en

Lingüística
Aplicada

Laura García Landa
Alma Luz Rodríguez Lázaro
(compiladoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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



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

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

Usted es libre de:

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

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

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

Bajo los siguientes términos:



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



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



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

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

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



CAPÍTULO 5

Exploración de la reflexividad infantil de la palabra¹

Alina María Signoret Dorcasberro
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
alina@unam.mx

Introducción

El objeto de este trabajo es presentar metodologías e instrumentos de exploración y medición de la reflexividad infantil preescolar y escolar, respecto de la *palabra*. Para ello, contextualizaremos el problema, describiremos la cognición infantil y la reflexividad de la *palabra* para, finalmente, presentar diferentes instrumentos de exploración y medición.

El estudio de la metacognición de la palabra es un campo fructífero que puede ayudar a entender el desarrollo psicológico del niño. Dado su carácter abstracto, permite analizar y entender la evolución del pensamiento hasta la formación de las operaciones formales. Retomando las ideas de Piaget (1997: 62), podemos considerar que este problema conlleva el estudio del pensamiento en el niño dado que para él «pensar» es «hablar», «no estamos aquí en terreno artificial, sino en pleno “centro de interés” de los niños».

Por otro lado, este nivel de análisis ayuda también a entender el proceder psicolingüístico infantil frente al sistema lingüístico en su conjunto, ya que:

¹ Esta investigación fue realizada con el apoyo de la Dirección General Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), en el marco del posgrado en Lingüística. Expreso un particular agradecimiento a mi asesora principal, la Dra. Cecilia Rojas Nieto, por su continuo y paciente acompañamiento en la elaboración de este trabajo. Agradezco, asimismo, a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva y a la Dra. Silvia Rojas-Drummond –miembros de mi Comité tutorial–, por su apoyo incondicional.

El léxico, además de incluir los rasgos específicos que identifican cada lengua, proporciona un puente de unión entre forma y significado. En el léxico se combina información de todos los diferentes niveles lingüísticos acerca de las palabras que forman parte de nuestro vocabulario (fonológica/ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico), convirtiéndose así en un punto de encuentro conveniente para la interacción de otros componentes del lenguaje (Aitchison, 1987, en Sánchez-Casas, 1999: 598).

En esta misma dirección, Berthoud (1979, 1980) considera que el estudio de la palabra es idóneo para analizar la conciencia lingüística del infante, pues permite recabar datos sobre la representación que tiene de la correspondencia entre referente y signo lingüístico, sobre la arbitrariedad de dicha relación, así como de su concepción acerca del hecho de que la palabra esté compuesta por elementos y sea parte de entidades como la frase.

El manejo metacognitivo de la palabra contribuye también a entender otras habilidades psicolingüísticas puesto que impacta, por ejemplo, en una de las tareas educativas centrales del niño: el desarrollo de la lectoescritura. «El reconocimiento de las palabras determina la actividad de la lectura dado que es una condición previa necesaria para la comprensión» (Gombert, 1990: 209). El manejo de la palabra permite la comprensión oral y escrita, que posibilita, a su vez, la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognitivo.

Este nivel de estudio arroja, asimismo, ventajas metodológicas. La mayoría de los trabajos que estudian las habilidades metalingüísticas se basan en el análisis de la conciencia de la palabra o de la sintaxis (Bialystok, 2001), y proporcionan puntos de comparación que pueden orientar la discusión e interpretación tanto teórica como empírica futuras. Por otro lado, este constituyente lingüístico puede ser tangible y medible dado que, en términos de Karmiloff-Smith (1992), puede ser reescriturado desde un alto nivel de conciencia y explicitud y, por consiguiente, puede ser objeto de metacognición. No es el caso para otros niveles orales, como las reglas que determinan la cohesión del discurso.

En el marco del programa de posgrado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 2009 se llevó a cabo un

estudio acerca de la reflexividad infantil de la palabra (Signoret, 2009). El objetivo de este capítulo es presentar los sustentos metodológicos de esa investigación.

Cognición infantil

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) es el pionero de los estudios del desarrollo intelectual infantil. Estudió la formación de la inteligencia, de la lógica y del pensamiento en los niños. Para Piaget, el desarrollo cognitivo es «una cadena ininterrumpida de acciones, simultáneamente de carácter íntimo, coordinador, y el pensamiento lógico es un instrumento esencial de la adaptación psíquica al mundo exterior» (Piaget & Inhelder en Delval, 1982: 38). Considera que el desarrollo no se lleva a cabo de manera idiosincrásica, de forma aleatoria, personal y desordenada. Piensa en cambio que «existe una cierta “necesidad evolutiva” que hace que el desarrollo pase en todas las personas por unos determinados estadios que constituyen auténticos universales evolutivos de nuestra especie» (Palacios, 1991: 19). Para el psicólogo suizo, esta evolución desemboca en una meta determinada, en una cima evolutiva, la cual consiste en alcanzar el desarrollo de las operaciones formales. En esta etapa el niño ha desarrollado la capacidad de pensar abstracta, reversible y descentralizadamente.

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

Piaget propone los siguientes cuatro periodos aproximativos de desarrollo.

1. Periodo sensoriomotor:

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

2. Periodo preoperatorio:

En una etapa posterior, el niño se deja llevar por lo que ve, por lo que percibe, tiene entonces un pensamiento intuitivo y objetivo. Piensa que todo el mundo piensa como él, durante el juego, él juega con *sus* reglas. Tiene entonces un pensamiento egocéntrico e irreversible.

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

3. Periodo de las operaciones concretas:

En una etapa subsiguiente, el niño tiene un pensamiento concreto, es decir, que se deriva de una realidad concreta, tangible. Tiene además un pensamiento reversible, puede ir y venir en dos perspectivas, dimensiones y relaciones. Por ello, puede, por ejemplo, juntar y separar las fichas de un juego. Su reversibilidad es simple, consiste en regresar al punto de partida. En esta etapa, el infante está trabajando ya con su lógica, con su reversibilidad de pensamiento. Con ella construye representaciones de clases y de serie de cantidades, de peso, de volumen, de densidad. Por otra parte, ha

desarrollado la habilidad de llevar a cabo operaciones, esto es, acciones interiorizadas. Ya es capaz, entonces, de hacer cálculo mental.

4. Periodo de las operaciones formales:

En la cima del desarrollo cognitivo el niño no necesita haber tenido la experiencia para realizar acciones. Puede trabajar sobre lo virtual, lo hipotético. Su pensamiento conlleva operaciones de inducción, de deducción, se basa en la lógica formal. Lleva a cabo operaciones combinatorias –combina juicios y objetos– a partir de un método sistemático y las dos reversibilidades, es decir, que «reúne en una misma organización total las inversiones y las reciprocidades separadas hasta ese momento» (Piaget & Inhelder en Delval, 1982: 112).

