

8813 23



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL LOMAS VERDES

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

NUMERO DE INCORPORACION 8813-23

2
2ej

**LOS PROBLEMAS DE SOCIALIZACION QUE ENFRENTA
UN NIÑO QUE NECESITA APRENDER UNA SEGUNDA
LENGUA PARA COMUNICARSE EN LA ESCUELA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIANA RAQUEL SALOSCHIN TAJC.

Director de Tesis: Buenfil López Martín René

Revisor de Tesis: Mora Hinojosa Juan Antonio

Naucaipan, Edo. de México

1993

**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.

Introducción

Cada vez hay más contactos interculturales a causa del desarrollo de los transportes y de los medios masivos de comunicación, lo cual nos lleva a un bilingüismo que va en extensión creciente; también han aumentado los movimientos migratorios y el número de matrimonios bilingües. (1)

En nuestro país el número de inmigrantes en 1989 fue de 67,954, en 1990 de 71,113 y en 1991 de 70,311, de los cuales el 16% aproximadamente son personas que no tienen el español como lengua materna. Además, con la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de América y Canadá, aumentará el número de extranjeros que vendrán a nuestro país, y muchos mexicanos viajarán al exterior. Se tiene como resultado que la población infantil reciba escolarización en una lengua distinta a la materna, y esto implica no solamente que el aprendizaje se dé en una segunda lengua, sino que se necesite de ésta para comunicarse con sus coetáneos, con sus compañeros en la escuela.

Como las primeras expresiones que el niño aprende a utilizar son en función de contactos espontáneos con niños de su edad, (2), se considera de suma importancia el que se entienda con ellos; posiblemente aparecerán problemas de socialización para el infante que no conoce la lengua del lugar, especialmente en lo que se refiere a comunica-

ción, identificación e integración al grupo.

La lengua es un medio de interrelación social; (3), al no hablar la misma lengua, la persona tiene ciertas dificultades para interrelacionarse normalmente y también para tener un buen desarrollo social.

Si las percepciones auditivas del oyente no se traducen a una adecuada e intencional serie de imágenes o pensamientos, la comunicación no se lleva a cabo satisfactoriamente; (4), ¿cómo puede haber comunicación satisfactoria si no se entiende el idioma que se escucha?

En vista de lo anterior se ve como una necesidad el que se profundice más en esta situación, y a través de los estudios y las conclusiones a las que se llegue, tener parámetros para prevenir - o disminuir - los problemas de socialización que puedan llegar a tener los niños mencionados.

Se eligió un diseño documental para esta investigación ya que el estudio de campo es difícil, así como el encontrar una muestra representativa. Se decidió hacer un trabajo que sea marco teórico para trabajos posteriores acerca del mismo tema.

El presente trabajo tiene como primer capítulo el lenguaje, en el que se describe qué es el lenguaje, cómo se logra la adquisición y el desarrollo del lenguaje en una persona; se habla de la base cognitiva del aprendizaje de la lengua, tanto de la lengua materna como de la se-

gunda lengua.

El segundo capítulo se refiere al bilingüismo, en el que se tocará qué es el bilingüismo, los tipos de bilingüismo que existen, así como los grados, su trascendencia, las barreras idiomáticas y la educación bilingüe-bicultural.

El tercer capítulo trata de la socialización, la cual es definida; se escribe acerca del desarrollo social del niño, teniendo en cuenta lo que es la comunicación, la identificación del infante con su grupo de coetáneos, la formación del autoconcepto y la integración al grupo.

El capítulo cuarto habla de cómo influye el bilingüismo extrafamiliar (en el que se precisa una segunda lengua para establecer relaciones fuera de la familia) (5), en el desarrollo social del niño.

El presente trabajo continua con un apartado de conclusiones y otro de bibliografía.

Introducción

NOTAS

- (1).- Titone, R. Bilingüismo y educación. Editorial Fontanella, España, 1976. 541 pp.
- (2).- Ibid.
- (3).- Ibid.
- (4).- Sapir, E. El lenguaje. 6a, Fondo de Cultura Económica, México, 1977. 280 pp.
- (5).- Foulquié, P. Diccionario de Pedagogía. Editorial Oikos-tau, S. A., ediciones, España, 1976. 464 pp.

Capítulo 1. El lenguaje.

a) La comunicación.

Para hablar de las características específicas del sistema de comunicación humana, que es el lenguaje, es conveniente aclarar el concepto de comunicación.

"El contenido conceptual de la palabra comunicación es más amplio, es mucho mayor que el contenido conceptual de la palabra lenguaje, abarca más sistemas la comunicación que el lenguaje. El lenguaje es una clase de comunicación entre los seres humanos." (1)

Etimológicamente, comunicar significa "poner en común" (2). Tiene su origen en la palabra "communis", raíz, a su vez, de la palabra castellana "comunidad". Ambas, comunicación y comunidad tienen como común denominador la idea de comunidad, de posesión de algo en común. Esta idea nos remite a la participación, pues no puede haber comunidad ni comunicación sin participación; participación y comunicación son dos aspectos de un mismo fenómeno; la relación entre dos seres, uno de los cuales da algo al otro. (3)

"Comunicación significa, en primer lugar y en un sentido amplio, todo intercambio de noticias entre dos o más interlocutores", (4) y es considerada como la función fundamental -originaria y propulsora- del lenguaje. (5)

b) Lenguaje: su definición.

Después de haber aclarado el concepto de comunicación, se procederá a definir el sistema de la comunicación humana: el lenguaje; para lograrlo, se mencionarán algunas definiciones de distintos autores y luego se tomará una de ellas como base para el trabajo que se realiza, o bien, se planteará una definición que englobe los aspectos de importancia para dicho trabajo.

"El lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada". (6)

La definición de Roger Brown: El lenguaje es "un sistema arbitrario de símbolos que considerados en conjunto, hacen posible que una criatura con capacidades limitadas de discernimiento y una memoria limitada, transmita y entienda una variedad infinita de mensajes y lo haga a pesar del ruido y las distracciones." (7)

"El lenguaje humano es un medio de comunicación por medio del cual se expresan pensamientos y sentimientos a nuestros semejantes y a nosotros mismos." (8)

El lenguaje "consiste en un sistema estructurado de símbolos que satisfacen las necesidades de relación del ser, las cuales emplea para actuar en una interrela-

ción con los miembros de su grupo, y a la vez para expresarse, comunicarse y automotivarse." (9) El lenguaje sirve de conexión entre los seres y sus motivos; los elementos que lo forman, sonoros, visuales y de otros tipos, forman el material que objetiva el mundo simbólico emocional e intelectual del ser. (10)

El lenguaje es la "capacidad de expresar el pensamiento por medio de sonidos en la producción de los cuales interviene la lengua. Por extensión, (es un) sistema o conjunto de signos, fonéticos u otros, especialmente visivos, que sirven para la expresión del pensamiento o la indicación de una conducta. También hay un 'lenguaje interior', en el cual los signos solamente son pensados o imaginados." (11)

El lenguaje se concibe como un sistema de categorías relacionadas que incorpora y a la vez perpetúa una forma particular de entender el mundo. (12)

En el libro de Juan Santa Cruz, el lenguaje se define "como un subconjunto de procesos en el conjunto de procedimientos disponibles para algunos organismos -por ejemplo, los humanos- en su intento de adaptación a su entorno físico, psíquico y social." (13)

Después de revisar las definiciones anteriores, se utilizará la siguiente para dar base al presente trabajo:

El lenguaje es un proceso humano de comunicar -tanto a los demás como a sí mismo- ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada, cuyos elementos forman el material que objetiva el mundo simbólico emocional e intelectual del ser; es un sistema de categorías relacionadas que incorpora y a la vez perpetúa una forma particular de entender el mundo.

c) Características del lenguaje.

El lenguaje, factor esencial en la comunicación, constituye el evento que agudamente caracteriza lo humano. Responde a un acomodo social e histórico, modal y expresivo que emplean los seres humanos. Por medio del lenguaje se trasciende la dimensión limitada de la vida; su rico contenido cultural se concretiza en símbolos que llevan su impulso energético a otras latitudes, épocas, lenguas y razas. (14)

"La continuidad existencial revive en el lenguaje su actualización permanente. Cada generación retoma hábitos y costumbres, sentidos y significados: enriquecido o corrupto, el lenguaje perpetúa en el tiempo los signos del carácter que invariablemente tipifican el perfil de los pueblos.

Quando el niño aprende a manejar el lenguaje de su

grupo, adquiere raíz y pertenencia, y mientras una nueva savia enriquece el desarrollo vital de la comunidad, con ese niño se prolonga en el tiempo la estructura socio-cultural del grupo." (15)

El lenguaje es el material para todo lo humano; es objeto del pensamiento y la memoria, es el motor permanente de la vida humana.

El lenguaje es una creación humana; la figura que aparezca en una roca, en la playa o en las nubes, un ruido o sonido que aparece, si no proviene de otros seres humanos, no puede ser considerado como lenguaje. (16)

La información que va a llevar el lenguaje tiene que ser comprendida por la otra persona de modo que exista una fuente emisora del lenguaje y otra persona que obre como receptora e interpretante de esa información. La situación del emisor y la respuesta del receptor están coordinadas muy de cerca, gracias a la circunstancia de que cada uno de nosotros aprende a actuar indiferente mente como ambos. (17)

El lenguaje se divide en verbal y no verbal; dentro del primero se encuentran el oral y el escrito; en el segundo están el lenguaje manual, el simbólico, el mímico y todo aquel que no se manifiesta de manera hablada. (18)

La persona que es fuente emisora del lenguaje puede hacerlo mímicamente sin usar el aparato fonarticulador o un papel para escribir; la persona que actúa como receptora de esa información tendrá que convertir los signos y señales que recibe en palabras. El lenguaje mímico entonces tiene validez porque es transformado al lenguaje verbal. (19)

En el lenguaje verbal lo más inmediato son los sonidos, "que son fenómenos acústicos pertenecientes al orden de los hechos físicos; existen también las articulaciones y demás fenómenos concomitantes que son de naturaleza fisiológica; supuesto necesario del lenguaje es asimismo la imagen verbal en la mente del parlante y, asociada a esta imagen, una idea, factores ambos de carácter psicológico; finalmente, en el universo lingüístico aparece, junto a una acción individual, un mutuo intercambio entre los elementos de una colectividad." (20)

El hablar no es una función biológica inherente al hombre. "Es claro, desde luego, que en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar, pero esto se debe a la circunstancia de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino también en el seno de una sociedad que está segura -y con toda razón- de hacerle adoptar sus tradiciones." (21)

El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo. El ha-

bla es una función adquirida, cultural. (22)

El lenguaje humano es único, no porque permita la comunicación o porque sea aprendido. Las características especiales del lenguaje son (a) los muchos elementos que pueden ser combinados y recombinados de muchas maneras diferentes; (b) la existencia de gramáticas que especifican las reglas de combinación, y (c) la relación compleja entre las palabras que forman el lenguaje y la palabra "real", una relación que llamamos "significación". El lenguaje con estas características se ha desarrollado en todas las culturas conocidas. Es exclusiva y universalmente humano. (23)

Si consideramos que en primer lugar el lenguaje tiene como objetivo la comunicación, su fenómeno pertenece a un campo dinámico, interactuante, cuyos contenidos simbólicos, signos y objetos que simboliza, provocan y promueven reacciones vitales en la vida individual y social del ser. En este caso, su estudio pertenece al área psicológica de la conducta personal y social del hombre, incluyendo los estudios relacionados con la gestación, desarrollo y maduración humanas, sus niveles de expresión, aprendizaje y comunicación, el simbolismo directamente conectado con dicho crecimiento y maduración, las necesidades y modos de vida, así como sus formas culturales de expresión y comunicación.

"En términos de lo íntimo, 'el estudio de la vida

interior del hombre está referida a la función de su sistema nervioso, así como al poder de creatividad que lo caracteriza, cuya manifestación es la vida inteligente y creadora'." (24)

La psicología social estudia al lenguaje en términos de expresión y comunicación, interrelacionando a los seres y recorriendo todas las esferas afectivas, cognitivas, mágicas y científicas; estudia la simbología individual en relación con el grupo, al ser humano y su cultura.

La estructura física y biopsicológica del lenguaje permite considerarlo "intemporal", es decir, si se logran descifrar símbolos que datan de miles de años, la dinámica del mensaje será viva, estará en nosotros. El tiempo no limita que se dé un mensaje y siga siéndolo muchos años después.

"El tiempo en este caso no existe, su acción se actualiza cuando no se ha perdido el sentido del mensaje en el propio simbolismo. Los elementos hablados y escritos, así como de otro tipo, tienen una extensión ilimitada en el mundo social y cultural, consideración de un campo que comprende el estudio fisicorepresentativo de todos los idiomas y dialectos." (25)

El lenguaje conecta todas las ciencias, es el contingente que guarda el contenido de todo lo humano, concreto o abstracto.

El fenómeno del lenguaje, como fenómeno social es histórico y encierra la continuidad de los significados

culturales del grupo, asegurando la continuidad de la cultura.

