

255
2 es.



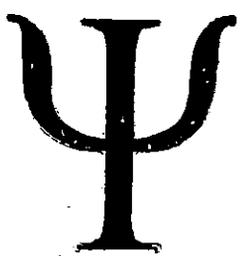
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

NIVEL DE MADUREZ COGNOSCITIVO Y ASPECTOS
EMOCIONALES EN NIÑOS QUE APRENDEN
DOS IDIOMAS SIMULTANEOS.

TESIS PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
HILDELISA SANDOVAL TOSTADO

DIRECTOR DE TESIS: MTRA. AMADA AMPUDIA RUEDA.
ASESOR DE TESIS: MTRA. MA. CRISTINA HEREDIA.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO.

257653

MEXICO, D. F.

ENERO 1998



EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A G R A D E C I M I E N T O S

**POR SU VALIOSA COLABORACION Y POR SUS
CONSEJOS. GRACIAS A MIS SINODALES:**

MTRA. AMADA AMPUDIA RUEDA.

MTRA. MA. CRISTINA HEREDIA ANCONA.

MTRA. MA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA.

LIC. AIDA ARACELI MENDOZA IBARROLA.

LIC. GUADALUPE SANTAELLA.

***A MIS PAPAS, PORQUE SIN SU APOYO Y COMPRESION
NO HUBIERA SIDO POSIBLE LOGRAR ESTE SUEÑO.
GRACIAS PORQUE POR USTEDES SOY LO QUE SOY
AHORA.***

A MI PAPA.

**GRACIAS POR TU APOYO Y CONFIANZA INCONDICIONAL
QUE SIEMPRE ME HAS BRINDADO. GRACIAS POR TUS SABIOS
CONSEJOS Y SOBRE TODO POR TU EJEMPLO DE LOGRAR EN LA
VIDA LO QUE UNO SE PROPONGA Y POR SUPERARME DIA A DIA.**

A MI MAMA.

**GRACIAS POR ESTAR SIEMPRE CONMIGO, POR APOYARME
Y COMPRENDERME EN TODO MOMENTO Y POR TU EJEMPLO DE
MUJER, MADRE Y ESPOSA.**

A MI HERMANO.

**POR TU APOYO EN LOS MOMENTOS BUENOS Y EN LOS
MALOS Y POR SER MI UNICO HERMANO.**

A AGUSTIN.

**POR SER EL AMOR DE MI VIDA. GRACIAS POR APOYARME
Y SOBRE TODO EN LOS MOMENTOS EN QUE NECESITABA
CONFIAR EN MI. TE AMO.**

A AMADA.

**QUIERO AGRADECERTE POR TODO EL APOYO PERSONAL
Y LA CONFIANZA QUE ME HAS BRINDADO.**

A PATY.

POR DARMER ANIMOS, POR ESTAR AHÍ PARA ACONSEJARME, POR SER INCONDICIONAL Y SOBRE TODO POR TU GRAN Y REAL AMISTAD.

A MIS AMIGAS Y COMPAÑERAS.

A LAS CUALES DEBO MOMENTOS INOLVIDABLES. A REYNA, POR SU CONFIANZA. A ELOIZA, POR SUS BUENAS VIBRAS. A CLAUDIA Y AMPARO, POR SUS CHISTES. A ANGELA, POR SER SIEMPRE MI AMIGA.

A TODAS LAS PERSONAS QUE ESTÁN CERCA DE MI: A LA SRA. NAMI, PATY, KEIKO, CARLOS, NAMI, JORGE, KENJY Y HANNA.

A DIOS.

POR DARMER LA OPORTUNIDAD DE VIVIR, POR DARMER UNA FAMILIA INCONDICIONAL, POR ENCONTRAR EL AMOR Y POR TENER BUENOS AMIGOS.

A LOS NIÑOS DEL CHÚO, QUE ME AYUDARON A REALIZAR ESTE TRABAJO.

FALTA PAGINA

No. **1**

INDICE.

Introducció

MARCO TEORICO.

ANTECEDENTES	8
1. Investigaciones sobre el bilingüismo	8
2. Investigaciones que realizan una comparación entre grupos monolingüísticos y bilingüísticos en distintas áreas.	12
3. El proceso del bilingüismo simultáneo en niños y su relación con el desarrollo cognoscitivo.	17

CAPITULO 1.

ALGUNAS APORTACIONES DE LAS TEORIAS DEL DESARROLLO.

Introducció	35
* 1.1 Aportaciones epistemológicas y cognoscitivas.	37
* 1.2 Aportaciones psicoanalíticas.	46

CAPITULO 2.

DESARROLLO, CRECIMIENTO Y MADURACION.

Introducció	59
* 2.1. Desarrollo	60
* 2.2. Crecimiento	63
* 2.3. Maduración	65

CAPITULO 3.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Introducción	70
* 3.1 Factores del desarrollo	72
* 3.2. Factores familiares	72
* 3.3. Factores emocionales	74
* 3.4. Factores escolares	76

CAPITULO 4.

EL LENGUAJE EN EL NIÑO.

Introducción.	79
* 4.1 El Desarrollo del lenguaje en el niño.	80

CAPITULO 5.

EVALUACION PSICOLOGICA DEL NIÑO.

Introducción	94
* 5.1. Medición del niño	95
* 5.2. Teoría gestáltica (Bender)	97
* 5.3. Koppitz (Dibujo de la Figura Humana)	102

CAPITULO 6.

METODO.

* Planteamiento del problema y justificación	111
* Hipótesis	112

* Definición conceptual de variables	113
* Muestra	114
* Escenario	115
* Tipo de estudio	115
* Instrumento	115
* Procedimiento	117
* Análisis de datos	118

CAPITULO 7. ANALISIS DE RESULTADOS.	119
--	-----

CAPITULO 8. DISCUSION Y CONCLUSIONES.	134
--	-----

CAPITULO 9. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.	140
--	-----

REFERENCIAS.	144
---------------------	-----

ANEXO.	150
---------------	-----

INTRODUCCIÓN.

El lenguaje oral es un medio de comunicación exclusivo del género humano, y a través de él se es capaz de expresar las ideas (Nieto, 1987). A medida que el niño se va diferenciando entre él y los otros pasa de un lenguaje egocéntrico a uno sociocéntrico, (Dale, 1985) que le permita comunicarse con otras personas. De tal modo que el desarrollo del lenguaje se correlaciona con una serie de cambios provocados por el crecimiento, el desarrollo y la maduración (Ardila, 1988), por lo que se ha propuesto la existencia de periodos críticos en la adquisición del lenguaje, durante los cuales la exposición a una lengua produce la asimilación y algunos autores lo señalan antes de los doce años de edad (Lenneberg, 1987). Por otra parte el lenguaje se va formando por medio del desarrollo de la actividad intelectual, afectiva, motora, perceptual y social (Maldonado, 1994).

En la actualidad por diversas causas algunos niños se encuentran aprendiendo dos idiomas como lenguas maternas, ya sea por interés de los padres en el idioma o por situaciones geográficas y familiares. Se tiene conocimiento de una variedad de estudios que se han dedicado a la adquisición del lenguaje en situaciones bilingües en edades tempranas (Harris, 1993; Grosjean; 1992 y Gonzàles, 1994). Los resultados

generalmente muestran que los niños que adquieren una segunda lengua a una edad temprana lo hacen a un ritmo más acelerado que los niños que adquieren una segunda lengua cuando son mayores de 8 años. Además, de que los niños más pequeños llegan a ser más competentes en la lengua en la edad adulta (Boada, 1990; Median, 1994). Por lo que el bilingüismo infantil es el aprendizaje de dos lenguajes, en donde intervienen factores individuales de crecimiento y maduración así como factores afectivos, familiares y sociales (Stern, 198; Harris, 1992). La importancia de reconocer las características del niño bilingüe se derivan principalmente para conocer el contexto familiar y emocional del niño, lo que permitirá una evaluación y tratamiento psicológico más adecuado y eficaz. De ahí el interés de la presente investigación, sobre ¿Qué es lo que sucede cuando un niño que se encuentra aprendiendo dos idiomas simultáneos no ha alcanzado el nivel de maduración necesario y como ésta se relaciona con aspectos emocionales en el niño?. Por lo que el objetivo principal del presente estudio fue explorar el nivel de madurez cognoscitivo y relacionarlo con aspectos emocionales en los niños que se encuentren aprendiendo dos idiomas simultáneos. Para ello se realizó una evaluación del nivel de madurez cognoscitiva y de aspectos emocionales en un grupo de 20 niños que se encuentran cursando dos lenguas maternas de manera simultánea (español y japonés). Para el conocimiento del nivel de madurez cognoscitiva se hizo a través del Test giestáltico visomotor de Laureta Bender y para la evaluación de los aspectos emocionales se utilizó una prueba proyectiva como el dibujo de la figura humana a través de la técnica de Koppitz, (1970) para poder observar algunos indicadores que sean representativos de tensión emocional en el niño bilingüe.

Los resultados obtenidos para la presente investigación se basan en que los niños bilingües que tienen carencias en su nivel de madurez cognoscitivo pueden llegar a presentar algunas alteraciones emocionales. De tal modo que si el niño presenta alguna disminución del nivel cognoscitivo así como alguna alteración emocional puede repercutir en este doble aprendizaje. Se encontró que los factores emocionales que se mostraron mayormente para esta muestra de niños bilingües fueron principalmente sentimientos de inadecuación al medio, por considerar su entorno como amenazante y

demante, lo que les genera una cierta inestabilidad emocional y sobre toda demasiada preocupaciòn por aspectos del aprendizaje y del conocimiento por lo que tienden a utilizar mecanismos de defensa de intelectualizaciòn y racionalizaciòn. Ademàs, se pudieron constatar la influencia de los aspectos familiares y sociales en el bilingüismo, que pueden facilitar o impedir el aprendizaje simultàneo. Se observò que los niños aprenden un segundo idioma a travès de experiencias significativas para ellos y en los procesos de socializaciòn con la familia.

MARCO TEORICO.

ANTECEDENTES.

El estudio del desarrollo infantil ha sido durante las últimas 30 décadas un tema de investigación de diversos profesionistas pero especialmente el aprendizaje del lenguaje, cuyos estudios se han orientado a explorar cuestiones acerca del desarrollo cognoscitivo, social, familiar y emocional del niño. No solo se ha evaluado en relación al lenguaje, sino también al proceso del bilingüismo en niños, debido a la importancia que le dan algunos autores a este proceso y a las implicaciones emocionales que puede tener el introducir dos idiomas simultáneamente en el aprendizaje escolar, dado que, para que se logre implantar una segunda lengua es necesario un desarrollo adecuado de la actividad intelectual, afectiva y social (Arretia 1991, en Maldonado J., 1994).

De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada y al tipo de investigaciones que se encontraron, se decidió agruparlas en tres grupos principalmente, a manera de facilitar y delimitar las áreas que más se han estudiado en cuanto al proceso del bilingüismo en los niños, tales como: 1. Investigaciones sobre el bilingüismo. 2. Investigaciones que realizan una comparación entre grupos monolingüísticos y grupos bilingüísticos en distintas áreas. y 3. Aquellas investigaciones sobre bilingüismo simultáneo en niños, incluyendo un apartado sobre el proceso del bilingüismo y su relación con el desarrollo cognoscitivo.

1. INVESTIGACIONES SOBRE EL BILINGÜISMO.

Dentro de la literatura revisada se encontraron varios estudios sobre diversos aspectos del bilingüismo en la infancia, a continuación se mencionarán algunas investigaciones que se han realizado entre los años 1991 y 1995.

Griego, (1994) realizó un estudio en relación a como los niños responden respecto al desarrollo y a la comprensión de dos idiomas, específicamente ante el español y el inglés en un programa con características bilingües. El autor llegó a la conclusión de que la actitud de los niños y el entendimiento que tengan estos sobre el idioma podría deberse posiblemente a la bilateralidad de los programas de aprendizaje de otra lengua. La bilateralidad se refiere básicamente a la coexistencia y a la interacción de los dos lenguajes en el niño bilingüe, que da como resultado un tercer sistema que es la combinación de los dos lenguajes que el niño esté aprendiendo, sin embargo el niño puede utilizar los dos lenguajes separadamente de acuerdo a las circunstancias del ambiente o por diferentes proposiciones.

Por otra parte, Loera y MaGlothlin, (1994) en su estudio sobre el desarrollo del lenguaje en niños bilingües, hablan de la dificultad que tienen las personas a cargo de los niños, como son los padres y maestros, para identificar problemas de aprendizaje en estos niños, pero básicamente su investigación se refieren a problemas de comunicación en los niños bilingües. Los autores a través del artículo ofrecen una serie de consejos para la identificación de este tipo de problemas en el desarrollo bilingüe, mediante la observación directa y efectiva de los niños en áreas específicas de comunicación: fallas en la pronunciación, fluidez, disponibilidad, aparición del vocabulario, etc., así como fomentar entre los pequeños el bilingüismo en edad

preescolar. Señalan la importancia de acudir a expertos en la materia que pueden ayudar a realizar un buen diagnóstico sobre problemas de la pronunciación del lenguaje.

En cuanto al bilingüismo relacionado con algunos problemas de aprendizaje también se encontraron algunas investigaciones como podrían ser las de Fabbro y Masatto, (1994) los cuales realizaron un estudio sobre las consideraciones y aspectos socioculturales de los niños bilingües con alguna discapacidad en el aprendizaje. Así, como una revisión de los aspectos lingüísticos en niños con estos problemas de aprendizaje en una región italiana, consideran principalmente los aspectos sociales y escolares, debido a que ambos factores proporcionan al niño la identificación cultural y social necesaria para el proceso del bilingüismo, lo que produce actitudes y conductas positivas en el niño para la adquisición del idioma.

Reyes y col., (1993) en su estudio sobre la aparición de la bilateralidad y de la sensibilidad cultural en el lenguaje, basaron sus conclusiones de manera general para este trabajo, apoyándose en la revisión de cuatro casos de niños bilingües de 6 a 10 años de edad, en donde mostraron indicadores de la aparición de la bilateralidad y la sensibilidad cultural en el lenguaje. Y mencionan que esta relación inherente puede ser evidente entre la cultura y el lenguaje.

Vernon, (1993) comparó el desarrollo de alfabetización de un grupo de niños a nivel preescolar, dentro de estos grupos de niños algunos hablaban español y el otro grupo el idioma inglés. La tarea en que consistió la investigación era que los niños de ambos grupos escribieran por lo menos seis palabras y una oración completa. En los resultados el autor refiere que había diferencias en como los niños americanos, o sea el grupo monolingüe usaban tanto las letras como las sílabas en un nivel posterior, en

comparaci3n al grupo bilingüe, observando una mayor combinaci3n y flexibilidad para utilizar las silabas y las letras.

Harris, (1992) menciona un estudio sobre el aprendizaje de un segundo idioma en niños Taiwanese de 5 a 8 años residentes en E.U., que no hablaban nada del idioma inglés. Los resultados obtenidos a través de esta investigaci3n sustentan la teoria de que los niños aprenden un segundo idioma apoyándose de significativas experiencias para ellos, así como además de que el uso de un segundo idioma está influenciado directamente por las características culturales en las que se desenvuelve el niño así como a la forma en que se da su interacci3n social. Este estudio se basa principalmente en aquellos procesos de socializaci3n y de la familia que facilitan o impiden en el pequeño el aprender un segundo idioma.

Investigaciones realizadas en México sobre el bilingüismo infantil se encontraron principalmente la de Diaz y col., (1991) en donde estudiaron fundamentalmente los efectos del bilingüismo en niños preescolares en cuanto a la pronunciaci3n del idioma que se estaba aprendiendo. El estudio se realiz3 con niños de edad preescolar que hablaban español y aprendían inglés en un programa que se utilizaba una cinta como método de enseñaanza. La evaluaci3n consistía en examinar las respuestas espontáneas de los niños en cuanto a la pronunciaci3n del idioma y los resultados obtenidos muestran que la pronunciaci3n de los niños bilingües aparece en el desarrollo normalmente y se observaron los efectos positivos en aprender un segundo idioma en esta edad, como sería la fluidez del lenguaje.

2. INVESTIGACIONES QUE REALIZAN UNA COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS MONOLINGÜÍSTICOS Y GRUPOS BILINGÜÍSTICOS EN DISTINTAS AREAS.

Schoonen y Verhallen, (1993) realizaron una investigación sobre el conocimiento a nivel léxico entre niños monolingües y niños bilingües, se tomó una muestra de 40 niños para ambos grupos. que comprendían las edades entre 9 y 11 años. Se realizó una comparación entre ambos grupos en cuanto a evaluar aspectos del léxico mediante diversas pruebas, reportando diferencias entre ambos grupos en donde los niños pertenecientes al grupo bilingüe mostraron variaciones en cuanto a la extensión y la variedad del significado de las palabras, en comparación a los niños pertenecientes al grupo monolingüe.

Yelland y col., (1993) analizaron mediante una investigación los beneficios lingüísticos del contacto limitado con el uso de un segundo idioma. Este estudio propone que la rapidez en la adquisición de la lectura es mayor cuando los niños han asimilado las palabras de una manera consciente y a través de un significado y no por pura memorización, por lo que la habilidad o destreza para ésta y la fluidez de la lectura se desarrolla más rápidamente en el grupo de los niños monolingüísticos. Por lo que los resultados obtenidos refuerzan el argumento de que la causa principal de la adquisición de una lectura fluida es aprender las palabras de manera consciente.

James y col., (1993) realizaron una investigación con dos grupos de niños, uno formado por niños bilingües y el otro por niños monolingües con edades entre los 10 y 11 años, en donde se realizó una evaluación de una composición de manera libre y abierta que hacían los niños sobre un árbol. Para hacer la comparación entre dichos grupos fue a través de la ortografía de las composiciones a manera de observar el desarrollo del lenguaje. Los autores concluyeron que en ambos grupos los errores ortográficos no

distaban mucho entre uno y otro, así como el nivel del lenguaje no fue diferente entre ambos.

Merriman, K., (1995) realizaron un estudio sobre el uso de dos léxicos en niños monolingües y bilingües. Para la elaboración de la investigación se tomaron a 36 niños de 5 a 8 años que hablaban dos idiomas, el inglés y serbio y a 42 niños monolingües que hablaban sólo el idioma inglés. Los resultados obtenidos suponen que al parecer los niños monolingües y bilingües tienen un proceso de aprendizaje del idioma diferente, por lo que aprenden las palabras distinto. Estas diferencias las basaron fundamentalmente en la habilidad individual y en las propias expectativas del niño bilingüe, el cual es un organizador e integrador de los dos lenguajes, y debido a esto, los niños bilingües entienden más de una manera de pensar y de procesar la información, por lo que perciben su ambiente de distinta manera.

Por otro lado, se han llevado a cabo investigaciones respecto a la evaluación de las capacidades cognitivas en niños bilingües, estudios como los de Goddard, (1980), Smith, (1985) y Breathnach, (1993), quienes utilizando pruebas de inteligencia como la escala de Binet evaluaron a niños inmigrantes. Los autores encontraron que los sujetos bilingües obtenían puntajes menores que los niños monolingües, además mencionan que la baja inteligencia podía deberse a diferencias genéticas entre niño bilingües y monolingües.

Smith, (1985) por su parte consideró que la experiencia de aprender un segundo lenguaje es lo que produce una baja puntuación al evaluar la inteligencia. Hakuta, (1986) menciona que las diferencias en inteligencia entre bilingües y monolingües desaparecieron cuando fueron controlados factores como: edad, educación, grado o nivel socio-cultural, género, así como fluidez en ambos lenguajes. El autor refiere que las capacidades cognitivas por las que pasan las personas que aprenden dos idiomas, se

encuentra más elevada la ejecución o desempeño de las respuestas. Investigaciones adicionales afirman que las condiciones asignadas a los sujetos fueron de manera azarosa y las habilidades cognitivas fueron evaluadas antes de aprender el segundo lenguaje, (Hakuta, 1986).

Lambert y Peal, (1982); Bain y Yu, (1980) refieren en sus investigaciones que para obtener un “balance en el bilingüismo”, hay que adquirir ciertos procesos cognoscitivos como podría ser el tipo de pensamiento abstracto. Las personas bilingües muestran una mejor formación de conceptos y sus respuestas requieren de una serie de manipulaciones de símbolos y una flexibilidad mental, (Harris, 1992).

En las observaciones realizadas por Leopold en 1980 para reconocer las diferencias en cuanto a la estructuración del pensamiento, flexibilidad mental y aspectos cognoscitivos, entre niños bilingües y monolingües, fueron comprobadas por Lambert y Peal, (1982) quienes observaron a niños Franceses-Ingleses en el aspecto intelectual. Encontrando que existe una diferencia para ambos grupos, en relación a la presencia y manejo de los dos lenguajes, debido a que permiten que haya una mayor flexibilidad mental, una superioridad en la formación de conceptos y una mayor diversificación de las habilidades mentales en el niño, (Lambert y Peal, 1982). En contraste, los grupos monolingües, poseen mayores estructuras unitarias de inteligencia que los niños monobilingües que se utilizan para proporcionar todo tipo de respuestas intelectuales. La posible explicación de este aspecto se debe a que estos niños ven al mundo y a su alrededor a través de una única visión que es proporcionada por el lenguaje que manejan, (Grosjean, 1992). En este punto para los niños bilingües hay una cierta “facilidad” en cuanto a la separación de las palabras y de los objetos debido a las diversas formas de ver el mundo (bajo la influencia de los lenguajes que se encuentren aprendiendo), por lo que esta única asociación conlleva una serie de ventajas de desarrollo cognoscitivo, como sería el cierto grado de flexibilidad

mental que se desarrolla en el proceso bilingüe y el tipo de formación de conceptos, (Grosjean, 1992).

Imedadze, (1980) en un estudio con niños bilingües concluye que la primera ventaja es que el niño bilingüe le asigna a un sólo objeto dos nombres y de esta manera separa al objeto del nombre inicial, por lo que logra obtener la llamada “diferenciación”, necesaria para el bilingüismo simultáneo en edad temprana.

Feldman y Shen, (1979) en un estudio de bilingüismo utilizó una muestra de niños México-Americanos, en donde se evaluó la habilidad cognoscitiva piagetiana presentada para cada grupo a evaluar. Los resultados indican que los niños bilingües fueron superiores a los monolingües. Debido a que el proceso bilingüe puede facilitar el cambiar de la noción o percepción al conocimiento en función del uso. Pero lo más trascendental del estudio es que fortalece la opinión sobre los efectos positivos del desarrollo cognoscitivo en los niños, (citado en Martínez, 1980).

Leopold, (1980) propuso dos hipótesis principales en el trabajo con niños bilingües:

1. En los niños bilingües se manifiesta un acelerado desarrollo en ciertas áreas específicas del funcionamiento cognoscitivo.
2. Los niños bilingües se equipan individualmente con provechosas estrategias de aprendizaje y de conocimiento y por lo tanto de flexibilidad cognoscitiva.

Otro investigador que exploró aspectos en esta área fue Bain, (1980) quien comparó el desarrollo bilingüe y monobilingüe en una prueba de habilidad matemática, habilidad para analogías verbales y sensibilidad a la expresión mental. En este estudio Bain utilizó niños Franceses-Ingleses y Germano-Ingleses de 5 años de edad, en comparación a un grupo monolingüal. Para este estudio Bain concluyó, que los niños

bilingües tienden a tener una mayor plasticidad cognoscitiva que el monolingüe. Lo que viene a confirmar lo expuesto por Leopold, (1980).

El ser bilingües no es simple, se aprenden maneras de etiquetar el mismo evento en dos lenguajes pero trae consigo mayor claridad, debido a que sucede un fenómeno, el “condicionamiento de los eventos”, en ambos lenguajes y para cada perspectiva de cada grupo cultural-lingüístico. Estos eslabones de ideas en el conocimiento no es posible en los monolingües (Martínez, 1980). Este argumento bien confirmado en varios estudios, puede sumarse a lo observado para quienes se interesan en conocer la adquisición del primer lenguaje, conociendo de antemano que el ser bilingüe incluye elaboraciones más complejas.

3. EL PROCESO DEL BILINGÜISMO SIMULTANEO Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

En relación a las investigaciones sobre bilingüismo son menos las que abordan el tema del bilingüismo simultáneo, sin embargo se han realizado estudios como por ejemplo Dopke, (1992) en un artículo sobre la adquisición del primer idioma como evidencia del desarrollo en bilingüismo simultáneo, trabajó con niños bilingües entre las edades de 3 y 5 años, comparándolos con niños monolingüísticos. La comparación entre ambos grupos se realizó en cuanto al orden de aparición de las palabras. Se concluyó que para el grupo bilingüe las palabras aparecen de la misma manera en que el niño visualiza el mundo.

Kravin, (1992) realizó una investigación sobre el desarrollo del lenguaje en el desarrollo bilingüal simultáneo. El estudio se enfocó principalmente sobre la relación existente entre el lenguaje con los padres y la variación con otros factores, el tipo de variabilidad de factores incluían a los de índole social, emocional y a factores actitudinales de los niños. Remarcando en el estudio la importancia de cada uno de estos factores principalmente aquellos que se dan dentro del hogar.

Por otro lado algunas investigaciones se han orientado hacia el bilingüismo simultáneo y su relación con el desarrollo cognoscitivo como el de Van Graenou, (1993) quien estudió la interacción entre el proceso del bilingüismo y el desarrollo cognoscitivo, llevó a cabo una evaluación en niños pequeños para observar la relación entre el uso de dos idiomas y su desarrollo cognoscitivo. En esta investigación se analiza principalmente el aprendizaje, así como los efectos del bilingüismo. Además se proponen estrategias para crear un efectivo aprendizaje del lenguaje en niños, (citado en Grosjean, 1992).

Cummins, (1992) en su investigación sobre bilingüismo y aprendizaje de un segundo idioma, hace alusión a los avances más recientes en la investigación y en la teoría que trata sobre el desarrollo del lenguaje en la infancia y las consecuencias académicas en el aprendizaje de un segundo idioma, así como la utilización de modelos teóricos para ayudar a conceptualizar el desarrollo del bilingüismo simultáneo y el aprendizaje de un segundo idioma.

La literatura sobre la relación que existe entre bilingüismo y el desarrollo cognoscitivo en el niño, se orienta específicamente, al desarrollo cognoscitivo, especialmente a las actividades cognoscitivas del pensamiento, la creación de ideas y la distintiva que se debe tener para separar ambos lenguajes.

Harris, (1992) en su estudio sobre el lenguaje en niños Alemanes-Ingleses, observó que en los niños bilingües hay un incremento en su habilidad, en cuanto a la unión de eslabones tanto para la fonética y del conocimiento de las palabras del idioma a aprender; por lo que para los niños bilingües que se encuentran en una edad temprana tienen menos necesidad de especificar estos eslabones del conocimiento de palabra-objeto o palabra-evento, que es como el niño va reconociendo el mundo, que lo que sería para los niños monolingües. Dicho autor enfatiza la relación entre el lenguaje y cognición en el niño monolingüe, el cual está más predispuesto a conceptualizar los objetos y los eventos de una sola manera en particular. El niño bilingüe, por otra parte, tiene una mayor predisposición a una gran variedad de maneras, modos y formas de conceptualizar sus ideas. Debido a la gran flexibilidad de la experiencia lingüística que se lleva a cabo en el desarrollo de su bilingüismo. Teniendo alternativamente dos maneras de ver una misma idea, el niño bilingüe es probable que perciba y aprenda de más de una manera, tanto los objetos como los eventos y puede ser mucho más efectivo si se unen a la relación afectiva del niño.

De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada en cuanto a la adquisición del lenguaje, existen estudios realizados por Herrera, Matheisen y Pandolfi, (1994), quienes realizaron una investigación sobre el Lenguaje infantil y los procedimientos analíticos para su descripción, (citado en Martínez, 1980). En donde refieren básicamente los criterios empleados para estudiar la competencia lingüística de niños que comienzan a adquirir su lengua materna, y que por lo tanto puede ser aplicable a los niños bilingües. Las edades de los niños que estudiaron fluctuó entre los dos y cuatro años. Utilizaron procedimientos analíticos que les permitió confeccionar un macro o microperfil del lenguaje infantil, para poder discriminar entre niños con una competencia lingüística adecuada frente a una inadecuada. Para ello se utilizó el Test de Vocabulario de Imágenes, conocido como TEVI, diseñado para evaluar el nivel de comprensión que un niño tiene de un término y de su vocabulario. La segunda prueba de medición fue el Test de Desarrollo Psicomotor de Hacussler y Marchand, (1988), (citado en Martínez, 1980) que es un instrumento destinado a niños de dos a cinco años de edad y tiene como propósito conocer el desarrollo psicológico del niño en tres áreas básicas: Motricidad, Coordinación y Lenguaje. El resultado de esta evaluación cualitativa y cuantitativa permitió a los autores llegar a un perfil del lenguaje del niño, colocándolo en una competencia adecuada o inadecuada. Se consideró de importancia el mencionar este estudio debido al interés de los procedimientos analíticos para la descripción del lenguaje infantil, ya que como sus autores lo mencionan puede ser aplicado a aquellos niños que se encuentren aprendiendo más de una lengua materna, como es el caso del bilingüismo.

Investigaciones sobre estimulación temprana y su relación con la adquisición del lenguaje apoyan la suposición de que ciertas condiciones en el medio ambiente pueden retardar procesos psicológicos, incluyendo al desarrollo intelectual. Una de las más importantes revisiones a nivel comprensivo de los efectos en los que el medio ambiente empobrece el desarrollo intelectual fueron realizadas por Clarke, (1980) quien recolectó datos de adolescentes y adultos jóvenes que experimentaron privación severa como resultado de crueldad, negligencia o separación paterna en la infancia. Bruner, (1980) refiere que la exposición a medios ambientales normalmente

enriquecidos hace que se desarrollen y posibiliten las estrategias cognoscitivas proporcionando así oportunidades que intervienen para el ensayo y el error. Este investigador no se refiere específicamente al medio ambiente del niño de clase social baja, ni aquel que ha sido privado de educación preescolar. La implicación obvia es que los niños con desventajas, que tienen una base medio ambiental escasa para desarrollar destrezas cognoscitivas están a menudo poco preparados para enfrentarse con las demandas formales escolares e intelectuales para el aprendizaje. No obstante, cuando se fomenta la estimulación en un medio ambiente para tales niños se puede facilitar el desarrollo intelectual, (Harris, 1992).

Por ejemplo, Bruner, (1980) sugirió que ciertas condiciones medio ambientales incrementan la probabilidad de aprender estrategias cognitivas. Estudios transculturales como los realizados por Stevenson y cols., (1980) en Perú con niños preescolares y escolares de zonas selváticas y del altiplano encontraron que se registraba un aumento en la organización de los procesos cognoscitivos, especialmente en la adquisición de habilidades específicas (e.g., memoria) a través de la asistencia a la escuela y de la experiencia general con un medio ambiente particular.

Los resultados observados en repetidas evaluaciones clínicas, sobre el desarrollo cognoscitivo obtenidos en niños que mostraron un retardo temprano en su desarrollo funcional, revelando una declinación inicial de su normalidad intelectual y la cual pudo ser detectada dentro del segundo año de vida. Esta detención en el desarrollo persiste a través de los llamados años preescolares, especialmente si los niños reciben poca o ninguna exposición a estimulación preescolar, (Boada, 1990).

Brooks-Gunn, (1991) en un programa sobre educación preescolar evaluaron el logro verbal, razonamiento perceptual y aptitudes sociales, en 646 niños con desventajas cognoscitivas. El estudio mostró que los niños que estuvieron en el programa de estimulación mantuvieron sustantivas ventajas educacionales en sus habilidades

cognoscitivo-analíticas, en comparación con los resultados de niños sin ninguna previa experiencia preescolar. Los resultados sugieren una influencia mayor de la variable estimulación preescolar más que del programa.

La importancia de la estimulación temprana relacionada con los procesos del desarrollo psicolingüístico fue analizada por Ogura, (1991) en niños japoneses de 7 a 12 meses de edad. El programa de estimulación consistió en observar el desarrollo verbal a intervalos de tres semanas en sus hogares durante actividades de juego y tareas cognoscitivas de lenguaje y comprensión. El efecto estimulador en los infantes del medio ambiente fue reconocido por Ogura, ya que el lenguaje y el juego reflejaron un desarrollo paralelo dentro de la habilidad simbólica, en donde a través del juego hubo un progreso en la aparición temprana de las primeras palabras y posteriormente en la estructuración del lenguaje.

Se han realizado algunos estudios como el de Hilgard, (1990) con respecto a la eficacia de diferentes programas de estimulación temprana que promueven destrezas psicomotoras y cognoscitivas en niños preescolares, dichos programas también han demostrado su efectividad directa en el proceso de maduración. El autor refiere que efectivamente el entrenamiento específico a través de la estimulación temprana en áreas psicomotrices y cognoscitivas promueven diferencias con los niños que carecen de este tipo de estimulación, (Hilgard, 1990). Por otra parte se han llevado a cabo algunos estudios que permiten observar la importancia de estimular a niños preescolares en el inicio de la escritura cursiva, (Nelson, 1992) determinando que la estimulación preescolar previa a los subsecuentes años de escolaridad primaria facilita el proceso de adquisición de destrezas en la escritura.

De ahí la importancia de que factores como la calidad en el cuidado familiar en los niños dentro del hogar y la estimulación recibida en la escuela también tienen influencia en el desarrollo de sus habilidades verbales y por lo tanto son factores esenciales para el aprendizaje de un segundo idioma, (Battle, 1993).