Los aportes de otros autores son valiosos para entender la cognición infantil. Según Karmiloff-Smith (1992) en un inicio, el niño tiene un pensamiento de un nivel procedural. En esta misma perspectiva, Alexander Luria (2000) piensa que el infante de edad temprana dispone de un pensamiento primitivo y que su habla se funde en la acción directa; esto es, no se separa del campo perceptivo inmediato y, por ello, reproduce situaciones visuales establecidas desde la experiencia como repetir e imitar reacciones estereotipadas. Tiene así una representación *simpráxica* de la realidad.

Karmiloff-Smith (1992) plantea igualmente que a esa edad, el niño produce representaciones con base en datos implícitos (I), inflexibles y burdos. Estos datos no son verbalizables, tienen formas correctas y holísticas sin reflexión metalingüística; por ende, existe una ausencia de errores. Dichas características pueden permanecer en edades más avanzadas.

En una etapa intermedia, el niño produce datos semiexplícitos (E1), flexibles, manipulables metacognitivamente pero no verbalizables. Produce errores y auto-reparaciones espontáneas y sistemáticas; descompone el «todo» y usa sus componentes; además, sobremarca sus hipótesis.

Luria y Yudovich (1994) proponen que en la cima del desarrollo cognitivo emerge el pensamiento abstracto y el habla del niño se independiza de la acción directa. Asimismo, el niño denota la abstracción de la calidad o acción del objeto, produce conceptos abstractos, categoriza, sistemati-

za y generaliza los fenómenos del mundo exterior. Esta etapa corresponde al pensamiento operatorio de Piaget (1997), e incluye datos explícitos (E2/3), según Karmiloff-Smith. Esos datos son esquematizables o verbalizables y pueden ser manejados desde una reflexión metalingüística; son formas correctas, explicaciones y justificaciones metalingüísticas acerca del todo y de sus componentes. En términos de Luria (2000) y Luria & Yudovich (1994), el niño tiene un pensamiento con *carácter sinsemántico* desde el cual basa su reflexividad. Por ejemplo, organiza sus representaciones lingüísticas como «un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación» (Luria, 2000: 31).

Reuniendo los aportes de los diferentes autores, proponemos una organización tripartita de la cognición del niño preescolar y escolar. Una primera fase que cubre de los tres a los seis años de edad podría denominarse fase preoperatoria, implícita y simpráctica; una segunda fase de los siete a ocho años de edad que podría llamarse concreta, semiexplícita y semisimpráctica; y una tercera fase, que comprende de los nueve a los 12 años de edad que sería formal, explícita y sinsemántica. Cabe aclarar que el rango de edades de esta propuesta puede variar debido a que, como lo plantea Piaget (1992: 196), «la marcha de la inteligencia no es continua (...) y supone aparentes retrocesos, ondas sucesivas, interferencias, y “periodos” de longitud variable».

La reflexividad de la palabra

La palabra como signo

Para estudiar los diferentes niveles de conceptualización del niño respecto a la palabra, Piaget (1997) se basa en las siguientes características del pensamiento infantil:

- *El realismo nominal*, esto es, el hecho de que el niño no diferencia el significante y el significado del referente, y de esa forma «el nombre parece formar parte de la esencia de las cosas, hasta condicionar su misma fabricación» (Piaget, 1997: 62).

- El *animismo*, es decir, «el pensamiento del niño parte de una indiferenciación entre los cuerpos vivos y los cuerpos inertes» (Piaget, 1997: 198).
- La *descentración del pensamiento*, esto es, al hecho de que durante su crecimiento el niño deja su pensamiento egocéntrico primitivo, es decir «la confusión del yo y del mundo» (Piaget, 1997: 192) y, progresivamente, diferencia su entorno de él mismo.

Según Piaget, en una etapa temprana sustentada en un pensamiento preoperatorio, animista y en el realismo nominal, el niño no puede interpretar la palabra como un signo lingüístico, dado que se centra en el referente y funde en él el significante y el significado. En términos de la psicología clínica, este fenómeno se podría deber al hecho de que el niño de temprana edad «no posee la facultad, que se adquiere más tarde, de distinguir entre fantasía, alucinación y realidad» (Freud, 1966, 2003: 57).

La desintegración y separación de los componentes de la amalgama *referente-significante-significado* y, por ende, la ideación del signo lingüístico, es un proceso lento que culmina entre los 11 y 12 años, según Piaget (1997). A esa edad, desde un pensamiento formal y descentrado, el niño es capaz de visualizar tanto el referente como el significante y el significado, así como la arbitrariedad de su relación.

En su estudio sobre la reflexividad infantil de la palabra, Piaget (1997) observa primero la reflexión ontológica acerca del origen y el lugar de las palabras. Con base en la metodología de la entrevista clínica, Piaget propone un análisis de la representación de la palabra como *nombre*. El concepto *nombre* nombra. Intuye así que una de las primeras y principales tareas de la reflexividad de la *palabra* del niño es su función designativa. Esta hipótesis se percibe en la siguiente representación de un niño preescolar: «El nombre es para llamar».

Piaget observa, posteriormente, la reflexión lógica acerca del signo lingüístico, es decir, acerca de su conformación de un *significante* –o imagen acústica–, y de un *significado* –o representación mental–, y del carácter *arbitrario* de esta relación con la realidad. La reflexión lógica es más compleja, según Piaget, y termina entre los nueve y 12 años. Este autor no explora los más altos niveles de conciencia acerca de la arbitrariedad del signo lingüístico –por ejemplo, el nivel explícito E3, según Karmiloff

Smith-, sino que nada más evalúa que el niño sabe que «los nombres dejan de estar ligados a las cosas» y «prueba simplemente el declive del realismo ontológico» (Piaget, 1997: 80).

En cuanto al origen de los nombres, el niño presenta tres niveles de respuestas según su edad. Entre los tres y seis años –o desde un pensamiento preoperatorio con realismo nominal y animismo, implícito (I) y simpráxico-, los nombres hacen parte de la cosa, son una de sus propiedades, y el niño confunde así la forma lingüística con el objeto. Un ejemplo sería «El nombre de “nubes” viene de las nubes». En una fase posterior, entre los siete y ocho años –o desde un pensamiento concreto, semiexplícito E1 y semisimpráxico-, los nombres fueron simultáneamente inventados por los creadores de las cosas. El realismo nominal decrece, el nombre procede de los hombres pero ha sido hecho con la cosa y puede ser todavía parte intrínseca de ella. La siguiente hipótesis infantil denota este nivel de pensamiento: «El nombre del Sol viene del cielo, de Dios, de los primeros hombres, la gente». En la tercera etapa sustentada por el pensamiento formal, explícito E2 y sinsemántico del niño de nueve a 12 años, el nombre no es parte de la creación de la cosa, sino que se debe a los hombres en general, se debe al sujeto que reflexiona sobre el referente. La siguiente propuesta está sustentada en este nivel de pensamiento: «Es un señor que ha llamado al Sol, “Sol”, y después nosotros hemos seguido».