Por medio del lenguaje se transmiten a otras personas pensamientos y sentimientos. Si bien es cierto que el lenguaje sirve para transmitir pensamientos en los que van conceptos, juicios, razonamientos, ésta no es toda la función del lenguaje humano, sino que sobre todo se transmiten sentimientos, ya que todos los fenómenos de la vida están caracterizados por la presencia constante, y a menudo por la preponderancia, de elementos afectivos y volitivos de nuestra naturaleza. (26)

El pensamiento, para ser comunicado, necesita del auxilio de palabras. Las palabras son signos convencionales creados por los seres humanos con el fin de comunicar a sus semejantes los pensamientos y los estados sentimentales. "Las palabras son vehículos, son medios de comunicación, las palabras por lo tanto sólo tienen valor cuando se relacionan con sus funciones. Una palabra apunta, se refiere o significa algo, no puede concebirse una palabra que no tenga un referente", (27), el referente puede ser un objeto físico, un ser vivo o un estado afectivo. La palabra fundamenta toda tentativa de encontrar la equivalencia de la realidad. (28)

Ferdinand de Saussure concibió al signo lingüístico -o palabra- como la asociación de una imagen acústica o significante y una imagen mental o significado; dicho en otros términos, en el signo están unidas dos partes:

una acústica, perceptible por los sentidos, y una mental, que es evocada por la anterior. (29)

Las palabras significan algo y esta significación a punta de dos maneras diferentes al objeto al que se refiere: el significado intelectual, lógico y el significado sentimental o afectivo. En la historia particular de cada persona el significado que aparece primero es el significado afectivo.

El aspecto del significado que indica un objeto, se llama "denotativo". Las otras clases de significados, que derivan de las asociaciones cognoscitivas que las personas suelen hacer cuando oyen o emplean una palabra, los "connotativos", no atañen tanto al objeto que se designa específicamente por un término como a lo que éste implica o sugiere.

"Los verdaderos problemas de significación se plantean cuando la comunicación se refiere a abstracciones tales como 'paz', 'socialismo' o 'educación'. El peso emocional de las palabras 'paz' y 'socialismo' es tan fuerte que relativamente poco de su significado es denotativo. Las palabras significan cosas diferentes en las distintas culturas y cosas diferentes para distintas personas." (30)

-Usos del lenguaje.

"Normalmente, Hablamos para lograr ciertos fines, y

es por ellos que podemos juzgar el éxito o el fracaso de los actos lingüísticos, juzgándolos con referencia a lo que tratamos de lograr hablando. El lenguaje, como muchas otras actividades humanas, es finalista." (31)

Un hombre puede hablar para impartir información, para demostrar amistad, para disminuir la tensión social, para aliviar sus sentimientos, para demostrar simpatía u otra actitud y así indefinidamente. AÚN pareciendo -con los ejemplos anteriores- que el lenguaje tiene una gran variedad de fines o propósitos, existe un principio fundante de esta variedad de fines buscados. Recordemos las muchas maneras como un instrumento relativamente simple, como un martillo, puede ser utilizado: para fijar una puerta, como un pisapapel, como un arma, o para el deporte del lanzamiento del martillo. Pese a esa variedad de usos, hay una respuesta simple a la pregunta ¿cuál es el uso del martillo?, a saber: su uso normal consiste simplemente en golpear cosas, y todos los demás usos mencionados son accesorios de esa finalidad primaria y simple para la cual se construyó la herramienta. (32) Asimismo, el lenguaje tiene una finalidad primaria y única: se habla, en principio, para decir algo, para enviar un mensaje a otro (33); el lenguaje es usado para expresar y comunicar el pensamiento, y sus otros usos son considerados como incidentales, subordinados o derivados. Si se considera que la palabra "pensamiento" no puede referirse a un sentimiento, una intención y muchas otras cosas, queda abierto el camino para una

teoría múltiple de los usos lingüísticos.

Estos usos pueden agruparse en dos:

- a) Uso cognitivo del lenguaje.- es el utilizar una expresión para manifestar un pensamiento.
- b) Usos no cognitivos.- las palabras son empleadas para expresar sentimientos y actitudes, para transmitir órdenes, para obligar a quien habla a una acción futura, etc.

Rühler distingue las tres funciones siguientes del lenguaje:

- 1) La función apelativa o de llamada. Por medio de ella se actúa sobre el oyente para dirigir o atraer su atención.
- 2) La función expresiva. Por ella el hablante manifiesta su estado psíquico.
- 3) La función representativa. Por ella el lenguaje puede transmitir un contenido. Requiere de un sistema de signos representativos de cosas o ideas. (34)

Para que el conocimiento pase sin inconvenientes del orador al auditor, éste último debe comprender y aceptar mucho que normalmente no se enuncia "con todas las palabras". No podrá aceptar lo que se le dice mientras no confíe en el orador, considerando que habla con honestidad y de forma adecuada sobre lo que conoce.

Los indicios de la credibilidad y confiabilidad del orador, en una situación dada, por lo común no son verba les; "el auditor tiene que apoyarse en la expresión del rostro, en el tono de voz, en la naturaleza del tema, etc., como claves de una información esencial complementaria que necesita. Todo ello ha de ser transmitido de algún modo al auditor, pero normalmente no recibe expresión. Podemos decir que el orador supone que se 'confiará' en él, aunque normalmente no lo diga." (35)

Lo anterior se demuestra con el efecto paradójico de una expresión en que el orador parece negar su propia credibilidad o confiabilidad. Por ejemplo, puede ser verdad que el arsénico en pequeñas dosis sea inocuo y también que una persona específica, "S", no lo crea. Nada hay de paradójico en afirmar "el arsénico es inocuo en pequeñas dosis, pero 'S' no lo cree". Pero si "S" mismo afirmara que "el arsénico es inocuo en pequeñas dosis, ¡pero yo no lo creo!" el auditor difícilmente captaría el sentido de lo que oye. (36)

La eficacia de las comunicaciones habladas depende a la postre de la transmisión de signos no verbales de credibilidad: toda transmisión lograda de conocimiento depende de que el auditor "lea por detrás de lo escrito" captando así, de alguna manera, una comprensión suficiente y correcta de toda la situación en que se encuentran las palabras. Fuera de todo contexto que permita este planteo interpretativo, las palabras, por eloquentes que sean, no producirán el efecto deseado: "es

tan importante quién sea quien habla, la manera de decir lo que dice, y por qué lo dice, como lo que diga."

En su aspecto informativo, las palabras sirven para indicar y caracterizar objetos, propiedades, hechos, situaciones, ya sea explícita o implícitamente. Más comunes son los casos -más complicados- en que la información está enlazada con la expresión de sentimientos y actitudes.

La fuerza emotiva de la expresión depende en parte del tono de voz del orador, pero independientemente de las propias contribuciones del orador, las palabras a las que recurre tienen capacidad de por sí para producir un efecto emotivo.

"Fuera del lenguaje técnico, y especialmente, del lenguaje científico, que por definición está fuera de la vida corriente, la expresión de una idea nunca está libre de un tinte emotivo. En la gama afectiva no hay una nota que corresponda a falta de emoción, sino solamente a sentimientos que difieren entre sí". (37)

d) El lenguaje como función mental.

El lenguaje es un proceso exclusivamente humano de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. No

es solamente un sistema estructurado para interrelacionarse con los demás de su grupo, sino que es una función mental, ya que sus elementos forman el material que objetiva el mundo simbólico emocional e intelectual del ser. (38) Se concibe como un sistema de categorías relacionadas que incorpora y a la vez perpetúa una forma particular de entender el mundo (39), por lo que también es considerado como una función mental.

Además de ser un instrumento del pensamiento, el lenguaje afecta a otras funciones cognitivas cuando tiene lugar una codificación lingüística, esto es, cuando se dota al estímulo de una representación verbal. (40) Es probable que distintas culturas tengan modos diferentes de emplear la codificación lingüística. La codificación lingüística de los estímulos relevantes para una determinada situación-problema puede afectar a la ordenación de los estímulos proporcionando una forma que los relacione en el tiempo o en el espacio. Aunque la codificación lingüística sea concreta, al disociar el pensamiento de los objetos, o sea, al destruir el realismo nominal -considerar que una palabra es tan real como aquello que representa-, los procesos simbólicos pueden dejar detrás a los hechos concretos, para que el pensamiento se oriente hacia lo posible, no sólo hacia lo real, quedando abierto el camino hacia el estadio Piagetiano de las operaciones formales, donde lo real no es sino un subconjunto de lo posible. Ahora bien, si el lenguaje no se emplea libremente en su función pragmática de

guiar el pensamiento y la acción, aparecen formas de funcionamiento intelectual que resultan adecuadas para ejecutar tareas concretas, pero no para resolver cuestiones relacionadas con operaciones abstractas. (41)

El conocimiento del lenguaje no depende de las demostraciones de que un individuo pueda hablar o ejecute unas acciones estereotipadas al oír ciertas palabras, si no de las pruebas de que pueda analizar enunciados nuevos mediante la aplicación de principios estructurales.

La comprensión de la relación palabra-objeto, el aprendizaje y adquisición de la referencia, depende también de ciertas habilidades cognitivas, analíticas, al igual que la comprensión de oraciones. (42)

Hablemos ahora acerca de la categorización y formación de conceptos:

El mundo sensorial se organiza mediante un proceso de categorización, derivándose de ésta la "diferenciación" o discriminación, y el establecimiento de interrelaciones entre las categorías -o la percepción de, y la tolerancia a las "transformaciones"- . En el hombre estas actividades organizativas se denominan generalmente formación de conceptos.

La mayoría de las palabras etiquetan campos de conceptos en lugar de cosas físicas.

Inicialmente la palabra se usa como etiqueta de una categoría general y abierta; así, la categorización me-

diante un principio, o la formación de un concepto (abstracto) es aparentemente anterior y más primitiva que la asociación de un patrón sonoro con una determinada experiencia sensorial. La generalización de estímulos es anterior a la discriminación de estímulos. (43)

La categorización es un proceso creativo de organización cognitiva más que una convención arbitraria. Tanto la formación de conceptos como el nombrar son procesos cognitivos (primario y secundario, respectivamente).

Las palabras rotulan los procesos mediante los cuales la especie trata cognitivamente con su medio; las palabras no se refieren a cosas reales sino a procesos cognitivos. (44)

Una de las restricciones que determinan la conducta de nombrar es la biológica, que actúa sobre los procesos fisiológicos que determinan las capacidades cognitivas de las especies. El nombrar, que es intrapersonal, puede llegar a ser social en virtud de las enormes semejanzas existentes entre los funcionamientos cognitivos de todos los individuos y de la motivación hacia la interacción social. (45)

Lantz y Stefflre (1964) han mostrado que el "reconocimiento", que es un proceso cognitivo, es determinado por el uso particular que los sujetos harán del lenguaje en una situación particular.

La comunicación humana es posible gracias a la identidad de los procesos cognitivos de cada individuo. El aspecto social de la comunicación parece reflejar un pro

ceso cognitivo interno.

La cognición puede desarrollarse hasta cierto punto en ausencia de conocimiento de cualquier lenguaje. Sin embargo, el crecimiento y desarrollo del lenguaje parece requerir un cierto estadio mínimo de madurez y de especificidad en la cognición.

Para Chomsky el lenguaje es "el espejo de la mente". Es un producto de la inteligencia humana, creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que están fuera del alcance de la voluntad o la conciencia. (46)

Para Piaget, el lenguaje se transforma en un vehículo de pensamiento cuando un bebé repasa verbalmente trozos de su experiencia del día mientras descansa en su cuna por la noche, y al hacerlo sustituye las respuestas verbales por los movimientos manifiestos empleados originalmente al vivenciarlos. (47)

La comprensión del significado de las palabras requiere la atención y otras facultades cerebrales al estudio de la cosa designada por la palabra.

e) Adquisición del lenguaje.

Se ha adoptado el término "adquisición" -y no

"aprendizaje"- puesto que, como Miller (1978) señala, al menos este término deja abierta la posibilidad de que en el lenguaje del niño actúe algo distinto de los procesos convencionales del aprendizaje, algo que puede estar tanto programado desde dentro como el ser guiado desde el exterior. (48)

Decir que un niño está adquiriendo el lenguaje puede entenderse por lo menos en tres formas. La primera se refiere a la corrección de la forma, en la cual se requieren las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales. El dominio de dichas reglas parece siempre un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque sólo sea atribuir significado a algo. (49)

El segundo aspecto del lenguaje es su capacidad de referencia y significado. El tercero es el intento de comunicación, o "cómo conseguir que se hagan cosas con palabras". En este caso los progresos en la adquisición se dan en cuanto a la efectividad.

"Estas tres facetas del lenguaje que el niño debe dominar para llegar a ser un 'hablante nativo' -la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje-, obviamente no son, y lógicamente no pueden ser, aprendidas independientemente una de otra." (50)

La adquisición del lenguaje "comienza" antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura

predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y significar, la forma de realizar sus intenciones comunicativamente. (51) Pero el niño ni podría lograr esos prodigios de adquisición de lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, y sin la ayuda del adulto, que se incorpora, junto con el niño, a una dimensión transaccional. Esta dimensión, que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje, el cual enmarca o estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño, de modo que implique "hacer funcionar el sistema". La interacción entre el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje y el Sistema de Apoyo al mismo, es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder. (52)

Tomando en cuenta que la adquisición del lenguaje es un continuo de la comunicación prelingüística al lenguaje en sí, es mejor comenzar hablando de la llamada "facultad original" de los seres humanos.

La aptitud humana es biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se expresa. Mientras la "capacidad" para las acciones inteligentes tiene pro-

fundas raíces biológicas y una evolución histórica discernible, el "ejercicio" de esa capacidad depende de la apropiación que haga el hombre de modos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. Es claro que hay algo en la "mente" o en la "naturaleza humana" que media entre los genes y la cultura, y que hace posible que esta última sea un recurso protético para la realización de la primera. (53)

El requerimiento de usar la cultura como una forma necesaria de manejo es lo que fuerza al hombre a dominar el lenguaje. El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje. En consecuencia, se mirarán las "facultades originales" desde el punto de vista de su forma de equipar al niño para que entre en escena a adquirir los medios que le permitan ocupar su lugar en la cultura. (54)

- Las facultades originales cognitivas en la situación inicial.