Un t pico importante que destaca Harris, (1992) en un estudio sobre el proceso cognoscitivo en niños que dominan dos idiomas, y que poco se ha encontrado en la investigación del bilingüismo es sobre la personalidad, en donde enfatizan que el contexto situacional es un importante factor que se debe tomar en cuenta para la investigación del bilingüismo. Harris, (1992) muestra evidencias a través de sus investigaciones, en donde las personas bilingües realizan el cambio de un lenguaje a otro dependiendo de la circunstancia en que se encuentren, lo que el autor denomina "contexto situacional". Por ejemplo, el bilingüe franc s-alemán, en ocasiones, puede utilizar franc s para establecer una plática seria y por otro lado generalmente hace uso del idioma alemán para pronunciar palabras antisonantes. Es más probable, por lo tanto, que el cambio del lenguaje está determinado, no por las características de la personalidad del hablante, sino por el contexto cultural y social en que se encuentre el uso de uno u otro lenguaje. Esta situación produce actitudes y conductas, incluyendo como ya se mencion  el cambio de un lenguaje a otro dependiendo de las circunstancias, (Harris, 1992).

De tal modo que las personas bilingües muestran actitudes distintas hacia el bilingüismo, por lo que pueden, por lo tanto, mostrar, una personalidad diferente en comparación a una persona monolingüal. Por ejemplo, los bilingües tienen actitudes diferentes y positivas a cerca del bilingüismo, ya que como Grosjean, (1992) menciona los bilingües se destacan por una fuerte identificación cultural y social hacia el contexto del segundo idioma. Para Nelson, (1992) estas actitudes positivas pueden tener más poder en el aprendizaje de un segundo idioma que las actitudes negativas de algunos monolingües. Grosjean, (1992) considera que estas actitudes indican que la personalidad bilingüe es, por lo tanto, el producto de la interacción de factores socio-culturales y de la habilidad de dominar el lenguaje. De tal manera que para Harris, (1992) los bilingües entienden más de una manera de pensar, por lo que perciben al mundo de distintas formas.

Grosjean, (1992) en su estudio sobre la visión del bilingüismo, reconocer la diferencia entre el término bilingüismo y bilingüe. El autor plantea esto, de tal modo que el bilingüismo es el uso regular de dos o más lenguajes y bilingüe se refiere a todas aquellas personas quienes necesitan y usan dos o más lenguajes en su vida diaria. Para este autor el bilingüismo se encuentra bajo dos puntos de vista opuestos. El primero es el punto de vista monolingüal del bilingüismo, en donde de acuerdo a este enfoque el bilingüe puede poseer dos separados e insolubles lenguajes en competencia y que es similar a la que corresponde a dos monolingües; por lo tanto para este punto de vista el bilingüe, se puede decir que son dos monolingües en una persona. Estos dos sistemas de lenguaje pueden ser autónomos y pueden permanecer al mismo tiempo, (Grosjean, 1992).

El punto de vista monolingüe sobre el bilingüismo está influenciado indudablemente por el dominio de las investigaciones del bilingüismo. Por ejemplo, este punto de vista se basa en estudios de la adquisición del lenguaje que tienden a menudo a concentrarse únicamente en el desarrollo del sistema del nuevo lenguaje y con algunas excepciones, no ponen una real atención en qué es lo que pasa concurrentemente con el primer lenguaje, así como para las reestructuras del contacto con el segundo lenguaje. En adición, este punto de vista tiende invariablemente a usar al punto de vista monolingüal en oposición del niño bilingüe. Por otro lado, los psicolingüistas tienen interés en como los bilingües activan un lenguaje a un tiempo, y como un lenguaje se queda activado mientras el otro, se podría decir que se encuentra “apagado”, de ahí que se tenga interés por la actividad simultánea de los dos lenguajes.

El otro punto de vista bilingüal del bilingüismo, encabezado por Grosjean, (1992) propone que el niño bilingüe está en integración total, por lo que no es fácil descomponerlo o desestructurarlo en dos partes separadas. Y afirman que el bilingüe no es la suma de dos completos o incompletos monolingües; mejor dicho el bilingüe es una única y específica configuración lingüística. La coexistencia y la constante interacción de los dos lenguajes en el bilingüe, produce un diferente pero completo sistema de lenguaje. De muchas maneras el bilingüe es un alto organizador: es un integrador, mientras es una

única y específica unidad de hablante-oydor y por lo tanto es mucho más que la suma de dos monolingües en una persona como lo afirma el punto de vista monolingüal del bilingüismo.

Otra analogía, viene del vecino dominante del biculturalismo. La persona bicultural (el México-americano) no son dos monoculturales, sin duda alguna el bilingüe combina y mezcla aspectos de las dos culturas lo que produce una única configuración cultural.

De acuerdo con este punto de vista, entonces, el bilingüe es un competente hablante-oydor. El bilingüe desarrolla competencia (en los dos lenguajes y posiblemente en un tercer sistema que es la combinación del primer y del segundo lenguaje) del límite requerido que el bilingüe necesita. El bilingüe utiliza los dos lenguajes separadamente y conjuntamente (por diferentes proposiciones, en diferentes circunstancias de la vida, con diferentes personas). Porque la necesidad y el uso de los dos lenguajes es usualmente diferente, el bilingüe raramente iguala o completa fluidamente en las dos lenguas. El nivel de la fluidez puede depender de la necesidad por el lenguaje y puede uno de los lenguajes dominar a otro. Esta competencia puede hacerse en un lenguaje o en el otro o en los dos juntos dependiendo de la situación del tema, del interlocutor, etc.

Algunos años de estudio en el pasado sobre la adquisición del lenguaje en niños quienes simultáneamente aprenden dos lenguajes han venido a intrigar sobre las investigaciones del desarrollo del lenguaje en el niño. Las razones para esto se deben, primero, a que la adquisición de un sólo lenguaje por el niño casi constituye un milagro en sí mismo cuando el proceso de adquisición es examinado estrechamente. El primer estudio del bilingüismo en niños fue realizado por Leopold, (1980) sin embargo, todavía ahora es relativamente reducidoo el conocimiento sobre la complejidad de aprender dos idiomas simultáneos. Segundo, la relación entre el lenguaje y cognición en los niños pequeños es un tema frecuentemente discutido en el desarrollo psicológico, pero es relativamente pequeño el conocimiento a cerca de como los niños bilingües mantienen

dos sistemas lingüísticos separados y mucho menos de como se aprenden los “conceptos”, el almacenamiento y recuperación en dos lenguajes. Y tercero, se cuestiona, cuál es la mejor manera para que el niño aprenda dos idiomas. El número de estrategias propuestas no es despreciable, pero todavía no existe una información sistemática sobre esto. El número de afirmaciones aparecen en la literatura a cerca de los pros y los contras del bilingüismo en niños y de las estrategias para que los niños aprendan más de un lenguaje, (Harris, 1992).

El propósito de esta recopilación bibliográfica fue analizar algunos de los argumentos que rodean la cuestión del bilingüismo en niños. Este análisis se basa en algunas investigaciones, así como a la información recabada de la literatura revisada.

El bilingüismo es un fenómeno común y como lo señala, (Kelley, 1979) en un sentido simple, el bilingüismo se refiere a la habilidad de comunicarse en dos lenguajes, pero esta definición no es lo suficientemente conveniente ya que no revela las verdaderas necesidades, requeridas como argumenta Padilla (1990), ya que el bilingüismo es la habilidad de hablar, escribir, leer e incluso entender en un segundo lenguaje. El bilingüismo implica la habilidad de codificar y decodificar en dicho lenguaje (Macnamara, 1987) por lo que se requiere de un dominio básico del sistema alfabético del lenguaje (fonemas y gramemas); del vocabulario del lenguaje (léxico); de las reglas gramaticales del lenguaje (sintaxis) así como del significado de las palabras (semántica) (Macnamara, 1987).

El término bilingüismo “balanceado” es utilizado para describir las habilidades utilizadas en el uso de los dos lenguajes. Técnicamente, esto implica habilidad en la codificación y decodificación en ambos lenguajes, (Macnamara, 1987). Por lo tanto, el término es generalmente usado en un sentido más limitado y aplicado a la comprensión y al hablar los dos lenguajes. Por el otro lado se encuentra el bilingüe receptivo, como lo denomina, (Liebman y Padilla, 1990) en donde se puede entender los dos lenguajes, pero no es capaz de hablarlo, es decir, se comprende pero no se produce la comunicación

verbal. Este fenómeno generalmente ocurre en los individuos quienes sus padres fueron inmigrantes a un país con un lenguaje diferente.

El término interacción lingüística se refiere a la mutua influencia en los dos sistemas del lenguaje, debido a que los niños bilingües se encuentran entre dos sistemas lingüísticos, en este sentido Harris, (1992) en su trabajo sobre la adquisición del lenguaje simultáneo indica que los niños que adquieren dos lenguajes desde el nacimiento o en la infancia temprana, atravesando por una serie de etapas en donde los dos lenguajes son indiferenciados y gradualmente separados en dos sistemas. Imeddadze, (1980), Leopold (1980) y Swain, (1980) y Liebman y Padilla, (1990) afirman que el niño chicano demuestra productivamente capacidad en el Español e Inglés en una etapa temprana de su vida, la fase de indiferenciación es relativamente corta. La diferenciación lingüística se tiene que dar a todos los niveles: fonológico, léxico y sintáctica. Liebman y Padilla, (1990) muestran que la clara evidencia de separar estos sistemas se basó en el nivel fonológico, en cuanto a la asimilación de los sonidos de ambos lenguajes que pueden ser apareados como en el inglés-español.

Para Liebman y Padilla, (1990) las causas de la interacción lingüística en los niños son complejas y un tanto inexplorables. Lo que sí es claro, es la importancia emocional del niño dado que se debe observar si se siente apropiado y puede soportar ser “bilingüe”, debido al desarrollo bilingüe que se ha establecido desde muy temprana edad.

En este sentido Swain y Wesche, (1980), en un estudio sobre interacción lingüística, estudiaron el habla inglés-francés, en niños y aseguran que el lenguaje variado puede ofrecerle al niño el conocimiento del mundo en un sólo lenguaje. En los casos en donde los niños conocen el mundo en ambos lenguajes, el contexto verbal aparece inmediatamente, al tiempo en que el conocimiento del mundo se va formando en frases más disponibles para ellos y es homólogo en el otro lenguaje. Swain, (1980) afirmó que la inserción aislada del conocimiento del mundo de un lenguaje en el otro puede resultar

en la falta de diferenciación de los dos lenguajes para el niño. La importancia de Swain, (1980) en sus observaciones de la interacción lingüística en niños bilingües se encuentra en la demostración del estudio del “habla natural” y el proceso de la producción del lenguaje, y sobre todo porque asienta las bases de argumentos del bilingüismo en niños.

Otro estudio sobre la investigación de interacción lingüística en niños bilingües, es el de Liebman y Padilla, (1990) en donde examinan el lenguaje simple de cinco niños México-americanos entre las edades de dos años, diez meses a seis años, dos meses. Los autores analizaron básicamente, el proceso del cambio de los dos sistemas del lenguaje, en el niño bilingüe y encontraron que la inserción del inglés se da en los nombres o sustantivos en el español. Como por ejemplo: “una vez estaba una bir (pájaro)”, “Donde está la clock (reloj)”.

La noción que los niños bilingües crean de esta situación es porque ellos no pueden hablar adecuadamente el lenguaje a una edad temprana y por consecuencia hablan de un manera “híbrida” entre los dos lenguajes. Weinreich, (1990) en un estudio sobre la variación del lenguaje, observó este fenómeno en comunidades bilingües y en hablantes bilingües de todas las edades. Por lo tanto, el uso del lenguaje mixto indica una falta de dominio en el lenguaje. Puede ocurrir que exista una sugestión a cerca de los factores psicológicos (cognoscitivos) y porque las condiciones sociales que pueden jugar un importante papel en el bilingüismo pero no han sido explorados lo suficiente con niños bilingües, (Liebman y Padilla, 1994).

Sociolingüistas como Fishman, (1980), Gumperz , (1982) y Hymes, (1987) mencionan que el uso y el cambio del lenguaje son afectados por factores sociales. La gente en una sociedad vive a corde de las reglas, acciones y roles de los otros miembros de su comunidad. Los niños adquieren no sólo el o los lenguajes que la sociedad establece, sino también las actitudes, los hábitos, las costumbres y los valores que asociados al uso del lenguaje como tambien lo menciona Harris, (1992). Gumperz,

(1982) sugiere que el niño puede adquirir el lenguaje, introyectando los valores y las acciones de su entorno, además de que la presión social es un factor importante en el bilingüismo. El trabajo de Gumperz, (1982) sugiere que el impacto social provoca un cambio de un lenguaje a otro en el habla de los niños bilingües. En suma muchos de los niños que han sido educados en un aprendizaje bilingüal, pueden diferenciar los dos sistemas lingüísticos desde edades relativamente tempranas. Sin embargo, cuando la interacción lingüística (mixta) no ocurre, esto puede ser explicado posiblemente, porque al niño le falta cierta familiaridad con el mundo o hacia el mundo de un lenguaje y por lo tanto la adquisición de estrategias para cambiar de un lenguaje a otro también será distinto. Cada una de estas explicaciones tienen bases lingüísticas, psicológicas y sociales.

La estrategia más difundida a cerca de como aprender un segundo lenguaje en los círculos educativos, es que la instrucción del segundo lenguaje empiece sólo antes de completar el dominio del lenguaje primario. cuando se da el dominio completo se supone que todavía no está totalmente adecuado, pero se presume no sólo de una fluidez sino también de una buena habilidad para leer. Esto puede explicar porque la instrucción del segundo-idioma tradicionalmente no empieza antes de la educación básica. Irónicamente aprenderlo antes de esto produce más efectos positivos y beneficios, (Liebman y Padilla, 1992).

La investigación de Ronjat, (1982) expone las maneras de implementar el bilingüismo en niños. Instrucciones claras en los dos lenguajes pueden seguir simultáneamente antes que el niño llegue a completar un dominio en un lenguaje primario. Ronjat, (1982) fue el primer investigador que exploró las consecuencias del bilingüismo infantil sistemáticamente. Ronjat, observó a niños que empiezan de acuerdo al principio de una persona un lenguaje.

En el estudio de Ronjat muestra un caso en donde el papá le habla al niño sólo en Francés y la madre habla al mismo niño sólo en alemán. Otras personas les hablan al mismo niño, alternando el francés y el alemán, pero para el niño los educadores

emocionalmente significativos, son su madre y el padre por lo que aprenderà la primicia de una persona-un lenguaje.

El estudio de Ronjat, (1982) muestra que para cuando el niño cumple 5 años habrá aprendido el lenguaje simultaneamente; èl niño podrá tener cierta confusión entre los dos lenguajes en cuanto al lèxico y la gramàtica, pero su nivel de fluidez en ambos serà buena, en comparaciòn a un niño de una familia monobilingüal. El estudio de Ronjat, ha sido probado y demostrado en otros estudios posteriores con niños que aprenden otro lenguaje combinandolos como el de Leopold, (1980) y Liebman y Padilla, (1990). En todos los casos, las investigaciones reportaron un periodo inicial de aparente confusión en los lenguajes para los niños pequeños. Los niños pequeños que utilizan una amalgama de ambos lenguajes su confusión serà mayor que para un niño con una sòla lengua. Pero, esta confusión es mayor para los adultos (particularmente los adultos monobilingües), que para los niños, en donde la confusión es màs aparente que real. Esta confusión aparente es realmente un ejemplo sencillo de la compensaciòn mutua. Sin embargo, niños bilingües o monolingües ambos presentan errores en el habla a la edad de los 4 años esta edad como lo menciona Brown, (1980) que dice que pero durante el periodo inicial, en el aprendizaje de dos idiomas los niños pequeños presentan errores en los dos lenguajes pero màs uno que en otro. Por lo tanto, las investigaciones de Ronjat, (1982) como la de otros investigadores muestran que los dos lenguajes tienden a surgir màs funcionales e independientes a esta edad, si los padres adhieren la premisa de una persona-un lenguaje.

Dos puntos importantes necesitan ser enfatizados. Primero, la estrategia de separar a los dos lenguajes una persona-un lenguaje, puede maximizar la adquisiciòn simultànea de dos lenguajes. Otra estrategia complementaria a la anterior es cuando se le enseña al niño un lenguaje para la primer parte del día y un segundo lenguaje en la parte restante del día o un lenguaje para una parte de la casa y un segundo lenguaje para el otro lado de la casa (Liebman y Padilla, 1990). Dichas estrategias permite al niño monobilingüe o bilingüe incrementar sus posibilidades de dominar un segundo idioma.

El segundo punto que necesita ser enfatizado es lo referente a los errores del habla

cometido por los niños bilingües, dado que, ha observado en el habla de los niños monobilingües que tienen la misma cantidad de errores en el habla que los niños bilingües. Brown, (1980) señala que todos los niños frecuentemente realizan errores en el habla a una edad temprana, como una etapa del desarrollo de la adquisición del lenguaje, por lo que los errores del habla de los niños bilingües no es considerado como un efecto negativo de éste, sino como ya se mencionò anteriormente estos errores son equiparables a los cometidos por niños monolingües y aún más por adultos monolingües, (Harris, 1992).

La literatura sobre la adquisición simultánea de dos lenguajes favorece el punto de vista de que los niños pueden aprender dos lenguajes de manera que se aprende una lengua materna y la otra a la edad en que se entra en la escuela, pero cuando el niño se encuentra expuesto cotidianamente a los dos lenguajes, la instrucción de ambos debe ocurrir de manera cuidadosa y de manera sistemática. Para algunos autores como Ronjat, (1982) la mejor estrategia en la aparición de dos lenguajes de manera separada o diferenciada es la de una persona-un lenguaje. Sin embargo, en la práctica esta estrategia es probablemente irreal en el caso de los chicanos, quienes están más acostumbrados que otros bilingües a mezclar dos idiomas y se da debido a que no existe una diferenciación de los dos sistemas lingüísticos para el niño y esto ocurre con los niños generalmente mexico-americanos, (Martinez, 1980).

Es necesario mencionar dos aspectos trascendentales sobre el bilingüismo infantil, en primera instancia, por dos razones, el aprendizaje de dos (o más) lenguajes es mucho mejor durante los primeros años de vida y de aprendizaje; la primera razón se basa en la evidencia neurológica y la otra se basa en el modelo social. Penfield, (1980) que se ha dedicado al estudio del bilingüismo por muchos años, afirma que la corteza cerebral en los niños pequeños tienen una estimulación adicional que la de los adultos. Penfield, (1980) menciona que el cerebro parece tener a esta edad una gran plasticidad y capacidad de adquirir dos lenguajes a una edad temprana. El secreto en esta acción de “prender” dicho mecanismo, es el condicionamiento reflejo, que se da automáticamente en el

cerebro por las palabras. Este mecanismo permite a los niños aprender o asimilar fácilmente el vocabulario de un lenguaje o del otro, pero ambos lenguajes son aprendidos directamente y sin confusión. La segunda razón, es que los niños son muy dependientes de los modelos sociales y de esta dependencia resulta la "identificación" con las personas quienes satisfacen sus necesidades. La disposición o buena voluntad de los niños para aprender el lenguaje es mucho mayor que para las personas mayores y porque está asociado con una fuerte necesidad de pertenecer a los miembros de la relación cultura-lenguaje, (Cummins, 1992).

Diversos autores que se han abocado al aprendizaje de un segundo idioma encabezados por Cummins, (1992) mencionan que en la pubertad, con el paso de la adolescencia se aventaja con la consolidación de la personalidad y por lo mismo se inhibe la sumisión necesaria para aprender un segundo lenguaje. Cuando un segundo lenguaje es aprendido durante la adolescencia somete el nuevo lenguaje a reglas y a normas, para evitar en comparación a los niños pequeños, el ridículo de los errores cometidos en el habla del segundo lenguaje. Después de la consideración de la personalidad durante la adolescencia, obtener un bilingüismo "balanceado" es casi imposible, debido que la tolerancia a aprender el segundo lenguaje es menor y también la capacidad de abrirse ante éste.

Para concluir se puede decir que la adquisición simultánea de dos lenguajes requiere la investigación y la atención de una variedad de disciplinas. Por lo que el bilingüismo en niños es mucho más complejo que la sola adquisición del lenguaje, de ahí el interés reciente de varios autores como Harris, (1992), Grosjean, (1992) y Martínez, (1980) entre otros de realizar una aproximación teórica que ayude a comprender el complejo e indisoluble proceso del bilingüismo. Además de reconocer al niño bilingüe no como dos unidades monolingües en una sola persona, ya que centrarlo en éste solo punto de vista, impediría reconocer el verdadero proceso de la adquisición de dos idiomas, debido a que dicho enfoque únicamente basa su estudio en la sola implantación del

primer lenguaje. Siendo que el bilingüismo como lo cita Grosjean, (1992) es una integración total de dos idiomas, es difícil estructurarlo en partes, de tal manera, que el bilingüe seguramente desarrolla un tercer sistema que sería la combinación del primer y del segundo lenguaje, denominado "interacción lingüística". Este punto de vista ha sido confirmado, por casi todos los estudios realizados sobre el bilingüismo, de tal modo que, a lo largo de la revisión bibliográfica sobre los antecedentes, se puede concluir que en general casi todas las investigaciones se enfocan en reconocer y recalcar los efectos positivos del bilingüismo simultáneo temprano.

Las conclusiones más significativas que aportan dichas investigaciones sobre el bilingüismo simultáneo son que se recalca principalmente la teoría de que los niños aprenden un segundo idioma apoyados en las experiencias significativas para ellos, y en los procesos de socialización y de la familia que facilitan o impiden el aprender un idioma. De ahí, la importancia de los factores emocionales en el proceso del bilingüismo, que se relacionan indudablemente con la "estimulación" del ambiente hacia el niño. Estudios como el de Brownlee, (1980), Ogura, (1991) y Hilgard, (1990) han comprobado que los niños bilingües mejoran su desarrollo funcional y sus capacidades cognoscitivas si han recibido una buena estimulación de su ambiente. De tal modo que si se toma en consideración los dos puntos anteriores, se visualizaría al bilingüismo como un proceso diferente, dentro de la adquisición del lenguaje, en donde el factor actitudinal interfiere mayormente, debido a que las actitudes al aprender otro lenguaje será distinto para el monolingüe que para el bilingüe. Como refiere Harris, (1992) quien dice que el bilingüe tiene actitudes positivas debido a la identificación social y cultural y en algunos casos adquiere las costumbres y valores respecto al uso del lenguaje, apoyado por la teoría de la relación inherente entre cultura y lenguaje como lo mencionó, (Reyes, 1993).

En relación a esto se encontraron algunas diferencias entre los niños monolingües y bilingües, como sería el estudio de Schoonen y Verhallen, (1993) quienes reportaron que existe una disminución en la extensión del léxico para el grupo bilingües, sin embargo,

Brown, (1980) señaló que tales diferencias según su estudio serían frecuentemente normales debido a la etapa del desarrollo del lenguaje, de tal modo, que los errores que se pudieran presentar en el habla de los niños bilingües no es considerado como un efecto negativo. Y al contrario se han reconocido diferencias en cuanto a la estructuración del pensamiento y flexibilidad mental importantes, debido a la presencia y manejo de los dos lenguajes dado que permiten una mayor flexibilidad, una superioridad en la formación de conceptos y una diversificación de las habilidades mentales, como lo cita Harris, (1992) quien propone que este aspecto se debe a que los niños bilingües ven al mundo de manera separada, porque existe una diferenciación en cuanto a las palabras y los objetos. Así mismo en sus observaciones Yelland, (1993) menciona que las ventajas del desarrollo cognoscitivo están en aprender las palabras de manera consciente y no por memorización, lo que permite al niño bilingüe obtener la llamada "diferenciación", habilidad necesaria para el bilingüismo simultáneo en edad temprana. En base a los antecedentes sobre el tema, se llega a la conclusión, de que sin duda alguna, en el niño bilingüe se manifiesta un acelerado desarrollo en ciertas áreas específicas del funcionamiento cognoscitivo, necesarias para lograr el bilingüismo, además de implementar estrategias de aprendizaje ligadas con la identificación social y emocional del infante. Una vez que se ha reconocido la importancia de todos estos factores dentro del bilingüismo simultáneo, para lograr un estudio integral de dicho proceso, es necesario recurrir a todas aquellas aproximaciones teóricas de la Psicología del niño, que proporcionen una explicación que englobe a todos estos factores del bilingüismo infantil. Es por esta razón que se debe considerar algunas aportaciones teóricas del desarrollo, desde diferentes enfoques, como serían, las de enfoque psicoanalítico como Winnicott, y la importancia de las relaciones objetales en el desarrollo del niño, así como la trascendencia que las variables del mundo interno tienen sobre la relación del niño con su ambiente. La teoría de Margaret Mahler, en donde enfatiza la calidad en la relación madre-hijo y la trascendencia de ésta en el desarrollo físico y psicológico del niño. Es importante abordar las teorías de Melanie Klein y Anna Freud, como aquellas que enfatizan el mundo interno del niño, debido a que en el proceso del bilingüismo el aspecto emocional es factor fundamental, relacionándose ampliamente con los conceptos

de la emociòn, la motivaciòn y todo lo concerniente a las actividades psicicas-emocionales, que consideran teorias, ademàs de reconocer la importancia de los deseos, los sueños, las fantasias y temores en el desarrollo del niño y particularmente la importancia de èstos en el infante bilingüe.

Debido a que en el proceso del bilingüismo simultáneo la relación entre identificaciòn social y estimulaciòn, es prioritaria las teorias sobre la Psicología del Desarrollo, para reconocer la importancia de la influencia de la herencia y del mambiente en el desarrollo del niño. Asi, mismo las teorias del desarrollo de Cattell y Gessell, infieren una serie de formas de comportamiento a esperar, a lo largo de un periodo de vida en el niño, y debido a que el propòsito de esta investigaciòn es reconocer la relación existente entre los aspectos emocionales y el nivel de madurez conitiva necesaria para el bilingüismo siumultáneo, esta aproximaciòn teòrica nos ayudará a reconocer tales efectos.

CAPITULO 1.

ALGUNAS APORTACIONES DE LAS TEORIAS DEL DESARROLLO.

INTRODUCCIÓN.

Dentro de la evaluación psicológica del niño existen teorías, que permiten explicar desde diversos enfoques el proceso de desarrollo, de tal modo que las teorías del desarrollo como los propuestos por Gessell, Piaget y Cattell entre otros, proporcionan un mapa conceptual sobre como el niño realiza una serie de adquisiciones físicas, perceptuales y cognoscitivas, entre otras, que influyen invariablemente en el desarrollo psicológico. Así, para el niño bilingüe que se encuentra inmerso en este doble aprendizaje de idioma, las teorías del desarrollo permiten un entendimiento de como es que el niño bilingüe llega a establecer este apareamiento de los dos idiomas y de que manera se relacionan en él los factores ambientales de su entorno (escuela, casa, etc.) y los individuales como estructura dinámica y cambiante (nivel de madurez, actitud, etc.) para lograr un desarrollo adecuado. De ahí la importancia de revisar algunos de los postulados teóricos de dichos autores ya que pueden permitir fundamentar los aspectos de crecimiento y desarrollo del niño, así como explicar su relación con el ambiente proporcionando para esta investigación cuyo objetivo primordial es explorar los aspectos de madurez cognoscitiva relacionado con aspectos emocionales en el bilingüismo infantil,

una retrospectiva en el camino evolutivo del niño. En base a los antecedentes revisados el proceso del bilingüismo es más que un simple aprendizaje, ya que intervienen fuertes factores emocionales y afectivos significativos para el niño bilingüe. El enfoque psicodinámico proporciona a esta investigación un panorama general de como se da el desarrollo emocional y afectivo en el niño, que se encuentra en ese momento de su desarrollo estructurando el mundo interno, a partir del tipo de relaciones que establezca con las figuras parentales, creando toda una serie de emociones, motivaciones, fantasías, temores e identificaciones que ocurren en el niño. Por lo que a partir de los enfoques del desarrollo cognoscitivo y el psicodinámico se pretende analizar si existe relación entre el aspecto emocional del niño bilingüe con aspectos del desarrollo infantil, como el aspecto cognoscitivo.

En este capítulo se hace una descripción de algunos enfoques teóricos que explican el desarrollo psicológico del niño. Se considera de importancia, incluirlo debido a la fundamentación teórica y a la sustentación bibliográfica que tiene con el presente estudio, dado que para esta investigación se pretende explorar los aspectos de maduración cognitiva relacionados con aspectos emocionales, en el bilingüismo infantil y es de suma importancia sustentarlo en base a las aportaciones teóricas de algunos autores que explican el complejo desarrollo infantil como son: Gessell, Piaget, Cattell, Anna Freud, Melanie Klein y Winnicott; para así seguir una línea que nos ayude y sustente lo observado. Para lograr una aproximación y entendimiento global del proceso del bilingüismo simultáneo infantil. Así como permitirá reconocer la importancia que tienen algunos factores en el desarrollo cognoscitivo y emocional en el niño, lo cual es el objetivo principal del presente estudio.

1.1. APORTACIONES EPISTEMOLOGICAS Y CONGNOSCITIVAS.

Para la Psicología del desarrollo, el niño va logrando una serie de adquisiciones físicas, perceptuales y cognitivas, entre otras, que influyen directamente en el desarrollo psicológico y que a través de una serie de etapas o estadios, en los que se va situando generalmente al niño en un periodo de edad, de tal modo, que estas teorías explican la importancia de los factores ambientales e individuales para un desarrollo "normal". Dentro de esta teoría se encuentra Gessell, (1975), Piaget, (1977) y Cattell, (1970). En realidad, la naturaleza psicológica de estos enfoques, se centra en la retrospectiva del camino evolutivo que ha recorrido el niño para lograr el equilibrio.

Sin duda alguna, la obra de Arnold Gessell, (1975) se caracteriza por su interés hacia el desarrollo del niño, en donde a través de sus escritos se refleja la evolución de una serie de formas de comportamiento, a lo largo de un periodo de vida. Inicialmente sus estudios se orientaron a la observación de los niños con retardos y deficiencias de grado leve y profundo, sin embargo sus aportaciones teóricas sobre el desarrollo de los niños normales es mucho más amplia. Considero de importancia para la medicina clínica el conocimiento del comportamiento del niño normal en todos sus aspectos, biológicos y sociales. Creó y perfeccionó métodos de observación, y llegó a establecer procedimientos para el diagnóstico precoz de los defectos y desviaciones del desarrollo mental, desde los primeros meses de la vida. Dos hechos importantes, aparecen claramente en su obra. Por un lado, el fenómeno biológico del crecimiento y por otro, la conducta social, pilar de las influencias socio-culturales y en parte de los procesos biológicos. El proceso biológico determina la aparición de determinadas formas de conducta a determinadas edades.

Para Gessell, (1975) el ámbito socio-cultural tiende a modificarse de determinada manera de acuerdo con los conceptos y tradiciones pre valentes en cada grupo social, a esas formas de comportamiento. Estas exigencias son poco razonables, desde el punto de vista biológico, es decir, poco concordantes con lo que sería la conducta espontánea, y la expresión del grado de madurez del niño en ese momento.

Una de las aportaciones teóricas de Gessell fue identificar de acuerdo a la edad cronológica aspectos del desarrollo psicológico, considerado desde la madurez, crecimiento, desarrollo cognoscitivo, lenguaje y los aspectos psicológicos del niño por lo que se mencionan los niveles de edad de 5 a 8 años que son los considerados en este estudio.

Para Gessell, (1975) el *niño de cinco años*, ya muestra indicios de sus capacidades, sus talentos, sus cualidades temperamentales y sus modos distintivos de afrontar las exigencias del desarrollo, lo cual le da su individualidad. Pero también se denotan los rasgos de madurez que constituyen la esencia de los cinco años; el niño en esta etapa es dueño de sí y su relación con el ambiente se da en términos familiares, aunque el centro de su mundo es la madre. Su relación con el ambiente es muy personal. el niño no está aún maduro para el alejamiento conceptual y las emociones abstractas, por lo que tiende a ser realista, concreto y habla y piensa en primera persona. El niño de cinco años es competitivo y estable, porque concentra su atención sin distraerse. La autolimitación y la autoafirmación son equiparables a esta edad, por lo que buscan el apoyo y la guía de los adultos, para salvar de alguna manera las transiciones que no les son familiares. Los cinco años constituyen una edad de conformidad, por lo que le gusta pedir permiso. Establece relaciones pacíficas con sus compañeros en los juegos colectivos sencillos. El niño de cinco años es un gran hablador, usa las palabras para clarificar el mundo multitudinario en el que vive. Quizá sea el lenguaje, el campo en el

que muestra una ligera tendencia a irse por las ramas, lo cual es una tendencia normal del crecimiento, pues las palabras le ayudarán a alejarse constructivamente de su madre y del ambiente que lo mantiene aún ligado a la madre. Para Gessell, (1975) el niño de cinco años posee un lenguaje relativamente hábil y bien equilibrado. Le gusta hablar y escuchar. También mira libros y quizás finja leer. Puede reconocer algunas mayúsculas, localizar palabras conocidas en una página y realizar un deletreo sencillo y corto. Pero probablemente está más alerta con los oídos que con los ojos. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado. En esencia, el lenguaje ya está completo en estructura y forma. Ha asimilado las convenciones sintácticas y se expresa en frases correctas y terminadas. Usa toda clase de oraciones, incluyendo oraciones complejas con oraciones subordinadas hipotéticas y condicionales. El vocabulario se ha enriquecido con varios centenares de palabras (2200 palabras aproximadamente).