La progresión infantil del lugar de los nombres, se organiza de forma similar. En la fase preoperatoria, implícita (I) y simpráxica de los tres a los seis años, el nombre forma parte de la esencia de la cosa, es intrínseco a ella y es invisible. Esta representación se observa en: (El nombre agua) «Está dentro porque hay agua». En la fase concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica de los siete a los ocho años de edad, el nombre ya no está en la cosa; sin embargo, aún no se localiza en el sujeto pensante, sino que está en todas partes en donde ha sido pronunciado –por ejemplo, en el aire, en nuestra voz, en nuestra boca, donde se lo ha pronunciado, en el medio ambiente-. Esta segunda etapa muestra la creencia de que el pensamiento está a la vez en lo interno, en nosotros, y en lo externo, en el medio ambiente. «El proceso es centrípeta y no centrífuga. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un “pensamiento” interior» (Piaget, 1997: 75). Basado en un pensamiento animista que ha evolucionado, el niño de esta edad relaciona el movimiento con el conoci-

miento del nombre, y considera que solo los animales y las plantas saben su nombre. Esta idea se observa en: «El perro sabe su nombre, los cerillos no “porque no están vivos”». En la tercera etapa formal, explícita E2 y sin-semántica del niño de nueve a 12 años, el nombre está ligado al sujeto pensante, es exterior al sujeto. El niño descubre que los nombres están en nosotros y vienen del interior, y declara que están «en nuestras cabezas y en el pensamiento. Está en las personas que lo conocen». Respecto al animismo, el niño entre los nueve y 12 años, rechaza la idea de que las cosas saben sus nombres.

Finalmente, para el estudio de la arbitrariedad del signo lingüístico, el niño de tres a seis años de edad piensa que el signo es la cosa misma, por ejemplo, el Sol se llama Sol «porque hace como si fuera Sol». El niño de siete a ocho años mezcla diferentes hipótesis. Por un lado, el nombre contiene todavía la idea de la cosa y, por otro, ha sido inventado por los hombres pensantes –por ejemplo, «¿por qué se llama el Sol como se llama?: “porque ellos han creído que era más bonito nombre y brillaba”» (Piaget, 1997: 61-83). En la última fase, el niño de nueve a 12 años piensa que el nombre no contiene nada en sí mismo y es puro signo. Ha percibido el carácter arbitrario de los nombres.

La palabra como unidad lingüística

Al igual que la reflexividad de la palabra como signo, numerosos autores plantean que el desarrollo de la reflexividad de la palabra como unidad lingüística es un proceso lento y paulatino que culmina a los 12 años. En su primer año, el niño entiende las palabras de contenido con significado inmediato y holístico sin poder reproducirlas, y al término de ese lapso, empieza a emitir palabras que tienen la función de frases. La producción de estas palabras es el sustento de la aplicación de reglas morfológicas y sintácticas que inicia aproximadamente a los dos años de edad. El siguiente cuadro presenta algunos de los autores que describen esta evolución.

EDAD	PROCESO	AUTOR
1-3 años	El niño es sensible a los límites de la palabra antes de poder hablar.	Gleitman <i>et al.</i> (1988)
	El niño empieza a comprender palabras entre los ocho y 10 meses. En su adquisición temprana, produce enunciados de una sola palabra, de palabras de contenido. Posteriormente, entre los 16 y 30 meses, aparecen las marcas flexionales y, más tarde, sintácticas. El desarrollo lexical puede ser así el sustento del desarrollo gramatical, es decir, que la combinación de palabras emerge cuando el repertorio lexical del niño ha alcanzado un rango de 50-100 lexemas, y la morfología aparece cuando este repertorio se conforma de 400-600 palabras.	Bates, Dale & Thal (1996)
	Las primeras palabras surgen entre los 12 y15 meses, y son réplicas de las palabras usadas por el adulto.	Berthoud (1979)
	En la fase holofrástica la palabra tiene la función de frase. De esta manera, «el aspecto semántico del lenguaje se desarrolla desde el todo a la parte, desde la frase a la palabra, y el aspecto externo del lenguaje va de la parte al todo, de la palabra a la frase».	Vygotsky (1982: 297)
	De un año seis meses a los tres años, el niño progresa en el manejo del contenido psíquico de la palabra, le da primero un carácter afectivo e inicia la fase simpráxica. La palabra tiene un significado inmediato y difuso, y la función elemental y designativa representacional objetal que se limita a designar un objeto. El significado es difuso, dado que el niño amplía el campo semántico y referencial de la palabra según el contexto, o resalta diferentes rasgos del objeto según la acción y la situación.	Luria (2000)

Cuadro 1. La reflexividad de la palabra en el niño de uno a tres años de edad.

A los tres años, el significado permanece fuertemente vinculado al contexto inmediato y su marcación sigue siendo holística. Sin embargo, la relación entre significante, significado y referente es más precisa y estable. El manejo de cada uno de estos niveles es inconsciente, el niño los fusiona y realiza una amalgama de los tres. De esta manera, el sujeto de esta edad es incapaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística de la palabra. El niño de cuatro a seis años desarrolla diferentes tipos de representaciones de la palabra. Se aleja paulatinamente del contexto inmediato y empieza a tener conciencia de la palabra de contenido, de su significante y de su significado. No obstante, sigue utilizando la estrategia de amalgama de la etapa anterior y se remite, principalmente, al referente. Considera también que la palabra es la emisión misma, es una unidad de significación o una frase. Son escasos los niños de esta edad que empiezan a percibir las palabras funcionales como palabras. Se ahonda en esta descripción en el siguiente cuadro.

EDAD	PROCESO	AUTOR
3-4 años	En el niño de tres años, la referencia objetual de la palabra adquiere exactitud y estabilidad.	Luria (2000)
	El niño no es capaz de llevar a cabo una reflexión metalingüística.	Berthoud (1991)
	El niño de tres años no sabe qué es una palabra. Hace tres tipos de hipótesis acerca de la relación palabra-referente, la hipótesis del todo-objeto; la hipótesis taxonómica; y la hipótesis de la exclusividad mutua. El niño entre tres y cinco años piensa que una nueva palabra se refiere a un todo, y no a sus sustancias, a sus constituyentes, al color, textura, tamaño, forma, etcétera. Extiende una palabra a objetos de la misma taxonomía. Las palabras nuevas se refieren a categorías de nivel básico en vez de subordinados (por ejemplo, <i>perro</i> en vez de <i>cocker</i>); aplica las nuevas palabras a categorías semejantes para las cuales	Karmiloff-Smith (1992)

<p>3-4 años</p>	<p>no tienen aún lexemas (por ejemplo, <i>perro para gato</i>), maneja superordinados, interpreta los pronombres como frases nominales y no como palabras. Las adquisiciones de la primera infancia están en el nivel I, el nivel no consciente o procedural.</p> <p>El niño percibe la palabra y su estructura fonética como parte integrante del objeto. La palabra está unida al objeto, a sus propiedades. Este fenómeno resulta de un nivel de cognición esencialmente inconsciente.</p> <p>El niño vive un realismo nominal, tiende a tratar los nombres como parte de los objetos a los cuales se refieren y no como signos arbitrarios.</p> <p>Los niños de tres años tienen 60% de éxito en distinguir palabras en una oración de dos a siete palabras, los niños de cuatro tienen 90% de éxito.</p>	<p>Vygotsky (1982) Hakes <i>et al</i> (1980)</p> <p>Piaget (1997)</p> <p>Fox & Routh (1975)</p>
<p>4-6 años</p>	<p>Entre los cuatro y cinco años, los niños no son capaces de separar ni de permutar o invertir las palabras. Los nombres y los adjetivos concretos son más fácilmente identificables que las preposiciones, conjunciones, pronombres posesivos y otras palabras funcionales.</p> <p>Los niños de cuatro años tienen 73% de éxito para reconocer palabras de una sílaba en frases de dos a tres palabras; a los cinco años, se incrementa a 90% de éxito; y a los 6 años alcanza 98%. Tienen un mayor éxito en el procesamiento de frases con nombres y adjetivos, que de frases con verbos.</p>	<p>Huttenlocher (1964)</p> <p>Tunmer & Bowey (1981)</p>