Muchos de los procesos cognitivos que se dan en la infancia aparecen actuando en apoyo de actividades en relación a un objetivo. Desde el comienzo el niño es

"activo" de una forma únicamente humana, convirtiendo la experiencia en estructuras con fines determinados típicas de su especie. El niño es activo en la búsqueda de regularidad en el mundo que lo rodea. Desde los inicios, la conducta del bebé está guiada por la disponibilidad de medios activos para el logro de fines y por la búsqueda. El niño, desde el comienzo, parece capaz de apreciar la estructura de la acción y, particularmente, la forma en que deben combinarse los medios y los fines para lograr resultados satisfactorios. (55)

Además de activos, los niños están adaptados a contestar a la voz humana, al rostro humano, a las acciones y a los gestos humanos. Se dispone de medios que se coordinan fácil y rápidamente con las acciones de las personas que los tienen a su cargo. Están adaptados para entrar en el mundo de las acciones humanas.

Una gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa. La interacción social parece ser, tanto auto-impulsada como auto-recompensada: mientras el vínculo del niño con la madre o cuidadora está asegurado desde un comienzo por una serie de pautas de respuestas innatas, muy pronto se desarrolla una reciprocidad que el niño anticipa y con la que cuenta. La existencia de una reciprocidad de este tipo, apoyada por la cada vez mayor capacidad de la madre de diferenciar las "razones" para llorar del niño, así como la capacidad del niño de anticipar estos acuerdos, crea muy pronto una for-

ma de atención mutua, una armonía de la "intersubjetividad". (56)

Muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas, y muestran un sorprendente grado de orden y "sistematicidad". Los niños pasan la mayor parte de su tiempo haciendo un número muy limitado de cosas. Se pasan largos períodos alcanzando y tomando, golpeando y mirando, etc. Dentro de cada una de estas restringidas esferas hay una impactante "sistematicidad". El juego del objeto nos da un ejemplo: un solo acto, como golpear, se aplica sucesivamente a un amplio campo de objetos. Es golpeado todo aquello sobre lo cual el niño puede poner sus manos. El niño prueba en un solo objeto todas las rutinas motoras que domina. Si están dados los límites del radio de acción del niño, lo que sucede dentro de dicho radio es tan ordenado y sistemático como en la conducta adulta.

Tomando en cuenta lo anterior, no es en absoluto sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. El niño reacciona "culturalmente" con hipótesis características sobre lo que se necesita, y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden. (57)

De todo esto surgen dos importantes implicaciones: la primera es que desde el comienzo el niño se adapta rápidamente a "hacer mucho a partir de muy poco" por me-

dio de la combinación. La observación de la conducta en los primeros juegos y de los esfuerzos de comunicación del niño confirman este empuje hacia la productividad, hacia los esfuerzos combinados y variables. La segunda implicación tiene un carácter más social. La adquisición de la comunicación lingüística y prelingüística tiene lugar, fundamentalmente, en un marco altamente restringido en el que el niño y su cuidadora rápidamente combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones. (58)

El carácter sistemático de las facultades originales cognitivas del niño es sorprendentemente abstracto. Durante el primer año de vida, los niños parecen tener reglas para sus relaciones con el espacio, el tiempo y aún con la causalidad. Un objeto en movimiento al que se le cambia la apariencia mientras se mueve detrás de una pantalla, produce sorpresa cuando reaparece con un nuevo aspecto. Algunos objetos explorados sólo con el tacto son reconocidos más tarde sólo con la vista. El mundo perceptivo del niño está muy ordenado y organizado por lo que parecen ser reglas sumamente abstractas. Piaget habla acerca de esta "abstracción", describiendo la estructura lógica de la búsqueda del niño, búsqueda de invariabilidad en su mundo, búsqueda de lo que permanece sin cambiar bajo el cambio superficial de la apariencia.

Tanto desde el punto de vista cognitivo como del de la comunicación, el niño tiene, desde las primeras semanas de vida, la capacidad para "seguir" a los abe-

tractas.

"No es el caso que el lenguaje, cuando se encuentra y después se usa, sea la primera instancia en el seguimiento de reglas abstractas. No es el lenguaje solamente donde el niño hace distinciones tales como las que se establecen entre específico y no específico, entre estados y procesos, entre actos 'puntuales' y actos 'recurrentes', entre acciones causales y no causales. Estas distinciones abstractas se toman con impresionante velocidad en la adquisición del lenguaje, y tienen analogías en la forma que posee el niño de ordenar su mundo de experiencia. El lenguaje servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo. Pero estas distinciones ya están presentes, aún sin el lenguaje." (59)

Estas cuatro facultades originales cognitivas -disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción- proporcionan mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje. Ninguna de ellas genera lenguaje, pero las hipótesis lingüísticas o comunicativas dependen de estas dotes como condiciones habilitantes. El lenguaje requiere una sensibilidad especial a un sistema pautado de sonido, a compulsiones gramaticales, a requerimientos referenciales, a intenciones de comunicación, etc. Esa sensibilidad crece en el proceso de cumplir ciertas funciones generales, no lingüísticas: previendo el medio ambiente, interactuando en forma transaccional, logrando fines con la ayuda de o

tro, y otras semejantes. Estas funciones se cumplen primero primitivamente, si bien en forma abstracta, por medios de comunicación prelingüísticos. Estos procedimientos primitivos deben alcanzar niveles requeridos de funcionamiento antes que cualquier mecanismo de adquisición del lenguaje pueda empezar a producir hipótesis lingüísticas. (60)

-Entrada en el lenguaje.

La adquisición de la lengua nativa es una realización que se sitúa dentro de los dominios de cualquier niño. Noam Chomsky ofrece una hipótesis acerca de dicha adquisición basada en el nativismo. Afirma que la adquisición de la estructura del lenguaje depende del Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD= Language Acquisition Device), que tiene como base una gramática universal o una "estructura lingüística profunda" que los seres humanos saben de forma innata y sin aprendizaje previo. El LAD fue programado para reconocer en la estructura superficial de cualquier lenguaje natural que se encuentre su estructura profunda o gramática universal, en virtud de la afinidad entre la gramática universal innata y la gramática de cada uno y de todos los lenguajes naturales. El LAD permitió abstraer las reglas de realización gramatical del lenguaje local, y de esta forma permitió que el aspirante a hablar generara poten-

cialmente todas las expresiones bien formadas que fuera posible en el lenguaje, y no aquellas que estuvieran mal formadas. Las categorías de la gramática universal que programaba el LAD estaban en la estructura innata de la mente. No era necesario un conocimiento previo no lingüístico del mundo, así como tampoco se requería una comunicación privilegiada con otro hablante. La sintaxis era independiente del conocimiento del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa. Todo lo que el niño necesitaba era una exposición al lenguaje: (Los niños adquieren la gramática de la evidencia que encuentran. Sin evidencia, no adquirirán nada; con evidencia aprenderán chino, árabe o cualquier lenguaje humano con que se pongan en contacto). (61) La adquisición de la sintaxis podía ser concebida como un proceso que progresaba con la ayuda del mínimo conocimiento del mundo o de la comunicación privilegiada que demostraran ser necesarios. La única limitación en el ritmo del desarrollo lingüístico eran las limitaciones psicológicas de la "realización": la atención limitada pero creciente del niño, la duración de la memoria, etc. La "competencia" lingüística estaba allí desde el comienzo, lista para expresarse cuando las limitaciones de la realización se ampliaran por el crecimiento de las habilidades que se requerían. (62)

El enfoque de Chomsky era un enfoque extremo. Pero de un golpe liberó a una generación de psicolingüistas del dogma de asociación-imitación-refuerzo. Giró la a-

tención al problema del aprendizaje de las reglas, aunque se concentraba sólo en las reglas sintácticas. Al declarar muerta la teoría del aprendizaje como explicación de la adquisición del lenguaje, abrió el camino para un nuevo concepto: para comenzar, los niños tenían y necesitaban tener un conocimiento operativo del mundo antes de que adquirieran el lenguaje. Ese conocimiento les daba objetivos semánticos; de aquí, la semántica generativa podía argumentar que el mundo estaba organizado con conceptos que eran los mismos que organizaban el lenguaje.

Al papel del conocimiento del mundo se le ha agregado un nuevo elemento, el pragmático. En este enfoque, la idea central es el intento comunicativo: nos comunicamos teniendo alguna finalidad en la mente, alguna función que cubrir. (63)

Pasemos ahora a mencionar lo referente a los actos del habla:

Si los niños están adquiriendo nociones sobre cómo interpretar las intenciones codificadas en los enunciados, tienen que tener en cuenta la naturaleza de las condiciones que prevalecen en el momento en que el enunciado se hace. Los actos del habla tienen, por lo menos, tres clases de condiciones que afectan su conveniencia: una condición preparatoria (que establece una base apropiada para el enunciado); una condición esencial (que encuentra las condiciones lógicas para realizar un acto del habla, como, por ejemplo, estar desinformado co

mo condición para pedir información); y una condición de sinceridad (que se desea la información que se pide). También deben cumplirse las condiciones de asociación, respetando la relación entre el que habla y el que escucha, (64) (como pedir en vez de exigir).

El aprendizaje de los actos del habla precede en su aparición al habla léxico-gramatical, ya que los errores en los actos del habla logran una retroalimentación inmediata junto con su corrección.

Aprender un lenguaje consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática.

Durante los primeros años del desarrollo del niño, el aprendizaje y la enseñanza de la información lingüística, cultural y social se logran, principalmente, por medio de la comunicación entre padres e hijos. (65)

Respecto a la influencia de los padres, la investigación de los últimos años indica, realmente, que juega un papel mucho más activo en la adquisición del lenguaje que lo que sería, simplemente, modelar el lenguaje y proporcionar una entrada a un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje. Se le llama "sincronización". Los padres hablan en un nivel en el que sus niños pueden comprenderlos y se mueven con una acentuada sensibilidad respecto a los progresos de sus niños. Lo importante es mantener la comunicación con el niño, para así permitirle que a-

prenda cómo entender el habla que tiene nuevos contextos, cómo satisfacer las condiciones de los actos del habla, cómo mantener los diversos temas a través de giros, cómo saber sobre qué vale la pena hablar: cómo, en verdad, regular el uso del lenguaje. (66)

El niño debe dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir: el mundo social tanto como el físico. También debe dominar las convenciones para que sus propósitos sean claros a través del lenguaje.

- Apoyo para la adquisición del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje incluye la intervención de dos personas. El niño no se encuentra con el lenguaje de grado o por fuerza, sino que está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva y armónica. Si es que hay un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, la entrada a éste no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva, delineada por un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto. (67) El adulto ayuda al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos para lograrlas.

El reconocimiento y la producción de universales gramaticales pueden depender de experiencias previas sociales y conceptuales. La continuidad entre la comunica

ción prelingüística y el habla posterior puede necesitar una entrada "arreglada" del habla adulta si el niño va a utilizar como guías para el uso del lenguaje su creciente dominio de las distinciones conceptuales y de las funciones comunicativas. Este "arreglo" de la interacción del habla temprana requiere marcos rutinarios y familiares para que el niño pueda comprender lo que está pasando, dada su limitada capacidad para procesar información. Estas rutinas constituyen el Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje. (68) Dicho sistema se ve reflejado en los juegos de la infancia, que con frecuencia ofrecen la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Permiten que se dé la primera oportunidad de ver que con palabras se consiguen cosas hechas. El niño puede explorar sin sufrir consecuencias serias, dentro de un campo limitado para actividades combinatorias, lo que también le permite dissociar medios y fines.

Estos juegos también incluyen otro rasgo del lenguaje: la asignación de papeles intercambiables en los turnos de un diálogo. El "significado" de cada acto o enunciado en el juego depende de dónde sucede y quién lo hace: es una pequeña protoconversación. (69)

- Formatos en la adquisición del lenguaje.

Para hablar de los formatos de adquisición de lenguaje, además de la teoría de Noam Chomsky (comenta-

da anteriormente, y que incluye el Mecanismo para la Adquisición del Lenguaje) vale la pena revisar a Piaget.

Para Piaget, el desarrollo del lenguaje constituye un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas. El lenguaje, digámoslo así, es simplemente un síntoma de la semiotización automática de las operaciones cognitivas en desarrollo, que consiguen la reversibilidad y hacen posible fenómenos como la permanencia del objeto, etc. Para Piaget el lenguaje no constituye una problemática independiente. (70)

Aparte de las operaciones cognitivas no lingüísticas arriba mencionadas, la investigación apoya la concepción de que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere. Influyen también la maduración y la privilegiada relación social entre el niño y el adulto, que esté bastante bien sincronizado con su nivel lingüístico. Pero, aún así, el aprendizaje del lenguaje por sí mismo constituye una problemática única que el niño debe dominar, y que va más allá de cualquier habilidad que pueda haber logrado al comunicarse de modo no verbal con un adulto que entiende bien sus necesidades. Además, si el niño no contara con un mecanismo que le permitiera descomponer el lenguaje, de nada le serviría el conocimiento del mundo real. (71)

Los formatos proporcionan en el discurso el microcosmos necesario en el que el niño puede señalar inten-

ciones, actuar indicadoramente y luego intralingüísticamente y desarrollar presuposiciones, todo ello en el marco de interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y formas del lenguaje. En un principio, el establecimiento de los formatos está bajo el control del adulto, luego se hacen cada vez más sí métricos y el niño puede iniciarlos igual de fácil que el adulto.