Para el niño de seis años, ocurren cambios fundamentales, somáticos y psicológicos; es una edad de transición, (Gessell, 1980). Surgen nuevas propensiones; nuevos impulsos, nuevos sentimientos y nuevas acciones. El niño tiende a irse a los extremos y se encuentra en el dilema de manifestar primero uno de los extremos de dos conductas alternativas. Por lo que decisiones que eran fáciles a los cinco años, se ven ahora complicadas por nuevos factores emocionales, pues el niño está creciendo, por lo que la complicación significa incremento de madurez, de tal manera, que el niño manifiesta en muchas formas diferentes su bipolaridad. Una característica primordial en esta etapa es la dinámica general de la conducta, que implica vacilación y falta de integración, generalizándolo en inconsecuencias de la conducta y su escasa capacidad de modulación, debido a que el niño percibe muchas cosas más de las que en realidad puede manejar. Tres aspectos son importantes a esta edad: la *calidad dramática* que posee el niño de seis años y que es una tendencia natural a expresar y a organizar la nueva experiencia mediante reacciones musculares francas, es por eso que el niño reacciona con todo su cuerpo; utiliza posturas corporales, gestos y palabras para expresar emociones e ideas que están tomando forma dentro de él. Al mismo tiempo la *autoactivación dramática*, es un método de crecimiento y de aprendizajes. Es un mecanismo natural

mediante el cual el niño organiza sus sentimientos y sus pensamientos. Y por último la *autoprojectividad dramática*, que es uno de los rasgos de madurez más significativos del niño de esta edad, mediante el cual el niño mantiene sus contactos espontáneos con la cultura. Estos tres procesos se dan simultáneamente en el niño y le permiten organizar las experiencias personales y culturales, así como organizar las emociones crecientes y las imágenes intelectuales con ellas asociadas, por lo que su tarea es adaptarse a dos mundos: el hogar y la escuela. Ciertas características que definen al niño de seis años como impulsivo, poco diferenciado, voluble, dogmático, compulsivo y excitable.

En relación a los procesos intelectuales se puede decir que son concretos y hasta animista, es susceptible a los símbolos semiabstractos. En esta edad hay una exclusión de actividad en las artes del lenguaje, el niño habla a menudo con vehemencia y agresividad. A los seis años puede tartamudear temporalmente. Le agrada utilizar palabras antisonantes y es un comentarista espontáneo de sus propias actividades y la de los demás, (Gessell, 1980).

El niño de siete años atraviesa prolongados periodos de calma y de concentración, durante los cuales elabora interiormente sus impresiones, abstraído del mundo exterior. Es una edad de asimilación, una época en que sedimenta la experiencia acumulada y relaciona las nuevas con las antiguas. Todo ello significa que ha alcanzado ya un nivel superior de madurez. Hace ejercicio de la fantasía reflexiva, para así incorporar los materiales psicológicos recién descubiertos, se trata de un proceso de maduración. A la edad de siete años se proyecta tanto en términos de sentimiento como de acción. Su tarea evolutiva consiste en adaptar sus reacciones emocionales a las sanciones culturales conservando su identidad. A esta edad debe captar la vida emocionalmente como intelectualmente. Utiliza el lenguaje con mayor libertad y adaptación, no solo para establecer relaciones, también para hacer comentarios circunstanciales. A la edad de siete años muestra un señalado aumento

en la capacidad de comunicación. Sus oraciones son más reflexivas y reflejan un creciente grado de abstracción, expresado en analogías, oposiciones y similitudes. Lee con facilidad oraciones familiares y domina palabras nuevas basándose en el contexto. Pero el lenguaje está aún asociado, principalmente a una respuesta auditiva que visual, (Gessell, 1989).

A los ocho años de edad, vuelve a ser una edad expansiva, mas en un nivel superior de madurez. Tres rasgos caracterizan la dinámica de su conducta: velocidad, expansividad y valoratividad ya que describe la tendencia dominante del niño a valorar todo lo que le sucede y lo que es por su causa. Alcanza un nivel de madurez en el cual los dos sexos comienzan a separarse. Existe un intercambio psicológico mediante el cual penetra al mundo de la vida adulta, y el niño de ocho años adquiere gradualmente aptitudes e intuiciones sociales. Además su yo posee un nuevo grado de flexibilidad; mediante la personificación, puede asumir un papel tras otro. Intelectualmente, comienza a mostrarse más expansivo, su pensamiento es menos animístico y adquiere una noción de las fuerzas impersonales de la naturaleza. En el área del lenguaje el niño muestra una mayor articulación, conversa tan libremente como el adulto, sin evitar la exageración y la elevación de tono de la voz, en correspondencia con sus tensiones emocionales. Generalmente, ha logrado buena pronunciación y buena gramática. El lenguaje hablado en esta edad tiene una importancia más fundamental que el lenguaje escrito. Con el gran incremento de los potenciales del habla, no es de sorprender que el niño de ocho años ya disfrute de la lectura oral. Puede interesarse por la lectura en forma de comunicación hacia él. A finales de esta edad se refleja un grado más sutil de las palabras; empieza a realizar distinciones finas para caracterizar cualidades tanto emocionales como físicas. El niño empieza a utilizar el lenguaje como una herramienta, y lo hace, en cierta medida conscientemente (Gessell, 1989).

Una de las teorías más importantes en relación al estudio del lenguaje es la que trata la relación del desarrollo cognoscitivo y el desarrollo lingüístico, elaborada Piaget, (1977).

El autor observó el pensamiento subyacente al lenguaje y llegó a la conclusión de que el lenguaje es frecuentemente un indicador del nivel de comprensión del niño, y que hay una cantidad de lógica en las acciones del niño que en sus formulaciones verbales no manifiestan, (Piaget, 1977).

Piaget, (1977) describe paso a paso cómo los niños actúan de modo inteligente, es decir, establecen conexiones y modifican su conducta según la situación desde el mismo día de su nacimiento. Por medio de las acciones, el niño construye lo que conoce del mundo en este momento, dado que el niño no posee lenguaje alguno ni representación de lo que está presente. Piaget, (1977) describe también el desarrollo de la habilidad para “representar” en este sentido menciona que antes de que se instale el lenguaje el niño hace imitaciones diferidas, utiliza los objetos como símbolos, como significantes de otras cosas (citado en Triadó, 1989). Para Piaget, (1977) el lenguaje aporta el soporte de una función mucho más general que la función simbólica y aunque en el mismo periodo el lenguaje está constituyéndose, no es el origen de las diversas manifestaciones de la actividad simbólica. El autor menciona que más bien hay que buscar el origen en la evolución de las conductas sensoriomotrices, comenzando por las primeras conductas de imitación. De ahí que el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, pues las estructuras que caracterizan a este último hunden sus raíces en la acción y en mecanismos sensoriomotores más profundos que el hecho lingüístico (citado en Triadó, 1989). Pero es también evidente, a su vez, que cuando más refinadas son las estructuras del pensamiento, tanto más es necesario el lenguaje para completar su elaboración.

El lenguaje es para Piaget, (1977) una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas, ya que, sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, las operaciones serían individuales, e ignorarían, por tanto, la regulación proveniente del intercambio entre individuos y de la regulación social, el lenguaje es indispensable para elaborar el pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe también un círculo genético tal que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, de tal forma que se perpetúa la acción recíproca. Pero ambos dependen, en último término, de la “inteligencia que es anterior al lenguaje”, (Piaget, 1977).

Otro enfoque dentro del estudio de las teorías del desarrollo es la influencia de la herencia y el ambiente que se encuentra en la vasta obra de Cattell, (1970) quien hizo hincapié en que las influencias de la herencia y el ambiente no siempre están por completo presentes en el nacimiento, sino que pueden surgir más tarde. El autor propone también que ciertas características de la inteligencia predominan en los patrones de la herencia, pero aspectos como la ternura, la tensión nerviosa y el autocontrol parecen ser inducidos en gran parte por el ambiente. Por lo que para Cattell, (1975) los efectos del ambiente a menudo determinan, el área en que se manifiesta un rasgo, mientras que la herencia gobierna más a menudo su cantidad. Cattell, dice que el individuo desarrolla su personalidad mediante tres formas de aprendizaje. La primera, es un condicionamiento simple. La segunda, es un aprendizaje medios-fin, lo que más tarde llamó meta-senda-recompensa, en donde para llegar a una meta ya conocida se aprenden nuevos caminos. Y la última es el aprendizaje integrante, que tiene un sistema de recompensas y en donde se logra la satisfacción total.

Cattell, (1970) en sus estudios sobre personalidad la definió como aquello que permite la predicción de lo que una persona va a hacer en una situación dada. En donde uno de los principales conceptos para Cattell es el de rasgo, definido como “estructuras

mentales”, que pueden ser una inferencia que se hace de la conducta observada para explicar su regularidad o consistencia. Los rasgos pueden ser comunes y únicos. Los rasgos comunes son aquellos de los que participan todos o casi todos los individuos que han tenido un medio social semejante. Los únicos son aquellos que se aplican solo a un individuo particular. Cualquier rasgo puede ser algo físico, fisiológico, psicológico o sociológico, (Cattell, 1975) producido y moldeado por la herencia, constitución, algo congénito o innato y el ambiente, o por una mezcla de todo esto. Los rasgos se pueden dividir en términos de la modalidad a través de la cual se expresa como rasgos de estabilidad y rasgos dinámicos (Cattell, 1970). Una habilidad se demuestra en la forma de responder ante la complejidad de una situación cuando un individuo conoce la meta que quiere alcanzar. Un rasgo de personalidad o temperamental es, por lo general, estilístico, en el sentido de que tiene que ver con el tiempo, forma y persistencia con que se realiza un acto. Un rasgo dinámico tiene que ver con las motivaciones e intereses, es aquel que se refiere al hecho de situar al individuo listo para la acción en la consecución de una cierta meta, (Cattell, 1975). La idea que llevó a Cattell a realizar sus investigaciones sobre la motivación, es que el niño hereda ciertas pulsiones básicas, pero los hábitos y las actitudes se aprenden a través de la influencia de escuela y sociedad, en forma coordinada. Por lo que un segmento sustancial de la motivación es inconsciente, surge por aprendizaje, un yo o sentimiento del *self* que gana control sobre los simples impulsos reactivos de las pulsiones básicas y el sujeto trata de integrarlos en expresiones legítimas y socialmente aceptables, (Cattell, 1975). Para Cattell, (1970 y 1975) una actitud es una estructura que se infiere de la aparición repetida de respuestas conductuales de cierto tipo, o sea, la tendencia a actuar en forma particular ante una situación dada.

Un aspecto importante que aborda Cattell, es sobre la relación entre emocionalidad y sus aspectos de desarrollo, en donde indica que dicha emocionalidad varía en el ciclo de la vida. Al parecer, la cima de los periodos emocionales ocurren hacia los 20 años, cuando por lo general, se está tratando de establecer una posición

marital, social y/o de trabajo. Estudios de Cattell, muestran por ejemplo que los niveles de emocionalidad, en hombres y mujeres suben hacia los 60 años. También realizó estudio sobre el efecto del individuo sobre la sociedad y su relación recíproca, en especial lo tocante al desarrollo de la personalidad. Al realizar estudios sobre la relación entre grupos sociales y la familia con personalidades individuales, el autor se introduce hacia el concepto de "sintonalidad de grupo". La sintonalidad significa, las características que atañen íntegramente a un grupo y a la conducta consciente y con ello, la posibilidad de predecir la ejecución de ese grupo. De tal manera, que Cattell, (1975) examinó en detalle el factor de la sintonalidad o de las presiones socioculturales que influyen en la conducta del individuo. Descubrió tres formas en que las instituciones sociales influyen en la conducta del individuo: mediante una deliberada inculcación de valores sociales, por situaciones meramente accidentales y por la reacción del individuo a esos dos factores. Concluyó que la familia y los ambientes culturales son importantes en la formación de la personalidad en el individuo y que en la sintonalidad se responde tanto a presiones internas y a externas de la familia y de la sociedad.

Dentro del estudio del desarrollo infantil se encuentran las teorías psicoanalíticas, como aquellas teorías de la Psicología del desarrollo que proporcionan una compleja explicación de cómo el mundo interno del niño se va desarrollando, de qué manera lo hace y que factores afectivos y ambientales contribuyen a ello.

1.2. APORTACIONES PSICOANALITICAS.

Para el enfoque psicodinámico, se considera al niño como una estructura dinámica y cambiante, debido a que se está estructurando su mundo interno a partir del tipo de relaciones que establezca con las figuras parentales y con el mundo inmediato del niño. Todo conjunto de emociones, motivaciones, fantasías, temores e identificaciones ocurren en él y son de gran importancia psicológica, por lo que teóricos psicoanalíticos como son: Anna Freud, (1960), Melanie Klein, (1971) y Winnicott, (1986), entre otros, aportan sus teorías para explicar en general como se da el desarrollo emocional en el niño y como se encuentra relacionado con otros aspectos del desarrollo infantil y como en el caso de esta investigación, como se relaciona con el aspecto cognoscitivo del niño bilingüe.

La teoría psicoanalítica gira alrededor de los conceptos como la emoción, la motivación y las actividades psíquicas. Es de su interés los deseos, sueños, fantasías y temores, como temas legítimos para entender el comportamiento humano. Freud, (1915) supuso que toda conducta estaba motivada, y que los motivos primarios eran los impulsos sexuales, los agresivos y los de supervivencia. El hecho de que el individuo no tenga un reconocimiento de estos deseos, es porque la mayor parte de ellos son inconscientes. Tales motivos pugnan por expresarse mediante el simbolismo, los actos de olvido, los errores en los casos más graves, a través de síntomas (citado en Bischof, 1972).

Una de las aportaciones fundamentales de Freud, (1953) es la importancia que dió a los primeros seis o siete años de vida en la formación de la personalidad y sostenía que ya desde la infancia los niños tenían impulsos sexuales y agresivos activos y los intentos del niño por dar satisfacción a esos instintos formaban, el fundamento de los conflictos, angustias y predisposiciones que se irían repitiendo a lo largo del resto de la vida, argumento que valió para que se legitimizara el estudio del desarrollo social y emotivo durante la niñez.

vida, argumento que valió para que se legitimizara el estudio del desarrollo social y emotivo durante la niñez.

Para Freud (1936), los componentes de la personalidad son tres: el ello, el yo y el superyò. El ello es la fuente de los instintos y de los impulsos y es la fuente primordial de la energía psíquica que existe en el nacimiento. El ello opera sin tomar en cuenta las constricciones de la realidad. Por otro lado, el yo es la instancia que se ha logrado formar con todas las funciones mentales que tienen que ver con la realidad, como la memoria, el juicio, el percatarse de sí mismo y las capacidades lingüísticas. Su interés primordial es graficar los impulsos del ello dentro de la realidad. El superyò, que aparece posteriormente en la infancia y debido a una serie de introyecciones, está constituido por las prohibiciones referentes al comportamiento moral y abarca los ideales como persona moral. El superyò, se encuentra menos orientado en la realidad que el yo. Por lo que el yo se encuentra generalmente en la posición de tener que expresar los impulsos del ello sin ofender al superyò.

Para Freud, (1936) existen tres tipos de necesidades esenciales en los niños: la necesidad de *afecto* (para facilitar el desenvolvimiento y centralización de los sentimientos del niño), la necesidad de *estímulo* (para despertar sus funciones y potencialidades innatas), y la necesidad de *continuidad ininterrumpida* (para prevenir el daño que inflige a la personalidad la destrucción de funciones y capacidades, que es la consecuencia invariable de los desórdenes emocionales producidos por la separación, muerte o desaparición de los primeros objetos de amor). Además propone que lo que ocurre en la vida posterior de un individuo tiene tanta importancia para su salud psíquica como los acontecimientos de sus primeros cinco años de vida. Así, mismo en el ámbito del análisis se sigue que el complejo de Edipo, esto es, la exploración de las relaciones de amor y odio del niño dentro de la familia, que sientan las bases de su vida amorosa y de su adaptación moral a la sociedad. (Anna Freud, 1965).

En resumen la teoría del desarrollo emocional del niño de Anna Freud, (1960) se basa, en condiciones esenciales que están presentes en los niños, una criatura es capaz de

transferir su amor a una nueva figura materna. Dichas condiciones son, que el niño tenga una fuerte y profunda y que sea reciprocamente satisfactoria con una figura materna. Además, que el sustituto elegido tenga conciencia de lo que la pérdida significa para el niño y sea capaz de amar profundamente. El niño, inicia su vida como un ser autocentrado y egoísta, adquiere conocimiento del mundo exterior gracias a la presión de sus deseos. Cuando la madre proporciona alimento y atención, ella se torna importante para el infante como fuente de satisfacción, así como para las apetencias instintivas del niño: el sexo y la agresión. Una pequeña proporción de todas estas necesidades puede satisfacerse en el propio cuerpo del niño y estos procesos de autogratificación sostienen y robustecen su actitud de centrarse sobre sí mismo, (Anna Freud, 1960). Pero dado que la mayor parte de las necesidades exige para su satisfacción la persona de la madre, la gratificación de estas necesidades, o la lucha por lograrlas, sirve para que el niño se ligue cada vez con mayor firmeza a su ambiente, (A. Freud, 1976). La madre, como la fuente primera y mayor de satisfacción, se transforma en el punto central en el que se concentra la vida emocional del niño. A partir de ahí, el niño pequeño va cambiando en forma gradual del amor por sí mismo en amor por los demás. En base a lo anterior para Anna Freud, el lenguaje del niño se adquiere imitando a la madre y sirve como medio de establecer con ella un contacto íntimo, (Anna Freud, 1965). De tal manera, la adhesión del niño pasa, según lo normal, de la madre al padre y gradualmente llega a incluir a todos los miembros de la familia y alcanza el clímax cuando desea al progenitor del sexo opuesto como compañero y se descubre en aguda rivalidad con el progenitor del mismo sexo. Sobre la base de este complejo llamado de Edipo el niño se identifica con sus progenitores, lo que hace que controle las pulsiones sexuales y agresivas para asemejarse más a ellos, estructura su carácter y alcanza su adaptación social, (A. Freud, 1976).

Relacionando el desarrollo emocional infantil con el desarrollo intelectual del niño, Anna Freud, (1976) enfatiza el aspecto de que ambos no son independientes, por lo que se debe considerar al niño como una sola entidad, haciendo hincapié en la extrema dependencia normal a los padres, con quienes forman una unidad. Para Anna

Freud, (1976) los educadores se ocupan del sector sano de la personalidad infantil, contribuyendo a constituir las defensas del yo, a desarrollar los intereses y funciones egoicas, a promover las sublimaciones y a facilitar la adaptación, y utilizando como medio para el cambio progresivo la relación del niño hacia ellos como representantes superegoicos, así como el creciente placer que el niño obtiene de la interacción social con su ambiente; estas son los principales objetivos a alcanzar en los niños de edad escolar.

Utilizando la teoría ortodoxa freudiana de Anna Freud, intentó explicar el desarrollo emocional de los niños de 5 a 8 años, proponiendo que se encuentran en un periodo de latencia, en donde una vez que se tranquilizan los turbulentos sucesos fálicos, el niño poseedor de un yo más fortalecido y con un superego en crecimiento se vuelve hacia nuevos campos, como serían: la escuela, los compañeros, los libros y otros objetos del mundo real, y su conducta es dominada por sublimaciones parciales y formaciones reactivas, (Anna Freud, 1976). El trabajo intelectual se vuelve entonces más sólido, más seguro y mucho más relacionado con la acción. Para Anna Freud, en esta edad los deseos libidinales dirigidos hacia los padres como objetos de amor son reemplazados por expresiones de afecto sublimados (ternura, devoción y respeto), a un cuando el niño todavía busca la proximidad del objeto amoroso. Además, como las tendencias hostiles desaparecen y se procuran amigos entre otras personas.

Otro de los autores enfatizaron el estudio de los aspectos emocionales en el niño fue sin duda alguna la obra de Melanie Klein que es un desarrollo y extensión de los propuestos por Freud, en donde existe la inherente conexión que subyace a la dualidad de instintos de Freud y el desarrollo emocional temprano de los bebés de Klein.

Klein, (1971) considera que en sus estudios sobre el desarrollo infantil, que el concepto de instinto tiene un papel central en el desarrollo de sus teorías. Concibe las fantasías inconscientes como la expresión mental de los instintos y marca su presencia desde el principio de la vida. Para Klein, la formación de las fantasías es una función del yo. Estas fantasías inconscientes determinan la interpretación de la realidad, además de

que la fantasía tiene también funciones defensivas contra la ansiedad. Klein, aborda el estudio de las relaciones objetales distinguiendo dos periodos durante el primer año de vida, a los que llamó posiciones esquizo-paranoide y depresiva. Toma el término "posición", como una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas que toma el niño y que son persistentes a lo largo de la vida. En la posición esquizo-paranoide el bebé se relaciona con objetos parciales con el predominio de la ansiedad paranoide y en la depresiva toma la relación de objeto total y predomina la integración, la ambivalencia y la culpa.

Para Klein, (1971) un aspecto importante de su teoría es el concepto de fantasía que significa en esencia el contenido mental inconsciente, que puede hacerse consciente o no y se encuentra en plena actividad en la mente normal. La fantasía es pues el correlario mental, el representante psíquico del instinto, por lo que no hay impulso que no sea vivida inicialmente como fantasía inconsciente. En el desarrollo mental del niño la fantasía no tarda en convertirse en un medio de defensa contra ansiedades, un medio de inhibir y controlar las pulsiones, así mismo, es una expresión de deseos de reparación. Por lo que todos los impulsos, todos los sentimientos, todas las formas de defensa son experimentados en fantasías que le dan vida mental y muestran una dirección y un propósito (citado en Segal, 1980).

El considerar la relación entre las fantasías y las palabras, Klein, (1971) considera que las fantasías primarias, representativas de los primeros impulsos de deseos y agresividad, se expresan y manejan con procesos mentales muy alejados de las palabras y del pensamiento consciente, pero están determinadas por la lógica de la emoción. En un periodo ulterior pueden en ciertas condiciones, a veces en el juego espontáneo de los niños, llegar a expresarse en palabras.

Existen numerosas pruebas que demuestran que las fantasías están activas en la mente mucho antes del desarrollo del lenguaje, y que aún en el adulto continúan actuando conjunta e independientemente de las palabras, (Klein, 1971). Los significados, como los

sentimientos, son mucho más antiguos que el lenguaje, tanto en la experiencia del adulto como en la de la niñez.

Tanto en la niñez como en la vida adulta se vive, se siente, se fantasea y se actúa más que en lo relativo a significados verbales, (Klein, 1971). Por ejemplo, en la vida social se puede responder fácil e intuitivamente a la expresión facial de otras personas, a sus tonos de voz, gestos, etc. Estos hechos, percibidos o imaginados o sentidos, constituyen la materia prima de la experiencia, real o fantaseada. De tal manera que las palabras evocan sentimientos, imágenes, acciones que señalan situaciones, así mismo, son signos de la experiencia pero no el material principal de ésta, (Klein, 1971). Freud, estableció claramente, en más de un pasaje, su opinión de que las palabras pertenecen sólo a la mente consciente y no al reino de los sentimientos y fantasías inconscientes. Sin embargo, ocasionalmente se han obtenido pruebas directas en niños pequeños de que una fantasía particular domina su mente mucho antes de que su contenido pueda expresarse en palabras. Las palabras son entonces una adquisición tardía como medio de expresar el mundo interno de la fantasía. Cuando el niño puede usar palabras, ya ha atravesado una larga y complicada historia de experiencia psíquica, (Klein, 1971). Klein, (1971) refiere que la primera realización de deseos fantaseada, es la primera alucinación que está ligada a la sensación, por lo que para que el niño sobreviva, debe existir alguna sensación placentera (orgánica) muy temprana.

Otra de las aportaciones teóricas importantes de los aspectos emocionales del niño, son las investigaciones que sobre el desarrollo infantil realizó Mahler, (1975), quien a través de la observación directa de la interacción madre-hijo y la observación de niños psicóticos, propuso una forma de tratamiento de niños con trastornos emocionales. Sin duda alguna, la aportación más importante de Mahler, es haber probado, que el nacimiento biológico del infante humano y el nacimiento psicológico no son simultáneos, ya que a partir del nacimiento biológico, han de pasar casi cuatro años para que el niño pueda completar su evolución psíquica. Mahler, (1975) propone que el desarrollo psicológico puede dividirse en cuatro fases de las cuales la tercera se divide en subfases.

La fase autista normal (aobjetal) corresponde de 0 a 1 mes; la fase simbiótica normal (pre-objetal) va de 1 a 5 meses; fase de separación-individuación (objetal), abarca principalmente de los 10 a 36 meses. Esta tercera fase, se encuentra dividida en: a) subfase de diferenciación de 5 a 10 meses. b) subfase de práctica, que comprende de 10 a 15 meses con un periodo de deambulaci6n cuadrúpeda y bipeda. c) subfase de reaproximaci6n, de 15 a 22 meses con tres momentos cruciales: comienzo de la fase, crisis de reaceramiento y resoluci6n individual de la crisis. Y la cuarta fase de la constancia objetal, que es cuando se logra el objeto internalizado, de los 22 a 36 meses. La teoria de Mahler,(1975) habla principalmente sobre el proceso de separaci6n e individuaci6n, de los factores que lo benefician y sus consecuencias.

Bajo el mismo enfoque dinámico se encuentra Winnicott, (1986) como estudioso del desarrollo infantil y como representante de la escuela inglesa de las relaciones objetales. Crea una perspectiva poco usual dentro del campo psicoanalítico y le da igual importancia tanto a las variables del mundo interno, como a las influencias del mundo externo. El concepto de "self", es predominante en su teoria, además de recalcar una "realidad externa" en el niño, lo cual proviene de la fantasia que en un principio se forma por elaboraciones simples de imaginaciones, sentimientos y funciones corporales, pero que son tan primitivas que no tienen aún acceso a la conciencia. Para el autor la dependencia en el niño, es un "ambiente facilitador", que forma junto al niño una unidad. La dependencia de Winnicott, pasa por tres estados: a) dependencia absoluta, en donde el niño no tiene forma de saber del cuidado materno. b) dependencia relativa, en donde el infante hace conciencia de la necesidad de "detalles" del cuidado y lo relaciona con los impulsos, c) hacia la dependencia. en donde se desarrollan medios para estar sin cuidados permanentes, a partir de la acumulaci6n de recuerdos que se relacionan éstos, pero al mismo tiempo van a formar las proyecciones e introyecciones que le darán al niño la confianza necesaria en el medio.

Otro concepto importante, del autor es el llamado "holding" (sostenimiento, abrazo, contenci6n), que se establece a través de la capacidad que tiene la madre para

identificarse con su bebè. La principal funciòn del holding es, proveer de apoyo al yo y un estado de dependencia absoluta, antes de que se de una integraciòn yoica. Ahondando, en la teoria de las relaciones de objeto de Winnicott, el "trauma" en este contexto, es una violaciòn al ambiente del niño. En el principio de la vida el trauma se relaciona a la amenaza de aniquilaciòn. Asi, para Winnicott la relaciòn madre-hijo resalta la importancia de este periodo para el logro de la salud o para el establecimiento de la enfermedad.

Winnicott, (1986) dentro de las primeras necesidades del niño se encuentra básicamente la que el bebè necesita de la madre pero que dependen de la naturaleza del papel que la madre desempeña como promotora de un desarrollo psicològico sano en los primeros años de vida del niño. Existen otras formas en que la madre, sin saberlo, realiza tareas esenciales para el establecimiento de una sòlida base para la futura salud mental del niño. Por ejemplo, sin su cuidadosa presentaciòn de la realidad externa, el niño carece de medios para establecer una relaciòn satisfactoria con el mundo. Gracias a que la madre que ha buscado y visto constantemente al ser humano en su bebè, lo va capacitando para constituirse en una personalidad, para integrarse desde adentro en una unidad. El papel del padre es de vital importancia, al principio a travès de su apoyo material y emocional a la madre y luego, gradualmente, a travès de su relaciòn directa con el hijo. En resumen para Winnicott, el cuidado físico del niño desde el nacimiento en adelantem incluso aùn cuando es neonato, constituye un proceso psicològico importante en el desarrollo del niño. La tècnica materna en cuanto a sostenerlo, bañarlo, alimentarlo, todo lo que hizo con el bebè, se suma a la primera idea que el niño tiene de la madre, y a todo esto se va agregando gradualmente su aspecto, sus otros atributos físicos y sus sentimientos.

En el periodo entre los cinco años y algunas veces hasta los siete, todo niño normal experimenta los intensísimos conflictos que se originan en las poderosas tendencias instintivas pero que al mismo tiempo enriquecen los sentimientos y las relaciones

personales. La cualidad del instinto ya no es alimentaria, sino se asemejan a la de la pubertad, como fundamento de la vida sexual de los adultos. La fantasía consciente e inconsciente del niño adquiere una nueva cualidad que le permitirá identificaciones con la madre, con el padre, y posteriormente con la esposa o esposo, y con los concomitantes corporales de esas fantasías, (Winnicott, 1986).

Para Winnicott, (1978) en los primeros años de vida, los niños realizan simultáneamente tres tareas psicológicas. En primer lugar, establecen una concepción de sí mismo como un yo que permite la relación con la realidad, a medida que comienzan a concebirla. Segundo, desarrollan la capacidad de relacionarse con una persona, la madre, quien ha capacitado al niño para desarrollarse en estos dos aspectos en un grado considerable antes de asistir al jardín de infantes, porque el principio, es decir, el ingreso a la escuela constituye un golpe para la relación personal con la madre. El niño lo enfrenta desarrollando otra capacidad, la de establecer una relación personal con otra persona aparte de la madre. El grado de desarrollo que cualquier niño haya alcanzado en estos tres aspectos en el momento de ingresar al jardín de infantes depende, en gran medida, de la naturaleza de su experiencia previa con la madre, de manera que los tres procesos del desarrollo se realizan simultáneamente.

Teniendo en cuenta que los niños de edad preescolar tienden a ser víctimas de sus propias emociones intensas y su agresividad, la maestra del preescolar toma entonces el papel de protector dado que es necesario protegerlos a veces de sí mismo para que puedan ejercer un control adecuado de sus acciones. La maestra guía necesaria en la situación inmediata para asegurar la provisión adecuada de actividades satisfactorias en el juego, para ayudar a los niños a encauzar su propia agresividad por canales constructivos y a adquirir actitudes eficaces.

Finalmente, menciona Winnicott, (1978) que durante todo este periodo, entre el hogar y la escuela, en donde las tensiones que se originan en uno de esos ámbitos y

pueden manifestarse como trastornos de la conducta en el otro. Cuando la conducta del niño en el hogar es perturbada, la maestra a menudo puede ayudar a la madre a comprender lo que ocurre, gracias a su propia experiencia. También debe enfrentar, al principio, una desconcertante fluctuación entre actitudes de gran dependencia e independencia, incluso hacia fines de este periodo, una confusión entre el bien y el mal, entre la fantasía y los hechos, entre lo que es propiedad personal y lo que pertenece a otros. Por lo tanto el pleno florecimiento para Winnicott de los potenciales emocionales, sociales, intelectuales y físicas del niño depende de la organización y provisión de ocupaciones y actividades en el jardín de infantes.

A partir de la revisión de algunas de las teorías del desarrollo para explicar el complejo proceso del bilingüismo simultáneo temprano, se podrá obtener una aproximación más amplia y sobre todo conceptualizarlo como una integración biológica, psicológica y social. La trascendente importancia de los aspectos emocionales en el bilingüismo infantil, ha quedado demostrado a través de una serie de investigaciones como la de Grosjean, (1992) y Harris, (1992), que afirman que la actitud positiva del niño hacia el bilingüismo se da a partir de una fuerte identificación social y cultural, y sobre todo por una identificación afectiva con un miembro de la familia (padre, madre, tío, etc.) y que se encuentre relacionado con el idioma que va aprender como lo señala Martínez, (1980), en su estudio sobre chicanos. De ahí la enorme aportación de las teorías psicoanalíticas para el conocimiento de la formación del mundo interno del niño, como refiere Klein, (1971) que el contenido mental inconsciente, puede hacerse consciente o no dado que en el desarrollo psíquico del niño la fantasía se convierte en un medio de defensa contra ansiedades, que ponen en peligro su equilibrio, de tal modo que si para el niño el aprender un segundo idioma, es decir el ser bilingüe, lo percibe como amenazador hará uso de la "fantasía", para inhibir sus miedos y temores.

La relación entre las fantasías y las palabras en el niño se da, en primera instancia cuando las fantasías primarias son representativas de los primeros impulsos (deseos y agresividad), pero aún se encuentra muy alejados de las palabras y del pensamiento

consciente, determinadas únicamente por la lógica de la emoción. De tal modo que las fantasías están activas en la mente mucho antes del desarrollo del lenguaje y la transmisión del mundo interno del niño, como un principio para la elaboración del lenguaje, ya que cuando el niño hace uso de las palabras, ya ha atravesado una larga y complicada historia de experiencia psíquica (Klein, 1971). Y muy seguramente como Mahler, (1975) señaló en sus estudios sobre el desarrollo del niño, ya se habrá dado el nacimiento psicológico del infante, que se da por lo menos cuatro años después del nacimiento biológico.