4-6 años	<p>La representación de la palabra del niño de cuatro a cinco años se sitúa en el nivel E1. Algunos niños de cuatro años, y la mayoría de los de cinco años, consideran que las palabras funcionales y de contenido son palabras y pueden diferenciar entre palabra y frase. Sin embargo, se observa que aún a los seis años –o más tarde–, existen problemas para detectar las palabras funcionales como palabras.</p> <p>Entre los cuatro y cinco años, la palabra es un «segmento de la emisión desprendible».</p> <p>El niño de cinco años toma en cuenta los referentes reales denotados por la frase (por ejemplo, para él, en «el puerco ha comido mucho» hay 19 palabras porque «el puerco comió mucho, mucho, mucho»). Este tipo de respuestas desaparece a los siete años.</p> <p>A los cinco años, los recortes de la frase en palabras son recortes basados en unidades de significación.</p> <p>El niño de cinco a seis años no es capaz de segmentar las palabras orales en fonemas y no tiene la suficiente metacognición para separar la palabra de su referente, para descubrir la arbitrariedad del código.</p> <p>El niño de entre cinco y seis años empieza a desarrollar la habilidad metalingüística y es capaz de: <i>a)</i> disociar en el signo su aspecto formal de su significado e interesarse en las relaciones de dependencia, similitudes y diferencias que unen los signos; <i>b)</i> segmentar los signos (...), e identificar las sílabas y los morfemas pertinentes en el sistema.</p>	<p>Karmiloff-Smith (1992)</p> <p>Ferreiro (2002: 162)</p> <p>Berthoud (1980)</p> <p>Bialystok (1986)</p> <p>Piaget (1929), Liberman <i>et al.</i> (1974), Tunmer y Fletcher (1981), Tunmer y Nesdale (1982), Pinto (1993: 123)</p>
----------	---	--

4-6 años	<p>Las capacidades de segmentación son muy reducidas en la edad del preescolar. En cuanto a la segmentación de una frase en palabras, los sujetos de cuatro a cinco años la dividen en unidades semánticas; los de cinco a seis dan los principales componentes (nombres, verbos, tema); y los de seis a siete son capaces de separar las tres primeras palabras de la frase.</p> <p>Entre los cinco y seis años, el niño considera la palabra como la enunciación misma (por ejemplo, «una palabra es algo que se habla»), y puede concebir una frase como palabra.</p> <p>Los seis años es una edad de transición en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño, empieza a pensar <i>con</i> y <i>sobre</i> la lengua.</p> <p>A los seis años, la palabra se diferencia de la realidad física que refiere y de la actividad comunicativa gracias a la cual es emitida (por ejemplo, «una palabra es una parte de una frase»).</p> <p>Los niños de seis años descubren y saben explícitamente que tanto los lexemas de contenido como los funcionales son palabras. La representación de la palabra del niño ha alcanzado el nivel E2/3.</p> <p>El niño de seis a siete años interpreta literalmente el significado de las palabras.</p> <p>Entre los seis y siete años, la palabra es una unidad formada por letras que denota una realidad extralingüística. De esta forma, las palabras funcionales no son palabras.</p>	<p>Karpova (1966)</p> <p>Berthoud (1979: 363)</p> <p>Barriga (2002)</p> <p>Berthoud (1979: 354)</p> <p>Karmiloff-Smith (1992), Gombert (1990), Berthoud (1980)</p> <p>Gombert (1990)</p> <p>Berthoud (1979: 354)</p>
----------	---	--

4-6 años	<p>Una palabra «larga» es una palabra con esa característica, pero además se refiere a un objeto voluminoso (por ejemplo: «locomotora, cocodrilo»). Esta misma lógica se aplica para las palabras «cortas».</p> <p>La segmentación en palabras es excepcional (30% de éxito) antes de los siete años.</p>	Berthoud (1980)
----------	---	-----------------

Cuadro 2. La reflexividad de la palabra en el niño de tres a seis años de edad.

La reflexión metalingüística de la palabra se consolida con la edad. Entre los siete y ocho años, el niño sigue amalgamando el significado y el significante con el referente; sin embargo, este mecanismo va perdiendo fuerza. Simultáneamente, es capaz de manejar con una conciencia mayor ante los constituyentes de la palabra y de la frase. Se dan más precisiones de las representaciones de esta edad en el cuadro 3.

EDAD	PROCESO	AUTOR
7-8 años	<p>Se observa el realismo nominal hasta esta edad; no obstante, la confusión del signo y la cosa empieza a desaparecer. Esta distinción progresiva de los signos y de las cosas se debe a la adquisición de conciencia de su propio pensamiento, esta tiene lugar entre los siete y ocho años. Dicha conciencia depende de factores sociales: «el contacto con otro y la práctica de la discusión fuerzan al espíritu a adquirir su subjetividad y a notar de este modo los procesos del pensamiento propio».</p> <p>El niño de siete a ocho años considera la sílaba como «palabra» oral, en cambio reconoce la palabra gráfica.</p> <p>Entre los siete y ocho años las palabras de contenido y funcionales son constituyentes de la frase constituida, a su vez, por letras.</p>	<p>Piaget (1997: 83)</p> <p>Ferreiro (2002)</p> <p>Berthoud (1979)</p>

Cuadro 3. La reflexividad de la palabra en el niño de siete a ocho años de edad.

Entre los ocho y 10 años de edad, el niño es capaz de distinguir el significado, el significante y el referente, así como la relación arbitraria que los une. Puede reflexionar acerca de la palabra y sus constituyentes, y de las reglas gramaticales que la vinculan con otras unidades de la frase. Finalmente, entre los 11 y 12 años el niño ha separado la palabra de su contexto inmediato y puede concebirla en una red de relaciones paradigmáticas con otras palabras y conceptos. La palabra ocupa una posición determinada en una estructura sistémica y forma parte de una red semántica jerárquica que incluye hiperónimos, hipónimos, cohipónimos y antónimos. Esta capacidad cognitiva le permite al niño llevar a cabo operaciones metalingüísticas conscientes. Algunos de los autores que estudian esta etapa están representados en el cuadro siguiente.