Todas las culturas tienen maneras para crear formatos de interacción y discurso cuyo fin es el de hacer sobresalir aquellos rasgos del mundo y de la interacción social que proyectan más fácilmente en categorías lingüísticas y reglas gramaticales. Es este rasgo de interacción temprana al que se refiere como Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, sin el cual el Mecanismo para la Adquisición del Lenguaje no iría muy lejos. (72)

La adquisición del lenguaje es un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando en cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros. (73)

Sería imposible aprender un lenguaje sin conocer de antemano o aprender a la vez las complejas perspectivas que supone el uso de un mismo conjunto de símbolos para la representación y la comunicación.

Para continuar con el tema se tratarán:

- 1) Condición previa y preparativos para adquirir

el lenguaje.

2) De la oración de una palabra al dominio de la lengua materna.

1) Condición previa y preparativos para adquirir el lenguaje.

En lo esencial, el aprendizaje de la lengua materna representa ese sucesivo hacerse disponible de unos "principios", de unas jerarquías de reglas, conforme a los cuales, luego, es posible producir y captar absolutamente cualquier número de manifestaciones lingüísticas. El desarrollo hacia esta meta comienza el mismo día del nacimiento, no el día en que el niño pronuncia la primera palabra. Antes de que el niño sea capaz de producir las primeras palabras tiene que cumplir unas condiciones previas muy complejas y que hacer muchos preparativos. (74) Por ejemplo, la más temprana emisión vocal del niño posee un carácter expresivo. También se encuentra orden y regularidad en los primeros sonidos del niño.

El maravillosamente intrincado y versátil mecanismo del lenguaje es, al nacer, al igual que otros mecanismos motores, sólo una posibilidad. El crecimiento posterior de los nervios y músculos debe combinarse con la práctica para producir un repertorio de sonidos adecuados para hablar. Con ese desarrollo como base, el medio social proveerá los estímulos necesarios para la adquisición de los hábitos del lenguaje. (75)

Dentro de las condiciones previas, en relación con el desarrollo del lenguaje es de especial importancia el desarrollo de la "capacidad caracterizadora o simbolizadora" del ser humano. Con esto se quiere significar su capacidad para representar algo mediante otra cosa, para afirmar algo de algo, para definir una cosa como tal cosa. Parece como si la capacidad simbolizadora del ser humano constituyese la condición previa esencial tanto para el desarrollo del dominio del lenguaje como, en general, para el desarrollo espiritual e intelectual. (76)

El niño sólo puede aprender respuestas verbales cuando tiene la edad y madurez suficientes. La maduración impone el ritmo. En un medio normal el habla del niño sigue el desarrollo progresivo del proceso de crecimiento. (77)

En su primer año de vida, el niño aprende, entre otras cosas, que:

- Mediante la producción de sonidos uno puede colocarse en una situación agradable (la producción de sonidos como cumplimiento de deseos).

- Por la producción de sonidos es posible realizar modificaciones en el medio circundante (la producción de sonidos como desencadenamiento de reacciones). (78)

Es mucho lo que el niño tiene que aprender antes de comenzar a hablar, o sea, antes de que pueda producir

las primeras palabras. Entre los más importantes requisitos previos y preparativos se encuentran los siguientes:

- El niño emplea producciones de sonidos "acústicamente" con vistas a la satisfacción de deseos.

- Mediante sus producciones de sonidos, el niño provoca reacciones en su medio circundante, con lo que amplía su radio de acción.

- El niño alcanza a reconocer que los productos sonoros indican algo.

- El niño comienza a destacar propiedades de las cosas, y así se crea las condiciones previas para poder afirmar algo de otro algo (predicación).

- El niño ensaya la producción de muchos sonidos y de muchas combinaciones de sonidos y controla su propia producción de sonidos mediante el oído. (79)

2) De la oración de una palabra al dominio de la lengua materna.

Cuando se habla de adquisición del lenguaje es importante distinguir entre comprensión y producción. La comprensión del lenguaje se refiere a cuánto entiende un niño de lo que se habla. La producción es aquella parte del lenguaje que el niño emplea en el habla. (80)

Aproximadamente al comenzar su segundo año de vida, el niño es capaz de pronunciar, de manera espontánea y adecuada a una situación dada, palabras que pueden ser en

tendidas por aquellas personas que dominan ya la lengua en cuestión. La primera palabra es casi siempre un mono sílabo repetido.

Cada una de estas palabras no está coordinada a un elemento de significado aislado, sino que representa toda una estructura de significado, aunque muy poco matizada. Esta palabra constituye propiamente una oración, por lo que también suele hablarse de "oraciones de una sola palabra". (81) Las primeras palabras parecen ser esfuerzos por expresar ideas complejas, ideas que un adulto expresaría mediante oraciones. (82)

En el curso de su desarrollo lingüístico, el niño va aprendiendo cada vez mejor a vincular sus producciones del lenguaje con estructuras de significados. Al mismo tiempo le resulta cada vez más fácil separar unas de otras las partes de sus productos lingüísticos de las de los demás, así como el hacer elementos independientes. Estos pueden irse uniendo cada vez en mayor medida, y de acuerdo ya con las reglas gramaticales, para constituir combinaciones jamás escuchadas por el niño anteriormente.

Aproximadamente a partir del año y medio de edad, el niño comienza a formar combinaciones, primero de dos vocablos y luego también de varias palabras; (83) Braine (1963) opina que cuando el niño comienza a formar oraciones de dos palabras tiene ya aprendido que existen dos clases de palabras, los elementos de una de las cuales complementan los de la otra. El niño posee

ya un "marco fraseológico", en cuyos dos espacios vacíos ordena, no de manera meramente casual, los elementos de dichas dos clases de palabras. La palabra que en cada caso corresponde es colocada siempre en el mismo lugar (en el primero o segundo espacio, según proceda). (84)

Según Praine, las clases de palabras son:

- clase principal o pivote
- clase abierta.

Al comienzo, la primera clase tiene palabras como adjetivos, y la segunda sustantivos y verbos, pero son clases que no se diferencian como en la gramática adulta.

A los tres años, el niño ya concluye una diferenciación de categorías de acuerdo al lenguaje del adulto.

Hasta la fecha ha sido imposible establecer un orden cronológico satisfactorio de la aparición de cada uno de los procesos de diferenciación. Sin embargo, se sabe que el aprendizaje de la lengua materna consiste, en buena parte, en la disponibilidad progresiva de categorías cada vez más refinadas, que pronto son ordenadas jerárquicamente. El niño va formando cada vez más criterios de clasificación para unos elementos lingüísticos cada vez más independientes, al mismo tiempo que, progresivamente, se va apropiando un número cada vez mayor de reglas coordinadas entre sí para la clasificación y ordenación de dichos elementos. (85)

Si observamos las producciones lingüísticas de la

primera niñez, comprobamos que no están destinadas desde el principio siempre a la elaboración de mensajes que el niño quiere comunicar a su interlocutor. Se diferencian por lo menos cuatro funciones lingüísticas: expresión, regulación de acción, comunicación y representación:

El más temprano uso del sonido por el niño es para la "expresión"; los sonidos expresan sus sentimientos. Primero llora o hace gorgoritos, más tarde utilizará palabras para dar expresión a sus sentimientos. (86)

A medida que el niño se desarrolla entre las edades de dos y siete años, es cada vez más capaz de llevar a cabo instrucciones complejas y de usar su propio lenguaje para regular su conducta. Es capaz de usar palabras para darse "instrucciones a sí mismo". (87)

En cuanto a la función de comunicación, algunas de las primeras palabras que un niño balbucea son órdenes para los demás. Dos niños de tres años pueden jugar juntos y cada uno habla consigo mismo. La comunicación en el sentido de la interacción recíproca ni siquiera está totalmente desarrollada para el momento en que el niño comienza la escuela. Una razón por la cual los niños tienen dificultad en comunicarse con los otros es que al hablar, ellos no toman en cuenta el punto de vista del oyente. Hablan como si éste pudiese leer su pensamiento, de manera que las palabras solas no expresan completamente lo que piensan. Piaget llamó a este tipo de habla "egocéntrica". Durante los años de la escuela primaria el habla del niño pierde su carácter egocéntrico y se

vuelve más "socializada". (88)

Una cuarta función del lenguaje es su uso como herramienta para la representación conceptual de la experiencia y del pensamiento. En cierto sentido, esta función subraya todas las otras, ya que la adquisición de conceptos categorizados es necesaria antes de que el niño pueda usar palabras para expresar, comunicar o conducir acción. A medida que los niños crecen son capaces de usar palabras para conceptos abstractos tanto como para objetos concretos y son capaces de manipular aquellas palabras para producir conceptualizaciones complejas sobre el mundo a su alrededor. (89)

Además de las funciones lingüísticas, es importante recalcar que los niños no aprenden la lengua materna en absoluto primariamente por imitación. Antes bien, parece que al oír las manifestaciones lingüísticas éstos aciertan a comprender, en los más de los casos con suma rapidez, la regla que en las mismas se manifiesta. El ejercicio es consecuencia del conocimiento de las reglas, del cual se sigue el progreso en el aprendizaje propiamente dicho. Cuando un niño oye una manifestación de una estructura lingüística determinada que él no domina todavía, al imitar lo oído, ocurrirá a menudo que el niño en cuestión adapte lo que acaba de oír a lo que ya sabe. Pero, por otra parte, también suele suceder que los adultos imitan, si bien en forma diferente, lo que dicen los niños, (90) ya sea por medio de repeticiones correctivas o comentarios.

La especie de diálogo que se establece entre el niño y el adulto es ciertamente apto para proporcionar al niño "acuses de recibo" inmediatos sobre lo correcto o incorrecto de sus producciones lingüísticas. Por este medio el niño puede aprender a emplear en cada caso de manera diferenciada las reglas que ya conoce. Vemos, pues, que junto al ejercicio, que corresponde al niño, debe intervenir el acuse de recibo por parte del adulto. (91)

La apropiación de la gramática por el niño está ya casi del todo concluída a una edad (cuando tiene de cuatro a cinco años) en que éste se halla aún proporcionalmente poco avanzado en su desarrollo general espiritual e intelectual. De esto se concluye que en el niño el desarrollo del lenguaje discurre de forma relativamente independiente del resto de su desarrollo o que el desarrollo del lenguaje constituye la condición indispensable de todo su proceso de desarrollo restante.

Para lograr el dominio de la lengua materna como instrumento, y no únicamente como sistema de reglas intralingüísticas, el niño debe llegar a la adolescencia o a la juventud. (92)

Para concluir esta parte del capítulo, "adquisición del lenguaje", se presentan algunos datos cronológicos sobre los comienzos de la aparición de los rendimientos lingüísticos y cuasi-lingüísticos:

1.- En el segundo trimestre del primer año de edad:

El niño comienza a prestar atención a los sonidos humanos y a reaccionar a los mismos con sus propias producciones de sonido (de tipo gutural).

2.- En el segundo semestre: Comienza a desarrollar se la imitación de los sonidos; primero en forma gutural, luego como balbuceos (combinación de sonidos); hacia fines del primer año sigue la imitación de sílabas y palabras. El niño comienza a escuchar de forma continua da los sonidos que percibe.

3.- En el último tercio del primer año de edad: El niño muestra monólogos intensivos de balbuceos e imita las secuencias de sonidos producidas por él mismo.

4.- Al comienzo del segundo año de edad: El niño pronuncia las primeras palabras (oraciones de una palabra) en consonancia con las situaciones concretas.

5.- Aproximadamente, al año y medio: El niño produ ce manifestaciones lingüísticas compuestas de varias palabras (dos, al comienzo).

6.- Aproximadamente a los tres años: El niño produ ce casi todos los tipos de oraciones simples de su lengua materna.

7.- A los cuatro o cinco años, aproximadamente: El niño domina casi completamente la gramática de su lengua materna; el desarrollo de la sintaxis se halla concluf do en lo esencial.

8.- Hacia la mitad y al final de la niñez: El niño perfecciona el dominio de su lengua materna y aprende a

realizar complicadas operaciones sintácticas y semánticas. (93)

f) Aprendizaje de una segunda lengua.

Una segunda lengua, en sentido estricto, alude al idioma aprendido de forma institucional, no dentro de la célula familiar, como la materna, para comunicarse en otras comunidades. En un sentido más amplio, segunda lengua es toda la aprendida con posterioridad a la materna. (94)

Un concepto fundamental en la descripción del contexto social del aprendizaje de idiomas es la identificación. Este término se refiere a la adopción de rasgos de la conducta de otra persona como elementos estables y relativamente permanentes de los patrones de conducta de quien aprende.

Una de las principales condiciones para que ocurra la identificación es la dependencia de quien aprende hacia el modelo. Por lo tanto, las identificaciones más significativas ocurren a una edad temprana.