Las teorías psicodinámicas giran alrededor de los conceptos como la emoción, la motivación y las actividades afectivas, como lo señalan, Freud, Klein, Mahler y Winnicott, de tal modo que todos estos conceptos se relacionan ampliamente con la disponibilidad en cuanto a la actitud del niño bilingüe para aprender el segundo idioma y como introyecta toda una serie de mensajes dados por las personas emocionalmente más significativas, en relación a la disponibilidad y recepción del bilingüismo. De tal modo que el desarrollo emocional, se encuentra estrechamente ligado con el desarrollo del lenguaje, debido a que cuando el niño logra interactuar efectivamente con su mundo y con las personas emocionalmente importantes, se da automáticamente el desarrollo emocional de éste, (Arboli, 1989) y se logra lo que otros autores señalan como la identificación social y cultural del bilingüismo. Así mismo Anna Freud, (1976) señala que el desarrollo emocional e intelectual en el niño son dependientes, por lo que se debe considerar al niño como una sola entidad, haciendo hincapié en la extrema dependencia normal a los padres en la etapa escolar, además de que contribuye a constituir las defensas del yo y a desarrollar los intereses y a facilitar la adaptación a través de la interacción social con su ambiente .

Respecto a las teorías de la Psicología del desarrollo, Cattell, (1970) menciona como uno de sus principales conceptos teóricos al “rasgo”, definido como “estructuras mentales”, inferencia que hace de la conducta observada para explicar su regularidad o consistencia. Para el bilingüismo simultáneo infantil un rasgo común en los niños sería

la disponibilidad y la actitud positiva ante el aprendizaje del segundo idioma, así como el tipo de estrategias que utilizan para visualizar el mundo bajo los dos idiomas y así conceptualizarlo a través del lenguaje. Estos rasgos psicológicos y cognitivos de los niños bilingües son comunes y como señala Cattell, (1970) los rasgos comunes son aquellos de los que se identifican en todas o casi todos los individuos que han tenido un medio social semejante como es el fenómeno del bilingüismo. Así mismo, el rasgo puede ser moldeado o producido ya sea por la herencia, puede ser innato, por el ambiente, o por una mezcla de todo esto (Cattell, 1975), dentro de las investigaciones realizadas se encontró que efectivamente algunos rasgos del bilingüismo son afectados por dichos factores.

Por otro lado Gessell, (1975) se interesa en reflejar la evolución del niño en una serie de formas de comportamiento, a lo largo de un periodo de vida. Centró sus estudios en el fenómeno biológico del crecimiento y en la conducta social. A manera de resumen, Gessell, equiparó las edades de 5,7 y 10 años como breves periodos durante los cuales ejercen su ascendencia y fuerza asimilativa como organizadores del crecimiento. Y durante los periodos intermedios a los 4, 6 y 8 años prevalecen los impulsos expansivos y fermentativos que son progresivos del desarrollo. Para Gessell, el continuo del crecimiento es como espectro cromático, en donde cada fase se identifica mediante gradientes con el siguiente nivel de edad, de tal modo que los rasgos de madurez para cada edad es distinta. Así, Piaget, (1977), elaboró un estudio sobre el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico, llegando a la conclusión de que el lenguaje es frecuentemente un indicador erróneo del nivel de comprensión, del niño, por lo tanto, el niño bilingüe cuenta con dos vías alternas de comunicación, para lograr así el intercambio con su medio ambiente y por lo tanto interactuar dinámicamente con él.

En base a todo lo anterior tanto las teorías del desarrollo cognoscitivo como las teorías psicodinámicas introducen conceptos trascendentales en el estudio del bilingüismo simultáneo como serían, desarrollo, crecimiento y maduración, como puntos claves, que ayuden a establecer la relación entre el nivel de madurez cognoscitivo y los aspectos

emocionales en el bilingüismo infantil. Considerando al desarrollo como la aparición de formas, funciones y conductas que son el resultado del intercambio organismo-ambiente (Papalia, 1995), se puede inferir que el desarrollo psicológico se refiere a la modificación de la personalidad y de su estado interno (deseos, emociones, fantasías, etc.), a través de una serie de etapas, por lo que para el niño bilingüe este desarrollo va a estar dado por la integración del propio individuo con su medio lo que determinará por lo tanto su mundo interno, si es explicado a través del enfoque psicodinámico. Por otro lado se debe de considerar en el estudio del desarrollo del niño el crecimiento, que se refiere al proceso de formación de patrones de conducta que se determina de manera individual (Papalia, 1995) y la maduración, definida como cambios fisiológicos del sistema nervioso que permite el desarrollo de nuevas funciones (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994). En el proceso de maduración se debe de tomar en cuenta las estructuras del sistema nervioso dado que proporcionan cambios en la organización y función del lenguaje (Newman, 1985) y son necesarios para la adquisición del bilingüismo, ya que la maduración es la base de todo aprendizajes (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

CAPITULO 2.

DESARROLLO, CRECIMIENTO Y MADURACION.

INTRODUCCIÓN.

Para los efectos de esta investigación, es de vital importancia analizar los diferentes conceptos que intervienen específicamente en el bilingüismo simultáneo infantil, encontrando que los conceptos de crecimiento, desarrollo y maduración, se encuentran muy relacionados uno de otro, e inclusive son muy difíciles de separar, sin embargo. también existen ciertas diferencias interesantes a señalar. El crecimiento, a pesar de ser un término de uso muy común y que denota generalmente aumento de tamaño, para la psicología, no solo se refiere al crecimiento corporal, sino también al crecimiento de la inteligencia, de la capacidad de juicio moral, psíquico, etc. Gracias al crecimiento se da paso a una serie de conductas nuevas, que lo aproxima al concepto de desarrollo. Por lo que el desarrollo se refiere a los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio y al proceso que ocurre dentro de sistemas que son definidos por sus estructuras, de ahí que el proceso de maduración se acciona, al definirlo como el movimiento del desarrollo.

Por otro lado es importante conocer la trascendentalidad de estos conceptos tan enlazados en el proceso del bilingüismo simultáneo infantil, para lograr diferenciar la causalidad de cada uno de ellos en la adquisición del doble lenguaje.

Debido a que esta investigación se centra principalmente en el estudio sobre el nivel de madurez y aspectos emocionales, es de relevancia analizar tres conceptos claves, como son desarrollo, maduración y crecimiento, que sirvan como bases conceptuales. El propósito fundamental de esto es entender principalmente las diferencias y mayormente las interconexiones que existen entre éstos, así mismo como se relacionan ampliamente con el tema a investigar.

2.1. DESARROLLO.

El desarrollo se considera como la propiedad elemental que tienen los órganos o el individuo de crecer en todos los sentidos y de ahí realizar una serie de modificaciones hasta llegar a su estado perfecto (Median, 1991). El desarrollo ocurre debido al medio ambiente, a factores biológicos y a factores de maduración. Por lo tanto el desarrollo es ontogenético y es la aparición de formas, funciones y conductas que son el resultado del intercambio del organismo-ambiente (Papalia, 1995). En el desarrollo del individuo, se considera el crecimiento y la extensión de todas aquellas capacidades, habilidades y conocimientos que se van realizando en un cierto periodo de tiempo. De ahí, que para el ser humano existen varios tipos de desarrollos, (English, 1987), como podrían ser el desarrollo psíquico o psicológico, en donde se refiere básicamente a la modificación de la personalidad y de su estado interno (deseos, emociones, fantasías, etc) a través de una serie de etapas o fases, que son principalmente la infantil y la adolescencia, además de considerar todas aquellas experiencias trascendentales de la vida que modifican el desarrollo psíquico de la persona. Por otra parte, también se encuentra el desarrollo cognoscitivo, en donde hay una evolución de la inteligencia, del pensamiento consciente

y de la capacidad de resolver problemas, este desarrollo tiene un comienzo desde la lactancia y es continuo y persistente a lo largo de la vida (Maldonado, 1991). El desarrollo psicosexual, es el que se refiere en general para la evolución de la sexualidad del individuo pero que puede modificarse por influencias biológicas, culturales, emocionales, desde la vida prenatal hasta el fin del ciclo vital, (Maldonado, 1991).

Para Winnicott, (1986) el desarrollo del ser humano es un proceso continuo, tanto en el aspecto corporal como en el de la personalidad y la capacidad para las relaciones, por lo tanto debido a esta característica resulta imposible saltar o frustrar etapas sin efectos nocivos en los individuos. El desarrollo humano se estudia desde la perspectiva del crecimiento y del cambio, perspectiva que no fue objeto de investigación científica sino hasta el siglo veinte.

Como bien se ha mencionado anteriormente el crecimiento de cada persona corresponde a características esenciales y únicas, lo que es denominado como "individualidad", sin dejar de lado que la vida de los individuos siguen un patrón general de desarrollo, el cual es el tema principal de *la psicología del desarrollo* (Sarafino, 1988).

Los cambios que se dan en el desarrollo son más evidentes durante las primeras etapas de la vida, cuando el crecimiento es sumamente rápido. Por lo que para lograr una mejor clasificación de dichos cambios, se han organizado en segmentos o divisiones cronológicamente ordenados, denominadas fases del desarrollo, que corresponden a amplios periodos diferenciados por características que son reconocidas o establecidas culturalmente (Sarafino, 1988). Otra manera de definir el significado de una fase se basa en el concepto de Havighurst, (1972) quien en su descripción del ciclo de vida advierte que cada periodo cronológico se diferencia por la realización de un grupo de actos característico de desarrollo, concepto similar al de Gessell, (1975).

Los actos de desarrollo, según Havighurst, pueden ser resultado de una o de cualquier combinación de tres aspectos principales: la maduración física, las presiones sociales y la elección personal. En donde cada acto de desarrollo es culturalmente reconocido

como un logro significativo por corresponder a un determinado periodo de edad (citado en Sarafino, 1988).

Para Havinghurst, (1972) a medida que la vida transcurre, el orden de los patrones de desarrollo se hace manifiesto. Estos patrones se caracterizan por la *direccionalidad*, la *irreversibilidad*, la *diferenciación* y la *integración*. El desarrollo es direccional, pues sigue un curso coherente hacia la madurez. El desarrollo es irreversible, reconociendo el patrón de la naturaleza cuando, por ejemplo, se afirma que es imposible volver a nacer, empero la vida prosigue y jamás vuelve hacia atrás, su ritmo de progreso es variable. La diferenciación se refiere al progreso hacia una mayor complejidad mediante el aumento de la individualización y la especialización, y pueden distinguirse en ella varios niveles. La diferenciación también permite que el niño adquiera una creciente habilidad para mostrar y distinguir diferentes emociones, como la alegría, la cólera, la sorpresa o la depresión. Esta diferenciación no surge de la nada, pues en ella interviene el proceso de integración, el cual, organiza continuamente los componentes diferenciados en nuevas estructuras más grandes y complejas (citado en Sarafino, 1988).

Los procesos de desarrollo humano dependen de la interacción entre la herencia y el ambiente. Ambos grupos de factores dependen mutuamente uno de otro. A través de este concepto se relacionan los términos herencia, factores genéticos y factores innatos que se referirán a la importante información biológica transmitida por los padres de sus descendientes y que influye en una amplia variedad de las características del ser humano. Entre otras cosas, los factores genéticos determinan el sexo, tipo de sangre, etc. También desempeñan un papel importante en las habilidades físicas, la inteligencia y la personalidad del niño, (Sarafino, 1988).

Para Gessell, (1980) considera que el desarrollo se va realizando en forma ordenada, sea cual fuere el ambiente. Gessell, reconoció que el desarrollo es algo único para cada individuo, pero su elemento principal lo puso exclusivamente en el

crecimiento estructural del organismo. De tal manera y desde el punto de vista de la mecànica del desarrollo, no sòlo las diversas edades son similares, sino tambièn los diversos campos de la conducta. Mencionando el autor que la postura y la locomociòn, el lenguaje, la conducta adaptativa y el condicionamiento personal-social obedecen a leyes comunes (Gessell, 1975).

2.2. CRECIMIENTO.

El concepto de crecimiento, (English, 1987) se refiere a todo proceso normal en donde se va a dar un incremento ya sea del tamaño o de la proporciòn de un organismo en general y va a estar dado por el resultado de acreciòn del tejido. Por lo tanto el tèrmino crecimiento denota una connotaciòn biològica (Papalia, 1995) como la expresiòn del incremento real del tamaño de un individuo o de un òrgano o de una parte en particular. Así, se puede estar hablando de un crecimiento físico, por ejemplo, en donde el aumento del tamaño del ser vivo, es progresivo, pero en específico de cualquiera de sus partes durante el proceso de desarrollo. De manera que el crecimiento se convierte en un concepto clave para la interpretaciòn de las diferencias individuales.

Existen, leyes de continuidad y de maduraciòn que explican las semejanzas generales y las tendencias bàsicas del desarrollo infantil. Cada niño tiene un ritmo y un estilo de crecimiento característico de su individualidad como de sus funciones. A partir de ahí, el crecimiento deja de tener una nociòn mística o una abstracciòn vacía cuando empieza a ser utilizado en forma concreta, como principio interpretativo. De tal manera que el crecimiento del cuerpo es la base y el medio del pensamiento y de la acciòn, (Sarafino, 1988).

De acuerdo a lo anterior y para Gessell, (1980) el crecimiento mental es un proceso de formaciòn de patrones, una morfogènesis progresiva de patrones de conducta.

Este punto de vista permite concebir la mente en términos objetivos, como un complejo orgánico, vivo, capaz de asumir formas y de seguir direcciones. A partir de esta concepción de la mente como un sistema de crecimiento, se puede observar y comprender lo determinante de la conducta infantil. Si no se considera lo que se llama psiquismo o mente como una entidad estructural, lo más probable es que se dote con atributos anímicos y se pase por alto la esencia formativa del proceso de crecimiento, (Arboli, 1989).

El crecimiento mental, es una realidad esquivada para Gessell, (1983) dado que menciona que el crecimiento es un proceso tan sutil que no puede percibirse y es completamente insustancial para la visión ordinaria, por lo que se utilizan una serie de patrones que están indicando en el niño, la presencia de tal madurez. El crecimiento es un proceso de formación de patrones de conducta que determina la organización del individuo, llevándolo hacia el estado de maduración psicológica. El enfoque que Gessell, (1975) le dió al crecimiento reconoce la interacción entre estructura y función, aunque hizo mucho hincapié en el control biológico o madurativo del crecimiento y desarrollo.

Por lo tanto se debe concebir el crecimiento no como una abstracción vacía, sino como un proceso vivo, genuino y lícito, como la digestión o el metabolismo o como cualquier otro proceso fisiológico, en donde la concepción de “la mente” es una unidad integrada al organismo vivo y como tal, ésta posee forma, contorno, tendencia y dirección, es decir, tiene “arquitectura”. Se encuentra configurada con el cuerpo con el que se identifica y se pone de manifiesto en los modos de reacción y en los patrones de conducta. Por tal motivo Gessell, (1975) sostiene que existen leyes de crecimiento y mecanismos evolutivos que explican al cuerpo y a la mente. El crecimiento es un proceso de formación de patrones, como antes se menciona, debido a que se le considera tanto para el terreno físico como para el mental del niño.

Por último es de suma importancia reconocer que el medio ambiente modela los patrones preliminares, determina la ocasión y la intensidad, pero no genera la progresión básica de su desarrollo, la cual está determinada, por los mecanismos inherentes de maduración (Gessell, 1975). A estos mecanismos se deben las características del crecimiento de la conducta universales para cada especie y también las semejanzas entre el crecimiento humano y el de otras especies. De tal manera el crecimiento psicológico en su generalidad alcanza en los primeros cinco años de vida un nivel prodigioso, tanto por sus alcances como por su velocidad y las transformaciones operadas durante los años pre y escolares que exceden a la de cualquier otra etapa.

2.3.MADURACION.

El hombre está capacitado genéticamente para desarrollar determinadas conductas, dependiendo de su escala filogenética. En la maduración se habla de estructuras del sistema nervioso, en el que existen y se dan cambios en complejidad, organización y función (Newman, 1985). Por ejemplo, en los bebés sólo hay conductas reflejas, que con el tiempo desaparecen, se integran o se perfeccionan y se dan principalmente a nivel espinal. Conforme el sistema nervioso se va desarrollando, los axones de las células nerviosas se van mielinizando y esto permite que se desarrollen nuevas conductas. Esta mielinización se da a partir del séptimo mes de gestación y continua hasta la edad adulta, pero principalmente es más intensa en los tres primeros años. Para que el niño desarrolle diversas capacidades es necesario que su sistema nervioso y los centros superiores de la corteza cerebral lleguen a su maduración (Heredia, 1982). Para que se de la maduración de las estructuras biológicas, debe ocurrir la mielinización y un aumento en el contacto dendrítico, por lo tanto esta maduración se efectúa normalmente, entonces se da el desarrollo.

El término maduración es clave dentro del desarrollo del niño y la maduración va a depender del desarrollo fisiológico del sistema nervioso, que es algo constitucional. Se puede entender como el desarrollo de pautas de conductas innatas que van en una secuencia ordenada, sin necesidad alguna de que exista anteriormente un conocimiento, debido a que los cambios que operan en el sistema nervioso permiten que se desarrollen nuevas funciones, estableciéndose las conductas madurativas correspondientes a cada edad, (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

La maduración es la base de todo aprendizaje, ya que ésta es una función del sistema nervioso y que de no existir no podría darse el aprendizaje. Este tipo de relación se observa claramente en actividades como la de aprender a hablar, a leer, a escribir, etc. Por lo tanto, en cada nivel de maduración se manifiestan nuevas funciones, experiencias o ejercicios que pueden crear en el individuo grandes cambios siempre y cuando exista una estimulación adecuada. De ahí que el ambiente juegue un papel importante dentro de la maduración del niño, de manera tal que puede considerarse inseparable ambiente y organismo, (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

Handfield. (1986) considera que los progresos provienen del interior del organismo. Sin embargo, como Gessell, (1983) afirma que los elementos que rodean al niño, sostienen, acomodan y hacen evolucionar su actividad mental, pero no engendran progresión ni desarrollo.

El medio no puede acelerar el desarrollo de determinadas capacidades pero contribuye a que esas capacidades se desarrollen de la mejor manera, si reciben una estimulación adecuada, en el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a su maduración. Para algunos autores la maduración son cambios en el comportamiento que no se pueden explicar por el aprendizaje en el sentido tradicional, sin embargo, desde el punto de vista psicobiológico, consideran que la maduración no es

totalmente independiente de la experiencia (Gessell, 1983; Fitzgerald, 1984; Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

Retomando los conceptos anteriores, el desarrollo está programado de manera genética e individualmente, sin embargo el crecimiento también se ve afectado por diversas sustancias, como los alimentos que son tomados del ambiente e incorporados al organismo y esta interacción provoca los fenómenos de crecimiento y desarrollo (Sarafino, 1988). De tal manera que el proceso de crecimiento se denomina maduración, el cual consiste no sólo en alcanzar el tamaño completo del cuerpo sino también en el crecimiento de todos los tejidos y órganos, como el cerebro. Un proceso casi simultáneo ocurre cuando tomamos información proveniente del ambiente, la incorporamos selectivamente a la memoria y la usamos para actuar en el mundo, lo que se denomina aprendizaje y éste se deriva de la maduración, lo cual ambas actúan conjuntamente y aportan los fundamentos del desarrollo humano, (Sarafino, 1988).

De acuerdo al objetivo final de la presente investigación, es de importancia revisar los diferentes conceptos que intervienen específicamente en el bilingüismo infantil, debido a que el crecimiento, desarrollo y maduración, se encuentran estrechamente relacionados e inclusive pueden ser muy difíciles de desprender, pero aún así existen ciertas diferencias importantes entre ellos. De tal forma que el crecimiento, a pesar de referirse en distintas áreas, como la inteligencia, la capacidad de juicio, etc. (Werner, 1980) y siendo que cada uno de estos se llevan a cabo de una manera conjunta, la característica primordial para el crecimiento, es la función del tiempo y su desarrollo a través de éste, por lo que no se puede acelerar o retardar. Otra característica importante dentro de dicho concepto, es que también se hace alusión al progreso, desarrollo o evolución del aspecto psicológico humano. De ahí que Gessell, (1975) afirme que el crecimiento mental está estrechamente relacionado con la evolución del sistema nervioso (citado en Heredia, 1982). De tal modo que gracias al crecimiento mental se da paso a que se presenten una serie de conductas nuevas, que Gessell, (1975) las considera como

gradientes de crecimiento, en donde el niño progresa hacia un nivel de conducta más elevado. La aproximación teórica de Gessell realiza un acercamiento al concepto de desarrollo, debido que a partir de que el niño va adquiriendo conductas que corresponden a una etapa y lo prepara para la siguiente, así a medida que el niño se desarrolla, sus conductas son más complejas y asimila todas las influencias socio-culturales y del medio ambiente. Así el término desarrollo, se refiere a las modificaciones de la forma y la conducta de los seres vivos. Puede referirse al individuo, considerando su formación desde el origen hasta la forma adulta (ontogénesis) o los cambios experimentados por la especie a través de los tiempos (filogénesis). Werner, (1980) señala que el desarrollo se considera un proceso de diferenciación (en el que se presentan funciones especiales a partir de un difuso funcionamiento global) y también, como centralización (coordinación de las funciones parciales en dirección a un objetivo). El concepto de desarrollo se aplica a lo psíquico y a lo corporal. Sin embargo, no hay que olvidar que el ser humano es una unidad biopsicosocial, como lo señala Mayer, (1974) quien concibe al desarrollo como una serie de cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad (citado en Heredia, 1982).

Siendo que el desarrollo se refiere a los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio y que es un proceso que ocurre dentro de sistemas que son definidos por sus estructuras y los procesos dinámicos de éstas, el concepto de maduración se acciona, al definirlo como el movimiento del desarrollo. (Mckinney, 1981). Para Mckinney (1981), la maduración es el desenvolvimiento de aptitudes, características, rasgos y potencialidades presentes desde el nacimiento, pero que más tarde llegán a la madurez en el individuo que se desarrolla. En resumen, la maduración depende del desarrollo fisiológico del sistema nervioso, por lo que la característica importante a señalar es el factor constitucional. De tal modo que las conductas innatas que van apareciendo sin un aprendizaje previo, se debe a los cambios que ocurren en el sistema nervioso.

Handfield, (1987) ha mencionado algunas características esenciales para el concepto de maduración como serían:

- * Algunas capacidades aparecen dependiendo del medio ambiente.
- * El niño no ejercitará aquellas actividades para las que no ha alcanzado su desarrollo natural.
- * Las fases de maduración presentan una secuencia ordenada a medida que maduran los procesos anatómicos y fisiológicos.
- * Cuando la fase de maduración está bien adelantada, se obtienen mejores resultados debido a que los procesos fisiológicos adecuan sus funciones.

De tal forma que para cada nivel de maduración se manifiestan nuevas funciones o experiencias, que pueden llegar a originar cambios si hay una estimulación adecuada, de ahí la importancia de analizar algunos de los factores que más influyen en los cambios del niño bilingüe y en su proceso de bilingüismo, como serían los factores emocionales que se centran en la motivación, la emoción, las fantasías y los temores del niño bilingüe, así como la importancia de los factores familiares y la influencia del ambiente familiar como facilitador del bilingüismo, además de incluir los factores escolares, como agentes determinantes para una buena implantación del segundo idioma. Se puede concluir que estos factores son trascendentales para el bilingüismo simultáneo, debido a que el medio ambiente que rodea al niño, juega un papel importante en la maduración, crecimiento y desarrollo del niño. Se considera que aunque el medio no puede acelerar el desarrollo de determinadas capacidades, si contribuye a que éstas se desarrollen en forma óptima, recibiendo una estimulación adecuada, en el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a su maduración, ya que los potenciales que el niño trae al nacer se podrán desarrollar o no, gracias al medio ambiente y al aprendizaje, e inclusive la influencia del ambiente puede transformar los factores hereditarios.

CAPITULO 3.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL NIÑO BILINGÜE.

INTRODUCCIÓN.

Para los fines de esta investigación cuyo objetivo principal es el conocer la relación existente entre el nivel de madurez cognitiva y los aspectos emocionales en niños que aprenden dos idiomas simultáneos, las afirmaciones de los autores psicodinámicos revisados como Anna Freud, Klein, Mahler y Winnicott son importantes para reconocer que el ambiente familiar y emocional en el niño bilingüe, así como la relación que se establezca con las figuras parentales, son determinantes en la formación del mundo interno del infante, por lo tanto forman parte fundamental del desarrollo psicológico del niño, el cual comprende también aspectos cognitivos, afectivos y por lo tanto sociales. En base a los antecedentes el factor familiar le proporciona al niño bilingüe valores y actitudes hacia la adquisición del segundo idioma, característica primordial que varios autores como Harris, (1992) han estudiado en el bilingüismo simultáneo, debido a que el niño se identifica con hábitos y costumbres, que son aportados por el medio familiar y

afectivo, quedando indisolubles ambos factores para el desarrollo general del niño y por lo tanto del bilingüismo. De tal modo que el factor escolar en esta edad de latencia en la que se encuentran los niños bilingües, la escuela pasa a formar parte de sus principales relaciones y por lo tanto de su mundo, así diversos estudios sobre la relación escolar entre maestro-alumno en niños bilingües (Hughes, 1991) concluyen que para el bilingüismo los factores emocionales y escolares se relacionan ampliamente.

Para llegar a tener un entendimiento global del niño, es importante, reconocer todos aquellos factores que influyen directamente sobre el desarrollo físico y psicológico de éste, es por tal razón que se incluye a continuación, tres factores de desarrollo: emocional, familiar y escolar, por considerarse de gran trascendencia en la investigación, debido a que en el estudio el niño bilingüe se aborda desde una unidad biopsicosocial, entendiéndose que el lenguaje tiene muchas connotaciones sociales, emocionales, y por lo tanto familiares. A continuación se esboza la relación existente entre el desarrollo del lenguaje con las demás áreas de desarrollo total del niño. Entender los nexos entre ambos contribuirá a que tanto los padres como los maestros planeen con más eficacia, programas de educación bilingüe para los niños en donde, sean tomados en cuenta aquellos factores emocionales, familiares y escolares que contribuyan a un mejor desarrollo del niño bilingüe.

FACTORES DEL DESARROLLO.

3.1. FACTORES FAMILIARES.

La base biológica de la familia es la liga estrecha y persistente entre la madre y el niño. Puesto que al nacer y durante varios años de su vida es incapaz de cuidarse a sí mismo, tiene necesidad de ser alimentado y protegido y de aprender a vivir. Puede decirse que la tarea central de la familia es transformar un organismo biológico en un ser humano (De la fuente, 1989).

De acuerdo con los autores psicoanalíticos revisados, los factores familiares tienen un papel trascendental en el desarrollo del niño y en la evolución de su personalidad, (A. Freud, 1976). Es por esto, que el ambiente familiar en el niño, es el que va proporcionándole los elementos necesarios para el desarrollo psicológico, en cuanto a elementos afectivos y de cuidado (Winnicott, 1986). Dentro del seno de la familia, el niño recibe tanto los patrones de conducta a seguir, además de percibir la seguridad necesaria para que el niño pueda establecer o no un yo estructurado (Esquivel, et. al. 1994). Gonzales Nuñez, (1991) menciona que el niño incorpora valores, metas y prejuicios de la familia. De manera que las características propias de su individualidad van a estar dadas por el ambiente específico en que se desenvuelve y como el niño percibe este medio. Es importante señalar, que la manera en que el niño percibe a su medio, va a determinar en parte como él se va a conducir ante este y que actitudes adopta, es por esa razón que para realizar una evaluación psicológica, es indispensable comprender al niño como una persona integrada. (Esquivel, et. al. 1994).

Desde luego que el primer ambiente social del niño, es la *familia*. En el lenguaje del niño intervienen principalmente las relaciones, de todo tipo con los miembros de su familia. Si se da una buena relación verbal, entre los padres y el infante, los niños básicamente adelantarán más en el desarrollo lingüístico que otros grupos de su misma edad, como se ha observado en estudios de Arboli, (1989). El estímulo que reciban de padres, hermanos y compañeros es en extremo importante y el motivo fundamental en los niños es el deseo de comunicarse con su entorno (Dale, 1985). Desde el nacimiento han empezado a aprender a interpretar tanto las palabras como las acciones de su familia y amigos, y a su vez aprenden estas palabras y acciones que posteriormente las utilizaran para comunicarse con esas personas, importantes para el niño, (Median, 1991). Se trata como bien lo menciona Arboli, (1987) de una capacidad humana, y por lo tanto, la tarea fundamental del entorno familiar es que el niño no deje de crecer tanto en la producción como en la comprensión del lenguaje, a través de la propia experiencia del niño para con la relación familiar. Y es a partir de aquí que se suscita una reacción en cadena, ya que dependiendo del desarrollo anterior y si el niño habla con facilidad, su desarrollo social se acrecienta como consecuencia indisoluble. La capacidad de hablar hace que el niño busque el contacto social y lo incorpore como parte de su desarrollo (Nimnicht, 1995).

Este procedimiento ha sido observado, durante el desarrollo del niño, y por lo tanto dentro del bilingüismo simultáneo temprano, en sus diversas etapas, por ejemplo, el juego solitario de los niños de dos años se desarrolla en juego cooperativo cuando el niño madura en su capacidad de comunicarse (Gessell, 1989) es entonces cuando el niño puede acercarse más fácilmente tanto física y como verbalmente a otro niño. Ambas capacidades poseen una relación recíproca, y de uno a uno, ya que los niños que poseen un mayor desarrollo del lenguaje son los que más contactos sociales llegan a realizar, obtienen un mayor número de tipos y variedad de actividades, así como una mayor organización en el juego cooperativo (Arboli, 1989).

De tal modo que el factor familiar juega un papel importante dentro del desarrollo del lenguaje en el niño y por lo tanto dentro del bilingüismo simultáneo temprano, que se ha demostrado diversas investigaciones como la de Koykis, (1984), quien investigó los factores culturales, familiares y afectivos en el bilingüismo con niños franceses. Este estudio lo llevó a afirmar la asociación inherente entre cultura y lenguaje, la cual se debe conjuntamente a la acción psicológica de los factores familiares en el niño bilingüe, ya que enfatiza la importancia del uso del lenguaje materno en los niños de kinder y la identificación emocional que conlleva la situación. Otro estudio que analiza la importancia de los factores familiares en el bilingüismo infantil, es el realizado por Rohr, (1990) en Alemania, quien concluyó que la conexión entre lenguaje e identidad que se da en los niños bilingües va a depender en gran medida de este factor. Ya que los estereotipos de la personalidad en el niño bilingüe son dados por la familia, así para Rohr, el principal factor en el bilingüismo es la formación con la identidad dada por el ambiente emocionalmente significativo para el niño, que es su familia, para Ronjat (1982), el principal factor en el bilingüismo es la formación con la identidad, dada por un ambiente emocionalmente significativo para el niño, que es su familia.

3.2 FACTORES EMOCIONALES.

Dentro de la perspectiva del estudio del desarrollo del niño, todos los autores comparten la idea de que los factores emocionales en un niño, tienden a tomar enormes dimensiones en cuanto a su desarrollo físico, cognitivo y social. Por esa razón, es importante, debido a que estos factores emocionales en el niño van a estar fundamentados, en como el pequeño percibe su medio y en la manera en que éste se relaciona con él (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994). Los aspectos emocionales, son de

tal importancia que pueden interferir en el desarrollo del niño, es decir, en el aprendizaje, en el aspecto cognoscitivo, en su adaptación personal, etc. Se puede decir que el aspecto emocional en la vida humana, se traducen a todas aquellas cuestiones sobre la emoción, la motivación, los deseos, las fantasías, los temores y todo aquello que se encierra en el mundo personal (Cueli, 1989).

El desarrollo emocional, también se encuentra estrechamente ligado con el desarrollo del lenguaje, debido a que cuando el niño percibe que a llegado a dominar el lenguaje de una manera tal, que pueda interactuar eficazmente con su ambiente y con las personas emocionalmente importantes para él, se fomenta automáticamente el desarrollo emocional de éste (Arboli, 1989). Este proceso se da a través de la posibilidad de que el niño pueda expresar verbalmente los buenos y malos sentimientos (Dale, 1985). En este momento el niño puede protestar cuando las cosas van en contra de sus deseos, o por el contrario alegrarse de los acontecimientos, lo que hace que su mundo interior se vaya enriqueciendo y por lo tanto integrándose a éste. Todo el medio emocional que constituye el ambiente del niño afectará de manera recíproca su progreso en el habla (Arboli, 1989). Por ejemplo, si se trata de un niño muy tímido o inseguro, esto inminentemente afectará su manera de expresarse con los demás y por lo tanto con su mundo afectivo también, además de que modificará la manera de verse a sí mismo en comparación con los demás. Por lo tanto, la capacidad lingüística en los niños afecta principalmente, al concepto que de sí mismo tiene el niño, y por el contrario, si la comunicación se logra de manera satisfactoria surgirán sentimientos positivos en el niño que enriquecerán su desarrollo emocional y su manera de percibirse a sí mismo (Mckinney, 1981).

En base a todo lo anterior, se desprende la importancia del desarrollo del lenguaje, para el desarrollo emocional del individuo, debido a que como ya se conoce, los problemas emocionales son diversos y tienden a influenciar cada faceta del funcionamiento humano, por lo que es importante vigilarlo en sus primeras manifestaciones para evitar consecuencias posteriores, como lo señalan los

psicolingüistas. Los problemas emocionales se manifiestan en distorsiones del psiquismo individual, del somático y de la vida interpersonal y comunal. Por lo tanto las manifestaciones de enfermedad emocional son múltiples involucrando al ser humano en su totalidad (De la Fuente, 1989).