EDAD	PROCESO	AUTOR
9-10 años	El niño de ocho a nueve años interpreta el significado de las palabras centrándose en los rasgos físicos.	Gombert (1990)
	El niño de ocho a 10 años tiene 50% de éxito en cuanto a la segmentación de la frase en palabras.	Berthoud (1980)
	A los nueve años, el niño detecta las palabras funcionales.	Huttenlocher (1964)
	Entre los nueve y 10 años, el significado es una parte inherente de la palabra. Se vislumbra la relación entre la palabra como unidad significante y los objetos significados. La palabra es también una parte del discurso con ciertas reglas gramaticales.	Berthoud (1979)
	Los nombres son localizados «en la cabeza», esta evolución es semejante para la noción de pensamiento, es decir, que entre los 10 y 11 años se piensa que el pensamiento es inmaterial.	Piaget (1997)

11-12 años	El niño logra la segmentación de las palabras.	Berthoud (1980)
	El niño de 11 a 12 años es capaz de darle una dimensión polisémica a la palabra.	Gombert (1990)
	El niño ha consolidado el manejo del contenido sinsemántico de la palabra.	Luria (2000)

Cuadro 4. La reflexividad de la palabra en el niño de nueve a 12 años de edad.

Con base en los cuadros anteriores, vislumbramos que del primer año a los 12 años la reflexividad infantil de la palabra progresa de un nivel de pensamiento sensoriomotor, a un nivel preoperatorio, implícito (I) y simplráxico, alcanza un nivel concreto, semiexplícito E1 y semisimplráxico, y desemboca en un nivel de pensamiento formal, explícito E2/3 y sinsemántico. En su evolución el niño aprende no nada más a usar la lengua, sino que se vuelve también un pequeño lingüista y aprende a reflexionar sobre ella. Percibe y reflexiona acerca de «la segmentación de la cadena hablada en unidades lingüísticas significantes; del análisis del mundo en objetos y eventos relevantes para la codificación lingüística; y del mapeo entre las unidades, los objetos y eventos en el nivel léxico y sintáctico» (Karmiloff-Smith, 1992: 36). Maneja y reconoce las palabras de contenido, las cotidianas, las concretas, las científicas, las abstractas y las funcionales; entiende, asimismo, el carácter convencional y arbitrario de la palabra y sus relaciones lingüísticas dentro de categorías más amplias como la frase.

Instrumentos de exploración y medición de la reflexividad infantil de la palabra como signo y como unidad lingüística

La metodología de la entrevista clínica

Piaget (1997) ideó la técnica de la entrevista clínica para estudiar las representaciones del niño acerca del mundo y de la realidad durante las diferentes etapas de su desarrollo cognitivo. Durante esta entrevista, el experimentador debe saber observar, dejar hablar al niño sin truncar o desviar sus respuestas, aprovechar la información que genera a pesar de seguir sus hipótesis de trabajo. Debe también conocer el lenguaje infantil

e interactuar con él. Los ejemplos citados a continuación son testimonio de este lenguaje.

Existen cinco tipos de reacciones observables en esta exploración.

1. Si la pregunta molesta y aburre al niño, si no hay comprensión y no provoca una respuesta adaptativa, este va a contestar cualquier cosa. Piaget denomina este tipo de respuesta, la respuesta del no importa qué. Un ejemplo sería «¿Cuánto hacen 3 y 3? 4 o 10 o 100» (Piaget, 1997: 25).
2. Cuando el niño da una respuesta a la que no cree, pretendiendo divertirse, cuando por evitar reflexionar inventa su respuesta, se trata de la fabulación. Un ejemplo sería «¿Por qué los osos tienen cuatro patas? ¿por qué han sido malos, y Dios los ha castigado?» (Piaget, 1997: 24). Este tipo de respuesta está muy presente en el niño de cuatro a cinco años.
3. Cuando el niño está influenciado por el experimentador y contesta en función de él, se trata de la creencia sugerida.
4. Cuando el niño no ha reflexionado sobre el asunto que plantea la pregunta, pero realiza una reflexión acerca de sus propias representaciones y estructura cognitiva e idea una respuesta en el momento de la entrevista, emplea una respuesta denominada creencia disparada que aporta evidencia del nivel de reflexividad que puede alcanzar el niño en el momento de la exploración.
5. Cuando la pregunta incide en una zona conceptual que el niño ya ha considerado, o que ya ha sido objeto de su reflexión, este da una respuesta ágil que expone su propio pensamiento y creencias, da una respuesta espontánea que es iluminadora del nivel de reflexividad alcanzado.

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

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

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

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

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

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

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

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

Para interpretar las respuestas de los niños es necesario además considerar que el error piagetiano es un error inteligente, que da evidencia de los niveles de desarrollo alcanzados en la conceptualización o solución de un problema. Hay que distinguir entonces claramente las características de las

respuestas en términos de la actividad reflexiva que manifiestan o sugieren, frente a la valoración de la pertinencia del contenido que expresan. Un dato reflexivo y un dato verdadero no son equivalentes. En efecto, en términos piagetianos no hay equivalencia entre una respuesta justa, adecuada o verdadera.

Instrumentos de exploración de la palabra como signo

Para entender la reflexividad infantil de la palabra como signo lingüístico, Piaget (1997: 62) propone la siguiente entrevista clínica, organizada en ocho preguntas.

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

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

Con estas preguntas se esperan las siguientes respuestas:

EDADES	PREGUNTAS	EJEMPLOS
	I. Reflexión ontológica	
PREGUNTA 1	<i>Dime tu nombre y luego, dime el nombre de esto (se le enseñan diferentes objetos); ¿qué es, entonces, un nombre?</i>	

	Nos aseguramos aquí que el niño sabe lo que es un nombre, y estudiamos su representación de la existencia de éstos, del vínculo entre palabra y objeto, y del <i>origen de los nombres</i> .	
3-6 años	El nombre forma parte de la cosa.	«El nombre es para llamar», «se ve por fuera todos los nombres», «¿El nombre? ¡Es el nombre!».
7-8 años	El nombre fue creado por los hombres, pero fue hecho con la cosa.	
9-12 años	Se debe al sujeto que reflexiona sobre la cosa.	
PREGUNTA 2	<p><i>¿Cómo comenzaron los nombres?, ¿cómo comenzó el nombre del Sol?</i></p> <p>Esta pregunta trata también el <i>origen de los nombres</i>. Se resuelve hacia los 9-10 años.</p>	
3-6 años	Los nombres hacen parte de la cosa, son una de sus propiedades.	«El nombre de “nubes” viene de las nubes».
7-8 años	Fueron inventados por los creadores de las cosas. El realismo nominal decrece, el nombre procede de los hombres pero ha sido hecho con la cosa y puede ser todavía parte intrínseca de ella.	«¿Cómo ha empezado el nombre del Sol? La gente, los primeros hombres», «el nombre del Sol viene del cielo, de Dios, de los primeros hombres, la gente».
9-12 años	No es parte de la creación de la cosa y se debe a los hombres en general, se debe al sujeto que reflexiona sobre la cosa.	«Porque Dios ha dicho», «Es un señor que ha llamado al Sol, “Sol”, y después nosotros hemos seguido».