Las relaciones sociales correspondientes a la edad en que una lengua es hablada pueden afectar la forma en que se habla; afectarán también los significados aso-

ciados con dicha lengua. (95)

El aprendizaje de una segunda lengua trae consigo varios problemas teóricos; como ejemplo se encuentran la determinación de la edad en que se puede iniciar la enseñanza de un segundo idioma y el estudio de las particularidades psicológicas de cada edad en el aprendizaje; la función del idioma materno en la enseñanza del segundo idioma; y el problema del desarrollo intelectual en la perspectiva del aprendizaje de la segunda lengua. Acerca de los puntos anteriores puede decirse que la determinación del momento óptimo para comenzar a aprender el segundo idioma se basa por una parte en la propia noción de "segundo idioma", expresión que sobreentiende lógicamente que se introduce el segundo idioma sólo después de que el niño ha asimilado la lengua materna. Además, la cuestión de la determinación del momento óptimo debe tener en cuenta la dinámica de la aptitud lingüística que ya comienza a disminuir a los diez o doce años. (96)

Si se tienen en cuenta la relatividad de la noción de dominio de un idioma, pues el niño ya ha asimilado en la edad preescolar las estructuras gramaticales fundamentales y el caudal léxico básico, así como las interferencias que se producen entre el comienzo de la asimilación del primero y segundo idioma, el momento ideal para aprender la segunda lengua puede fijarse entre los siete y ocho años o un poco antes si se dispone de un modelo de aprendizaje basado en la práctica que tenga en cuenta

Las posibilidades de los niños según su edad. (97)

En lo que se refiere a la asimilación del segundo idioma, habitualmente se examinan dos aspectos de la función del idioma materno como son el origen de las interferencias entre las lenguas y la relación con las llamadas "transferencias útiles". El problema de la interferencia, o sea, la reacomodación de patrones que resulta de introducir elementos extranjeros dentro del altamente estructurado dominio del lenguaje, (98), es uno de los problemas prácticos más graves. El hecho fundamental de que el niño comienza a asimilar el segundo idioma cuando ya domina una lengua, percibe y desglosa el mundo a través del prisma de la lengua materna, y ya ha hecho uno de los descubrimientos más importantes de la vida cuando constata que todo lo que le rodea lleva un nombre, no puede dejar de afectar el estudio del segundo idioma. El fenómeno ya señalado de las interferencias y de la transferencia positiva es sólo un aspecto de esa interacción. (99)

Hay dos clases de factores que contribuyen a la interferencia: los objetivos (el grado de semejanza lingüística entre los sistemas de la lengua materna y los de la que se estudia) y los subjetivos (el grado de autonomía de los sistemas lingüísticos en la conciencia del estudiante). Las interferencias, cuando actúan como condición previa objetiva de la profunda diferencia que existe entre el idioma propio y el que se estudia, pue-

den contribuir a distinguir los sistemas en la conciencia del estudiante, lo cual es particularmente difícil en los idiomas pertenecientes a familias cercanas. (100)

La frecuencia de las interferencias y el correspondiente grado de dificultad en la asimilación de las formas del segundo idioma, dependerán de la semejanza o la diferencia de las formas correspondientes del propio idioma.

Las comparaciones son consideradas como el medio más difundido y eficaz de superar las interferencias intralingüísticas: por medio de ellas, los estudiantes captan, en todos sus grados de dificultad, las discrepancias entre el propio idioma y el que se estudia. Esta toma de conciencia no sólo tiene un objetivo práctico, sino una función no menos importante como es la de obtener un resultado cognoscitivo. (101)

En cuanto al desarrollo intelectual, hay una teoría muy conocida que dice que al aprender un segundo idioma, el hombre descubre nuevos aspectos de la realidad y múltiples maneras de expresar el pensamiento. Se han hecho investigaciones donde se muestra que en los niños bilingües está muy desarrollada la facultad cognoscitiva, pero también arrojaron datos divergentes. Para un niño, el dominio de una segunda lengua sólo crea las condiciones y la posibilidad de confrontar dos formas que tienen un mismo significado. (102)

Pasando a otro plano del aprendizaje de una segunda lengua, veamos las diferencias entre el niño escolarizado y el no-escolarizado:

Fuera de la escuela los niños parecen aprender una segunda lengua sin ninguna dificultad, mientras que en la escuela con ayuda de profesores su progreso en lenguas es insatisfactorio. Es una experiencia común que cuando los niños son trasladados a otro lugar donde no se habla su lengua nativa, se vuelven razonablemente eficientes en la nueva lengua en un período de seis meses. Es igualmente común que después de seis años de estudio escolarizado de un segundo idioma, cualquiera que sea el método de enseñanza, la mayoría de los niños concluyen con un dominio muy pobre de la lengua. (103)

En la calle al niño no se le permitirá jugar con los demás niños, no se le permitirá utilizar sus juguetes, ni siquiera será tratado como un ser humano, a menos que comprenda lo que se le dice y pueda decir en forma clara lo que tiene que decir. La recompensa por el éxito y el castigo por el fracaso es enorme. El profesor, -en una situación muy diferente que la mencionada anteriormente-, raras veces tiene algo que decir a sus alumnos que sea tan importante que ellos quieran adivinar su significado. Y los alumnos raras veces tienen algo tan urgente que decir al profesor como para que les lleve a improvisar con todas sus habilidades comunicativas para poder expresarse. (104) La solución sería hacer de la clase de idiomas un período vital de comunica-

ción entre profesores y alumnos.

Capítulo I. El lenguaje

N O T A S

- (1) Nava Segura, José. El lenguaje y las funciones cerebrales superiores. Impresiones Modernas, S. A., México, 1979. 379 pp. (p. 28).
- (2) Goded, Jaime. Antología sobre la comunicación humana. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1976. (Lecturas Universitarias 25). 275 pp. (p. 135)
- (3) Labor, Diccionario de Pedagogía, Tomo I. España, editorial Labor, 1974.
- (4) Goded, Op. Cit.
- (5) Slama-Cazacu, Tatiana. Lenguaje y Contexto. Ediciones Grijalbo, España, 1970. (Colección Norte). 345 pp.
- (6) Sapir, E. El lenguaje. Fondo de Cultura Económica, 6a, México, 1977. 280 pp. (p. 14).
- (7) Bee, Helen y Mitchel, S. El desarrollo de la persona. 2a, Editorial Harla, México, 1987. 647 pp. (p. 168).
- (8) Nava, Op. Cit.
- (9) Sánchez Ramírez, Emma. Lenguaje y expresión, psicología evolutiva. 3a, Ediciones Oasis, S. A., México, 1974. (Nueva Biblioteca Pedagógica #1). 215 pp. (p. 58-59).
- (10) Ibid.

- (11) Merani, Alberto L. Diccionario de psicología.
3a, Editorial Grijalbo, S. A., México, 1976.
270 pp.
- (12) Bruner, Jerome S. Desarrollo cognitivo y educación. Ediciones Morata, S. A., Madrid,
1988. 278 pp.
- (13) Santa Cruz, Juan. Psicología del lenguaje, procesos. Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Madrid, 1987. 246 pp. (p. 11).
- (14) Sánchez Ramírez, Op. Cit.
- (15) Ibid.
- (16) Nava, Op. Cit.
- (17) Floomfield, Leonard. Lenguaje. Universidad Na-
cional Mayor de San Marcos, Perú, 1964.
684 pp.
- (18) Adler, Eva y Pozilio, Margarita. Tesis profesio-
nal: El campo psicopedagógico del niño tar-
tamado en edad escolar de 6 a 10 años y pro-
puesta de autoterapia. México, 1990. 113 pp.
- (19) Nava, Op. Cit.
- (20) Labor, Diccionario de Pedagogía, Tomo II. Espa-
ña, Editorial Labor, 1974.
- (21) Sapir, Op. Cit. (p. 9).
- (22) Ibid.
- (23) James, W. y Lackner, Ch. Psicología. Fondo Edu-
cativo Interamericano, S. A., México, 1978.
634 pp.
- (24) Sánchez Ramírez, Op. Cit. (p. 57).

- (25) Ibid. pp. 57-58.
- (26) Bally, Charles. El lenguaje y la vida. 5ta, Editorial Losada, S. A., Buenos Aires, 1967. 236 pp.
- (27) Nava, Op. Cit. (p. 49).
- (28) Swadesh, Mauricio. El lenguaje y la vida humana. 5ta, Fondo de Cultura Económica, México. 395 pp.
- (29) Avila, Raúl. La lengua y los hablantes. Editorial Trillas, México, 1978. 135 pp.
- (30) Clay L., Henry. Introducción a la psicología social. 5a, Editorial Trillas, México, 1984. 488 pp. (p. 319).
- (31) Flack, Max. El laberinto del lenguaje. Monte Avila Editores, C. A., Aditorial Arte, Venezuela, 1969. 278 pp. (p. 147).
- (32) Ibid.
- (33) Repousseau, Jean. Pedagogía de la lengua materna. 2a, Editorial Planeta, S. A., España, 1978. 178 pp.
- (34) Roca-Pons, J. El lenguaje. 2a, Editorial Teide, S. A., España, 1975. 521 pp.
- (35) Black, Op. Cit. (pp. 154-155).
- (36) Ibid.
- (37) Ibid. (p. 169).
- (38) Sánchez Ramírez, Op. Cit.
- (39) Bruner, Op. Cit. (Desarrollo cognitivo y educación).

- (40) Ibid.
- (41) Ibid.
- (42) Ienneberg, Eric H. Fundamentos biológicos del lenguaje. 3a, Alianza Editorial, Madrid, 1985. (Alianza Universidad). 537 pp.
- (43) Ibid.
- (44) Ibid.
- (45) Ibid
- (46) Chomsky, Noam. Reflexiones acerca del lenguaje. Editorial Trillas, S. A., México, 1981. 221 pp.
- (47) Piaget, Jean, et. al. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Editorial Paidós, Argentina, 1965. (Biblioteca del Educador Contemporáneo). 96 pp.
- (48) Schaffer, H. R. Interacción y socialización. Visor Distribuciones, S. A., Madrid, 1989. 245 pp.
- (49) Bruner, Jerome. El habla del niño. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona, 1986. (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano #3). 141 pp.
- (50) Ibid. (p. 21).
- (51) Ibid.
- (52) Ibid.
- (53) Ibid.
- (54) Ibid.
- (55) Ibid.

- (56) Ibid.
- (57) Ibid.
- (58) Ibid.
- (59) Ibid. (p. 31).
- (60) Ibid.
- (61) Cook, Vivian J. Chomsky's Universal Grammar. 2a, Billing & Sons Ltd, Worcester, Great Britain, 1989. 201 pp.
- (62) Bruner, Op. Cit. (El habla del niño)
- (63) Ibid.
- (64) Ibid.
- (65) Meisel, Jürgen M. (editor). Adquisición de lenguaje. Vervuert, Frankfurt, Alemania, 1986. 210 pp.
- (66) Bruner, Op. Cit. (El habla del niño)
- (67) Ibid.
- (68) Ibid.
- (69) Ibid.
- (70) Bruner, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Editorial, S. A., México, 1984. 232 pp.
- (71) Ibid.
- (72) Ibid.
- (73) Ibid.
- (74) Herrman, Theo. Lenguaje. Ediciones Morata, S. A., Madrid, 1974. (Fundamentos de psicología #5). 174 pp.
- (75) Piaget, Op. Cit.

- (76) Herrman, Op. Cit.
- (77) Miller, George. Lenguaje y comunicación. Amorrortu Editores, S. A., Buenos Aires, 1979. 323 pp.
- (78) Herrman, Op. Cit.
- (79) Ibid.
- (80) Harvey, G. Psicología infantil. Editorial Limusa, México, 1978. 345 pp.
- (81) Herrman, Op. Cit.
- (82) Dale, Philip S. Desarrollo del lenguaje. 2a, Editorial Trillas, México, 1987. 444 pp.
- (83) Sinclair de Zwart, Hermina. Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente. Oikos-tau, S. A., Ediciones, España, 1978. (Ciencias de la Educación). 192 pp.
- (84) Herrman, Op. Cit.
- (85) Ibid.
- (86) James y Lackner, Op. Cit.
- (87) Ibid.
- (88) Ibid.
- (89) Ibid.
- (90) Herrman, Op. Cit.
- (91) Ibid.
- (92) Ibid.
- (93) Ibid.
- (94) Diccionario de las ciencias de la educación. 3a., Santillana, S. A., México, 1987.

- (95) Ervin-Tripp, Susan M. Language Acquisition and Communicative Choice. Stanford University Press, Stanford, California, 1973. 384 pp.
- (96) Imedadze, Natela. "Aspectos psicológicos del aprendizaje del ruso como segunda lengua en la escuela nacional georgiana." Perspectivas, (París, Francia), XVI:1986, núm. 1, pp. 139-144.
- (97) Ibid.
- (98) Appel, René and Muysken, Pieter. Language Contact and Bilingualism. Edward Arnold, Great Britain, 1989. 213 pp.
- (99) Imedadze, Op. Cit.
- (100) Ibid.
- (101) Ibid.
- (102) Ibid.
- (103) Mackey W. Y Anderson Th. Bilingualism in Early Childhood. Newbury House Publishers, Inc., Massachusetts, 1971. 443 pp.
- (104) Ibid.

Capítulo II. Bilingüismo.

a) Definición de bilingüismo.

La palabra "bilingüe" tiene diferentes connotaciones para distintas personas. Para algunos, bilingüismo significa "controlar ambas lenguas como un nativo de ellas", definición propuesta en 1933 por el lingüista norteamericano Leonard Bloomfield. Sin embargo, una definición así no toma en cuenta a mucha gente que habla más de una lengua, ya que no tienen el "control como nativo" de una o ambas lenguas. (1) Esta definición es la de un bilingüismo "verdadero", el cual es raro y tal vez imposible de darse (2); para el presente trabajo se tomará la siguiente definición:

El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa.

El individuo bilingüe no tiene ninguna dificultad en pasar de un código lingüístico a otro, sin verse obligado a traducir uno al otro y sí poseyendo, en cambio, dos sistemas lingüísticos independientes y paralelos, gracias a los cuales su pensamiento está directamente vinculado a la expresión verbal propia de cada una de las lenguas. (3)

b) Tipos de bilingüismo.