La importancia de los factores emocionales en el bilingüismo infantil es indudable y así ha quedado demostrado en diversas investigaciones realizadas, como por ejemplo la de Gonzàles, (1994), quien evaluò los efectos de las experiencias afectivas para la lengua materna y para el segundo idioma. Para el estudio se utilizaron 80 niños bilingües inglés-español y español-inglés y los resultados indicaron que los niños mostraban mayor expresión afectiva para la lengua materna, además de que los grados de ansiedad y depresión dependían de cual lenguaje fuera utilizado, dependiendo del que menor se dominara.

3.3 FACTORES ESCOLARES.

Los factores escolares dentro del desarrollo psicológico del niño son de importancia, ya que en esa edad o en ese periodo de latencia en que se encuentran, la escuela pasa a formar parte de sus principales relaciones y por lo tanto de su mundo (Anna Freud, 1976). Los niños pasan igual o mayor parte de su tiempo, compartiendo experiencias en este ámbito, y esto los hace integrarse en los llamados factores situacionales o ambientales de su desarrollo, (Bee, 1990) por lo que toda circunstancia que ocurre alrededor del niño influye sobre su maduración de una manera determinante. Es por eso que se ha creado toda una metodología en cuanto al aprendizaje y la importancia de ésta sobre el desarrollo del niño,. Para que exista una buena relación entre el desarrollo del lenguaje y el escolar, en el niño, el maestro debe procurar

establecer ante todo en las etapas más tempranas, una atmósfera cómodamente relajada que motive a que los niños hablen libremente con todas las personas que deseen, esto ayudará principalmente a que el niño vaya integrando su mundo social y por lo tanto realice una imagen aceptable de sí mismo. Se debe alentar a que los niños intercambien ideas, compartan información y/o pregunten a cerca de todo aquello que quieran, ya que se encuentran en un periodo de “exploración”, que les facilitará conocer su entorno y familiarizarse con él (Arboli, 1989). Es de importancia que el maestro valore a cada niño y encuentre el tiempo para dejar que cada niño hable, sirviendo de modelo del habla de los niños, hablando clara y correctamente y haciendo uso de palabras, ademanes y ejemplos para que sirvan de herramientas a los niños en sus inicios y les de seguridad en esta etapa se busca que los niños tengan mayor seguridad en sí mismos y ayudarles a que se sientan cómodos cuando interactúan lingüísticamente (Lindholm, 1995).

Dentro de la bibliografía revisada para el bilingüismo infantil, el factor escolar es el más investigado, debido a la importancia de los programas educativos. Así, Kleifgen, (1990) realizó un estudio con seis niños de pre-kinder, cuyas edades comprendían entre los 2 y 4 años y que empezaban a hablar dos idiomas. Este estudio examina los procesos más comunes en la interacción de alumno-maestro en una clase bilingüe. La interacción entre alumno-maestro fue filmada por el investigador en videos y posteriormente analizada, llegando a las siguientes conclusiones: en una etapa inicial el maestro solicita y el alumno responde y en una tercera etapa el maestro reacciona a las verbalizaciones del niño. De tal modo que para los niños bilingües de 3 a 4 años, esta estrategia de interacción facilitaba aprender las estructuras más rápidamente y al mismo tiempo se incrementaba la habilidad.

Bajo la misma línea se encuentra Hughes y Palmer, (1991) quien debido al incremento del número de alumnos hispanos y de escuelas bilingües, decidieron formar en Texas, el departamento de Educación Especial, en donde afirman que los principales aspectos que intervienen en un programa bilingüe efectivo son: la identificación, relación

del niño con actividades escolares y una regular relación con el maestro. Concluyendo que en el proceso bilingüe los factores emocionales y familiares se relacionan.

De tal modo, que para llegar a realizar una valoración exacta del proceso del bilingüismo, es necesario considerar en conjuntos los factores familiar, escolar y emocional, que se encuentran tan enlazados uno de otro que separarlos, sería prácticamente imposible. Debido a la óptima conjunción de éstos es lo que da como resultado un aprendizaje adecuado al niño bilingüe. De ahí que se considere que estos factores son complementarios y si alguno de ellos no se encontrara adecuadamente, causaría carencias en el niño. Así mismo el ambiente familiar proporciona al niño los elementos necesarios para un efectivo desarrollo psicológico y a partir de las figuras parentales el niño incorpora valores, metas y actitudes, distintos al de los niños monobilingües, en donde la disponibilidad y la actitud hacia el otro idioma, es dada por la estructura familiar. Otra característica encontrada en el bilingüismo y aportada por el ambiente familiar y afectivo son los hábitos y costumbres que se asignan al niño y que éste incorpora, los hace suyos y se identifica con ellos en un momento dado. Investigadores como Gonzales, (1994) y Matsumoto, (1992), afirman que ambos factores son un elemento facilitador de la adquisición del lenguaje, y se relacionan estrechamente con efectos emocionales en los niños bilingües como podrían ser depresión, agresión, ansiedad, etc.

ESTA TESIS DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

CAPITULO 4.

EL LENGUAJE EN EL NIÑO.

INTRODUCCION.

Debido a que objetivo final de esta investigación es conocer la relación entre el nivel de madurez cognoscitiva y el aspecto emocional en niños bilingües, el estudio sobre la aparición del lenguaje en el niño es crucial para el análisis de esta relación. Así, la revisión conocimiento de las diversas teorías que abordan los aspectos sobre la implantación de el lenguaje en el niño permite inferir que es lo que sucede en el proceso del bilingüismo, cuando este proceso de adquisición del lenguaje se diversifica en dos idiomas y por lo tanto el niño empieza a estructurar su mundo a través de dos lenguajes. En base a las diversas teorías de la adquisición del lenguaje, todas ellas convergen en que este se lleva a cabo a través de una serie evolutiva de etapas, considerando que el lenguaje es el principal instrumento de comunicación con el entorno y por lo tanto es un proceso gradual y con variaciones de un individuo a otro, el cual es punto en común con otras formas de desarrollo como por ejemplo el cognoscitivo. De tal modo que la importancia básica en la evolución del lenguaje en el niño radica fundamentalmente en que se da

bajo dimensiones de desarrollo orgánicas, afectivas y cognoscitivas. Por lo que el bilingüismo infantil temprano se encuentra inmerso dentro de esta misma relación, identificándose con aspectos sociales, culturales, lingüísticos y sobre todo emocionales, debido a la compleja respuesta cognoscitiva que debe atrevesar el bilingüe en su aprendizaje, sin embargo las más recientes investigaciones sobre el tema citan que el problema del bilingüismo no se sitúa a nivel lingüístico, sino de adaptación emocional y cognoscitiva.

Por lo que en este capítulo se hace una introducción de los principales procesos del aprendizaje del lenguaje, y para fines de la investigación se intenta hacer una conexión con aspectos cognitivos, de madurez y emocionales, en cuanto a las actitudes del aprender del lenguaje. Se pretende a manera de introducción abordar tópicos, como la génesis del lenguaje, aspectos de madurez que le permite al niño tener las herramientas necesarias y algunos enfoques teóricos que explican como se da el aprendizaje del lenguaje y finalmente una explicación de que es lo que sucede con el aprendizaje en niños bilingües simultáneos.

4.1. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO.

Generalmente, un primer eslabón en los estudios referentes a la génesis del lenguaje, lo constituye el análisis de los prerequisites de éste, es decir, aquellos elementos que se pueden rastrear en el desarrollo intelectual y comunicativo del niño antes de la emergencia del lenguaje verbal y que, de algún modo, preparan el empleo de la referencia y de la lingüística. Numerosos estudios caracterizan la primera fase del desarrollo, que podríamos denominar como preverbal o prelingüística, como un periodo rico en experiencias comunicativas mediante las cuales el niño se muestra capaz de reaccionar a

las iniciativas de las personas que le rodean. A pesar de que los aspectos comunicativos del recién nacido han despertado el interés de los padres y de hecho existe una bibliografía muy antigua sobre el tema, su estudio se ha incrementado recientemente, gracias a la introducción de las nuevas técnicas audiovisuales y se ha desarrollado una gran reflexión sobre la comunicación antes de la aparición del lenguaje literal en el niño. El estudio de este “primer lenguaje”, se centra en establecer las relaciones entre emisor y receptor mediante distintos medios semiológicos.

El lenguaje del adulto no está presente en esta edad, pero el niño es ya sensible a la voz humana hasta el punto de que ésta posee la propiedad de clamar el llanto del bebé, mucho mejor que con otros medios (Boada, 1990). Los padres se manifiestan sensibles al medio comunicativo establecido por el llanto produciéndose gracias a ello una comunicación. El infante puede, por ejemplo, emplear la sonrisa como indicador de emociones, (Vine, 1970) atender a peticiones (Clark, 1980), emplea gestos deicticos, (Median, 1994), responde a preguntas e inicia espontáneamente una interacción (Rogoff, 1994). La aparición del lenguaje, por tanto, debe ubicarse en el contexto de estas capacidades sociales, (citado en Median, 1994).

Al final de este periodo se observa el desarrollo comunicativo: la aparición del lenguaje del adulto en el niño. Este lenguaje, como instrumento de comunicación privilegiado, abrirá nuevas vías al proceso.

La comunicación supone el establecimiento de ciertos mecanismos lingüísticos y no lingüísticos, entre, al menos, dos interlocutores que establecen una actividad en común (Boada, 1990).

En este aspecto de Bruner, (1988) destaca la importancia de la acción o la atención compartida entre niño y cuidador, como un aspecto básico para que el niño adquiera las pautas comunicativas que le permitirán integrarse en su grupo cultural.

Así mismo la extensa literatura que trata sobre este tema, (Stern y cols., 1988; Kaye y Charney, 1980; Bee, 1990) destacan el carácter asimétrico de la interacción entre el niño y el cuidador, así como el distinto modo en que se efectúa esta interacción. Todas estas investigaciones tienen en común el análisis del uso del lenguaje del niño como forma de participación social. Esta parece manifestarse de formas muy diversas, debido, justamente, a la complejidad de las relaciones sociales. Lo más sorprendente es que el niño, en una edad muy tierna y aunque de forma más o menos rudimentaria, posee ya un lenguaje plurifuncional.

A partir de este momento el niño tiene ya acceso al lenguaje del adulto quien, a su vez, adaptará su lenguaje con simplificaciones y redundancias a las producciones que utiliza el niño, (Brown, 1980). El panorama funcional adquiere nuevas posibilidades gracias al proceso de sustitución de formas de comunicación arcaicas por el lenguaje vocal y articulado.

De manera singular, algunos autores han propuesto una “continuidad funcional” entre las primigenias expresiones de comunicación y el lenguaje, (Bate, 1993; Bruner, 1988) en donde el lenguaje todavía no reemplaza del todo una expansión del repertorio comunicativo del niño, quien no cesa de servirse de gestos y ademanes que se vuelve cada vez más complejos y variados.

El lenguaje es el principal instrumento de comunicación que el ser humano utiliza y que lo hace diferente al resto de las especies animales, no porque éstas no tengan un lenguaje propio de su especie, sino porque el lenguaje humano tiene características únicas que hacen al hombre interactuar con el mundo que lo rodea, (Lenneberg, 1987).

Los estudios referentes al desarrollo y adquisición del lenguaje, muestran que éste es llevado a cabo a través de una serie evolutiva de etapas, (Nieto, 1987). Considerando que la adquisición del lenguaje es un proceso gradual y con variaciones de un individuo a otro, ha resultado ser de interés para muchos investigadores; los cuales han puesto de relieve el hecho de que el lenguaje tiene muchos puntos en común con otras formas de desarrollo cognoscitivo. (Nelson, 1992). Otros han demostrado que el desarrollo prelingüístico se produce durante la primera infancia, (Bates, 1993; Bruner, 1988) y que tienen lugar en los periodos concreto y formal propuestos por Piaget, (Dale, 1985; Fabian, 1982).

La evolución del lenguaje en el niño es sólo uno de los aspectos de su desarrollo general, aunque quizás el más importante, dentro de sus dimensiones orgánicas, afectivas y cognoscitivas. Todas las adquisiciones que va logrando se fundamentan en la evolución fisiológica del sistema nervioso central y en el desarrollo alcanzado en las otras áreas de su comportamiento, que se encuentran intrínsecamente unidas unas y otras.

Se han propuesto fuentes básicas del desarrollo lingüístico del niño que se refieren por una parte al potencial genético, derivado de la especie humana y transmitido por línea hereditaria a través de su árbol genealógico. La teoría Generativa instaurada por Chomsky, (1971) que es la contribución más significativa, en donde explica que el niño nace con un conjunto de universales lingüísticos que funcionan como una red a través de la cultura todo lo que oye. Los estímulos que recibe, siguiendo esta teoría, no hacen más que desencadenar mecanismos fisiológicos innatos preexistentes en él. Esta noción está estrechamente ligada al aspecto transformacional del lenguaje, que es la aptitud del hablante para engendrar un infinito número de frases que nunca había escuchado con anterioridad. Siguiendo esta teoría, ningún niño podría aprender a hablar si no tuviera programado en su cerebro un perfecto conocimiento de la gramática universal, (Nieto, 1987). Lenneberg (1987), afirma que esta predisposición fue formada por un proceso evolutivo; sin embargo, debemos tomar en cuenta que el hombre no vive

solo, sino se desarrolla en un mundo de actividad social en la cual el lenguaje ha llegado a ser el medio de expresión y comunicación, (Bruner, 1980).

Cuando se habla de comunicación infantil es forzoso hacer referencia a Piaget y a su noción de egocentrismo. En 1923, Piaget introdujo el concepto de egocentrismo, que de una manera muy general, significa que los niños pequeños son incapaces de situarse en un punto de vista distinto del suyo, o sea que el niño está “autocentrado”. Progresivamente irá adquiriendo un nivel de “decentración” que le va a permitir “socializarse” y comunicarse adecuadamente. El concepto de egocentrismo no siempre es utilizado univocamente en la obra de Piaget, y si bien el término es abandonado pronto por el autor, su idea del desarrollo de lo individual previo a lo social se mantiene constante, (Piaget, 1981). En su obra se observa una doble perspectiva del término. Por una parte se refiere a la actividad infantil y a las transformaciones del objeto, y por otra las relaciones sociales que han enfatizado en los estudios del lenguaje infantil, (Piaget, 1981) y es a este último punto al que se va a dedicar mayor atención.

Cuando el niño se da cuenta de la diferencia entre él y los otros, provoca que el niño estructure su propia guía del lenguaje en el contexto social, a esto es a lo que Dale, (1985) llama “egocentrismo”. Por otro lado, debido a que el niño necesita comunicar sus necesidades a otros para que le sean satisfechas, atraviesa por varias etapas en las que progresivamente va desarrollando un lenguaje de nivel egocéntrico a uno sociocéntrico, (Dale, 1985).

Se han descrito diversas etapas del lenguaje, las cuatro etapas importantes dentro del desarrollo, de acuerdo a Nieto (1987) son:

1. Etapa prelingüística. (0 - 12 meses)
2. Etapa inicial. (de 12 a 24 meses)
3. Etapa Delocutoria. (de 2 a 7 años)

4. Etapa final de estructuración lingüística.

1. ETAPA PRE-LINGÜÍSTICA O PRIMITIVA.

(0 - 12 MESES).

Esta etapa es anterior al lenguaje y la importancia de la misma en el desarrollo social y psicológico del niño estaba en que durante el primer año de vida. el niño no puede aún comunicarse por medio del lenguaje, su comprensión es aún muy vaga o imprecisa y su expresión se limita a balbuceo, risa, llanto y a la emisión de sus primeras palabras, que logra al final de este periodo.

Su comportamiento y expresión pre-lingüística son primitivos, predominando sus reacciones instintivas, motivo por el cual podemos calificar con este adjetivo a la etapa que comprende los 12 primeros meses de la vida del niño. Esta característica es importante porque nos indica que existe un correlato orgánico del lenguaje, que se refleja en la uniformidad y universalidad de las características del lenguaje humano, (Dale, 1980).

Además de que el niño está capacitado neurofisiológicamente para el aprendizaje del lenguaje, no lo aprende como si fueran sonidos aislados, sino como partes fonológicas de la palabra, la cual tiene una interpretación semántica, (Lenneberg, 1987).

2. ETAPA INICIAL.

(DE 12 A 24 MESES).

En esta etapa, se inicia la evolución del lenguaje desde la emisión de las primeras palabras hasta el uso de las primeras combinaciones sustantivo-verbales o sustantivo-adjetivales, con las que el niño ya trata de comunicar ideas. Nieto (1984), divide a esta etapa en dos periodos principalmente:

1. Edad de la locomoción (12-18 meses).

En esta etapa es muy importante la adquisición de la locomoción, pues al poder trasladarse de un sitio a otro, le da la oportunidad de conocer su medio ambiente, se da la

separación de su madre lo que ocasionará ajustes y conflictos en su desarrollo psicológico, que contribuirán invariablemente al desarrollo verbal de esta etapa. El niño experimenta un sentimiento de autonomía, a partir del desarrollo de su propio ego. El concepto de su imagen corporal se define con más claridad, así como su nombre y el nombre de sus familiares. considera a todos los objetos como vivos y animados.

El desarrollo verbal en esta etapa (inicio del estadio del titubeo), da pasos en la comprensión, aunque avance torpemente en su expresión, por las dificultades con que tropieza en la coordinación motora fina que requieren los procesos del habla, (Nieto, 1987).

2. Edad del titubeo (18-24 meses).

En este periodo de la vida del niño, en su comportamiento general se observa inseguridad y titubea en casi todo lo que hace. Este estadio se caracteriza por una comprensión y expresión verbal torpe, insegura y titubeante.

Su vocabulario se enriquece en proporción a su conocimiento de sí mismo y del mundo. A esta edad se da el sentimiento de autonomía de su "ego" y se ubica socialmente en la familia, hay una identificación de niña o niño y empieza a desarrollar el concepto de los valores y pertenencias de las cosas, todas estas actividades constantes son la causa del desarrollo de su vocabulario según el resultado de sus exploraciones, (Nieto, 1987). Es característico que en su expresión verbal, se observen errores en la conexión de la forma acústica de la palabra (el significante) con su concepto (el significado). Es decir, a veces emplea mal las palabras por una extensión errónea de su significado, estas confusiones pueden atribuirse a una similitud general de la situación vivida, a la similitud de ciertos aspectos particulares, a la transferencia de un objeto a otro, etc. Cuando habla, constantemente busca la aprobación del adulto y espera su reacción para saber si pudo darse a entender como eran sus deseos, (Dale, 1985). Cuando no consigue la aprobación del adulto, la fórmula verbal que falló en el proceso de comunicación se extingue y sólo perduran las expresiones que hayan sido suficientemente reforzadas por su repetición y

por el premio social de los oyentes, (Nieto, 1987). Características observadas en diversos estudios sobre la importancia de los factores escolares y familiares en el proceso del bilingüismo infantil, (Kleifgen, 1990).

El aprendizaje de las palabras exige el desarrollo de la memoria auditiva, la evocación de vivencias anteriores y la afinación de la discriminación fonémica, (Nieto, 1987).

Su noción de identidad y el conocimiento de su mundo circundante es la fuente que impulsa el desarrollo de su vocabulario y las características psíquicas propias del estadio del titubeo, detienen un poco el desarrollo de su expresión, (Nieto, 1987).

3. ETAPA DE ESTRUCTURACIÓN DEL LENGUAJE.

(DE 2 A 7 AÑOS).

Es en el transcurso de este periodo de la vida del niño, cuando se alcanza el dominio del lenguaje que se utilizara en las adquisiciones futuras en el terreno del aprendizaje escolar en el razonamiento intelectual, así como en la comunicación social. (Nieto, 1987). Se divide en cuatro periodos basicamente:

1. LA EDAD DE LA IMITACION (DE 2 A 3 AÑOS).

Esta etapa es muy importante en el desarrollo lingüístico infantil, pues es la fuente de la evolución, implícita en el juego simbólico, además de ayudar al establecimiento de los patrones auditivos-motores secuenciales que exige la formación de los estereotipos verbales. El niño ya imita desde fechas anteriores, pero es hasta esta edad cuando se desarrolla al máximo esta habilidad, lo cual repercute en su aprendizaje del lenguaje, ayudándolo a superar sus dificultades anteriores al aplicar palabras según su contenido conceptual, (Nieto, 1987). El desarrollo de la memoria y la imitación constituyen la base

de la evoluci3n del juego simb3lico, el cual conduce poco a poco a la adquisici3n del signo verbal (Boada, 1990).

2. EDAD PRE-ESCOLAR (DE 3 A 5 AÑOS).

Nieto (1987), afirma que lo m3s importante en el ni3o de esta edad es su preparaci3n para el aprendizaje escolar, debido a que su maduraci3n neuromotriz le va a permitir adquirir los conocimientos previos a la lecto-escritura. El lenguaje rige principalmente su acci3n, habla frecuentemente para si mismo y es la etapa del "mon3logo individual y el mon3logo colectivo", el ni3o suele hablar para si aunque se encuentre en grupo. Esto es debido a que el pensamiento del ni3o de esa edad a3n conserva el egocentrismo que est3 rigiendo su comportamiento, (Nieto, 1987). Es importante se3alar que los conflictos psiquicos que vive (complejo Edipo y resoluci3n), aunados al m3ximo desarrollo de habilidades perceptivo-motoras, explican f3cilmente los logros lingüísticos que alcanzan en esta edad (Nieto, 1984).

3. INTEGRACI3N DE LA ARTICULACION.(DE 5 A 7 AÑOS).

En esta etapa cuando el ni3o logra perfeccionar su articulaci3n porque ya va precisando las asociaciones auditivo-f3nicas y amplia su vocabulario debido a que a logrado desarrollar en relaci3n a su noci3n corporal, espacial, temporal, ritmo, coordinaci3n. La conciencia de diferencias y características sutiles de las cosas y su progreso intelectual que lo va conduciendo al mundo del razonamiento, la l3gica y la abstracci3n mental, (Nieto, 1987).

4. ETAPA DELOCUTORIA. (DE 7 A 13 AÑOS).

La estructuraci3n del lenguaje articulado prepara el ni3o para adquisiciones futuras:

1. El lenguaje escrito y el aprendizaje escolar.

2. Desarrollo de la lógica y la operación concreta para dirigir la evolución de su lenguaje hacia la abstracción mental, paralelamente con la evocación del pensamiento, (Nieto, 1987).

El lenguaje oral una vez establecido, permite el desarrollo del pensamiento y luego será el que facilite la evolución del lenguaje a niveles más altos. Su evolución verbal se puede explicar en relación con su desarrollo neuromotriz y cultural, además de que es un periodo escolar, el niño amplía su vocabulario, (Nieto, 1987).

5. ETAPA DE ESTRUCTURACIÓN LINGÜÍSTICA. (DE 12 -13 AÑOS EN ADELANTE.

En esta etapa la evolución lingüística depende del nivel cultural e intelectual de cada persona y de las características de su ambiente social. En donde el logro más importante es el auto-control de su comportamiento: la capacidad de abstracción e introspección mental. Este logro es muy significativo no sólo en su conducta, sino en su evolución lingüística, pues la introspección requiere un nivel de lenguaje elevado en el terreno abstracto, (Nieto, 1984).

Partiendo de estas etapas, se puede decir que el lenguaje del niño se va estructurando simultáneamente en el plano fonológico, semántico y sintáctico, de manera que si en el niño se observan dificultades en cualquiera de estos tres planos puede presentar errores de articulación en fases iniciales del desarrollo en la estructuración interna del habla. La producción fonética se inicia junto con la expresión de la primeras palabras. El orden de adquisición de los fonemas puede presentar dificultades especialmente en respuestas sensoriomotoras. Generalmente, es hasta los 5 o 6 años, el niño, domina el sistema fonético completo. Así, el desarrollo semántico se genera a partir

del pensamiento argumental y cognoscitivo del niño, por lo que el desarrollo del habla y de la articulación son paralelos, (Lenneberg, 1987).

La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico pero existen tres fases que el niño debe pasar, para llegar a dominarlas: la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje, (Bruner, 1980). Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como microcosmos para comunicarse y construir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esta estructura de la cual el niño conoce la gramática la forma de referir y significar, (Bruner, 1979). Pero el niño no podrá lograr estos prodigios de la adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Chomsky (1972) ha llamado "Mecanismo de Adquisición del Lenguaje" (LAD), sin embargo este autor menciona que este mecanismo no podrían funcionar en el niño sin la ayuda del adulto, que se incorpora en una dimensión transaccional. Esta dimensión, proporciona un "Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje" (LASS), sistema que enmarca o estructura a la entrada del lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición en el niño, de modo que implica hacer funcionar el sistema. Chomsky, (1972) afirma que la adquisición de la estructura del lenguaje dependía del LAD, no obstante que las personas lo saben de forma innata y sin aprendizaje previo. El LAD fue programado entonces para reconocer, la estructura superficial de cualquier lenguaje natural que se encuentre así como su estructura profunda o gramática universal.

Brown, (1980) señala que en el estudio de dos palabras de la adquisición del lenguaje, más de los tres cuartos de los enunciados de los niños abarcan solamente media docena de relaciones semánticas como de agente-acción, acción-objeto, etc. Así mismo, Greenfield (1979), intentó mostrar que las primeras expresiones de una palabra, bien interpretada en su contexto, también podrían ser explicadas como realizaciones de concepto del tipo-caso.

Nelson, (1992) enriqueció el argumento planteado en “el modelo único del Núcleo (FCM)”, que planteaba básicamente que el niño llegaba al lenguaje con una reserva de conceptos familiares de gente y de objetos, que estaban organizados alrededor de las experiencias del niño con esas cosas. Como la experiencia del niño es dinámica los aspectos dinámicos es la parte más fuerte de la adquisición del lenguaje.

La investigación de los últimos años, gran parte de la cual está sintetizada en los trabajos de Ferguson, (1976) quien indica que los padres juegan un papel activo en la adquisición del lenguaje y proporcionan una entrada al mecanismo de adquisición del lenguaje. De este modo, el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir el mundo social, por lo que lo importante es mantener la comunicación con el niño, porque así aprende como entender el habla, (Chomsky, 1972).

El desarrollo del lenguaje se correlaciona con una serie de cambios del sistema nervioso. de manera que desde el momento del nacimiento la corteza cerebral, tiene el mismo número de neuronas que un adulto y el cerebro aumentará de peso a 380 grms., hasta cerca de 1400 debido tanto a la proliferación de la neuroglia, como a la maduración neuronal, que implica el desarrollo de vainas mielinicas en el axón y un aumento en la sinapsis axodendríticas y finalmente los cambios internos modifican la funcionalidad neuronal. Dichos cambios se relacionan con el aumento progresivo de la capacidad de procesamiento de información, desarrollo perceptual, lingüístico, proceso de aprendizaje y almacenamiento de información, etc., (Ardila, 1988).

Se ha propuesto la existencia de “periodos críticos”, en la adquisición del lenguaje (Lenneberg, 1987), durante los cuales la exposición a un medio lingüístico produce la asimilación de la lengua externa, cualquiera que ésta sea, debido a la etapa de desarrollo en el que se encuentra el sistema nervioso. Después de una cierta edad, alrededor de los

12 años, ya no es posible la adquisición de un lenguaje en la misma forma que se realiza durante la infancia, ya que la simple exposición no conduce al aprendizaje como en las primeras etapas, por lo tanto el aprendizaje de éste se da como resultado de ciertas estrategias. Sin embargo Lenneberg, (1987) menciona que a través del aprendizaje en edades tempranas nunca se logra una completa asimilación fonológica, léxica y gramática del lenguaje.

Se puede decir que dentro del área del lenguaje y sobre todo del bilingüismo se encuentran diversas teorías, en donde algunas de ellas inclusive se contraponen. Así, para los procesos del desarrollo del lenguaje desde 1960, se emprendieron varias investigaciones destinadas a responder, cómo surgen los cambios progresivos del desarrollo del lenguaje. Aunque los investigadores se encuentran lejos de poder unificar sus teorías y dar una explicación completa e integrada, a continuación se identificaron cuatro procesos importantes del desarrollo por considerar que contribuyen en equipo al proceso del desarrollo del lenguaje:

- * Los mecanismos innatos.
- * La imitación.
- * El aprendizaje.
- * El desarrollo cognoscitivo.

Dentro de los mecanismos innatos su principal defensor se encuentra Lenneberg, (1987), el cual expone que la habilidad para adquirir, producir y comprender el idioma es una característica hereditaria del género humano.

La imitación es un factor que contribuye en gran manera a la adquisición del lenguaje. Las palabras que los niños aprenden antes de poder leer han sido adquiridas por la audición y la imitación. Así, algunos autores han demostrado que el niño tiende a imitar la forma de hablar que más frecuentemente escuchan, (Havighurst, 1982). Sin embargo, el aprendizaje es también un factor poderoso en la adquisición de determinados aspectos del lenguaje, como lo menciona Stern, (1988). Las palabras adquieren

significado debido a su asociación con los objetos y a sucesos del medio ambiente en relación con el niño, (Stern, 1988).

El funcionamiento cognoscitivo se puede considerar como un acto o proceso de conocer, que incluye darse cuenta del medio y establecer un juicio, (Arboli, 1989). El desarrollo cognoscitivo, del latín *cognoscere* que significa conocer, se refiere a la profundidad y amplitud cada vez mayores del funcionamiento intelectual y mental que ocurre a medida que el individuo madura. De tal manera Slobin, (1983) explica que el niño es generador de ideas e intenciones por lo que trata de encontrar los medios adecuados para expresarlas para lo cual trata activamente de comprender el idioma. El paralelo entre el crecimiento cognoscitivo y los progresos lingüísticos del niño se manifiesta mejor cuando se inicia el desarrollo del lenguaje. Los niños aprenden las palabras y las reglas gramaticales que los capacitan para expresar las nociones adquiridas acerca del mundo, y su habla comienza con palabras que designan objetos concretos y sólo en etapas posteriores avanzan hacia conceptos más abstractos, (Pappalia, 1995).

De tal modo que conociendo la importancia de algunos factores en el desarrollo del niño y en específico del bilingüismo, la psicología ha creado una serie de pruebas psicológicas que son de gran utilidad para conocer tanto el mundo interno y afectivo del niño como las denominadas pruebas proyectivas basadas en las teorías psicoanalíticas y otras, que evalúan el nivel de madurez cognoscitiva del niño. De ahí la importancia de analizar el uso práctico y sustentación teórica de las pruebas proyectivas que se utilizan para conocer los indicadores emocionales y de las que proporcionan el nivel de madurez.

CAPITULO 5

EVALUACION PSICOLOGICA DEL NIÑO.

INTRODUCCIÓN.

Para fines de esta investigación que pretende explorar la relación entre el nivel de madurez cognoscitiva y los aspectos emocionales en el niño bilingüe, es necesario introducir dos aspectos importantes a considerar, como sería la medición y la evaluación del niño. En el ámbito de la psicología cuando se requiere hacer una evaluación, se puede decir que el objetivo final de ésta es comprender las características propias de la individualidad y en el niño estarán dadas básicamente por la etapa del desarrollo por la que atraviesa, aunándose el medio ambiente en el cual se desenvuelve, de tal modo, que para realizar esta evaluación primeramente se lleva a cabo una medición de dichos aspectos, la cual se caracteriza por asignarle un valor ya sea cuantitativa o cualitativamente, dependiendo del tipo de prueba psicológica utilizada. El paso subsiguiente en esta

medición, sería realizar una interpretación en base a aquellas teorías psicológicas en las que están sustentadas para así realizar una interpretación final. Existen dos tipos de pruebas fundamentalmente las proyectivas y las psicométricas, las primeras están fundamentadas, en la teoría psicodinámica y a las contribuciones por supuesto de Freud, en donde se explora el mundo interno del niño, como se percibe así mismo y al ambiente que le rodea, un ejemplo de este tipo de prueba es el Dibujo de la Figura Humana. Y las pruebas psicométricas en donde se compara al individuo con la norma de la población.

Debido a que el objetivo principal de la presente investigación es determinar la relación existente entre los aspectos del nivel de madurez y los aspectos emocionales en el niño, es importante revisar las técnicas que se utilizan para evaluación del niño y que se consideran en este estudio tales como: el Dibujo de la Figura Humana y la prueba de Bender utilizando los indicadores propuestos según Koppitz, (1984).

5.1. MEDICION DEL NIÑO.

Se puede decir que el objetivo final de toda evaluación psicológica, es comprender tanto las características propias de su individualidad como aquellas que son dadas por la etapa del desarrollo por la que atraviesa y por el medio ambiente específico en que se desarrolla (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994). Una evaluación se caracteriza por asignar un valor, ya sea cuantitativamente o cualitativamente, otro paso de esa evaluación es interpretarla y por último establecer un juicio. Para realizar este tipo de evaluaciones se utilizan diversas técnicas como: pruebas psicológicas, entrevista, historia clínica, autobiografía, descripción de un día, etc.

Una prueba es un procedimiento sistemático en el cual los individuos son confrontados con un conjunto de estímulos contruidos a los cuales responden, y las respuestas permiten al examinador asignar a los evaluados valores numéricos (Kerlinger, 1988).