PREGUNTA 3	<p><i>¿Cómo hemos sabido que el Sol se llama así?</i></p> <p>Al igual que las preguntas 1 y 2, esta pregunta trata la representación del <i>origen de los nombres</i>, y es la consecuencia natural de la pregunta 2. Las tres etapas que conlleva corresponden lógicamente y cronológicamente a las tres etapas de la pregunta 2. Se resuelve también hacia los 9-10 años.</p>	
3-6 años	Se lleva el realismo nominal al máximo. El nombre no es una etiqueta sino que, de manera invisible, está en la cosa, al sólo verla se ve su nombre. La esencia de la cosa no es un concepto sino que es la cosa misma. El niño confunde así el pensamiento y las cosas en que se piensa.	«Es porque lo vemos».
7-8 años	Fueron dichas por Dios. No se puede ver el nombre de las cosas con sólo mirarlas.	«Dios nos ha dicho los nombres».
9-12 años	Los nombres son inventados por los hombres.	«Es Dios, que ha dado en la cabeza a estos señores», « de padre a hijos».
PREGUNTA 4	<p><i>¿Dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del Sol? ¿Dónde está el nombre del lago?, etcétera.</i></p> <p>Esta pregunta trata el <i>lugar de los nombres</i>. Es un poco difícil y se resuelve también hacia los nueve o 10 años.</p>	
3-6 años	El nombre de las cosas forma parte de la esencia de la cosa, es intrínseco a ella y es invisible.	«Está dentro porque hay agua».

7-8 años	El nombre no está en la cosa, se desprende de la cosa pero el niño no lo localiza aún en el sujeto pensante sino que está en todas partes en donde ha sido pronunciado, en el aire, en nuestra voz, en nuestra boca, donde se lo ha pronunciado, en el medio ambiente. También contesta que en «ningún sitio», esta es una respuesta primitiva que se encuentra en niños que tienen una relación con la primera etapa.	«Está en su voz, en el aire ambiente, en la boca».
7-8 años	Esta segunda etapa presenta un dualismo de lo interno y lo externo y confirma la creencia de que el pensamiento está a la vez en nosotros y en el medio ambiente. Esta creencia puede ser legítima considerando que la palabra debe atravesar el aire para alcanzar el oído de los interlocutores, pero si el niño admite que los nombres están en el aire ignora completamente que proceden del interior. «El proceso es centrípeto y no centrífugo. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un “pensamiento” interior» (Piaget, 1997: 75).	
9-12 años	Aquí el nombre está ligado al sujeto pensante, es exterior al sujeto. El niño descubre que los nombres están en nosotros y vienen del interior. El niño declara que están en la «cabeza».	«En nuestras cabezas y en el pensamiento. Está en las personas que lo conocen».

PREGUNTA 5	<p><i>¿Las cosas saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?», etcétera.</i></p> <p>Con esta pregunta se estudia si en las primeras etapas del realismo nominal, participa el animismo y si, por el hecho de que las cosas saben su nombre, el nombre está situado en las cosas. Esta pregunta concierne así el <i>lugar de los nombres</i>.</p>	
3-6 años	Piensan que sí.	Sí
7-8 años	Los niños de siete años ligan el movimiento con el conocimiento del nombre y consideran que sólo los animales y las plantas saben su nombre.	El perro sabe su nombre, los cerillos no «porque no están vivos».
9-12 años	Rechazan el hecho de que las cosas saben sus nombres.	No
PREGUNTA 6	<p><i>¿El Sol siempre ha tenido su nombre o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?</i></p> <p>Al igual que la pregunta 1, 2 y 3, esta pregunta trata el <i>origen de los nombres</i>. Es la contraparte de la pregunta 2. Es importante evitar plantearlas conjuntamente dado que las respuestas de la 2 influirían en esta. Generalmente, ambas preguntas generan datos que concuerdan. Esta pregunta está resuelta entre los nueve y 10 años.</p>	
3-6 años	El niño considera que las cosas no existen antes de tener un nombre.	«Sí, tenía su nombre cuando había nacido», «ha tenido siempre su nombre».
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	

9-12 años	Afirma lo contrario.	
	II. Reflexión lógica	
PREGUNTA 7	<p><i>¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos de ese modo?</i></p> <p>Hasta aquí Piaget estudia el realismo ontológico de los nombres, su existencia, su lugar, su origen. En las preguntas 7 y 8, estudia el realismo lógico, es decir, si los nombres son signos cualquiera o tienen un valor lógico intrínseco. Esta pregunta trata del <i>valor intrínseco de los nombres</i>. Esta pregunta es la más difícil, y se resuelve hacia los 10-12 años.</p>	
3-6 años	Por sus características físicas.	«Porque hace como si fuera Sol», «Porque brillaba».
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	«Porque el sol tiene más luz (...), y los que han encontrado este nombre han encontrado que éste iba mejor».
9-12 años	El realismo nominal desaparece bajo su forma ontológica. Alrededor de los 10 años, todos los nombres conllevan la idea de la cosa. Posteriormente, hay acuerdo entre el nombre y la idea, el nombre «va» bien, contiene todavía un poco la idea de la cosa y se podría encontrar otros nombres que contengan la misma idea.	«Porque ellos han creído que era más bonito nombre y brillaba», «sí, porque es la misma cosa», «es un nombre que han encontrado», «sí, porque los hombres habrían podido cambiar los nombres».
	El nombre no contiene nada en sí mismo y es puro signo. El niño ha aprendido el carácter arbitrario de los nombres.	«Por nada, es un nombre».

	El realismo de forma lógica solo está en vía de desaparición hacia los 11 u 12 años. Este ha nacido del realismo ontológico, pero dura más tiempo.	
PREGUNTA 8	<p><i>Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. ¿Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, verdad? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos «Salève», y al Salève «Pirineos»? ¿Se podría haber llamado el Sol «Luna» y la luna «Sol»?</i></p> <p>Al igual que la pregunta 7, esta pregunta trata el <i>valor intrínseco de los nombres</i> y se resuelve entre los 10 y 12 años.</p>	
3-6 años	Los niños contestan que no y confunden el signo y la cosa.	«No, porque el Sol hace calor y la Luna es para alumbrar».
7-8 años	Fueron dichas por Dios.	
9-12 años	Contestan que sí. Entienden que si se cambian los nombres nadie se daría cuenta. Empiezan a entender el carácter «arbitrario» de las cosas y se observa un declive del realismo ontológico. Los nombres dejan de estar ligados a las cosas y se convierten en signos.	

Cuadro 6. La evolución de la representación del origen y el lugar de los nombres, y del valor intrínseco de los nombres en el niño preescolar y escolar (Basado en Piaget, 1997: 61-83).