Desde el punto de vista pedagógico, se ofrecen dos direcciones conceptuales en el estudio del bilingüismo:

- ↳ El bilingüismo como procedimiento intencionalmente planeado para el dominio de una lengua extranjera.
- El bilingüismo como exigencia étnico-filológica, por radicar la institución educativa en una zona bilingüe. (4)

Dentro del bilingüismo de los niños, se pueden distinguir tres casos:

- Bilingüismo familiar.- la familia usa indistintamente dos lenguas.
- Bilingüismo extrafamiliar.- el niño de una familia unilingüe se ve obligado a utilizar una segunda lengua en sus relaciones con el exterior.
- Bilingüismo escolar.- el niño de una familia unilingüe, ya sea que en ella se hable un dialecto, una lengua no reconocida, sean inmigrantes los padres, etc., se ve obligado a hablar en la escuela el idioma oficial. (5)

Hay muchos y diferentes tipos de individuos bilingües. Hay hablantes que se encuentran a gusto en las dos lenguas, que hablan fluentemente la segunda traicionando en ocasiones la influencia de ciertos rasgos de su lengua nativa, en tanto que otros utilizan ambas lenguas

con variantes con respecto a su utilización por parte de los respectivos hablantes monolingües. Hay hablantes que dominan perfectamente la sintaxis y el vocabulario de ambas lenguas, pero únicamente la pronunciación de una de ellas, o viceversa.

Además, los bilingües no son siempre igualmente bilingües; se evidencia una constante oscilación en la capacidad para servirse de cada una de las lenguas. Los que se transforman en bilingües por un condicionamiento ambiental sobre todo, pasan por períodos en que una de las lenguas cobra más importancia que la otra, hasta el punto de que, si este proceso continuara en una sola dirección, acabaría con la atrofia de una de las dos lenguas, incluso la materna. (6)

c) Grados de bilingüismo.

Los autores distinguen varios grados de bilingüismo:

- Bilingüismo puro, propio de aquellas regiones en las que se hablan ordinariamente dos lenguas, sin predominio real de ninguna.
- Bilingüismo propio, mucho más abundante que el anterior, caracterizado por la existencia y predominio de una lengua tradicionalmente familiar, y otra oficial.
- Bilingüismo impropio, o sea, el logrado en cole-

gios que dentro de un país enseñan con una lengua a la que se habla en él.

- Bilingüismo accidental, es decir, dominio pleno de una segunda lengua después de haber conseguido una gran perfección lingüística en la primera.

Dentro del bilingüismo como exigencia étnico-filológica, se dan ciertos grados de bilingüismo, los cuales constituyen complicaciones pedagógicas y son los siguientes:

- Aquellos alumnos que conocen una sola lengua, la dialectal, y no hablan ni comprenden la nacional, o a la inversa, como sucede al hijo del funcionario recién llegado a esa zona, (monolingüismo en zona bilingüe).
- Los que entienden, además del idioma nativo, algo de la segunda lengua, pero no son capaces de hablarla (bilingüismo en grado inferior).
- Aquellos que usan la segunda lengua, aunque con menos facilidad que la materna (bilingüismo de grado medio).
- Los que hablan igualmente ambas lenguas (bilingüismo de grado superior).

La heterogeneidad de este alumnado trae a la enseñanza de la lengua oficial, la lengua de la escuela, importantes problemas pedagógicos. (7)

d) El comportamiento bilingüe.

El bilingüismo no representa una característica relacionada con la lengua como sistema o código, sino que pertenece al dominio del uso, de la actividad lingüística, en suma, al mensaje. La lengua pertenece al grupo; el bilingüismo pertenece al individuo. El uso individual de dos lenguas presupone la existencia de dos comunidades lingüísticas diferentes y, mientras se den comunidades bilingües, subsiste la posibilidad, y a veces la pro babilidad, de que estas comunidades entren en contacto; dicho contacto puede ocasionar el fenómeno del bilingüismo. (8)

Si el bilingüismo constituye un aspecto subjetivo de la persona que habla, describir y calibrar las características del bilingüismo requiere una observación y un análisis del comportamiento bilingüe. El bilingüismo im plicará un análisis del grado de perfección de tal comportamiento, de la función que cubre el uso de una u otra lengua y, por tanto, del uso alternativo de tales lenguas y, finalmente, de la interferencia entre una len gua y otra en la misma persona que las habla.

La medición del grado de posesión de dos lenguas de biera llevarse a cabo de acuerdo con dos dimensiones: u na, que considerará el grado de capacidad para cada una de las lenguas y otra que tendrá en cuenta el grado de posesión para cada uno de los niveles constitutivos de la lengua como sistema (el nivel fonológico y gráfico, el gramatical, el lexical, la semántica).

El grado de perfección bilingüe depende de las funciones, o sea, de los usos que haga el bilingüe de cada lengua y de las condiciones en que se realicen tales usos.

Los contactos lingüísticos del bilingüe pueden producirse con las lenguas utilizadas dentro del ámbito doméstico, de la comunidad, de la escuela, de los medios de comunicación social y de la correspondencia epistolar. (9)

Convergen en el bilingüismo factores varios y aspectos que no siempre son claramente perceptibles, tanto de naturaleza psico-individual como psico-social. El comportamiento bilingüe es un punto en el que se cruzan una densa red de funciones y relaciones intra e inter-individuales.

El verdadero bilingüismo abarca no solamente el dominio instrumental de dos códigos lingüísticos, sino, en sentido más profundo, la posesión altamente personalizada de dos sistemas de pensamiento y por lo tanto de dos culturas. El verdadero bilingüismo es al mismo tiempo "biculturalismo". Es únicamente en este sentido que el bilingüismo, en vez de obstaculizar el desarrollo del individuo, representa un enriquecimiento de la personalidad. (10)

El modelo de una "personalidad abierta", según puede estar representado por el hecho de sentirse a gusto en dos mundos lingüístico-culturales, el hecho de trascender las limitaciones y carencias inevitables de

la lengua y cultura maternas, encierra en sustancia las ventajas inherentes a un programa educativo tendente al bilingüismo.

Aunque se escucha -según Titone- de efectos negativos del bilingüismo sobre la inteligencia, el carácter y la higiene psíquica, estos efectos no son ni universales ni necesarios, sino que se presentan más bien como la excepción o como el efecto de otros factores conectados únicamente de una manera contingente con el bilingüismo.

La facilidad en el uso verbal de ambos códigos lingüísticos está condicionada, sin duda alguna, por una serie de factores endógenos, como la plasticidad neurológica del individuo, su actitud lingüística en general, su edad, etc., pero también por unas modalidades externas (sociales, culturales, educativas) que pueden estimular o, por el contrario, obstaculizar, el desarrollo del bilingüismo individual. (11)

e) Desarrollo del niño bilingüe.

El bilingüismo infantil, en su sentido más estricto, corresponde al estado de aquel niño que, desde su nacimiento, permanece simultáneamente expuesto y con igual intensidad a dos lenguas de cultura elevada. Sin embargo, este caso se presenta sólo en raras ocasiones.

El caso más corriente es el del niño que, habiendo

atravesado una etapa monolingüe durante algunos años, se sumerge, ya sea antes o después de iniciarse la escolaridad primaria, en una segunda lengua, que aprende por vías naturales y no a través de un estudio propiamente dicho. El ambiente que le inculca la segunda lengua será la comunidad circundante a la que se ha visto trasplantado por inmigración de su familia o bien una escuela bilingüe o internacional; en cualquier caso, una nueva comunidad en la que vivirá y no un conjunto de material didáctico destinado a enseñarle de manera formalista la lengua extranjera. Para que se pueda hablar de verdadero bilingüismo infantil hace falta contar con un ambiente lingüístico en que el niño se sienta inmerso de manera efectiva y natural. (12)

Será el factor contextual -contexto lingüístico y extra-lingüístico o situacional- el que determine el éxito del aprendizaje bilingüe. La lengua únicamente se aprende cuando el proceso es de desarrollo conductual y no puramente de adquisición de unos medios verbales específicos.

El aprendizaje de la segunda lengua será un aprendizaje funcional, que responde a exigencias de comunicación inmediata, en situaciones vitales neutrales. Las primeras expresiones que el niño aprende a usar activamente en la nueva lengua se refieren a las exigencias elementales del niño en los contactos (de juego) con los coetáneos que hablan la otra lengua. Estas expresiones se aprenden como un todo (sólo más tarde se precisa

rán los constituyentes gramaticales). (13)

Es probable que durante la infancia el rendimiento sea más considerable, debido tal vez a que una cierta plasticidad fisiológica en el niño permite una imitación más fácil, no inhibida por la reflexión ni por la incertidumbre emotiva, o a que las interferencias que derivan de la primera lengua, que todavía no se encuentra formalmente arraigada, probablemente sean menores.

El niño tiene conciencia de estar en posesión de dos instrumentos lingüísticos diferentes tan pronto como advierte que las concatenaciones fonéticas encierran unas características constantemente diferentes, conectadas a situaciones -y más especialmente a personas- que exigen unas modalidades de expresión radicalmente diferentes. Dicha conciencia aparece entre los tres y los cuatro años. El niño posee en este punto una doble competencia, en el sentido del dominio intuitivo de reglas y mecanismos lingüísticos diferentes. La percepción diferencial de la diversidad de dos lenguas no supone necesariamente el dominio práctico o productivo de dichas lenguas sino que, en cambio, en el caso del niño, supone como mínimo una familiaridad suficiente con las dos lenguas en el plano de un reconocimiento, puesto que no se trata únicamente de sentir que las lenguas son distintas sino de saber por qué son distintas. (14)

El mecanismo de la conmutación lingüística actúa presumiblemente, no por la determinación de factores lógicos, sino bajo la influencia de la situación de comuni

cación. El niño se sirve de una u otra lengua en función del interlocutor, ya sea -en casa- uno de los padres o un hermano o -fuera de casa- las personas con quienes se ve obligado a comunicarse. En el caso en que los interlocutores sean bilingües, el niño generalmente se inclinará por la lengua que mejor conozca.

Pese a las diferencias individuales de un mayor o menor dominio de las dos lenguas o de una mayor o menor capacidad de conmutación lingüística, el niño bilingüe se siente capaz de traducir de una lengua a otra, mejor dicho, de actuar como intérprete cada vez que una situación concreta se lo exija.

"En cualquier caso, es significativo el hecho de que el niño bilingüe, normalmente después de los tres años, tenga conciencia de la dualidad de los códigos por él utilizados, llegando incluso a hacer interesantes y sorprendentes reflexiones inductivas y comparativas en torno a las diferencias y semejanzas de las dos lenguas que conoce." (15) Esta afinación de la percepción y del criterio con referencia al hecho lingüístico, detectable normalmente entre los niños bilingües, constituye una actitud, una capacidad, un patrimonio mental con gran valor.

f) Bilingüismo precoz.

"Al hablar de 'bilingüismo precoz' nos referi

mos a varias cosas: por encima de todo, al aprendizaje bilingüe o plurilingüe durante la etapa anterior a la escuela secundaria (por consiguiente, por debajo de los 10-11 años); si se aprende la segunda lengua después de la primera, se tiene un 'bilingüismo consecutivo', que puede o no plantear problemas según la distancia a que fue incorporada la segunda lengua con relación a la primera." (16) El término "bilingüismo consecutivo" implica que por lo menos las estructuras fundamentales del primer idioma ya han sido adquiridas antes de que el niño empiece el segundo. (17) Si la segunda lengua se aprendió simultáneamente con la primera, a partir del primer año de vida por tanto, se tiene un "bilingüismo simultáneo", que presenta características diferentes al anterior y que, al parecer, reúne las principales ventajas por lo que se refiere a perfección en su uso.

El problema pedagógico del bilingüismo precoz se desdobra en múltiples facetas, que tienen que ver con las razones favorables y desfavorables a la imposición de la enseñanza de diferentes lenguas durante la primera infancia. Se verán los aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos.

- Aspectos biológicos del aprendizaje precoz de las lenguas.

Los fundamentales son dos;

1.- Plasticidad neurofisiológica.- ¿Existe un par-

particular estado de plasticidad neurofisiológica, circunscrito dentro de un determinado arco del desenvolvimiento biológico individual, que favorezca el aprendizaje y el desarrollo lingüístico y más allá del cual este proceso se haga particularmente difícil?

Se puede hablar de un período crítico para la adquisición de la lengua. Al principio se encuentra limitado por la madurez insuficiente. Su término parece estar relacionado con una pérdida de la adaptabilidad y con la incapacidad de reorganización cerebral, especialmente con respecto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos.

Según opinión de Lenneberg, después de iniciado el segundo decenio (preadolescencia), la adquisición de una segunda lengua va haciéndose gradualmente más difícil. (18)

Para el neurólogo Penfield, la edad óptima para iniciar el aprendizaje continuado de una segunda lengua parece encontrarse dentro del período comprendido entre los cuatro y los ocho años, con un pronóstico de éxito máximo hacia los ocho, nueve y diez años. En este período el cerebro presenta la máxima plasticidad y la capacidad específica necesaria para la adquisición verbal. Esta capacidad especializada comprende la habilidad de imitar con precisión todo el hilo del discurso (sonidos, ritmo, entonación, acento, etc.) y de aprender a utilizar las estructuras lingüísticas con una cierta facilidad. (19)

Desde el punto de vista neurofisiológico no se cuenta con razones sólidas que aboguen en contra de la iniciación precoz; por el contrario, hay unas indicaciones positivas decididamente favorables. Ello no quiere decir que el estudio de las lenguas no pueda ser emprendido con éxito en época más tardía, pero aquí se trata de un nivel óptimo de eficiencia.