Para realizar una evaluación psicológica en el niño, se cuenta con pruebas psicométricas y proyectivas específicamente. Las primeras de ellas, son aquellas que comparan al individuo con el parámetro establecido y los reactivos de la prueba se encuentran más estructurados. En las pruebas psicométricas existen normas que sirven para comparar entre los sujetos, (intersujeto), es decir, el individuo que se evalúa que tan cerca o lejos se encuentra de una norma establecida. Para las pruebas proyectivas, sus estímulos son menos estructurados, el tipo de respuesta que da el sujeto es más abierta y ambigua y se compara con el mismo sujeto (intrasujeto), es decir, se evalúan los aspectos de la personalidad y su dinámica, así como la expresión de sus necesidades, la forma de sentir, de pensar y de actuar del sujeto.

La entrevista, es una situación interpersonal, en donde el investigador diseña preguntas (estructuradas, no estructuradas, estandarizadas y no estandarizadas), diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema que se investiga (Richardson en Kerlinger, 1988).

Dentro de la evaluación psicológica infantil existen pruebas proyectivas, que se abocan principalmente a los aspectos afectivos y familiares. Entre las pruebas para niños el Dibujo de la Familia tiene un gran valor diagnóstico, se puede conocer a través de éste, las diferencias de adaptación al medio familiar, así como conflictos edípicos y rivalidad fraterno, la proyección siempre actúa para deformar la realidad en el sentido de las preocupaciones afectivas del sujeto. Corman, (1961) considera que la proyección se da con más facilidad si la indicación es más vaga como "Dibuja una familia que tú imagines" (citado en Esquivel, et. al. 1994). Al interpretar el dibujo de la familia de un niño hay que tomar en cuenta la etapa de desarrollo cronológico en la que éste se encuentra, así como la fase del desarrollo emocional, considerado desde la perspectiva psicoanalítica, además de observar como percibe el niño los límites conyugal, parental y fraterno, si éstos son flexibles o rígidos, además de como éstos corresponden o no a su familia real.

Otra prueba proyectiva utilizada en la evaluación psicológica infantil es la prueba de Bender que se a utilizado para detectar madurez en los niños que permita predecir el desempeño escolar e inclusive evaluar dificultades emocionales, (Koppitz, 1984).

5.2. TEORIA GESTALTICA (BENDER).

Una de los principales conceptualizaciones en que se basa la prueba del Bender es la teoría gestáltica y por lo tanto en el nivel de madurez, motivo por el cual quedaria inconcluso sin hacer un espacio para ahondar en la teoría gestáltica y en la importancia de esta para el aprendizaje del lenguaje. Es por éste motivo que se incluyen los postulados básicos, los principales conceptos y sobre todo como se relacionan con el nivel de madurez, que es tema central en el estudio.

En la construcción del Test Gestaltico Visomotor (1984) Lauretta Bender tomó como base teórica a la Psicología de la Gestalt, la cual se originó en Alemania en el año de 1912, los fundadores y máximos representantes de esta escuela psicológica fueron Max Wertheimer (1880-1934), Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Kohler, en donde su postura principal es que el todo es más que la suma de las partes. En este sentido el organismo no responde con respuestas locales a estímulos locales, sino que responde a estímulos en un proceso común, como en la prueba de Bender en donde se le pide al sujeto que copie nueve figuras para analizar y evaluar a través de sus reproducciones como a estructurado esos estímulos perceptuales, (Koppitz, 1984) por lo que Bender, define a la función gestáltica, como aquella función del organismo integrado por la cual el sujeto esconde a una constelación de estímulos dada como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón o gestalt, (Koppitz, 1984).

De los estudios llevados a cabo, puede desprenderse que para los gestaltistas, el campo perceptual se organiza formando una ggestalt (totalidad, configuración o forma) o estructura, la cual se divide en dos partes: una Figura y un Fondo; la primera aparece sobre el fondo y tiene un contorno. La gestalt o forma que se percibe puede ser simple o compleja, y su grado de complejidad es su grado de articulación, es decir, una gestalt como el círculo o el cuadrado en un fondo blanco se considera que está bien articulado, porque es una forma simple. Así, mismo las gestalten bien articuladas se consideran una Gute Gestalt o buena forma (Bender, 1984). La gute gestalt es una forma fuerte que tiene cohesión y se resiste a la desintegración por el análisis de la atención, o por su fusión con otras formas, porque tiende a persistir o dejar huella en el observador. Cuando hay un conflicto entre dos formas superpuestas, la forma más fuerte absorbe a la más débil.

Así, el Bender ha sido empleado con niños para detectar madurez para el aprendizaje (koppitz, 1961), para predecir desempeño escolar (koppitz, 1962), para diagnosticar problemas de lectura y aprendizaje (koppitz, 1958), para evaluar dificultades emocionales (Koppitz, 1960). También fue utilizado por Byrd, (1956) para determinar la necesidad de psicoterapia y Eber, (1958) lo utilizó para estudiar retardo mental, (citado en Koppitz, 1984).

Las funciones de la prueba, se centran principalmene en que la percepción y reproducción de las figuras gestálticas están determinadas por principios biológicos de acción sensoriomotriz, que varían en función de: el patrón de desarrollo y nivel de maduración de cada individuo, así, como por el estado patológico funcional y orgánicamente inducido. El test de Bender se utiliza para evaluar la función gestáltica visomotora en niños y en adultos, puede detectar retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje, diagnosticar lesión cerebral y puede evaluar algunos aspectos emocionales, debido a que el organismo responde de manera integrada. Así, la calidad en el trazo, la distribución de las figuras, el tamaño de las mismas y, como menciona Pain, (1975) (citado en Esquivel et. al. 1994) el simbolismo que se le puede dar a

algunos de los estímulos pueden reflejar características emocionales de la persona. Pueden evaluarse estos aspectos debido a que la percepción visomotora es una función integral de la personalidad que está controlada por la corteza cerebral, (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

En base a las investigaciones realizadas indican que el Bender es útil para la identificación y evaluación de niños con problemas emocionales, como el estudio de Simpson, (1990) quien analizó la relación de la percepción visomotora con problemas emocionales en niños. Por una parte Simpson postula la hipótesis de que los niños con problemas emocionales no difieren de los demás en la coordinación ni en la percepción, pero revelan perturbaciones en la integración de ambas funciones, es decir, presentan una disfunción en la percepción visomotora como consecuencia de su perturbación emocional, lo que pone de manifiesto la relación entre ambos factores.

Trabajando en la misma perspectiva está Bender, la cual ha observado a través de sus investigaciones, que se desarrollan problemas emocionales secundariamente como consecuencia de problemas perceptuales. Los niños con problemas en la percepción visomotora experimentan mucha frustración y frecuentes fracasos en su casa y en la escuela. Como resultado de esto, muchos niños desarrollan actitudes negativas e inadaptación emocional, (Bender, 1984). Por lo que Koppitz (1984) postula la hipótesis de que los niños que presentan una inmadurez o defectos en la percepción visomotora no sólo tienden a presentar problemas de aprendizaje, sino también tienen una incidencia mucho mayor de problemas emocionales que los niños cuya percepción visomotora funciona adecuadamente.

Es importante recalcar que no todo niño con una percepción visomotora pobre tiene necesariamente dificultades de aprendizaje o desarrolla inevitablemente problemas emocionales. El ajuste emocional de un niño depende en parte de su capacidad de

integración, pero mucho más de sus experiencias sociales y emocionales con las personas significativas de su vida. Así, como menciona Koppitz, un niño emocionalmente seguro puede aprender a tolerar las frustraciones provocadas por el déficit de su percepción visomotora, (Koppitz, 1984).

De tal manera que los indicadores del Bender, propuestos por E. Koppitz muestran que las desviaciones y distorsiones en la gestalt de las figuras están asociadas primariamente con inmadurez en la percepción visomotora. El método de trabajo de un niño, por ejemplo, el tamaño de los dibujos, la organización de las figuras, su ubicación en el papel, la calidad de la línea, son todos indicadores emocionales que están relacionados primariamente con actitudes y factores de la personalidad. Koppitz, (1984) postula la hipótesis de que los niños con problemas de ajuste mostrarán en el Bender una incidencia mucho mayor de indicadores emocionales que los niños bien adaptados. Por lo que cuando se estudian factores emocionales se interpreta el Bender como una prueba proyectiva y cuando se analizan problemas en la percepción visomotora o se quiere conocer el nivel de madurez del niño, se evalúa el Bender como un test perceptual y el protocolo se puntúa de acuerdo con la Escala de maduración Infantil, como se realizará en este caso.

La evaluación del Bender puede llevarse a cabo de manera cualitativa y cuantitativa. Para la evaluación cualitativa se analizan los detalles y se estima la producción total. Se observan las características de la reproducción, que determinantes se presentan y con base en ellos se establece un diagnóstico. En la evaluación cuantitativa se atiende con mayor precisión al detalle pequeño. Se califica mediante puntuaciones que se convierten a normas estadísticas y se emite un diagnóstico de Normalidad-Anormalidad. Los diferentes métodos de evaluación cuantitativa son: Pascal y Suttell (en sujetos de 15 a 50 años), Sanntucci y Galifret Grajon (evaluación en niños), el sistema de Watkins (en niños de 5 a 11 años) y el tipo de calificación que se utilizará en este estudio, es la de maduración de Koppitz, ya que su confiabilidad y validez son altas, además de que se han

efectuado investigaciones con diferentes tipos de población, obteniendo resultados satisfactorios, (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

Koppitz, al diseñar su escala de evaluación considerò que no existe una ley en cuanto a la maduración ya que el sujeto puede madurar más rápido en algunos aspectos y de manera más lenta en otros y para evaluarlo bajo esta perspectiva, Koppitz propuso indicadores para su escala de maduración y son: 1. Distorsión de la forma, 2. Rotación, 3. Sustitución de puntos por círculos, 4. Perseveración, 5. Falla en la integración de las partes de una figura, 6. Sustitución de curvas por ángulos y 7. Adición u omisión de ángulos, (Bender, 1984).

Para evaluar los indicadores emocionales de la prueba de Bender, Koppitz estableció criterios y creó una lista de aquellos indicadores emocionales que más se presentaban más frecuentemente en los niños. Las categorías encontradas fueron las siguientes: 1. orden confuso: se refiere a que la distribución de las figuras en el papel no muestran un orden o planeación y puede deberse a factores emocionales. 2. Línea ondulada: se refiere a dos o más cambios bruscos en las líneas que se está trazando, se asocia con inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad, (Koppitz, 1984). 3. Círculos sustituidos por rayas: por lo menos en la mitad de la figura y al parecer los niños impulsivos o con falta de interés son los que presentan esta característica. 4. Aumento progresivo del tamaño: solo cuando se triplican al tamaño normal. Koppitz encontró que este indicador se presenta en los niños que tienen poca tolerancia a la frustración. 5. Gran tamaño: se encontró que esto se asociaba, con los niños que presentaban conductas acting-out. 6. Tamaño pequeño: las personas tímidas y retraídas tienden a hacer este tipo de dibujos. 7. Línea fina: se asocia con timidez y retraimiento. 8. Repaso del dibujo o de los trazos: se asocia con impulsividad y agresividad. Segunda tentativa: esto se presenta en niños que están en edad escolar, parece indicar perturbación emocional o lesión neurológica.

5.3. KOPPITZ (DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA).

Otro instrumento utilizado para la exploración de los factores emocionales es la prueba de la figura Humana de Karen Machover, para esta investigación se utilizará la técnica de E. Koppitz para evaluar las respuestas emocionales de los niños bilingües, en donde la exploración de motivaciones inconscientes, se ponen de manifiesto en el dibujo y que no podrían manifestarse en comunicación directa. Koppitz, (1984) plantea que el dibujo de la figura humana refleja el nivel de desarrollo del niño y sus actitudes interpersonales hacia sí mismo y para las personas más significativas de su vida, las actitudes del niño hacia las tensiones y exigencias de la vida y su modo de enfrentarlas, así también puede reflejar los intensos miedos y ansiedades que pueden afectarlo consciente o inconscientemente en un momento dado. De tal modo que la vida interna del niño bilingüe, sus motivaciones, ansiedades y percepción del mundo externo, pueden ser manifestados a través del dibujo de la figura humana en donde los indicadores emocionales, para el caso del bilingüismo simultáneo podrían reflejar y la manera en como intervienen los factores socio-culturales, educativos, familiares y afectivos. Dichos indicadores se obtienen a través del dibujo de la figura humana a partir de la técnica de E. Koppitz considerando: sombreado de la cara, inclinación de la figura, figura pequeña, transparencias, cabeza pequeña, brazos cortos, presencia de nubes, lluvia o nieve, presencia de dientes, integración pobre y omisión de boca, por considerar que son indicadores que exploran aspectos de la ansiedad, depresión, agresividad y frustración principalmente.

Partiendo de los fundamentos teóricos que sustentan la prueba de la figura humana, en donde la exploración de motivaciones ponen de manifiesto determinantes profundos e inconscientes, (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994) y que no podrían manifestarse en comunicación directa, se aboca principalmente al estudio de la compleja área emocional, por lo que la exploración de tales aspectos que es una de las principales metas en la investigación, permitirá evaluar los aspectos emocionales, anímicos y perceptivos del niño bilingüe.

Como datos antecedentes a la creación de la prueba del Dibujo de la Figura Humana, diversos autores mencionan que el hombre se ha expresado mediante dibujos desde periodos muy antiguos. En las etapas infantiles se encuentran las primeras inquietudes e investigaciones sobre el dibujo de la figura humana, las cuales se basan en el supuesto de que los dibujos espontáneos en los infantes nos informan sobre su desarrollo psicológico. Se han realizado investigaciones al respecto, como la de Awidlocher, (1980) quien basándose en los dibujos infantiles, propuso un estudio de las etapas evolutivas del dibujo, con el objeto de ver si existía una relación entre la aptitud para el dibujo y la capacidad intelectual, así cuando se utiliza la técnica del dibujo de una figura humana para la evaluación intelectual en niños, el autor propone que se valore el grado de madurez psicomotriz con un componente del desarrollo intelectual.

A Florence Goodenough, (1959) le corresponde el mérito de lograr por primer vez que el dibujo por sí solo sirva como recurso estandarizado de medición, en el examen mental. Al mismo tiempo que los trabajos de Goodenough se realizaron otras investigaciones sobre el dibujo en general, tales como las de Klein (1971), Anna Freud (1965), etc. Los trabajos de Goodenough llevaron a Karen Machover a realizar una serie de investigaciones sobre el dibujo de la figura humana y posteriormente a crear la prueba, (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

Dentro de la evaluación psicológica el dibujo de la figura humana ha servido para explicar diversos aspectos de la personalidad y nivel de maduración en el niño como los trabajos de Elizabeth Koppitz, (1984) quien propuso una técnica de calificación para evaluar aspectos de la maduración perceptomotores y emocionales en niño. Diseñó y estandarizó en sistemas de puntuación para ambos enfoques. Estos sistemas los desarrolló a través de una investigación sistemática del dibujo de la figura humana en niños en escuelas públicas y con trastornos. Koppitz plantea que el DFH refleja el nivel de desarrollo del niño y sus actitudes interpersonales (hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida) las actitudes del niño hacia las tensiones y exigencias de la vida y su modo de enfrentarlas. Los dibujos también pueden reflejar los intensos miedos y ansiedades que pueden afectarlo consciente o inconscientemente en un momento dado. Kellogg, (1979) observó que la estructura del dibujo de un niño pequeño la determina su edad y nivel de maduración, mientras que el estilo del dibujo refleja sus actitudes y aquellas preocupaciones que son más importantes para él en ese momento.

Para realizar la evaluación del desarrollo y el nivel de maduración, Koppitz propuso una lista de indicadores para cada nivel de edad, considerando aquellos que se presentaban con una frecuencia baja en los dibujos de la figura humana de los niños evaluados. En donde a menor edad del niño se reducen los indicadores y aumentando la frecuencia de ellos a medida que aumenta la edad de los niños. Mediante la fórmula: 5 - esperados + excepcionales. Koppitz, (1984) obtiene una puntuación de diagnóstico del nivel de maduración. Quedando así: Puntuación 5 = normal, 6 = brillante, 7 y 8 = superior, 4 y 3 = normal bajo y 2, 1 y 0 = abajo de la normalidad (citado en Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

Para los indicadores emocionales de Koppitz, algunos son significativos a cualquier edad, mientras que otros solo adquieren relevancia a partir de cierta edad. Se relacionaron 38 signos como y indicadores emocionales que se derivaron tanto del trabajo de Machover y Hammer como de Koppitz. Se presentaron tres tipos diferentes de

habitualmente en los dibujos de la figura humana en los niños y c) Las omisiones de indicadores esperados en un determinado nivel de edad. Por lo anterior la interpretación clínica resulta individual y única, se requiere que el psicólogo conozca de los principios de la prueba y de la psicología del desarrollo, así como de los principios de la psicodinamia (cita Di-Leo, 1980).

De tal modo que las diversas técnicas de las que hace uso la psicología, son de gran utilidad para evaluar distintos aspectos del individuo, y lograr así un análisis integrado. Para el caso de la presente investigación, que tiene como objetivo final analizar la relación existente entre el nivel de madurez cognitiva y los aspectos emocionales en el niño bilingüe, se utilizarán dos pruebas psicológicas que proporcionaran dichos datos. La primera de ellas es la prueba del Bender, que ha sido empleado con niños para detectar madurez para el aprendizaje, (Koppitz, 1961) para predecir desempeño escolar, (Koppitz, 1962) para diagnosticar problemas de lectura y aprendizaje, (Koppitz 1958, en Koppitz 1984).

Para el caso de esta investigación la prueba del Bender, se utilizará para obtener básicamente el nivel de madurez cognoscitivo de los niños bilingües, basándose en diversos autores como Simpson, (1990) quien postuló la hipótesis de que los niños con problemas emocionales no difieren de los demás en la coordinación ni en la percepción, pero si pueden revelar perturbaciones en la integración de la percepción visomotora como consecuencia de su perturbación emocional, lo que pone de manifiesto la relación entre ambos factores. Siguiendo esta misma perspectiva para esta investigación se pretende establecer la relación del nivel de madurez cognoscitivo del niño bilingüe, con los indicadores emocionales en la prueba grafoproyectiva de la figura humana. Debido a que como Koppitz, (1984) menciona los niños con problemas en la percepción visomotora experimentan frustración, como consecuencia de esto, muchos niños desarrollan actitudes negativas y una inadaptación emocional. Siendo que el bilingüismo simultáneo infantil es un proceso en donde intervienen activamente factores socio-culturales, familiares, afectivos y cognoscitivos, la teoría utilizada por Bender y

Koppitz, son de gran utilidad y de valor teórico, ya que es importante resaltar que una percepción inmadura no sólo tiende a presentar problemas en el aprendizaje, sino también tiene una incidencia mayor en problemas emocionales en los niños cuya percepción visomotora funciona normalmente. Para el caso del bilingüismo, conlleva a que el niño desarrolle una serie de actividades cognoscitivas específicas (abstracción, flexibilidad mental, etc.) y que al tener dificultades con ellas, crea en el niño problemas emocionales, debido a la frustración y ansiedad experimentada. Sin embargo, no todo niño con una percepción visomotora pobre tiene necesariamente dificultades de aprendizaje o problemas emocionales, debido a que el niño puede hacer uso de otras estrategias para lograr su ajuste emocional, que depende de su capacidad de integración, pero mucho más de experiencias sociales y emocionales con las personas significativas de su vida, (Koppitz, 1984) de ahí la importancia del factor emocional-afectivo, familiar y social en el desarrollo del bilingüismo en el niño.

En base en la información anterior se puede concluir que existe una relación entre el lenguaje y los aspectos cognoscitivos, psicológicos y sociales del niño de tal manera que para la realización de esta investigación se puede predecir que la calidad del ambiente lingüístico temprano de un niño es el factor externo que se considera más importante porque afecta el desarrollo del lenguaje, (Mussen, 1971). Es decir un ambiente lingüístico estimulante (que ofrece buenos modelos de lenguaje, además de variedad, novedad y recompensas, para las respuestas verbales) incrementa el aprendizaje del desarrollo cognoscitivo. Un ambiente monótono, poco estimulante, parece inhibir el desarrollo en estos aspectos. Un estudio de Stevenson, (1980) muestra que a partir de la infancia temprana los niños criados en instituciones se muestran menos avanzados en su desarrollo del lenguaje, debido a que socializan menos y emiten menor tipo de sonidos del habla, en comparación con los infantes criados en hogares con familias, debido a que quienes los atienden en las instituciones no estimulan o responden al habla de los niños como lo hacen los padres. Además presentan deficiencias en muchos aspectos del desarrollo del lenguaje entre los que figuran los sonidos del habla, la inteligibilidad y el nivel de organización del lenguaje, (Mussen, 1971). En base, a esto se afirma que ciertamente el

lenguaje, los aspectos emocionales del niño y el desarrollo cognoscitivo se encuentran relacionados.

Bajo esta misma línea está el bilingüismo, en donde se encuentra altamente relacionado con factores sociales, culturales, lingüísticos y sobre todo emocionales del niño, debido a la complejidad cognoscitiva por la que pasa el bilingüe en su aprendizaje lingüístico. A medida que se hizo la revisión documental sobre el tema se llegó a la conclusión de que el término bilingüismo es muy amplio, debido a que abarca situaciones diferentes. De aquí su vaguedad y la cantidad de definiciones que han sido propuestas, cada una de ellas propone un punto de vista específico. La definición de Winreich, (1990) sobre el bilingüismo, es el uso alternado dos lenguajes en relación a aspectos lingüístico y socioculturales que pueden intervenir. Debido a que ciertamente en cada uno de estos campos puede ayudar a comprender el desarrollo comunicativo de los sujetos bilingües.

Se popularizó el mito de que el aprendizaje simultáneo de dos idiomas podía obstaculizar el desarrollo lingüístico e inclusive emocional del niño. Los primeros investigadores diagnosticaron en los niños bilingüe deficiencias de lenguaje y en las habilidades cognoscitivas, sin embargo, otros estudios no han encontrado niveles moderados de interferencia o confusión, como son el caso de Ronjat, (1982), Leopold, (1980) y Harris, (1992) entre otros, en donde se observa que el bilingüismo no provoca problemas a los sujetos, siempre y cuando el niño no tenga que enfrentarse a cambios lingüísticos bruscos. Burlin, (1989) menciona que en estos casos, los aspectos afectivos manifiestan su influencia negativa en la conducta lingüística de los sujetos (citado en Harris, 1994). De igual forma algunos autores se interesaron en la importancia sociocultural del bilingüismo, como Dravina y Ruke, (1985) destacan que el problema del bilingüismo no se sitúa a nivel lingüístico, sino en adaptación a contextos socioculturales distintos, debido a que la educación que reciben los bilingües se caracteriza por una actitud más favorable hacia una lengua que a otra.

La conciencia de aprendizaje que adquiere el bilingüe a lo largo del desarrollo, Vygotski, (1960) menciona que los diferentes procesos que conducen a la adquisición de la segunda lengua es en relación a la adquisición de la lengua materna. Donde el desarrollo de la primera y segunda lengua tendrán diferencias particularmente si la segunda lengua es adquirida desde el comienzo con intención y realización consciente. Mientras que la lengua materna es adquirida en un proceso espontáneo, que culminará en un dominio convincente de las formas verbales y de su uso. Para Vygotski, (1960) el bilingüismo deberá ser analizado dinámicamente, lo que supone considerar factores sociales y educacionales que configuran el aprendizaje consciente de la segunda lengua.

Al hablar de bilingüismo necesariamente se hace la distinción básica entre bilingüismo temprano y tardío, dependiendo si las dos lenguas se han aprendido simultánea o secuencialmente. Los mecanismos de aprendizaje y la organización cerebral de las dos lenguas en caso del bilingüismo tardío, no son coincidentes para ambas lenguas, (Koykis, 1984).

Siendo el bilingüismo el uso de dos lenguajes, en donde para su estudio es necesaria la intervención de una variedad de disciplinas, diversas investigaciones han aportado valiosa información sobre aquellos factores que intervienen. Las conclusiones a las que se han llegado, se basan en la teoría de que los niños bilingües son una combinación e integración de dos lenguajes, (Grosjean, 1992). Harris, (1992) recalca la importancia de las experiencias emocionalmente significativas para la adquisición del segundo idioma, así Cummins, (1992) menciona que el niño adquiere de la familia, valores, metas y actitudes ante el bilingüismo. Así, el factor familiar facilita o impide el aprendizaje del segundo idioma, relacionándose con la estimulación del ambiente hacia el niño y con el factor emocional. Diversos estudios como los de Brown, (1980), Hilgard, (1990) y Ogura, (1991), concluyen que los niños bilingües mejoran su desarrollo funcional y sus capacidades cognitivas, como la abstracción del pensamiento, flexibilidad mental, superioridad en la formación de conceptos y una diversificación de habilidades mentales,

por lo que al presentar dificultades en ellas, podría crear en el niño algunos problemas emocionales, debido a la frustración y ansiedad que esto le provoca. Por lo que queda establecida teóricamente la relación entre madurez cognoscitiva y el factor emocional en los niños bilingüe, debido a que el bilingüismo es un proceso complejo y multifactorial, en donde la combinación de aspectos cognoscitivos, de madurez individual, de desarrollo, sociales, culturales y afectivos dan como resultado la adaptación del niño a las exigencias y demandas del mundo bilingüe. De tal modo que según la teoría de Koppitz, (1970) donde menciona que las dificultades en la percepción visomotora por inmadurez, tienden a presentar en el niño problemas emocionales debido a la inadaptación, expone la relación entre madurez cognoscitiva y lo emocional, de ahí la trascendencia de dichos factores en el bilingüismo. No obstante si un niño presentara alguna disminución en la madurez, podría aprender a tolerar frustraciones provocadas por el déficit de su percepción siempre y cuando se encuentre emocionalmente seguro

Considerando al bilingüismo como multifactorial, las siguientes investigaciones resumen la intervención de todos sus factores, como la de Hann, (1989) quien realizó un estudio en Suecia, sobre los principales factores que intervienen en el bilingüismo, señalando los efectos cognoscitivos, sociales y emocionales. Otra investigación realizada por Gonzales, (1994) da importancia a la construcción de modelos cognoscitivos, culturales y lingüísticos, así como la influencia de variables bilingües, como sería el desarrollo de conceptos a partir de construcciones verbales y no verbales. Sharpe, (1994) realizó una investigación con niños en Singapur, en donde considera la importancia de la relación parental, en la calidad de la interacción niño-adulto, como agente facilitador en la comprensión del segundo idioma, aumentando a medida que se vayan formando más actividades familiares relacionadas con el lenguaje.

En cuanto, a las actividades cognoscitivas necesarias para el bilingüismo, Arochova, (1990) encontró diferentes tipos de memoria semántica, habilidad mental,

interferencia entre estructuras del lenguaje, además de encontrar bases neuropsicológicas interesantes y reconocer la influencia de la motivación.

Para las bases neuropsicológicas que se estructuran en el bilingüismo la investigación de Breathnach, (1993) discute que el lenguaje proviene esencialmente por áreas localizadas en la corteza frontal y tempo-parental, dispersadas por las neuronas. Los detalles específicos de codificar depende y se desarrolla de las características ambientales del lenguaje, estas son adquiridas culturalmente, por lo que la propensión al bilingüismo es innata y durante este periodo sensitivo ambos lenguajes pueden instalarse fácilmente en el niño.

CAPITULO 6.

METODO.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACION.

En el bilingüismo infantil temprano interfieren una gran diversidad de factores, como serian: factores cognoscitivos, emocionales, familiares, sociales y culturales, para que se logre satisfactoriamente en el niño esta adquisición simultánea del idioma. El aspecto cognoscitivo en el proceso del bilingüismo, se refiere a que el niño bilingüe necesita implementar una serie de habilidades cognoscitivas como serian una cierta flexibilidad mental y capacidad de abstracción, (Lambert y Peal, 1982) que le permitan la doble adquisición del lenguaje, es en este proceso de adquisición individual, en donde interfieren tanto el desarrollo como la maduración propia del niño. De igual manera en el niño bilingüe el factor emocional es de gran importancia, debido a que estudios como los de Yelland, (1993) y Harris, (1992) señalan que los niños bilingües asimilan mejor el segundo lenguaje de manera consciente apoyándose de significativas experiencias proporcionadas principalmente por el ambiente familiar, así mismo el factor socio-cultural, proporciona al niño expectativas y actitudes diferentes y positivas en comparación con los niños monolingües. En algunos casos en el niño bilingüe se encuentran carencia de algunos de estos factores, provocándole subsecuentemente, alguna

perturbación del desarrollo. En base a esto y debido al objetivo de esta investigación de conocer la relación entre el nivel de madurez cognoscitiva y el aspecto emocional del niño es necesario estudiar estos aspectos del desarrollo relacionados con el nivel de madurez deficiente, que permitan obtener no sólo los problemas en el aprendizaje, sino también la incidencia de los problemas emocionales, en este grupo, se plantea la siguiente pregunta problema:

¿ Existe relación entre el nivel de madurez cognoscitivo y aspectos emocionales en niños que aprenden dos idiomas simultáneos ?

HIPOTESIS.

HIPOTESIS CONCEPTUAL.

El nivel de madurez cognoscitivo se refiere al funcionamiento mental que ocurre mientras el niño madura, (Ardila, 1988) lo que permite que se desarrollen en el niño nuevas funciones estableciéndose las conductas madurativas correspondientes a cada edad, siendo éstas la base de todo aprendizaje (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994). En el niño bilingüe se desarrollan ciertas actividades cognoscitivas necesarias para la adquisición simultánea del idioma, como serían la abstracción y la flexibilidad mental, entre otras. Sin embargo, cuando existe alguna disfunción perceptomotora, representada por alguna inmadurez cognoscitiva el niño puede llegar a presentar alguna inadaptación emocional.

HIPOTESIS ESTADISTICA.

HIPOTESIS ALTERNA. (H1).

Existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de madurez cognitiva y los aspectos emocionales en niños bilingües..

HIPOTESIS NULA (Ho).

No existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de madurez cognitiva y los aspectos emocionales en niños bilingües.

VARIABLES.

VARIABLE INDEPENDIENTE:

Niños bilingües.

VARIABLE DEPENDIENTE:

El nivel de madurez cognoscitivo y los aspectos emocionales en niños bilingües, obtenidos a través de la prueba del Bender y el Dibujo de la Figura Humana según calificación de Koppitz.

DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES.

VARIABLE INDEPENDIENTE.

BILINGÜE.

El término bilingüe (Nelson, 1992) se refiere a niños que a muy temprana edad se relacionan con otro idioma distinto al materno, de tal modo que puedan llegar a dominar las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar en un segundo idioma.

VARIABLE DEPENDIENTE.

NIVEL DE MADUREZ COGNOSCITIVA.

El término de nivel de madurez cognoscitiva considera el proceso de conocer al medio externo, incluyendo el darse cuenta de, y el juicio, por lo tanto el nivel de madurez cognoscitivo se refiere a la profundidad y a la amplitud del funcionamiento intelectual y mental que ocurre en el niño a medida que el niño madura, (Ardila, 1988) esta maduración va a depender del desarrollo fisiológico del sistema nervioso, que es algo consitucional, debido a que los cambios que operan en el sistema nevioso permiten que se desarrollen nuevas funciones estableciéndose las conductas madurativas correspondientes a cada edad, por lo que es la base de todo aprendizaje, como la de aprender a hablar, a leer, a escribir, etc., y que se manifiesta a través de funciones, experiencias o ejercicios nuevos en el niño (Esquivel, Heredia y Lucio, 1994).

ASPECTOS EMOCIONALES.

Se refiere a los factores del desarrollo como físico, cognoscitivo y sociales en el niño, que determinan como el pequeño percibe su medio y la manera en que éste se relaciona con él (Esquivel. Heredia y Lucio, 1994).

MUESTRA.

Para llevar a cabo este estudio se obtuvo una muestra al azar, que incluyó a niños de 6 a 8 años de edad, de ambos sexos y que se encontraban en el aprendizaje formal de dos idiomas simultáneos. Se excluyeron aquellos sujetos que estuvieran por arriba o por abajo de estas edades y que no se encontraran cursando dos idiomas al mismo tiempo. La

muestra para la investigación estuvo conformada por un total por 20 niños bilingües (10 hombre y 10 mujeres).

ESCENARIO.

La muestra para llevar a cabo este estudio fuè tomada de una escuela de idioma extranjero "Chùò", donde se imparte el segundo idioma, que trabaja con niños de 3 a 12 años, en donde se pretende que todos los niños vayan aprendiendo ambos idiomas (español y japonès) como lenguas maternas. El lugar donde se llevó a cabo dicha aplicación es un salón de clases de aproximadamente 4.5 x 5 m., en donde los niños se encontraban distribuidos en bancas de dos en dos.

TIPO DE ESTUDIO.

Es un estudio de tipo correlacional, debido que por sus características, permite explorar las relaciones existentes entre las variables consideradas, es decir, entre el nivel de madurez cognoscitivo y los aspectos emocionales. Además, de ser un estudio de *campo*, ya que corresponde a una investigación científica y no experimental, que permite descubrir las relaciones e interacciones entre las variables psicológicas, en donde a partir de la observación de una situación real se intenta estudiar la relación. Es un estudio *transversal* porque los instrumentos sòlo se aplicaron una vez y no hubo seguimiento.

INSTRUMENTO.

Para la evaluación de los aspectos que se propusieron en esta investigación, se aplicò el test gwestáltico visomotor de Laureta Bender y el Dibujo de la Figura Humana utilizando la tècnica de calificación de E. Koppitz, (1970).