Medición de la palabra como signo

La progresión cognitiva tripartida según tres bloques de edades infantiles preescolares y escolares –por ejemplo 3-6 años, 7-8 años y 9-12 años–, son

clasificados por intervalos, cada uno con cantidades extremas para lograr un sistema de evaluación significativo. Las respuestas preoperatorias, implícitas (I) y simpráxicas son cuantificadas con una decena; las respuestas concretas, semiexplícitas E1 y semisimpráxicas, con una centena; y, finalmente, las respuestas formales explícitas E2 y sinsemánticas con un millar. Cada respuesta específica no es acumulable, sino que una sola hipótesis en determinada área de reflexión genera el puntaje máximo de esa área, siendo así el puntaje general máximo de 3 330. Obtenemos así el siguiente cuadro evaluativo:

ÁREAS DE LA REFLEXIVIDAD DEL SIGNO LINGÜÍSTICO	PUNTAJE
I. Reflexión ontológica	
Origen de los nombres	
Respuesta preoperatoria, implícita (I) y simpráxica	10
Respuesta concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica	100
Respuesta formal, explícita E2 y sinsemántica	1000
Lugar de los nombres	
Respuesta preoperatoria, implícita (I) y simpráxica	10
Respuesta concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica	100
Respuesta formal, explícita E2 y sinsemántica	1000
II. Reflexión lógica	
Arbitrariedad del signo lingüístico	
Respuesta preoperatoria, implícita (I) y simpráxica	10
Respuesta concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica	100
Respuesta formal, explícita E2 y sinsemántica	1000
Total:	3330

Cuadro 7. Sistema de medición de la reflexividad de los niños acerca de la palabra como signo.

Instrumentos de exploración de la palabra como unidad lingüística

En la literatura acerca de la metacognición de la palabra como unidad lingüística se vislumbran diferentes propuestas metodológicas para el estudio y la recolección de datos empíricos. Estas se exponen en el siguiente cuadro:

AUTOR	MÉTODOS DE EXPLORACIÓN
Huttenlocher (1964)	Se le pide al niño invertir enunciados de dos palabras.
Karpova (1966)	Se le pide al niño la cantidad de palabras que componen una frase.
Fox & Routh (1975)	Se presentan frases de dos a siete palabras y el niño debe mencionar «un pedacito» de la frase escuchada.
Tunmer & Bowey (1981)	El niño debe marcar cada palabra escuchada con un golpe con la mano en la mesa. Las palabras son únicamente de una sílaba.
Bialystok (1986)	<p>Los niños cuentan las palabras representándolas con un cuadrado de cartón. Se utilizan cuatro tipos de frases o proposiciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compuestas únicamente de palabras unisilábicas 2. Con palabras bisilábicas 3. Con palabras polisilábicas 4. Con palabras compuestas de morfemas independientemente significantes <p>Las frases se presentan en orden y en desorden.</p>
Karmiloff-Smith (1992)	<p>El niño debe contar palabras o decir qué es una palabra. Requiere del nivel E2/3 de reescrituración para lograrlo.</p> <p>Un narrador cuenta una historia y efectúa pausas cuando aparecen palabras de categoría cerrada y palabras de categoría abierta. El niño tiene que repetir «la última palabra», o «la última cosa» que dijo el narrador cada vez que paró de hablar.</p>

	Para contestar tiene que decidir en dónde se segmenta la cadena hablada en lo que para él es una palabra. Necesita del nivel E1 para lograrlo.
	Se le pregunta al niño «qué es una palabra», y se le presentan palabras funcionales y de contenido. El niño debe decirle a su oso cuándo escucha una palabra. Se le presentan palabras funcionales y de contenido, y se le dice: «Dile al osito si X es una palabra».

Cuadro 8. Instrumentos de medición de la metacognición de la palabra como unidad lingüística.

Otra de las metodologías es la que propone Berthoud que incluye las siguientes tareas:

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

Cuadro 9. Método de exploración de la metacognición de la palabra y de la relación referente y signo lingüístico (basado en Berthoud, 1979, 1980).

Estas metodologías permiten estudiar tanto el dominio metasemántico –el reconocer la arbitrariedad y convencionalidad del signo lingüístico–, como el metalexical –el aislar las palabras y reconocerlas como elementos del léxico–.

Medición de la palabra como unidad lingüística

En la etapa preoperatoria, implícita (I) y simpráctica, se observan datos inflexibles, holísticos y no verbalizables. Formas correctas sin reflexión metalingüística. Ausencia de errores.

La etapa concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica es una etapa de construcción y transición que conlleva diferentes áreas. Al inicio de la reescrituración se nota una convivencia de hipótesis, de sobremarcaciones lingüísticas y de sincretismos –por ejemplo, una mezcla y cohabitación de varias reescrituraciones o hipótesis lingüísticas–. Según Vygostky (1982), los sincretismos son reflejo de una confusión de pensamiento. Esta zona es entonces una zona mixta. En una primera etapa de la zona mixta, cohabitan respuestas correctas con sincretismos –reflejo de la etapa holística anterior y de un inicio de reescrituración–; en una segunda etapa, respuestas incorrectas con sincretismos.

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

Un área más consolidada es cuando el niño emite respuestas correctas sin sobremarcaciones, pero no puede justificarlas. Es considerada como la zona concreta, semiexplícita E1 y semisimpráxica exhaustiva.

Finalmente, la etapa formal, explícita E2 y sinsemántica incluye justificaciones lingüísticas y la etapa formal, explícita E3 y sinsemántica incluye definiciones.

Para medir la reflexividad de la palabra como unidad lingüística, ideamos un sistema de puntaje organizado en intervalos que «indica tanto el orden de las categorías como la distancia exacta entre ellas» (Levin, 1979: 6).

Al igual que para el puntaje de la representación de la palabra como signo lingüístico, para ser contrastante y significativo, el sistema de puntaje de la palabra como unidad lingüística abarca cantidades extremas. Con la escala de una decena se categoriza las respuestas preoperatorias, implícitas (I) y simpráxicas; con la escala de las centenas, se clasifica las respuestas concretas, semiexplícitas (E1) y semisimpráxicas; y con la escala del millar se califica las respuestas de mayor conciencia, es decir, las hipótesis formales, explícitas E2 y sinsemánticas y/o las justificaciones –por ejemplo, un millar–, y las hipótesis formales, explícitas E3 y sinsemánticas y/o las definiciones –por ejemplo, dos millares–.

Estos puntos no son acumulativos al considerar que una sola respuesta en determinada categoría, muestra la aprehensión de la característica denotada en ella. De esta manera, el máximo puntaje para el

grado de abstracción y explicitud de las respuestas infantiles medido en función del grado de completud lingüística de las respuestas infantiles es de 3 630. Con estas propuestas numéricas, la puntuación que organiza las respuestas de los niños es la siguiente:

GRADO DE COMPLETUD LINGÜÍSTICA DE LAS RESPUESTAS	
I. Respuestas preoperatorias, implícitas (I) y simpráxicas	10
II. Respuestas concretas, semiexplícitas E1 y semisimpráxicas	
ZONA MIXTA: Respuestas correctas basadas en el realismo nominal + sobremarcación y sincretismos. Respuestas incorrectas basadas en el realismo nominal + sobremarcación y sincretismos. Respuestas correctas + sobremarcación y sincretismos de diferentes niveles lingüísticos.	100
ZONA PARCIAL: Descomposición del todo (palabra o frase) en componentes y uso de uno o varios de ellos.	200
ZONA EXHAUSTIVA: Respuestas semiexplícitas consolidadas pero no verbalizables.	300
III. Respuestas formales, explícitas y sinsemánticas	
Respuestas exhaustivas E2: Justificaciones consolidadas, exhaustivas, correctas, explícitas y verbalizables.	1000
Respuestas exhaustivas E3: Definiciones consolidadas, exhaustivas, correctas, explícitas y verbalizables.	2000
	Total: 3630

Cuadro 10. Puntaje de las hipótesis de los niños acerca de la palabra como unidad lingüística.