2.- Predisposición hereditaria.- ¿Existe una predisposición hereditaria particular en la adquisición de una lengua (raza a la que pertenece el individuo), en virtud de la cual no quede sitio para el aprendizaje de otra lengua, a lo menos en grado satisfactorio?

Tanto los trabajos acerca de los hijos de inmigrantes, los cuales aprenden tan perfectamente la nueva lengua que llegan incluso a olvidarse de la de sus padres, como los trabajos referentes a la comparación de los sonidos proferidos por niños de pañales de diferentes nacionalidades, deberían ser suficientes para invalidar totalmente la creencia en la herencia lingüística. Según Meillet, cualquier niño, sea cual fuere su origen, es apto para hablar cualquier lengua.

- Aspectos psicológicos.

Según las situaciones y los individuos, es obvio que variarán el grado de facilidad o de dificultad con que se afronte el aprendizaje de una lengua super-

puesta a la materna.

La adquisición de una segunda lengua en el caso del niño debe ser concebida en función de la personalidad to tal del niño actuando de manera recíproca con el ambiente total.

-- El aprendizaje de la lengua en el niño.

Se puede declarar abiertamente que ciertos factores y fases implicados en el proceso del aprendizaje en general se aplican fundamentalmente también al proceso especial de adquisición de una lengua. Por tanto, supondremos justamente que el proceso del aprendizaje de una lengua es también una forma de adquisición asimilativa de conceptos y de hábitos (que abarcan también ciertas actitudes) que acaban por producir en la persona que habla un desarrollo interior diferenciado e integrado. Esta persona no adquiere sólo algo nuevo sino que sufre una modificación interna, tanto en la orientación de sus facultades como de sus actitudes, en lo que se refiere -en este caso- al uso del instrumento lingüístico. La lengua pasa a ser una nueva potencia, incorporada a la personalidad y al comportamiento del que habla.

(20)

Hay diez características que se presentan en el aprendizaje de una segunda lengua en un infante. Estas son:

1.- Los nombres nuevos se aprenden asociándolos con el objeto o la acción nombrada o con sus correspon-

dientes representaciones. Es totalmente imposible transmitir los significados a través de otra lengua.

2.- El aprendizaje se produce a través de la percepción auditiva y no mediante los símbolos visuales del sonido.

3.- Quedan en la memoria grupos o estructuras de sonidos y no los sonidos aislados; estos grupos representan la unidad del habla.

4.- La elocución se aprende acompañada de la actividad física, emotiva y, hasta cierto punto, mental. El niño centra su atención en la acción, no en los sonidos que la acompañan.

5.- Entretanto, el proceso de corrección prosigue ininterrumpidamente.

6.- Una parte importante la tiene el impulso o necesidad natural. El niño se ve obligado a emplear la lengua para satisfacer sus necesidades.

7.- La naturaleza aporta tanto un número máximo de maestros y medios didácticos como tiempo.

8.- Entretanto, sigue el proceso de constante revisión.

9.- Todo el proceso contiene variedad e interés.

10.- La palabra oral es lo único que es objeto de enseñanza (ni lectura ni escritura). (21)

-- Factores específicos en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

1.- Influencia de la motivación.- El niño está dotado de las adecuadas fuentes de motivación para cualquier tipo de aprendizaje práctico o fundado en la experiencia, como sería la asimilación de una lengua. Las citadas fuentes pueden ser reducidas a dos categorías:

- Curiosidad verbal, que impulsa al niño a explorar el universo de la palabra.
- Tendencia a la socialización, que bajo el aspecto instrumental, es una tendencia a la comunicación.

(22)

2.- Percepción y comprensión.- Los hábitos auditivos del niño no se encuentran todavía fijados de una manera rígida a lo largo de una sola línea de esquemas fonéticos; su psiquis sigue siendo extremadamente receptiva a múltiples y nuevos géneros de sonidos, y, en consecuencia, resulta más fácil adiestrarlo en la distinción de nuevos sonidos, sin el peligro de que los confunda con los que ya conoce.

Según Décroly, el desenvolvimiento de la comprensión y de la percepción auditiva son inseparables. El niño acostumbra a distinguir mejor aquellas palabras a las que ha sabido vincular un significado. El pequeño comprende el lenguaje de los demás mucho antes de saber servirse eficazmente de la lengua.

3.- Aprendizaje y tipos de actividad.- No es posible imponer al niño un aprendizaje de tipo racional o

lógico-abstracto. Su nivel de conciencia le permite solamente el uso de procedimientos automatizantes, dado que en ella debe ir entrando gradualmente una mayor penetración inteligente de la estructura de la lengua.

4.- Aprendizaje y aptitud lingüística.- Dado que hay una gran dificultad en diagnosticar esta aptitud a una edad temprana, es necesario evitar la selección prematura de quién debe o quién no debe emprender el aprendizaje de una segunda lengua. (23)

- Aspectos psicopedagógicos y educativo-didácticos.- Estos aspectos serán tratados en la parte del presente capítulo que se llama "Educación bilingüe-bicultural".

g) Consecuencias del bilingüismo.

Al tratarse de un bilingüismo extrafamiliar, el niño se inquieta al descubrir que no puede comunicarse en la misma lengua con los que le rodean. Emplea la lengua materna para hablar con sus padres; otra, la oficial, para la escuela, y quizá todavía una tercera, mezcla de estas dos, para sus juegos. Tal inquietud se intensifica más aún si existe una enseñanza religiosa y és

ta no le es dada en su lengua más íntima, la adquirida junto a la madre. (24) Los efectos de carácter social tienen su exponente en que se le impide a los niños la expansión completa de sus tendencias sociales y la captación de las costumbres que le rodean, por exigir és tas, para manifestarse plenamente, la forma que les es connatural: la nativa de origen. (25)

Otras consecuencias del bilingüismo se hacen patentes en sustitución, omisión y distorsión de sonidos en alguna de las lenguas; en la conformación influida de las estructuras compositivas; en menor riqueza léxica; en errores ortográficos por superposición de imágenes de ambas lenguas; en el descenso momentáneo del nivel inte lectual, con pruebas léxicas; en tensiones familiares y sociales si el ambiente no es bilingüe. Sin embargo, hay teóricos que afirman que los problemas que se le atribuyen al aprendizaje de dos lenguas en la primera infancia se han exagerado mucho. De acuerdo con este punto de vista más positivo, el fracaso en controlar las va riables de investigación ha llevado a los investigadores a exagerar las dificultades del habla, a describir en forma inexacta los retrasos del desarrollo del lenguaje, a distorsionar las limitaciones intelectuales, a enfatizar indebidamente el retardo educativo, y a amplificar, sin la documentación adecuada, la desintegración de la personalidad o los desórdenes de carácter. Muchos estudiosos alegan que existen ventajas en estudiar dos idiomas tanto para el individuo como para la sociedad en la

que vive: (26) el bilingüismo amplía el campo cultural, confiere una mayor extensión al espíritu, que se abre a múltiples sugerencias; otorga nuevas armas para el propio perfeccionamiento; aumenta el nivel de autoestima de las personas; posibilita el acceso a profesiones mejor remuneradas, etc. Cuando el bilingüismo va acompañado de biculturalismo es cuando se logran los máximos resultados. (27)

El niño que crece en un medio de dos lenguas puede desfrutar del beneficio de una flexibilidad mental inusual, o por el contrario, puede sufrir de confusión mental.

Los niños que estudian dos lenguas y que además las usan para estudiar otras materias están comprometidos en un proceso altamente complejo, que influye en su poder cognitivo, en su desarrollo emocional y en la estructura de su personalidad. El reto para los educadores de niños pequeños reside en la preparación de un plan educativo que los guíe en forma segura a través del proceso de dos lenguas para que los niños sean competentes, con conocimientos y se sientan cómodos en dos ambientes y en dos lenguas. (28)

g.1 Consecuencias cognitivas del bilingüismo.

Para tratar estas consecuencias se comenzará por los estudios de Lambert y Anisfeld (1969), según los cuales los bilingües tienen una estructura más di-

versificada de inteligencia y una mayor flexibilidad de pensamiento. Los niños bilingües, en relación con monolingües, muestran ventajas definitivas en medidas de flexibilidad cognitiva, creatividad y pensamiento divergente. (29) Los bilingües tienen una mayor habilidad de reorganización de material verbal, una manipulación mucho más flexible del código lingüístico y un desempeño más avanzado en tests de pensamiento operacional concreto. Otra ventaja sobre los monolingües es el hecho de separar el significado de la palabra del sonido de la misma. (30)

Los bilingües están dos o tres años más adelante en cuanto a la flexibilidad cognitiva, que Leopold siente es tan característico del pensamiento liberado de los bilingües. Worrall también encontró un buen apoyo para el bilingüismo precoz, al darse cuenta de la asignación arbitraria de nombres a los referentes, una forma de pensamiento que Vigotsky (1962) creyó reflejaba discernimiento y sofisticación. Un estudio de Peal y Lambert (1962) concluye que los estudiantes bilingües son muy superiores a los monolingües en tests de inteligencia tanto verbal como no verbal. (31)

En conclusión, existe una definitiva ventaja cognitiva que gozan los niños bilingües en el dominio de la flexibilidad cognitiva. (32)

En el estudio de Robert Gardner y Wallace Lambert con comunidades americano-francesas (1972) se encontró que algunas personas se orientaban definitivamente hacia su antecedente francés y trataban de ignorar sus raíces americanas, otros actuaban al contrario, y un tercer grupo trataba de no pensar en términos étnicos, y no se consideraba ni francés ni americano. Estos tres tipos de reacciones van muy paralelas a las de los adolescentes italo-americanos estudiados por Child (1943) (33). Para Lambert estas tres maneras de hacer frente a la situación caracteriza la angustia de miembros de grupos étnicos cuando están atrapados en una forma substractiva de biculturalismo, esto es, donde las presiones sociales (a menudo dentro de su propio grupo) son ejercidas sobre ellos para renunciar a un aspecto de su doble identidad con el fin de mezclarse en la escena nacional. El punto importante aquí es que las identidades son frágiles y las personas pueden quedar fuera de balance debido a las presiones sociales. Por lo tanto, algunos de éstos jóvenes trataban de no ser ninguna. Lo más interesante fue el hallazgo de un cuarto grupo de jóvenes franco-americanos que aparentemente tuvieron éxito de ser ambos, franceses y americanos. (34)

Estos estudios nos sugieren que no hay en realidad una base para la creencia de que volverse bilingüe o bicultural necesariamente significa una pérdida o disolución de la identidad. Por un lado, se sabe que hay presiones que rodean a los miembros de grupos minoritarios

etno-lingüísticos y los hacen dudar en convertirse en un miembro de dos comunidades culturales; por el otro lado, se aprecia qué fácil y recompensado puede ser para a aquellos que logren capitalizarse en una nación con doble identidad, (35) a menos que la segunda lengua sea la de una nación hostil, como menciona Bossard, caso en el que una guerra afectará a una persona bilingüe más severamente porque será para ella casi una guerra civil. (36)

g.3 Consecuencias sociales del bilingüismo.

Ciertos bilingües tienen una capacidad extraordinaria de pasar suave y automáticamente de una comunidad lingüística a otra al cambiar su lengua de discurso o al cambiar de un grupo de conversación a otro en reuniones multilingües. (37) El bilingüe puede estudiar las reacciones de quienes lo escuchan al adoptar una apariencia en algunas situaciones y otra en otras, y recibir una buena retroalimentación social, permitiéndole darse cuenta de que puede ser percibido en muy diversos modos, depende de como se presente a sí mismo. También puede ser que el concepto de sí mismo tome dos formas distintivas según la retroalimentación recibida.