Se utilizò el test gwestáltico visomotor de Laureta Bender, para la obtención del nivel de madurez cognoscitiva de los niños que aprenden dos idiomas simultàneos a una

edad temprana para observar si existía disminución perceptomora. La manera en que se realizó la calificación de la prueba del Bender, fué mediante la técnica de Koppitz, (1970) en donde dicha autora propone 30 indicadores a través de la copia de las nueve láminas, dichos indicadores se calificaron con presencia y ausencia, asignando el valor de 1 a “presencia” y el valor 0 a “ausencia”, lo que proporcionó el un nivel de madurez cognoscitivo. La manera en que se interpretó la prueba, con en base en la ausencia de algunos de los 30 indicadores, debido a que la presencia de algunos de los indicadores son señal de alguna carencia de madurez en el niño, lo que reflejaría consistentemente alguna disminución en el desarrollo cognoscitivo.

Por otra parte se aplicó la prueba grafoproyectiva, del dibujo de la figura humana, a través de diez indicadores propuestos por Koppitz, (1970) que son: sombreado de cara, inclinación de la figura, figura pequeña, transparencias, cabeza pequeña, brazos cortos, presencia de nubes, lluvia o nieve, presencia de dientes, integración pobre y omisión de boca, por considerar que son indicadores relacionados con ansiedad, depresión, agresividad y frustración principalmente. Esto permitió realizar una evaluación a nivel cualitativo y la manera en que se calificó la prueba del dibujo de la figura humana fué a través de la presencia y/o ausencia de dichos indicadores y posteriormente se realizó una interpretación clínica, con base a las teorías psicodinámicas en que se fundamentan dichas prueba. Posteriormente, se calificó el dibujo de la figura humana según la técnica de Koppitz (1984) para obtener el nivel de maduración, a través de indicadores para cada nivel de edad y considerando que a medida que la edad del niño aumenta también aumenta la presencia de los indicadores, se consideró la siguiente fórmula: $5 - \text{esperados} + \text{especiales}$ para obtener un nivel de madurez y compararlo con el obtenido por Bender.

Con base a la importancia de aspectos familiares, sociales y emocionales reconocidos en diversos estudios sobre el bilingüismo infantil, se decidió formular un cuestionario que constaba de 20 reactivos bajo el formato de entrevista, en donde se abordaron principalmente los aspectos afectivos del bilingüismo explorando la actitud del niño hacia el doble aprendizaje, para así conocer como el niño percibe la adquisición del

lenguaje. El aspecto emocional y familiar que explora el cuestionario, se relaciona con el Bender y con el dibujo de la figura humana, con base a la relación entre madurez cognoscitiva y aspectos emocionales (ver Anexo).

PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo este estudio se tomó una muestra de 20 niños de edades entre 6 y 8 años, de ambos sexos (10 hombres y 10 mujeres), que fueran alumnos de la escuela “Chùo” que imparte el segundo idioma. Se llevó a cabo la aplicación del test gúestáltico visomotor de Laureta Bender, de manera individual: la duración de estas aplicaciones estuvo en función del tiempo que el niño necesitara para la realización de dicha prueba y la aplicación fuè en un salón de clases, el cual se encontró sin interrupciones. La siguiente prueba que se aplicò fuè el Dibujo de la Figura Humana a través de la tècnica de E. Koppitz, dandoles las siguientes instrucciones: “Quiero que dibujes a una persona completa, que no sea de palitos“. La aplicación fuè a nivel grupal, con un máximo de cinco niños en un total de cuatro sesiones, y el tiempo de duración, estuvo en función del que el niño necesitara. Para la aplicación del cuestionario sobre el dibujo de la Figura Humana, que constaba aproximadamente de 20 reactivos, que evaluaron principalmente aspectos familiares, emocionales y sociales del bilingüismo, inmediatamente después de la aplicación de la prueba del dibujo, en donde a través de una entrevista se cuestionaba al niño directamente las preguntas del cuestionario (ver Anexo).

Posteriormente se diò las gracias a los niños participantes por su colaboración. Los resultados obtenidos se calificaron y se analizaron con el paquete estadístico Ciencias Sociales (SPSS) y se colocaron en tablas para su mejor observación e interpretación.

ANALISIS DE DATOS.

Para llevar a cabo el análisis de datos obtenidos a través de las respuestas a las técnicas de evaluación del nivel de madurez cognoscitiva y aspectos emocionales en los niños bilingües, se buscó la relación entre la variable independiente y la variable dependiente a través de una prueba estadística, que permitiera conocer esta relación. Los datos fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS para Ciencias Sociales, en doble, se llevaron a cabo medidas de tendencia central, como frecuencia, y porcentajes de las siguientes variables:

* Para 30 indicadores de la prueba del Bender según la técnica de Koppitz identificados en las nueve láminas de la prueba.

* Para 10 indicadores emocionales identificados por Koppitz

* Para las respuestas de los 20 reactivos del cuestionario sobre el Dibujo de la Figura Humana a manera de entrevista. Algunos reactivos del cuestionario fueron calificados mediante respuestas abiertas o cerradas y se obtuvieron frecuencias y porcentajes.

Se analizaron los datos a través de la prueba estadística del chi-cuadrado, debido a que permite conocer si existe relación entre el nivel de madurez cognoscitiva y los aspectos emocionales. Se estableció para esta investigación un nivel de significancia a nivel de 0.05 para poder aceptar o rechazar la hipótesis nula.

CAPITULO 7.

ANALISIS DE RESULTADOS.

Las características principales de la muestra de la presente investigación que estuvo conformada por 20 niños, se muestran en la tabla 1 .

TABLA 1.
CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA.

EDAD	HOMBRES		MUJERES	
	Frecuencia F	Porcentajes %	Frecuencia F	Porcentajes %
6	3	15	3	15
7	4	20	1	5
8	3	15	6	30
TOTAL	10	50	10	50

La muestra de la población estuvo conformada en total por 20 sujetos, 10 hombres (50%) y 10 mujeres (50%); la distribución en cuanto a la edad de los sujetos fue la siguiente: para la edad de 6 años, obtuvo una frecuencia de 3 niños (15%), para la edad de

7 años se presentaron 4 casos (20%) y para la edad de 8 años, 3 niños (15%). En cuanto al otro 50% representado por las mujeres, la distribución por edades fue, para la edad de 6 años se presentaron 3 casos (15%), para la edad de 7 años, un caso (5%) y para la edad de 8 años fueron 6 casos (30%). En cuanto a características demográficas de la muestra, para los niños de 6 años en su mayoría se encuentran cursando pre-primaria y primer grado de primaria, para los niños de 7 años de ambos sexos se encuentran en primer año de primaria y para el grupo de 8 años se encuentran cursando el segundo y tercer año de educación primaria.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES.

Como primer análisis se obtuvieron, frecuencias y porcentajes de cada una de las variables para observar como se distribuía la muestra. Las variables que se analizaron fueron, los 30 indicadores propuestos por Koppitz de la prueba del Bender identificados en las nueve láminas, los 10 indicadores emocionales identificados en el dibujo de la Figura Humana, tales como: de sombreado de cara, inclinación de la figura, figura pequeña, transparencias, cabeza pequeña, brazos cortos, presencia de nubes, lluvia o nieve, presencia de dientes, integración pobre y omisión de boca, según la técnica de Koppitz. Y el cuestionario conformado por 20 reactivos sobre el dibujo de la Figura Humana, que se elaboró a partir de las actitudes que pueden tener los niños respecto al aprendizaje de un segundo idioma considerando los factores emocionales, familiares, sociales y culturales en relación al bilingüismo infantil, por lo que se establecieron preguntas para evaluar la respuesta de los niños a dichos factores en la muestra de la población infantil de la presente investigación.

En la Tabla 2 se presentan las frecuencias y porcentajes para la prueba del Bender de acuerdo a los indicadores propuestos por Koppitz (1970) para observar con que frecuencia se presentaban los indicadores que evalúan el nivel de madurez cognositiva en los niños bilingües.

TABLA 2.

**FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE PRESENCIA/AUSENCIA DEL BENDER
SEGÚN INDICADORES PROPUESTOS POR KOPPITZ
PARA EVALUAR EL NIVEL DE MADUREZ COGNITIVA.**

	PRESENCIA		AUSENCIA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	N	%	N	%
FIGURA.A				
Distorsión de la forma.	3	15	17	85
Desproporción.	2	10	18	90
Rotación.	3	15	17	85
Integración	3	15	17	85
FIGURA 1.				
Distorsión de la forma.	*8	*40	12	60
Rotación.	0	0	*20	*100
Perseveración.	3	15	17	85
FIGURA 2.				
Rotación.	3	15	17	85
Integración	4	20	16	80
Perseveración.	2	10	18	90
FIGURA 3.				
Distorsión de la forma.	6	30	14	70
Rotación.	*7	*35	13	65
Integración	*7	*35	13	65
Línea continua.	1	5	19	95
FIGURA 4.				
Rotación.	6	30	14	70
Integración	4	20	16	80
FIGURA 5.				
Modificación de la forma.	*9	*45	11	55
Rotación.	4	20	16	80
Desintegración de la forma.	2	10	18	90
Línea continua.	1	5	19	95
FIGURA 6.				
Distorsión de la forma.	*10	*50	10	50
Línea recta	3	15	17	85
Integración	2	10	18	90
Perseveración.	5	25	15	75
FIGURA 7.				

Desproporciòn.	5	25	15	75
Deformac.	*7	*35	13	65
Rotaciòn.	2	10	18	90
Integraciòn	6	30	14	70
FIGURA 8.				
Distorsiòn de la forma	*10	*50	10	50
Rotaciòn.	1	5	19	95

Como se puede observar en la Tabla 2, los indicadores del nivel de madurez cognositiva que obtuvieron porcentajes mayores a 30% fueron: para la figura 1 el indicador de Distorsiòn de la forma, se presentò en 8 de los casos (40%). En la figura 3 para los indicadores de Rotaciòn e Integraciòn, se obtuvieron para ambos en 7 casos de los 20 del total de la muestra (35%). Para la figura 5 la frecuencia mayor a 30% fue para el indicador de Modificaciòn de la forma que se presentò en 9 de los casos (45%). En la figura 6 se observò que el indicador de distorsiòn de la forma se presentò en 10 casos (50%). Para la figura 7 el indicador de Deformaciòn, se presentò en 7 casos (35%). Y finalmente en la figura 8 el indicador de madurez cognositiva de Distorsiòn de la forma, se presentò con una frecuencia de 10 casos (50%).

Como uno de los principales objetivos de la investigaciòn fue obtener la relaciòn existente entre el nivel de madurez cognositiva y los indicadores emocionales en niños bilingües se obtuvieron: frecuencias y porcentajes para los indicadores emocionales tales como: sombreado de cara, inclinaciòn de figura, figura pequeña, transparencia, cabeza grande, brazos cortos, presencia de ambiente, presencia de dientes, integraciòn pobre y omisiòn de boca o manos, propuestos por Koppitz, (1970) para conocer el grado de incidencia de èstos y de lo que representan emocionalmente en los niños bilingües.

TABLA 3.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE AUSENCIA/PRESENCIA DE DIEZ INDICADORES EMOCIONALES EN EL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA, PROPUESTOS POR KOPPITZ.

	PRESENCIA		AUSENCIA	
	Frecuencia N	Porcentaje %	Frecuencia N	Porcentaje %
Sombreado de cara	*5	*25	15	75
Inclinación figura	*5	*25	15	75
Figura pequeña	3	15	17	85
Transparencias	4	20	16	80
Cabeza grande	*8	*40	12	60
Brazos cortos	3	15	17	85
Presencia de ambiente	*8	*40	12	60
Presencia de dientes	2	10	18	90
Integración pobre	3	15	17	85
Omisión boca o manos	4	20	16	80

Al analizar las frecuencias y los porcentajes de diez indicadores emocionales del dibujo de la Figura Humana, propuestos por Koppitz, (1970) se observan, en la Tabla 3, los indicadores emocionales que obtuvieron mayor porcentaje de presencia en los niños bilingües con los siguientes resultados : sombreado de cara con una frecuencia de 5 casos (25%); inclinación de la figura con una presencia de 5 casos (25%). El indicador de cabeza grande con una frecuencia de 8 casos (40%) y la presencia de ambiente (nubes, lluvia, sol, etc.) en 8 de los 20 casos en total (40%).

De acuerdo a los índices emocionales señalados por Koppitz (1970), la autora a identificado algunas características o significados de aspectos emocionales para cada uno

casos (70%) llegaron a mostrar ansiedad, en 13 de los casos (65%) presentaron sentimientos de inadecuación, 2 de los casos(10%) mostraron agresividad, en 17 de los casos (85%) se manifestó algún tipo de inestabilidad emocional y 15 de la muestra (75%) llegó a manifestar preocupación intelectual.

En la tabla 5, se muestran las frecuencias y porcentajes de la presencia de ansiedad, sentimientos de inadecuación, agresividad, inestabilidad emocional y preocupación intelectual, pero por cada sujeto, para así mostrar la incidencia de estos de manera individual en la muestra.

TABLA 5.
INCIDENCIA POR SUJETO DE LOS INDICADORES
EMOCIONALES PROPUESTOS POR KOPPITZ.

SUJETOS	TOTAL	ANSIEDAD	SENTIM. INADECUA.	AGRESIVIDAD	INESTAB. EMOCIONAL	PREOC. INTELEC.
1	3	-	-	1	1	1
2	2	-	2	-	-	-
3	4	1	1	1	1	-
4	3	1	1	-	1	-
5	6	1	2	-	2	1
6	5	2	1	-	1	1
7	5	1	1	2	1	-
8	3	1	1	-	1	-
9	3	1	-	-	1	1
10	4	2	-	-	1	1
11	4	1	1	-	1	1
12	3	-	-	-	2	1

13	3	1	1	-		1
14	4	1	1	-	1	1
15	5	2	-	-	2	1
16	3	-	1	-	1	1
17	3	2	-	-	-	1
18	4	1	1	-	1	1
19	2	-	1	-	1	-
20	2	-	-	-	1	1

Además de conocer la relación existente entre el nivel de madurez cognositiva y la presencia de indicadores emocionales en los niños que aprenden dos idiomas simultáneos, se aplicò un cuestionario sobre el dibujo de la figura humana explorados a través de una entrevista con el objetivo de conocer las respuestas de los sujetos. Esto permitiò conocer los aspectos emocionales, familiares y sociales, así como la importancia que tienen aspectos que se han evaluado en el estudio del bilingüismo según diversos autores como Harris, (1992) y Grosjean, (1992). Se obtuvieron igualmente frecuencias y porcentajes de las respuestas para conocer la incidencia de dichos factores en la muestra de niños bilingües. A continuación, se reportan aquellas respuestas que reflejan algún posible problema.

TABLA 6.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE PRESENCIA A LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SOBRE EL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA.

	PRESENCIA	
	Frecuencia N	Porcentaje %
1. Le gustaría aprender otro idioma		
Si	*18	*90
No	2	10
2. Cuál		

Inglès	6	30
Frances	7	35
Japones	5	25
Japones, anglès e italiano	1	5
Español	1	5
3. Porquè		
Va a vivir en otro país	3	15
Porque no le entiende y no sabe	3	15
Porque le gusta y se oye bonito	*10	*50
Porque hay más cosas en el otro país	2	10
Porque de grande quiere hablarlo	2	10
4. Què idioma le gusta más		
Inglès	8	40
Ruso	2	10
Japonès	7	35
Francès	3	15
5. Por què		
Se oye bonito	3	15
Por las cosas del país y la cultura	3	15
Porque le gusta y es divertido	5	25
Porque desde chico lo està aprendiendo	3	15
Porque los padres y familiares lo hablan	4	20
Porque es bueno para aprenderlo	2	10
6. Al niño se le hace fácil aprenderlo		
Si	*15	*75
No	5	25
7. Si no aprende ¿lo castigarían ?		
Si	8	40
No	*16	*60
8. Por què		
Por portarse mal	2	10
Porque no lo aprendió	4	20
Porque sus papàs son regañones	3	15
Hablarían con el niño	4	20
Porque puede o no aprenderlo	7	35
9. Alguien de su familia quiere que lo aprenda		
Padre-madre	*14	*70
Otros familiares	6	30
10. Què es lo que más le preocupa		
Que se porte mal	2	10
Quedarse en la obscuridad	3	15
Que no hable bien	*10	*50

Que le ocurra un accidente	1	5
Que se quede solo	2	10
Algùn familiar	2	10
11. Que es lo que màs le hace feliz.		
Que se porta mal	2	10
Que es educado	4	20
El juego (muñecas, bici, football, etc)	*8	*40
Que sepa hablar otro idioma	6	30

En la tabla 6 se describen aquellos reactivos del cuestionario sobre el dibujo de la figura humana, que se realizaron a cada uno de los niños en donde se obtuvieron frecuencias y porcentajes más altos. De tal modo, que para el reactivo que cuestionaba a los niños sobre el interés por aprender el segundo idioma, 18 de los casos (90%) contestaron que si les gustaría aprenderlo, sin embargo al preguntar sobre el principal motivo del aprendizaje 10 de ellos (50%) respondió que porque se oía bonito o porque les gusta, lo cual es un indicio de que el niño no tiene una razón clara del porque se encuentra aprendiendo un segundo idioma. En el reactivo que evalúa la facilidad para aprenderlo, se encontró que 15 de los casos (75%) contestaron que se sentían capaces para aprenderlo, sin embargo al evaluar el principal motivo de preocupación del niño, 10 de ellos (50%) contestaron que les preocupaba el no hablar bien el segundo idioma y el no tener un nivel adecuado de lenguaje. Sin embargo al preguntar sobre si recibirían un castigo por no aprenderlo 16 niños (60%) contestaron que no se les castigaría si no lo aprendían, en donde 7 niños (35%) afirmaron que no se les castigaría porque puede o no aprenderlo y 14 de los casos (70%) mencionan que alguno de los dos padres muestran interés directo porque los niños aprendan un segundo idioma. Además de que lo que más les agrada y les hace feliz es el tener el conocimiento de un segundo idioma, la cual fue la respuesta de 6 de ellos (30%) aunque no se tenga una conciencia clara del porque aprenderlo y se relacione principalmente con características de juego, la cual se contestó como principal interés en 8 niños (40%).

PRUEBA ESTADÍSTICA CHIZ.

En el segundo análisis se llevó a cabo la prueba estadística de chi-cuadrada, debido a que para fines de la investigación, el objetivo inicial es conocer si existe una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de madurez cognitivo y aspectos emocionales, por lo que se compararon los indicadores de Koppitz y los indicadores de madurez cognitivos, a través de los 30 indicadores del Bender y los 10 indicadores emocionales del Dibujo de la Figura Humana, para cada una de las variables.

TABLA 7

VALORES OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA PRUEBA CHI-CUADRADA PARA LOS 30 INDICADORES DEL BENDER Y LOS 10 INDICADORES EMOCIONALES EN LA FIGURA HUMANA SEGUN KOPPITZ.

	Somb. cara	Inclinac. fig.	Fig. pequeña	Transparen c.	Cabeza gde.	Braz. cortos	Presen.am b	Pres. dient	Integr. pobre	Om.boca manos
FIGURA A.										
Distorsión de la forma.	.278	.727	.430	.347	.306	.430	.798	.531	.430	.531
Desproporción	.389	.369	.531	.456	.067	.531	.760	.619	.143	*.028
Rotación	.278	.717	.430	.347	*.021	.430	.798	.531	.334	.347
Integración	.070	.717	.334	.531	.125	.430	.306	.531	.334	.648
FIGURA 1.										
Distorsión de la forma	1.0	.291	.798	.493	.093	.798	.852	.760	*.021	.648
Rotación										
Perseveración	.278	.278	.430	.531	.798	.798	.531	.334	.531	.070
FIGURA 2.										
Rotación	.070	.717	.334	.531	.798	.430	.798	.531	.430	.347
Integración	1.0	.196	.531	*.002	.067	*.028	.110	.456	.347	.263
Perseveración	.389	.389	.531	.456	.760	.531	.223	.619	.143	.263
FIGURA 3.										
Distorsión de la forma	.573	.573	.891	.807	.550	.891	.690	.515	.891	.807
Rotación	.175	.786	.957	*.002	.848	.212	.250	.639	.947	.100
Integración	*.014	.416	.212	.060	.250	.212	.848	.639	.212	.639
Línea continua	.075	.553	*.014	*.040	.402	.666	.208	.732	.666	.607
FIGURA 4.										
Rotación	.573	.573	.218	.807	.111	.891	.690	.329	.891	.329
Integración	.196	.196	.531	.093	.067	.531	.110	.263	.531	.779
FIGURA 5.										
Modificación de la forma	.795	.194	.413	.822	*.027	.659	.713	.880	.413	.177
Rotación	1.0	.196	.531	.093	.493	.531	.648	.456	.347	.263
Desintegración de la	.389	.389	.143	*.002	.223	.143	.067	.619	.531	.456

forma										
Línea continua	.553	.553	.666	.607	.402	.666	.402	.732	.666	.607
FIGURA 6.										
Distorsión de la forma	.605	.605	.531	.263	.067	.531	*.006	.346	.531	.263
Línea Recta	.717	.717	.334	.531	.798	.430	.798	.531	.430	.347
Integración	.389	.389	.531	.456	.067	.531	.760	.619	.531	.263
Perseveración	.136	.765	.278	1.0	1.0	.717	1.0	.389	.717	1.0
FIGURA 7.										
Desproporción	.371	.136	.278	.196	1.0	.278	.291	.389	.278	1.0
Deformación	.786	.416	.947	.481	.250	.947	.250	.27	.168	.639
Rotación	.389	.389	.531	.263	.223	.143	.760	.619	.531	.456
Integración	.573	.090	.091	*.028	.111	.891	.550	.515	.891	.329
FIGURA 8.										
Distorsión de la forma	.605	.121	.531	.263	.361	.531	.361	1.0	.531	1.0
Rotación	.553	.553	.666	.607	.402	.666	.402	.732	.666	.607

*Nivel de significancia menor o igual a 0.05

Como se puede observar en la Tabla 7 se muestran los diez indicadores emocionales para el dibujo de la Figura Humana y los treinta indicadores del Bender, propuestos por Koppitz, en los cuales se encontraron asociaciones entre los siguientes indicadores: en donde para la figura A del Bender Desproporción y el indicador emocional de omisión de boca y/o manos ($X^2=8.88$ $p=.002$); entre el indicador Rotación y el indicador emocional de cabeza grande ($X^2=5.294$ $p=.021$). Para la figura 1 el indicador de Distorsión de la forma y el indicador emocional de integración pobre ($X^2=5.29$ $p=.021$). Para la figura 2 entre el indicador de Integración y el indicador emocional de transparencias ($X^2=9.45$ $p=.002$); entre el indicador de Integración y el indicador emocional de sombreado de cara ($X^2=25.93$ $p=.014$). En la figura 3 entre el indicador de Línea continua y el indicador emocional de figura pequeña ($X^2=5.96$ $p=.014$); entre Inclinação y el indicador emocional de transparencias. ($X^2=4.21$ $p=.040$). Para la figura 5 entre la modificación de la forma y el indicador emocional de cabeza grande ($X^2=4.84$ $p=.027$); entre la Desintegración de la forma y el indicador emocional de transparencias ($X^2=8.88$ $p=.002$). Para la figura 6 entre el indicador de Distorsión de la forma y el

indicador emocional de presencia de ambiente ($X^2=7.50$ $p=.006$). Y por último para la figura 7 la Integración y el indicador emocional de transparencias ($X^2=4.82$ $p=.028$).

Una vez obtenidos los puntajes del Bender para el nivel de madurez a través de la técnica de Koppitz, se evaluó el dibujo de la figura humana a través de la técnica de Koppitz, que basa su calificación en la fórmula $5 - \text{esperados} + \text{excepcionales}$, en donde a menor edad del niño se reducen los indicadores y aumentando la edad incrementan los indicadores y a partir de esto Koppitz, (1984) obtiene una puntuación de diagnóstico del nivel de maduración. De tal manera que se obtuvo el índice de nivel de madurez de cada uno de los sujetos para comparar el diagnóstico obtenido en ambos instrumentos.

TABLA 8.
COMPARACION DEL NIVEL DE MADUREZ POR
DIAGNOSTICOS ENTRE LA CALIFICACION DEL BENDER Y EL
DE FIGURA HUMANA SEGUN KOPPITZ

BENDER			FIGURA HUMANA	
SUJETOS	ERRORES	DX	ERRORES	DX
1	7	Término medio	6	Normal alto
2	1	Término alto	6	Normal alto
3	3	Término medio	4	Normal a bajo
4	3	Término medio	5	Normal
5	4	Término medio	4	Normal a bajo
6	14	Término bajo	5	Normal
7	15	Término bajo	4	Normal a bajo
8	1	Término alto	5	Normal
9	8	Término medio	5	Normal

10	13	Término bajo	3	Bajo
11	2	Término medio	5	Normal
12	3	Término medio	5	Normal
13	3	Termino medio	4	Normal a bajo
14	2	Termino medio	5	Normal
15	8	Término medio	5	Normal
16	6	Término medio	4	Bajo
17	5	Término medio	5	Normal
18	13	Término bajo	4	Normal a bajo
19	10	Término bajo	2	Bajo
20	9	Término medio	5	Normal

En la tabla 8, se puede observar que el diagnóstico obtenido para el nivel de madurez de la muestra, por la prueba del Bender a través de la técnica de Koppitz, (1984) como el obtenido a través de los indicadores en el dibujo de la figura humana, para cada nivel de edad, son muy similares excepto en 7 de los casos difiere ligeramente entre ambos, pero en general, se observa cierta congruencia entre ambos.

CORRELACION DE SPEARMAN.

Para el tercer análisis estadístico se obtuvieron Correlaciones de Spearman, debido a que los resultados se encuentran en escala ordinal. En la tabla 9, se muestran las correlaciones obtenidas a partir de las calificaciones dadas por la prueba del Bender, por el nivel de madurez obtenido por el dibujo de la figura humana y por la presencia de los indicadores emocionales en el dibujo de la figura humana.

TABLA 9.
CORRELACIONES DE SPERMAN DEL BENDER, FIGURA
HUMANA E INDICADORES EMOCIONALES.

	MEDIA	D.S.
Bender-Fig. Hum.	6.6	4.5
Bender-Emocionales	4.5	.94
Emocionales-Fig. Humana	3.6	1.09

En la tabla 9, se muestran las correlaciones de Spearman, en donde para la prueba del Bender y el nivel de madurez obtenido en el dibujo de la figura humana, según Koppitz (1984), se obtuvo una correlación negativa entre ambos instrumentos (-.007). Para la prueba del Bender y los indicadores emocionales se obtuvo una correlación de (.3470), la cual es una correlación baja y para el nivel de madurez obtenido por el dibujo de la figura humana y los indicadores emocionales se obtuvo una correlación de (.0932) la cual es una correlación alta.

CAPITULO 8.

DISCUSION Y CONCLUSIONES.

De acuerdo al objetivo principal de la presente investigación de conocer la relación existente entre el nivel de madurez cognitiva y el aspecto emocional en niños bilingües, se propuso comparar las respuestas a los indicadores propuestos por Koppitz, (1984) en la prueba del Bender con algunos indicadores emocionales en el dibujo de la figura humana propuestos por Koppitz, (1970). De acuerdo a la revisión bibliográfica que se realizó para conocer la relación entre dichos factores, se encontró que autores cuya aportaciones a la psicología infantil, como es el caso de bender, (1984) y Koppitz, (1994) reconocen que el desarrollo de problemas emocionales secundariamente puede ser consecuencia de problemas perceptuales. Así mismo los niños que muestren una percepción visomotora defectuosa o inmadura, pueden presentar reacciones emocionales tales como frustración y fracaso, aspecto que se corroboró en esta investigación porque es probable que algunos de los niños puedan desarrollar problemas de aprendizaje y presenten posibles problemas emocionales. Esto se debe a que no todo niño con un nivel de madurez cognoscitivo inmaduro o defectuoso tiene necesariamente dificultades de aprendizaje o desarrolla

inevitablemente problemas emocionales. En general el ajuste emocional de un niño depende en parte de su capacidad de integración, pero mucho más de sus experiencias sociales y emocionales con las personas más significativas de su vida, (Koppitz, 1984). Autores como Haan, (1989) y Sharpe, (1994) mencionan que un niño emocionalmente seguro puede aprender a tolerar las frustraciones provocadas por el déficit de su nivel de madurez cognoscitiva. Además de que los niños con problemas emocionales no difieren de los demás en la coordinación ni en la percepción, pero si pueden presentar perturbaciones en la integración de ambas funciones, relación que ponen de manifiesto la relación entre el nivel de maduración y el aspecto emocional del niño, autores como Simpson (1990), Haan (1989). En base a las aportaciones hechas por autores como Swain, (1980), Koppitz, (1984) y Gonzales, (1994) para la presente investigación se propuso la hipótesis siguiente que dice: “Existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de madurez cognoscitiva y los aspectos emocionales en niños bilingües”.

Se acepta la hipótesis alterna (H1), debido a que si se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a nivel de 0.05 entre el nivel de madurez cognoscitivo y los indicadores emocionales propuestos por Koppitz, (1970).

En los resultados se observó que en general del total de la muestra los porcentajes más elevados de ausencia para los indicadores de madurez fueron el de rotación (100%), distorsión de la forma (50%) y modificación de la forma (45%). En los emocionales los porcentajes más altos de presencia se identifican para la cabeza grande (40%), presencia de ambiente (40%) y sombreado de cara e inclinación de la figura (25%). Así mismo, se observó que en la entrevista los niños bilingües mostraron porcentajes más elevados hacia la actitud y disponibilidad de aprender otro idioma (50%), mencionando porque les gusta y se les es divertido (75%), además de que se consideran aptos para aprenderlo (60%), sin embargo también refieren que una de las principales preocupaciones es el aprendizaje del idioma (40%), afirmando el interés personal de alguno de los padres por que el niño lo aprenda (70%).

De tal modo, que los resultados obtenidos por la presente investigación sobre la relación existente entre el nivel de madurez cognoscitiva y los aspectos emocionales en los niños bilingües, son similares a los encontrados por Koppitz, (1984), Simpson (1990) y González, (1994) quienes encontraron relación entre la percepción visomotora y los problemas emocionales en niños. Para el caso de la presente investigación el niño bilingüe al no obtener el nivel de madurez cognoscitivo necesario para la adquisición de los dos idiomas simultáneamente, tiende como consecuencia a presentar o desarrollar problemas emocionales secundarios.

Debido a que el proceso del bilingüismo es más que una doble adquisición de dos idiomas, por ser todo un proceso simultáneo de doble adquisición que exige al niño bilingüe una serie de habilidades cognoscitivas necesarias como abstracción, flexibilidad mental, etc., que le permiten al niño establecer estas habilidades de pensamiento y cognoscitivas necesarias. En base provocan a los resultados obtenidos en la investigación se puede inferir que al encontrarse discriminaciones en el nivel de madurez cognoscitiva provocan en el niño una serie de reacciones emocionales como ansiedad, inestabilidad, sentimientos de inadecuación, agresión o preocupación a cerca de aspectos intelectuales.

Los niños bilingües que tienen carencias en su nivel de madurez cognoscitiva experimentan frustración y fracaso tanto en el ambiente escolar como en el familiar, por lo que desarrollan actitudes negativas y una inadaptación emocional. Para el caso del presente estudio, se encontraron que aquellos factores emocionales que se desarrollaron en los niños bilingües con deficiencias en el nivel de madurez cognoscitiva, fueron principalmente sentimiento de inadecuación al medio, por considerar su entorno como amenazante y demandante, lo que provoca en algunos niños bilingües sentimientos de inadecuación e inferioridad, y sobre todo muestran una mayor incidencia de demasiada preocupación por aspectos de aprendizaje y de adquisición de conocimientos, por lo cual utilizan frecuentemente mecanismos de defensa como la intelectulización.

La presencia de la ansiedad en el niño bilingüe ante el medio y por lo tanto ante el proceso propio del bilingüismo, se puede deber posiblemente a que percibe el proceso de asimilación de dos idiomas como demasiado estresante y demandante para él, normalmente tienden a presentar una inmadurez emocional.

8.1. CONCLUSIONES.

En base a los antecedentes sobre el tema y a los resultados obtenidos se llegó a la conclusión, de que en el niño bilingüe se manifiesta un acelerado desarrollo en ciertas áreas específicas del funcionamiento cognitivo, necesarias para lograr la doble adquisición simultánea de los dos idiomas, estudios como los de Cummins, (1992) Kravin, (1992) y Graenou, (1993) concluyen que efectivamente existen diferencias en cuanto al desarrollo cognitivo entre niños bilingües y niños monobilingües, necesarios para la doble adquisición simultánea, como sería la flexibilidad mental, el pensamiento abstracto, la visualización simultánea del mundo, el cual al desarrollar dichas habilidades facilitan la implementación de los dos idiomas en el niño de manera alterna, creando así un sistema "monolingüe" del bilingüismo (Harris, 1992).

Es decir, el niño se encuentra equipado con un sistema total que le permite integrar los dos idiomas, por lo que el niño puede entender al mundo de una forma total. De ahí que, los requerimientos cognoscitivos necesarios para el bilingüismo infantil, se encuentran estrechamente relacionados con la implementación de ciertas estrategias de aprendizaje ligadas con la identificación familiar, emocional, socio-cultural del niño bilingüe, de tal modo, que reconocer la importancia de todos estos factores dentro del bilingüismo simultáneo, da como resultado un estudio integral y sistemático de dicho proceso.