Análisis estadístico

Los datos de la representación de la palabra como signo lingüístico y como unidad lingüística, pueden ser procesados estadísticamente con base en la estadística paramétrica –la estadística que se organiza en torno a la curva normal–, o a partir de las medidas de tendencia central que permiten entender el comportamiento de la mayoría de una población o las tendencias que más caracterizan una distribución, es decir, las tendencias del «centro» de ella. Las medidas de tendencia central son la *moda* que se refiere a la categoría que ocurre más frecuentemente. La *mediana* es el punto más próximo al medio. La *media* es «la suma de un conjunto de puntajes dividido entre el número total de puntajes del conjunto» (Levin, 1979:42).

Las medidas de tendencia central son insuficientes para interpretar el comportamiento de todo un conjunto de datos, se necesita además tomar en cuenta los puntajes diseminados alrededor del centro de la distribución –es decir, la *media*–, para tener conclusiones completas y acertadas. Una de las medidas de dispersión y variabilidad más conocida es el *rango*. Es una medida rápida y fácil que consiste en la diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo de la distribución.

Conclusión

La tarea de investigar la reflexividad infantil de la palabra no es fácil, dado que está sustentada en una estructura cognitiva muy distinta a la que tiene un adulto. De esta manera, el investigador debe conocer con detalle las características cognitivas del niño –el pensamiento preoperatorio, implícito (I) y simpráxico; el pensamiento concreto, semiexplícito E1 y semisimpráxico; el pensamiento formal, explícito E2/3 y sinsemántico–, y las respuestas que estos pueden generar.

La metodología que toma prestada Piaget de la Psiquiatría –la entrevista clínica–, muestra tener gran solidez y un riguroso conocimiento infantil. En efecto, mientras las preguntas que la conforman puedan sorprender a un adulto, son muy familiares para un niño y provoca en él un diálogo fluido. Esta solidez metodológica consiste, asimismo, en generar respuestas idénticas en diferentes contextos y tiempos. En la investigación realizada en el marco del posgrado en Lingüística de la UNAM a

principios del siglo XXI, Signoret (2009) encuentra las mismas respuestas infantiles que encontró Piaget en el siglo XX.

Este estudio siguió fielmente y con éxito la metodología propuesta por Piaget, como lo plantea el texto eje de este libro. Sin embargo, mostró que la tarea investigativa es también una creación o una recreación. En efecto, al haber aprehendido la lógica del pensamiento infantil desde el enfoque piagetiano, permitió ampliar los instrumentos metodológicos al establecer un diálogo con otros autores y ofrecer un sistema numérico de evaluación.

Se concluye así que el acto de investigar es un acto colectivo donde el investigador es seducido por los aportes epistemológicos de ciertos autores, los entiende, los respeta, los hace suyos y los transforma aportando nuevos paradigmas.

Referencias

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Bates, E., P. Dale & D. Thal (1996). Individual differences and their implications for Theories of Language Development. En Fletcher, P. & B. MacWhinney (eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 97-151). Oxford: Blackwell.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1979). L'élaboration du concept de mot chez l'enfant. En *Educateur*, 13: 362-65.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. (Tesis de doctorado). Ginebra: Imprimerie Nationale.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Jugements métalinguistiques portés par des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité. En *Archives de Psychologie*, 59: 225-39.
- Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. En *Journal of Psycholinguistic Research*, 15: 13-32.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire savoir dire*. París: PUF.
- Bruner, J. S. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Linaza, J. L. (comp.). México: Alianza.

- Delval, J. (1982) *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- Ferreiro, E. (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp.151-71) Madrid: Gedisa.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1975) Analyzing Spoken Language into Words, Syllables and Phonemes. A developmental study. En *Journal of Psycholinguistic Research*, 4: 331-42.
- Freud, S. (1966, 2003). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza.
- Gleitman, L. R., H. Gleitman, B. Landau & E. Wanner (1988). Where learning begins: initial representations for language learning. En Newmeyer, F. (ed.). *The Cambridge Linguistic Survey, vol. III: Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. París: PUF.
- Hakes, D. T., J. S. Evans & W. E. Tunmer (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Hall, C. J. (1997). *Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe*. En Barriga, R. & P. M. Butragueño (eds.). *Varia Lingüística y Literaria* (363-381). México: El Colegio de México.
- Huttenlocher, J. (1964). Children's language: word-phrase relationship. En *Science*, 143: 264-65.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Londres: The MIT Press.
- Karpova, S. N. (1966) The Preschooler's Realization of the Lexical Structure of Speech. (resumido por Slobin, D. I.). En Smith, F. & G.A. Miller (eds.). *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge: The MIT Press.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Editorial Harla.
- Liberman, I., D. Shankweiler, W. F. Fischer & B. Carter (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. En *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.
- Linaza, J. L. (comp.). (1986). Introducción. En Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 9-30). Madrid: Alianza.
- Luria, A. R. & F. I. A. Yudovich (1994). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Luria, A. R. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Editorial Visor.
- Palacios, J. (1991). Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos y metodología. En Palacios, J. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp.15-35). Madrid: Alianza.

- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- Piaget, J. (1992) *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1933/1997). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1982). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinto, M. A. (1993) Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. En *Scientia paedagogica experimentalis*, xxxi: 119-47.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En De Vega, M. & F. Cuetos (eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 597-650). Valladolid: Trotta.
- Signoret, A. (2009) *Bilingüismo, cognición y metacognición: efectos del bilingüismo en la reflexividad infantil sobre el nombre y la palabra* (Tesis Doctoral). México: CELE-UNAM.
- Tomasello, M. (1999). *The Social Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2001). Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life. En Bowerman, M. & S. Levinson (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development* (pp.132-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunmer, W. E. & J. A. Bowey (1981). The Development of Word Segmentation Skills in Children. En Nesdale, A. R., C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D. Illingworth & J. Hogben (eds.). *Advances in Child Development: Theory and Research*. Perth: University of Western Australia Press.
- Tunmer, W. E. & C. M. Fletcher (1981). The Relationship between Conceptual Tempo, Phonological Awareness, and Word Recognition in Beginning Readers. En *Journal of Reading Behavior*, 13: 173-86.
- Tunmer, W. E. & A. R. Nesdale (1982). The Effects of Disgraphs and Pseudo-Words on Phonemic Segmentation in Young Children. En *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.
- Vygotsky, L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas* (pp. 9-348). Madrid: Editorial Visor.
- Vygotsky, L. S (1983/2000). Desarrollo del lenguaje oral. En *Obras escogidas* (pp. 169-182). Madrid: Editorial Visor.