Los resultados de esta investigación se corroboran con investigaciones relacionadas sobre aspectos familiares, emocionales y socio-culturales del bilingüismo infantil temprano, realizados por Martínez, (1980), Harris, (1992) y Grosjean, (1992), cuyas conclusiones más significativas sobre el bilingüismo simultáneo radican en que los niños aprenden un segundo idioma apoyados indudablemente en experiencias significativas para ellos y los procesos de socialización y de la familia, dado que estos facilitan o impiden el aprender un segundo idioma. Tales observaciones, también fueron identificadas en la presente investigación, a través de la entrevista en donde se encontró que existe un interés por alguno de los padres en que el niño aprenda el segundo lenguaje, lo que genera en el niño una actitud y disposición hacia el bilingüismo, aunque no sepa de manera consciente el porque lo está aprendiendo.

Los resultados obtenidos en la muestra de 20 niños bilingües, muestran indudablemente que los factores familiares y emocionales desempeñan un papel importante en la adquisición simultánea de los dos lenguajes. De tal modo que si el niño presenta alteraciones a nivel cognoscitivo, así como alteraciones emocionales puede repercutir en su aprendizaje de un segundo idioma.

Así, para el presente estudio un 70% mencionó en el cuestionario que alguno de los padres (madre-padre) o algún familiar del niño, está interesado por la adquisición del segundo idioma y significativamente un 50% de ellos mencionan como preocupación inicial la adquisición adecuada del segundo lenguaje, tales afirmaciones en los niños bilingües se consideran que son producto de una introyección de actitudes y posiciones ante el proceso del bilingüismo fomentados por las figuras emocionalmente más significativas para el niño.

De manera que factores emocionales en el proceso del bilingüismo, se relacionan indudablemente con la “estimulación” del ambiente hacia el niño y la actitud participativa de la familia de éste. Esto se relaciona con las propuestas hechas por diversos autores

como, (Harris, 1992) y Kravin, (1992) quienes llegaron a la conclusión de que el niño bilingüe muestra actitudes positivas debido a la identificación social y cultural. Esta hipótesis se reforzada por Reyes (1993), quien refiere que el niño adquiere en algunos casos las costumbres y los valores que respectan al uso del lenguajes, apoyándose en la relación inherente entre cultura y lenguaje.

Finalmente un aspecto importante que se pudo observar en la presente investigación sobre el bilingüismo infantil, es el hecho de que los niños indudablemente muestran actitudes diferentes y positivas en comparación a aquellos niños que provienen de familias monolingües. Dado que el niño bilingüe no tiene una idea clara o precisa del porque se encuentra estudiando un segundo idioma, además de que su desarrollo psicológico depende principalmente de las figuras parentales más significativas por lo que se encuentra inmerso en las demandas de las personas emocionalmente representativas para él. Por lo tanto, el aprender un segundo idioma como lengua materna, es prioritariamente una necesidad de alguno de los padres, antes que ser una necesidad del propio niño bilingüe.

CAPITULO 9.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Debido a que el objetivo fundamental de la presente investigación fue reconocer la relación existente entre el nivel de madurez cognoscitiva y los aspectos emocionales en los niños bilingües, a través de las pruebas aplicadas y evaluadas para ambos aspectos se encontró que efectivamente, existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de madurez cognoscitiva necesaria para aprender un segundo idioma y los aspectos emocionales. Sin embargo, este tipo de investigación, por sus características presentó ciertas limitaciones encontradas en el transcurso de su realización, como serían las siguientes:

- * El número de la muestra de niños bilingües a estudiar, que estuvo conformada por 20 casos de niños (10 hombres y 10 mujeres) fue una muestra pequeña, por lo que las inferencias de interpretación no permiten hacer generalizaciones.

- * Otra limitación que se presentó a lo largo de la realización del estudio fue el control que se tuvo sobre el segundo idioma, que los niños bilingües se encontraban asimilando como segunda lengua materna, en base a los antecedentes revisados y a estudios de

diversos autores como los realizados por Martínez, (1980), Harris, (1992) y Grosjean, (1992), quienes concluyen que el contexto socio-cultural y la asimilación de costumbres y hábitos en el niño bilingüe son fundamentales, por lo tanto el idioma proporciona características propias al fenómeno del bilingüismo temprano. Así estas características pueden no ser las mismas para el idioma inglés, que para el francés o el japonés, por ejemplo.

Dentro de la aplicación y evaluación de las pruebas psicológicas que se aplicaron, se consideran las siguientes sugerencias que influyen en los resultados finales y que podría ser:

* Aplicación un test-retest, sobre todo para la prueba del Bender, debido a que puede haber la posibilidad de que existan variaciones o fluctuaciones entre los resultados obtenidos en las dos aplicaciones, además de ser una medida metodológica efectiva para disminuir el error de confiabilidad. De tal modo que si un niño bilingüe obtiene una puntuación baja en la primera aplicación de la prueba del Bender, que indique cierta inmadurez cognoscitiva, puede representar tan sólo para ese caso un tiempo de maduración más lento, en comparación con otros niños, pero no indicaría por sí ninguna perturbación seria en esta área. Sin embargo, si se volviera a obtener una puntuación pobre para el retest de la prueba del Bender y se muestre un escaso progreso entre el test y el retest, entonces se podría inferir que el niño posee serios problemas en la percepción visomotora, o posee una dotación muy pobre o presenta cierta inmadurez cognoscitiva. Así, este reconocimiento se extiende como sugerencia para estudios posteriores del bilingüismo infantil en nuestro país.

Así, mismo a lo largo de la realización de la presente investigación sobre el bilingüismo infantil temprano y su relación con aspectos de maduración cognoscitiva y aspectos emocionales en el niño, se pudieron detectar algunas sugerencias importantes que aportan a los subsiguientes estudios del bilingüismo en México:

* De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación y en base a las aportaciones teóricas de estudiosos del desarrollo psicológico del niño como Bender, (1984) la cual menciona que algunos niños con problemas en la percepción visomotora experimentan frustración y frecuentes fracasos, tanto en la casa como en la escuela, por lo que pueden llegar a desarrollar muchos de ellos, ciertas actitudes negativas y de inadaptación emocional, por lo que otros autores encabezados por las notables aportaciones de Koppitz, (1984) a la Psicología infantil, postula la hipótesis de que los niños con una percepción visomotora inmadura o defectuosa no solamente presentan problemas en el aprendizaje, sino también muestran una incidencia mayor de problemas emocionales, en comparación con aquellos niños cuya percepción visomotora funciona normalmente, sin embargo, no todo niño que muestra una percepción visomotora inmadura llega a desarrollar problemas emocionales, sino que esto dependerá en parte de su capacidad de integración y mucho más de sus experiencias sociales y emocionales con las personas más significativas de su vida, sin embargo, para el caso del bilingüismo, el desarrollo de una función visomotora adecuada y de un nivel de madurez cognoscitivo necesario para ciertas funciones específicas como de abstracción, flexibilidad mental, etc., lo cual es importante, ya que esta inmadurez puede provocar en el niño sentimientos de inadecuación ante su medio, de ansiedad, depresión, agresividad y frustración, por lo que la principal sugerencia que aporta la presente investigación, a que aquellas instituciones y personal que estén a cargo del aprendizaje simultáneo del niño bilingüe, es que se realice una exploración previa al aprendizaje formal del segundo idioma, a manera de evaluación psicológica, que incluyan aspectos de maduración cognoscitiva, de percepción visomotora, de lenguaje, de aptitudes e inclusive se aplique una prueba que proporcione un coeficiente intelectual y el tipo de pensamiento, debido al tipo de exigencias requeridas para el niño bilingüe e inclusive se sugiere aplicar alguna prueba que explore la personalidad del niño y que proporcione información sobre el mundo interno de éste, para de tal manera tener una evaluación psicológica lo más objetiva y exacta posible del niño bilingüe.

* Otra sugerencia que aporta la presente investigación al estudio del bilingüismo es ampliar la edad de estudio de los niños bilingües, debido a que para éste caso se utilizó una muestra que comprendiera las edades entre 5 y 9 años, por considerarse que son las edades en que se centra el bilingüismo temprano, más sin embargo el proceso del bilingüismo, es un continuo de experiencia y de asimilación de conocimientos, por lo que se recomienda ampliar la edad, para de tal manera reconocer otros aspectos trascendentales en el desarrollo de éste, que quizás no se abordaron en el presente estudio, por no ser parte de los objetivos principales.

* Así mismo, se sugiere para estudios posteriores sobre bilingüismo infantil, utilizar un "criterio externo" adecuado y real que permita confrontar el rendimiento académico del niño que se encuentre curzando el segundo idioma. Tal criterio podría ser la evaluación de la escuela, del maestro, etc.

* Bajo esta misma línea, se sugiere a estudios posteriores sobre el complejo estudio del bilingüismo, que se realizen comparaciones entre hombres y mujeres mexicanos, en cuanto a procesos de adquisición del segundo idioma, tipo de pensamiento a utilizar, actitudes hacia la adquisición de un segundo idioma, aptitudes que faciliten el bilingüismo, características personales o de género, etc. para de tal manera, poder determinar las diferencias y similitudes en la adquisición de un segundo idioma entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS.

- Archova, O. (1990). *Updated Knowledge of bilingualism and its use in the teaching process*. Psychologia a Patosychologia dietata, Vol 25, pp 135-150.
- Ardila, Al., Feggy, S y Ostrosky, S. (1988). *Lenguaje oral y escrito*. Editorial Trillas. pp. 279-276
- Arboli, G. M. (1989). *Experiencias del lenguaje*. Editorial Limusa. México. pp.221-31.
- Bain y Yu. (1980). *Cognitive consequences of raising children bilingually*. Canadian Journal of Psychology; v34. 304-309.
- Bates, E. (1976). *Lenguaje and contex*. The acquisition of Pragmatics. New York: Academic Press.
- Batte, J. (1993). *Mexican-American bilingual kindergartener's collaborations in meaning making*. National Readin conference Yearbook, No.42, pp.163-168.
- Bee, H. (1990). *El desarrollo del niño*. Editorial Harla.pàg. 45-52.
- Bender, L. (1984). *Test gvestàltico visomotor*. Edit. Paidòs, Buenos Aires, Argentina.
- Bischof, Ledfor S. (1972). *Interpretaciòn de las teorias de la personalidad*. Editorial Trillas.
- Bloom, Hook y Lightbown. (1974). *Imitacion in language developement*. Cognitive Psicology. V15 pp27-32.
- Boada, M. (1990). *El desarrollo de la comunicaciòn en el niño*. Anthropos. Barcelona, España. pp.138-140.
- Breathnach, C. (1993). *Temporal determinants of language acquisition and bilingualism*. Early Child Development cn Care, Marz Vol 98 pp59-70..
- Brooks y Gunn (1990). *Program Head Star with children*. Early Child Vevlopment and Care, Feb Vol 80 pp 41-50.
- Brown, R. (1980) *A First Language*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. (1988). *El habla del niño*. Ediciones Paidòs
- Bruner, J. S. (1980). *The Relevance of Education*. London. Allen and Unwin.
- Bruner, J. S. (1979). *El Desarrollo en el niño*. Morata. pp. 188.
- Cattell, R.B. (1975). *Personalidad y Motivaciòn*. World Book. New York. pp.165.
- Cattell, R.B. (1970). *El anàlisis científico de la personalidad*. Barcelona:Fontaella, p.346.
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seox Baral pp.163.
- Chomsky, N. (1972). *El anàlisis formal de los lenguajes naturales*. Madrid:Corazòn pp.145.

- Clark, M. (1980). *Realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class: Language learning*. vol. 27. no. 1977 p.135.
- Cueli, J. (1989). *El desarrollo psicológico del niño*. Editorial Trillas.
- Cummins, J. (1992). *Bilingüismo y aprendizaje de un segundo idioma*. Annual Review of applied Linguistics; v.13 p.51-70.
- Darcy, N. T. (1963) *Bilingualism and the measurement of intelligence*. Review of a decade of research. Journal of Genetic Psychology; v10.
- Dale, P.S. (1980). *Is early development measurable?*. Journal of child Language; v7; 1-12.
- Dale, P.S. (1985). *Desarrollo del lenguaje*. De. Trillas, México.
- Di-Leo. (1974). *El dibujo y el diagnóstico psicológico*. Edit. Paidós, México. pp.80-85.
- Díaz, R. (1991). *Efectos del bilingüismo infantil*". Asociación Mexicana de psicología, V21, pp. 77-395.
- Dopke, S. (1992). *"Approaches to First Language Acquisition: Evidence from Dependent Clause Development in simultaneous bilingualism*. Australian review of Applied Linguistics; v.15. p137-150.
- Dravina y Ruke.(1985). *Lengua dominante*. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp47-60
- English, H. B. (1987). *Diccionario de Psicología y psicoanálisis*. editorial Paidós. pp.794.
- De la Fuente, R. (1989). *Psicología médica*. Fondo de cultura económica.
- Esquivel, F., Heredia y Lucio (1994). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. Edit. el Manual Moderno. pp.220.
- Fabbro, F. y Masatto, C. (1994). *An Italian Perspective on Learning disabilities*. Journal of Learning disabilities; v 27. p138-141.
- Fabian, E. (1982). *El cuerpo y sus expresiones*. Edit. Paidós. México, D.F. pp.35-37.
- Ferguson, CH. (1976). *Talking to children*. Mc Graw-Hill. pp-492.
- Fitzgerald, H. (1984). *Psicología del desarrollo: el lactante y el preescolar*. Edit. El Manual Moderno. Bogotá, Colombia. pp.80-84, 141,311.
- Freud, A. (1976). *Psicoanálisis para maestros y padres*. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp.60-70.
- Freud, A. (1965). *Normalidad y patología en la niñez*. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp.150.
- Freud, A. (1960). *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp. pp.119.
- Freud, S. (1986). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Editorial Alizana. México.
- Fishman, J.A. (1980). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Rowley, Mass:Newbury House,.
- Gessell, A. (1975). *El niño de 5 años*. Edit. Paidós, México, D.F. pp. 23-46.
- Gessell, A. (1980). *El niño de 5 y 6 años*. Edit. Paidós. México, D.F. pp. 7-13, 53-63.
- Gessell, A. (1983). *Vida escolar e imagen del mundo del niño de 5 a 16 años*. Edit. Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp.10-21.

- Gessell, A. (1989). *El niño de 7 a 8 años*. Edit. Paidós. México, D.F. pp.7-15, 50-59.
- Goddard, H.H. (1980). *Mental test and the immigrant*. Journal of Delinquency; v2, pp.243-277.
- Goodenough, F. (1926). *Racial differences in the intelligence of school children*. Journal of Experimental Psychology; v9, 388-389.
- Goodenough, F. (1959). *Test de inteligencia infantil*. Edit. Paidós, Argentina. pp. 132-137.
- Greenfield, P. (1979). *The Structure of Communication in Early Language Development*. Nueva York, Academic Press.
- Gonzales, V. (1994). *A model cognitive, cultural and linguistic variable affecting bilingual Hispanic children development of concepts and language*. Journal of Behavioral Sciences, Nov Vol 16 pp396-421.
- Griego, J. T. (1994). *Assesing Students Perceptions of Bilateracy in two Way bilinguals Classrooms*. Journal of Educational Issued Of Language Minority students; v13. p79-93.
- Grosjean, F.(1992). *Life with two languages*. Cognitive Processin bilinguals. Cambridge:Harvard. V13, pp43-47.
- Grosjean, F. (1992). *Another view of Bilingualism*. Cognitive Processin bilinguals. Université de Neuchatal.
- Gumperz, J.J. (1982). *Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction*. In C. Cazden. New York:Teachers College Press
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language*. Cognitive Processin bilinguals, New York: Basic Books. pp 25-35.
- Handfield, J. (1989). *Psicologia evolutiva de la niñez y de la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina. De. Horme, PP. 261.
- Hann, D. (1989). *Ethnic minority children in preschool: The importance of a bilingual practice*. Pedagogische studien, May vol 66 pp.207-219.
- Harris, J.R. (1992). *Cognitive processing in bilinguals*.Cognitive Processin bilinguals, North Holland, pp.3-50.
- Harris, J. R. (1992). *Bilingualism: not the exception any more*.Cognitive Processin bilinguals, North Holland, pp. 25-71.
- Heredia, A. M. (1982). *La madurez en la percepción visomotora y su relación con las diferencias en el proceso de lectura*. TESIS UNAM.
- Hilgard, H. (1990). *Habilities of children in stimulate programs*. Child Development, V26 pp39-46.
- Hughes y Palmer. (1991). *The Texas University program emphasis on handicapped Hispanic children..* School Psychology review; Vol 20 pp472.282.
- Hymes, D. (1987). *Models of interaction of langue and social setting*. Journal of social Issues. V,23.
- Havighurst, R, (1982). *Respuestas al desarrollo*. Editorial. Guadalupe.
- Ianco-Worrall, A. (1972). *Bilingualism and cognitive development*. Child Development, v43.
- Imedadze, N.V. (1989). *On the psychological nature of child speech formation under condition of exposure to two languages*. International Journal of Psychology.v.2.

- James, C. (1993). *Welsh Bilinguals: An Error Analysis*. Journal of Multilingual and Multicultural Development: v 14 n4. p.287-306.
- Katz, D. (1990). *Research Methods in the Behavioral Sciences*. New York. cap. 2,3,4-
- Kaye, K. (1980). *How mothers maintain dialogues with two years olds*. Annual Review of applied Linguistics- V32 pp.36-41.
- Kelley, L. (1979). *Description and measurement of bilingualism*. An international seminar. Toronto:University of Toronto.
- Kellog, M. (1979). *What children scribble and why*. National Press. Palo Alto, California.
- Kerlinger, F. (1988) *Investigación del comportamiento*. Mc Graw-Hill. México. pp. 4115,421,424.
- Kleifgen, J. (1990). *Prekindergartn children's second discourse learning*. Discourse Processes:Apr-Jun. Voll3 pp225-242.
- Klein, M. (1971). *Desarrollos en psicoanálisis*. Editorial Paidós. pp.90-96.
- Kravin, H. (1992). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v14 p.287-306.
- Koppitz, E. (1970). *El dibujo de la figura Humana*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires.
- Koppitz, E. (1984). *El test Gestáltico visomotor para niños*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires, Argentina.pp. 79-180.
- Koykis, F. (1984). *Linguistic aspects of interculturalism*. Revue Belge de Psychologie et de pedagogie, Vol46 pp149-155.
- Lambert y Peal (1982). *Efectos en el Bilingüismo infantil*. Journal of Multilingual and Multicultural Development. V11 pp153-167.
- Lenneberg, K. (1987).*Biological Foundations of Languge*. Journal and child Language; V18 pp28-34.
- Liebman y Padilla.(1990). *Language acquisition in the bilingual child*. The Bilingual Rewie. V2, pp.34-55.
- Liebman y Padilla. (1992). *Adquisition of bilingualism:An analysis of the linguistic structures of Spanish-English biliguals*. The Bilingual Review in press.
- Liebman y Padilla.(1994) *Development of interrogative, negative and possessive forms in the speech of young Spanish-English* The Bilinugal Review in press, V15 pp103-111.
- Liebman y Padilla. (1995). *Linguistic interaction in bilingual children*. Journal of Child Language, in press.
- Leopold, W.(1980). *Speech development of a bilingual Child*. Evnston, Illinois:University Press.
- Loera, B. y MaGlothlin, M. (1994).*Speech-Language Development in Bilingual Children: What to Look For*. Texas Child Care: v8. p 2-8.
- Lovaas, O. (1978), *Childhood psychosis:behavior treatment*.Early child Development an Care; Jun vol101 pp 39-53.
- Mckinney, J.P. (1981). *Psicologia del desarrollo: del lactante y el preescolar*. El Manual Moderno.
- Macnamara, J. (1987). *The bilingual's linguistic performance A psychological. Overwie*. Jorunal of Social Issues. v,23.

- Maldonado, J. (1994). *Efectos del bilingüismo y nivel socio-cultural en el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño*. Asociación Mexicana de Psicología social. vol. 4. pp. 458-463.
- Mahler, M. S. (1975). *Simbiosis Humana: las viscositudes de la individuación*. Mortiz edit. pp. 205.
- Martinez, J.L. (1980). *Chicano Psychology*. Academic Press. p.351.
- Matsumoto, D. (1992). *The effects of language on judgments of universal facial expressions of emotion*. Journal of Nonverbal Behavior, vol 16 pp. 85-99.
- Median, L. (1994). *Del gesto al símbolo*. La Psicología social en México. vol. 2.
- Median, L. (1994). *De la comunicación al habla*. Asociación Mexicana de Psicología social. v 4.
- Merriman, W. (1995). *Applied Psycholinguistics*; v4 p.229-249.
- Michaca, P. (1987). *Desarrollo de la personalidad*. De. Pax. México.
- Mussen, P. (1971). *El Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: edit. Trillas.
- Nelson, K. (1992). *Category production in response to scrip and category bin Kindergarten and second-grade children*. Journal of Applied Developmental Psychology, 11, 431-446.
- Newman, B. (1985). *El Desarrollo del niño*. Edit. Limusa. México, D.F. pp 285-291.
- Nieto, M. (1987). *Evolución del lenguaje en el niño*. Edit. Porrúa, México, D.F. pp.233.
- Nimnicht, B. (1995). *Language is for communication*. Lington, government.
- Norber, F. (1991). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol3, No. 3, pp. 49-84.
- Ogura, K. (1991). *Development psycholinguistic in children with stimulate program*. Journal of Applied Developmental Psychology. V6 pp.335-339.
- Pappalia, S. (1995). *Desarrollo Humano*. Graw-Hill.
- Penfield, W. (1980). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, J.J.:Princeton University Press.
- Piaget, J. (1977). *Introducción a la psicolingüística*. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. pp.61-72.
- Piaget, J. (1981). *Psicología del niño*. Edit. Morata.
- Reyes, M. (1993). *Emerging Biliteracy and Cross-Cultural Sensitivity in a Language Arts Classroom*. Language Arts; v70. n8. p.659-668.
- Rohr, S. (1990). *Second language acquisition and personality formation*. Psychologie in Erziehung und Unterricht; vol 37 pp 163-171.
- Ronjat, L. (1982). *El desarrollo del lenguaje observado en infantes bilingües*. Paris.
- Sarafino, E. (1988). *El Desarrollo del niño y del adolescente*. Edit. Trillas. México, D.F. pp.13-25,225.
- Schoonen y Verhallen (1993). *Diferencias léxicas entre niños monolingües y bilingües*. Applied psycholinguistics; V1 pp.123-129.
- Segal, H. (1980). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires. Paidós, pp.124.

- Sharpe, P. (1994). *A study of some of the environmental features found to be conducive to the bilingual development of pre-school children in Singapore*. Early Child Development and Care; Mar vol 98 pp59.-73.
- Simpson, W. (1990). *Study of some factors in the bender Gestalt*. Dissert. Abstr. V19, pag.293.
- Slobin, D. (1983). *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. Studies of Child Language Development. Jul. V20, pp20-32.
- Smith, E. (1985). *Some light on the problem of bilingualism as found from a study of the progress among pre-school children*. Genetic Psychology.
- Stern, D. (1988). *La primera relación: niño-madre*. Edit. Trillas. Buenos Aires, Argentina. pp.39-48.
- Stevenson, H. (1980). *Estimulación temprana en la niñez*. Applied psycholinguistics; V6 pp29-32
- Swain, M. (1980). *Bilingualism as a first language*. Unpublished doctoral dissertation. University of California.
- Taylor, Y. (1976). *Introducción a la Psicolingüística*. Edit. Manual Moderno. México, D. F. pp.110-120.
- Triadó, T. (1989). *La evolución del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Edit. Anthropos. Barcelona, España, pp.16-17.
- Vernon, S. (1993). *Initial sound/letter Correspondences in Children's Early Written Productions*. Journal of research in Childhood Education: v8, pp. 12-22.
- Vygotski, L. (1960). *The question of multilingualism in childhood*. Children's mental development in the instruction process. Publishing House, pp120-136.
- Weinreich, U. (1990). *Contacto con el lenguaje*. The Hague: Mouton.
- Werner, T. (1980). *Teoría de la percepción*. Editorial Herder. Barcelona, España, pp. 101-120.
- Wertheimer, W. (1923). *Estudios en la Psicología de la Gestalt*. Edit. Morarta. pp.53-64-
- Winnicott, D.W. (1986). *Conozca a su niño: psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Buenos Aires. Edit. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1986). *El proceso de maduración en el niño: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona.
- Yelland, G. (1993). *"The metalinguistic benefits of limited contact with a Second Language": Applied psycholinguistics*; v4, p287-306.
- Zinser, O. (1992). *Psicología Experimental*. Mc Graw-Hill. México, pp.18-21.

ANEXO.

CUESTIONARIO.

NOMBRE.

EDAD.

1. Le gustaria aprender otro idioma.

SI

NO

2. Cuàl.

Inglès.

Francès.

Japonès.

Japonès, anglès e italiano.

3. Por què.

4. Què idioma le gusta màs.

5. Por què le gusta màs ese idioma.

6. Se le hace fàcil aprenderlo.

7. Si no lo aprende ¿lo castigan?

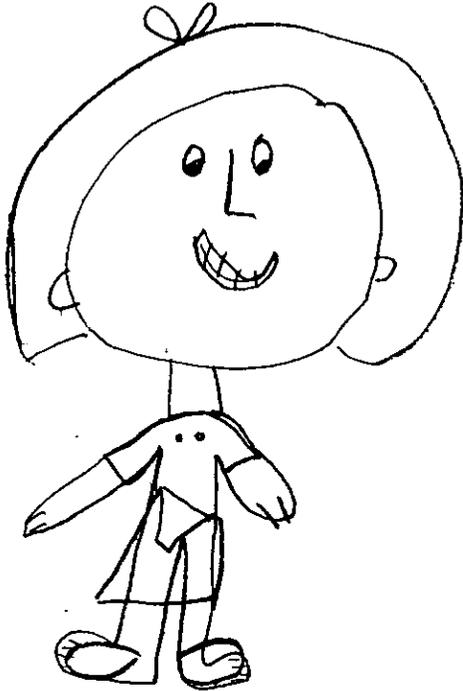
8. Por què.

9. Alguien de su familia quiere que lo aprenda?

10. Què es lo que màs le preocupa a este niño.

11. Què es lo que màs le hace feliz a este niño.

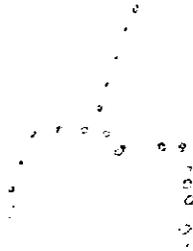
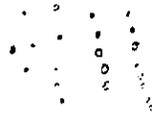
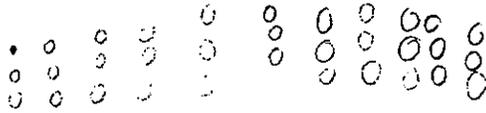
Elizabeth.





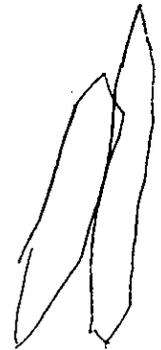
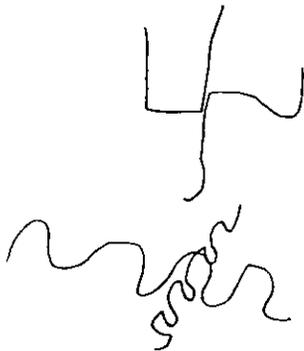
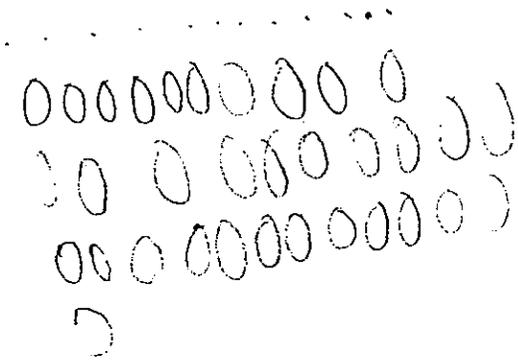
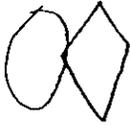
Elizabeth.

.....



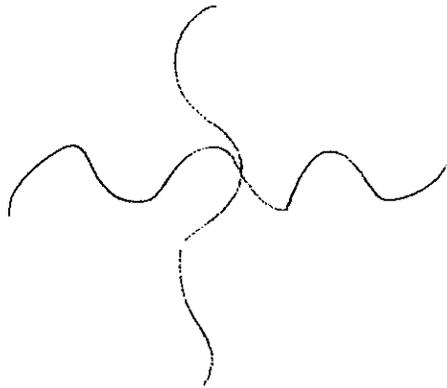
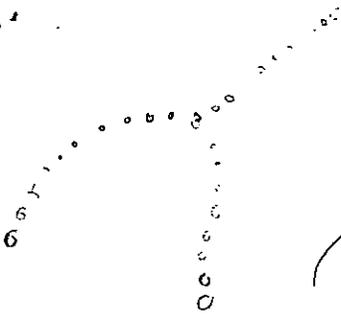
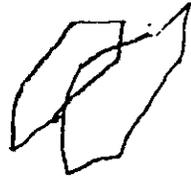
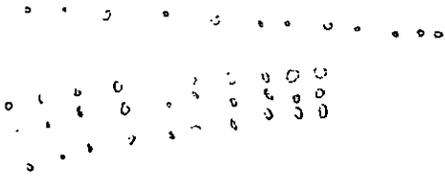


alam



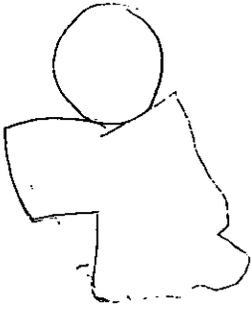


Paold

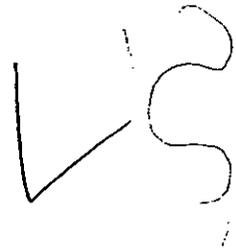
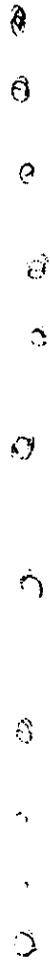
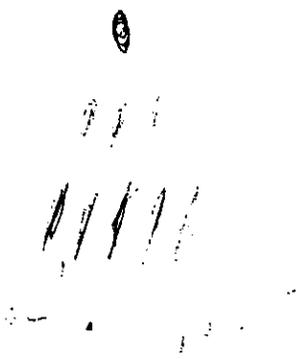


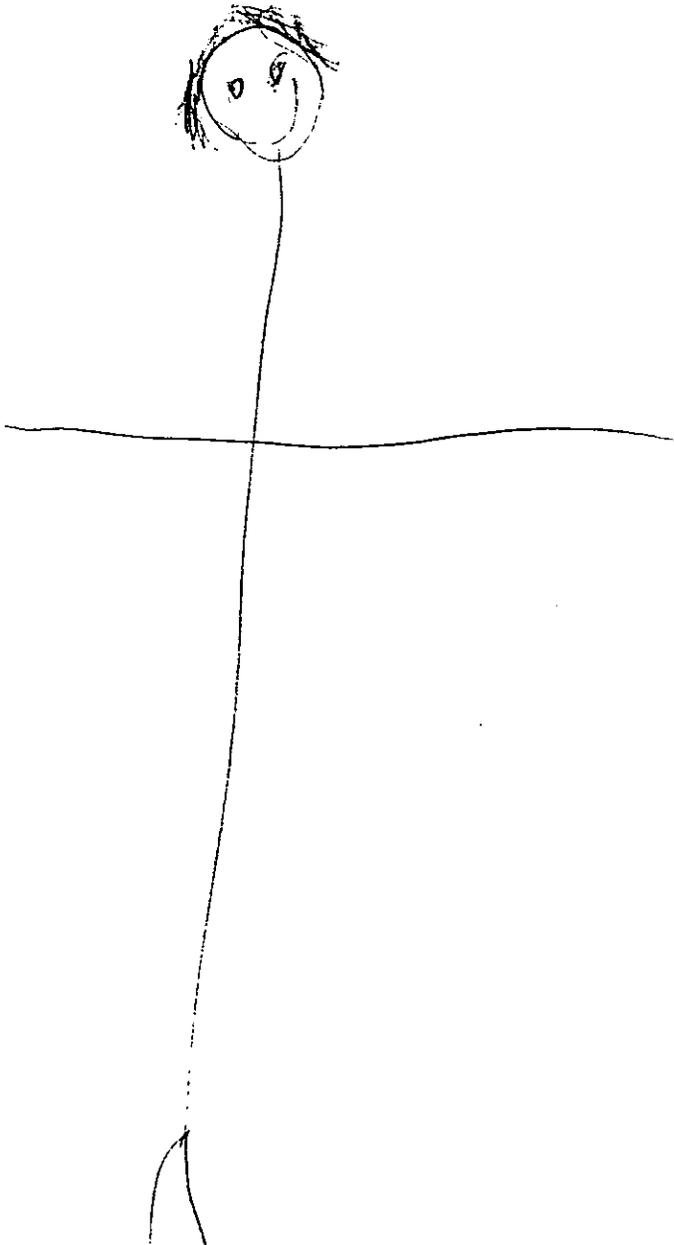
NAOMI

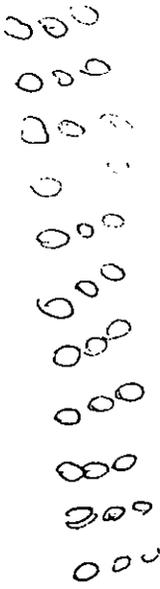




N







Handwritten cursive text, possibly a signature or name.



Handwritten text, possibly initials or a label.