Visto desde una perspectiva psico-social, el proceso mismo de aprender una segunda lengua tiene un signifi

cado especial. Desde este punto de vista, se esperaba que si el estudiante es exitoso en sus intentos de aprender la lengua de otro grupo social debe ser capaz y además desear adoptar varios aspectos de conducta, incluyendo conducta verbal, que caracteriza a los miembros del otro grupo cultural-lingüístico. Las tendencias etnocéntricas del que aprende y sus actitudes hacia el otro grupo determinarán su éxito en aprender la nueva lengua. (38) Su motivación para aprender está determinada por sus actitudes y por el tipo de orientación que tiene hacia el aprendizaje de la segunda lengua. La orientación es "instrumental" si, por ejemplo, los propósitos del estudio de la lengua reflejan el valor más utilitario del logro lingüístico, así como avanzar en su ocupación, (39) y es "integrativa" si, por ejemplo, el estudiante está orientado a aprender más acerca de la otra comunidad cultural, como si deseara convertirse en un miembro potencial del otro grupo. Algunas personas están ansiosas de aprender otra lengua porque esto significa ser aceptadas en otro grupo cultural y han tenido experiencias insatisfactorias en su propia cultura, mientras que otros individuos pueden estar interesados en otra cultura como en la suya propia. (40) En cualquier caso, mientras más eficiente se vuelve un individuo en una segunda lengua, encontrará que su lugar en su grupo original está modificado al mismo tiempo que el otro grupo cultural lingüístico pasa a ser algo más que un grupo de referencia para él. Puede convertirse en un grupo

del cual él es miembro. Dependiendo de la compatibilidad de las dos culturas, puede experimentar sentimientos de disgusto o de remordimiento al ir perdiendo vínculos con un grupo, mezclado con la terrible anticipación de entrar a un grupo relativamente nuevo. (41)

Además de los sentimientos provocados por el "cambio" de grupo mencionados anteriormente, los bilingües encuentran presiones sociales de varios tipos; puede disfrutar la diversión del espionaje lingüístico pero de be pagar el precio de la sospecha de aquellos que no quieren que entre muy íntimamente en su dominio cultural y de otros que no quieren que deje su propio dominio. El bilingüe se da cuenta que la mayoría de la gente sospecha de una persona que es "dos-caras". Si está progresando hacia el bilingüismo, encuentra presiones similares que pueden afectar el concepto que tiene de sí mismo, su sentido de pertenencia y sus relaciones con dos grupos cultural-lingüísticos, uno que está dejando lentamente y otro en el que está entrando. El conflicto existe debido a que muchas personas piensan en términos de "dentro del grupo" y "fuera del grupo", o en la necesidad de mostrar lealtad a un grupo o a otro, por lo que términos así como "lengua propia", "lengua de otros", abandonar un grupo y entrar a otro parecen ser opciones descriptivas apropiadas, incluso naturales. (42)

El pensamiento rígido y estereotipado acerca de "dentro del grupo" y "fuera del grupo", o acerca de los grupos propios en contraste con los extranjeros, co-

mienza durante el período preescolar cuando los niños tratan de formarse una concepción de sí mismos y de su lugar en el mundo. Los padres y otros agentes socializadores tratan de ayudar al niño en esta etapa subrayando diferencias y contrastes entre los grupos, haciendo su propio grupo lo más distintivo posible. (43) Esta tendencia, incidentalmente, se notó entre padres de varias partes del mundo. Pero en vez de ayudar, están poniendo el escenario para el etnocentrismo con consecuencias permanentes. Mientras se dé más énfasis a los contrastes, se asienta más el proceso de estereotipar y aparece su impacto en forma de pensamiento etnocéntrico. Es relevante notar que el niño que crece bilingüe y bicultural tendrá impresos en él los contrastes cuando empiece a preguntarse acerca de él mismo, su propio grupo y los demás. En vez de eso, se le debería enseñar algo más verdadero, aunque más complejo: las diferencias entre los grupos nacionales y culturales no están realmente delineadas y las similitudes básicas entre la gente son más prominentes que las diferencias. El niño bilingüe podría muy bien comenzar su vida con la enorme ventaja de tener una mente más abierta acerca de él y otras personas. Además, al ir madurando, el bilingüe tiene muchas oportunidades de aprender, del hecho de observar cambios en las reacciones de la gente hacia él, que "dos caras" y etnocéntricos pueden ser otros. Esto es, él se vuelve sensitivo al etnocentrismo. (44)

Hablemos ahora un poco acerca de las consecuencias sociales de una pronunciación extranjera. La gravedad de un marcado dialecto extranjero depende de los problemas sociales que crea al individuo. En algunas situaciones, y para determinada persona, una pronunciación extranjera constituye una indudable desventaja. En otras ocasiones, quizá comporte un factor socialmente favorable. (45)

La importancia de un acento extranjero se halla en estrecha relación con las fórmulas, actitudes y prejuicios que se observan en los nativos de una comunidad determinada respecto de la nacionalidad a la que dicho acento tipifica. El hombre medio reacciona de un modo favorable frente a modalidades expresivas que le recuerdan los grupos raciales, nacionales y sociales que admira. Le desagradarán, por el contrario, las peculiaridades lingüísticas propias de grupos humanos que le disgusten, o de condiciones de vida inferiores a la suya. (46) Además, las mismas características de pronunciación de un extranjero pueden despertar reacciones diferentes en distintas personas de acuerdo con la experiencia previa de éstas.

h) Educación bilingüe-bicultural.

La educación bilingüe, como su nombre lo indica, se imparte en dos lenguas, la materna y la oficial, por ejemplo. "Al ser la lengua materna de un individuo

aquella que éste domina mejor, en la que se siente más a gusto para expresar con precisión sus pensamientos y comprender a sus interlocutores, la enseñanza más eficaz se rá justamente la que se imparta en ella." (47)

Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos que funciona de manera automática en la mente del niño para permitirle expresarse y comprender. Sociológicamente, es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Y desde el punto de vista educativo, el niño aprende más rápidamente empleando esa lengua que mediante otra con la que no esté familiarizado. (48)

El concepto original de utilizar la lengua nativa del niño en propósitos de instrucción mientras se aprende el idioma oficial como segunda lengua, está basado primeramente en la necesidad de un aprendizaje continuo mientras el niño pasa de una lengua a otra. Una familia ridad limitada con la nueva lengua dificulta el tratar de desarrollar habilidades de lectura si el niño no entiende lo que se lee. Lo mismo se aplica a la adquisición de conceptos matemáticos y en el estudio de otros campos. (49)

Una segunda consideración es la necesidad de disminuir la alienación que los niños enfrentan frecuentemente cuando son expuestos a situaciones con lenguas que no les son familiares. El uso de la lengua nativa no solamente aminora el trauma de transición a una segunda lengua, sino que contribuye a desarrollar y mantener un con

cepto positivo de sí mismo. Los programas bilingües con instrucción en la lengua nativa le dan al niño de minoría lingüística un nuevo sentido de aceptación.

Una tercera razón para utilizar la lengua nativa en programas bilingües es que el uso de la lengua es imperativo en el desarrollo intelectual del niño. El desarrollo de la capacidad intelectual depende grandemente de la adquisición y el uso del lenguaje. (50)

Los programas bilingües permiten un aprendizaje continuo y un incremento -también continuo- de la capacidad de aprendizaje, hasta que la transición a un nuevo idioma se lleva a cabo.

El objetivo general de la educación bilingüe es abrir una comunicación de dos vías entre el mundo del estudiante que habla limitadamente el idioma oficial y la escuela en los contenidos de las materias, en el desarrollo de la primera lengua y la segunda y el conocimiento cultural. La meta a largo plazo es mejorar el logro académico de los estudiantes (51) con poco conocimiento de la lengua oficial.

Luego de haber analizado el por qué es importante utilizar la lengua materna y convertir la educación en "bilingüe", cabe mencionar que existen peligros en descontinuar el uso de la lengua nativa demasiado rápido. Muchos educadores recomiendan que las escuelas descontinúen el uso de la lengua nativa tan pronto como el niño tenga un entendimiento básico del idioma oficial. El peligro en esto es que el "entendimiento básico" es de-

terminado frecuentemente por medidas de la habilidad del niño para comunicarse en situaciones sociales, lo cual está muy lejos del nivel de facilidad del lenguaje necesario para actividades de aprendizaje.

El uso de la lengua nativa no impide el aprendizaje de una segunda lengua; al contrario, según Cárdenas, la investigación muestra que lo mejora. Por lo tanto, en vez de arriesgarse restringiendo prematuramente el uso de la lengua nativa y provocando la pérdida del lenguaje y capacidad comunicativa que le acompañan, se recomienda continuar el uso de la lengua nativa hasta que se esté seguro completamente del suficiente conocimiento del segundo idioma. (52)

Algunos educadores consideran que por lo menos seis años de desarrollo del lenguaje son deseables para permitir al niño adquirir una reserva mínima de lenguaje antes de comenzar a aprender las habilidades básicas en primer año de primaria. La investigación muestra que los niños de minorías lingüísticas pueden requerir algunos años para construir la misma reserva mínima del lenguaje antes de ser capaces de enfrentarse a un currículum totalmente en su segunda lengua. El fracaso en permitir el suficiente desarrollo del lenguaje antes de la transición resultará en la incapacidad del niño de enfrentarse a los niveles de aprendizaje y afectará su capacidad futura para aprender. (53)

Al ir descubriendo los educadores más y más acerca del lenguaje y su influencia en el desarrollo intelec-

tual del niño, la exposición razonada a favor de la educación bilingüe se vuelve más firme. No solamente pueden prevenirse el retraso académico y los conceptos negativos de sí mismo a través de la instrucción utilizando la lengua nativa, sino que además toda la capacidad de aprendizaje del niño puede ser mejorada.

Al respecto de la importancia de la lengua materna, hay dos modelos de educación bilingüe: el transaccional y el que le da a la lengua materna el mismo énfasis que a la lengua oficial: (54)

La mayoría de los programas están basados en el modelo transaccional de educación bilingüe, en el cual la lengua materna se usa solamente como un medio de instrucción hasta que el niño adquiere un segundo idioma fluido. Estos programas bilingües, tienen sus raíces en una forma asimilacionista de ver la sociedad, están identificados como compensatorios en su objetivo de "curar" las deficiencias de los niños en este segundo idioma (el oficial), para que ellos puedan entrar y funcionar en salones de clase regulares. (55)

Un modelo alternativo ayuda a mantener la lengua nativa del niño dando igual énfasis a dicha lengua y a la que se aprende. La meta en este caso es asegurar la continuación de la lengua nativa del niño por medio del desarrollo de habilidades lingüísticas en ambas lenguas para propósitos académicos y sociales. Esta modelo tiene más apoyo de educadores y grupos étnicos que buscan mantener sus lenguas nativas aún cuando hay una fuerte pre-

sión social para que las abandonen. (56)

La educación bilingüe puede darse en dos corrientes dentro de las escuelas elementales; una conducida en la lengua "A" y la otra en la lengua "B", con profesores que son monolingües o funcionan como tales. Si "A" es la lengua más prestigiada, entonces los hablantes nativos de "A" deben comenzar su escolaridad en la lengua "B", y después de obtener un bilingüismo funcional, usar ambas lenguas para sus estudios. Dependiendo del ambiente socio-cultural, se abren varias opciones a los grupos de minoría lingüística: pre-kinder mitad en "B" y mitad en "A"; concentrarse en "B" hasta que las habilidades de lecto-escritura estén garantizadas; o un programa completamente bilingüe basado en dos corrientes organizadas en forma monolingüe, etc. En vez de enseñar las lenguas "A" y "B" como lenguas, debe enfatizarse en todos los casos el usar las lenguas como vehículos para el contenido académico. (57)

Hay algunas condiciones que promueven el éxito de niños comprometidos en la adquisición de dos o más lenguas. Una de ellas es que deben mantenerse las lenguas en contextos separados para que el sistema de lenguas coordinadas resulte. Esto es, padres y maestros deben mantener las lenguas en distinto contexto, por ejemplo, hablar un idioma en casa con la familia, y otro distinto en las clases dentro de la escuela, o un distinto idioma para diferentes profesores. Es vital tener los mejores

modelos disponibles en ambas lenguas, para que los niños puedan imitarlos. Es esencial proveer al niño con antecedentes ambientales para que sus impresiones sensoriales, imágenes, representaciones mentales (percepts) y conceptos sean verificados e hilvanados con la lengua.

Débito a que muchas de las variables sociales, económicas y políticas que afectan el éxito del aprendizaje en dos lenguas se encuentran fuera de la esfera de influencia de los educadores, factores como la aceptación de la singularidad del niño, el respeto por su lengua nativa, la apreciación de su herencia cultural y la atención a sus requerimientos específicos del lenguaje contribuirán grandemente a la adquisición exitosa de dos o más lenguas. (58)

En cuanto a la elaboración de programas bilingües e xisten las siguientes consideraciones:

- 1.- Los programas deben ser contruidos sobre una filosofía basada en "enredar" el idioma con las relaciones sociales cotidianas. El conocimiento de lo que el niño trae consigo debe incluir el grado en que usa ambas lenguas en su vida diaria. Su vocabulario, su entendimiento de ciertas situaciones sociales y sus sentimientos de comodidad hablando en esas situaciones y acerca de ellas constituye la red de patrones de lenguaje que trae consigo. El utilizará lo que tiene en orden de crear nuevos patrones y adivinará nuevos significados. Se entenderá mejor lo que hace en la escuela si se sabe qué es lo que el niño trae consigo y cómo usa generalmen

te la lengua en la escuela y fuera de ella. (59)

2.- Para alumnos jóvenes, el nivel cognitivo debe ser checado constantemente, puesto que suposiciones acerca de la lógica en cuanto a ciertos aspectos del uso de la lengua pueden no ser claros. Una ventaja de la educación bilingüe-bicultural es que el desarrollo cognitivo puede crecer junto con el desarrollo del lenguaje, ya que el conocimiento del mundo es enseñado a través de este último.

3.- Las estrategias que trae el niño reflejan las diferencias individuales en la solución de problemas y en el aprendizaje de la lengua. La planeación que permite la diversidad, no sólo en habilidades sino también en estrategias de aprendizaje, beneficiará a los niños. Reconocer los diferentes estilos y habilidades prevendrá a los niños de desanimarse y llevará a una instrucción más individualizada.

4.- Solamente los programas que crean situaciones donde el hablar es deseado, donde existe una razón para comunicarse y donde la identidad social no será dañada por cometer errores crearán gente que hable.

5.- Un programa bilingüe debe mejorar la autoestima del estudiante, ayudar a elevar su rendimiento, la asistencia a la escuela, el completar los cursos escolares y fomentar las actividades intergrupales. (60)

6.- Son seis las áreas que debe cubrir un programa bilingüe:

- Experiencias con el medio ambiente.

- Mejorar la habilidad del lenguaje oral en la lengua vernácula.
- Habilidades introductorias de lecto-escritura en la lengua nativa.
- Desarrollo intensivo del lenguaje oral en la segunda lengua.
- Lecto-escritura en la segunda lengua.
- Acceso al conocimiento a través de la lengua más firme.

Ahora mencionaremos la trascendencia de la enseñanza de la cultura en la educación bilingüe:

Saville-Troike (1973) enfatizó la importancia que tiene el que los profesores acepten y utilicen las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes bilingües como bases sobre las cuales construir metas para los programas bilingües. Este acercamiento requiere una apreciación y un entendimiento de la naturaleza del lenguaje así como de lenguas específicas, de cómo los niños adquieren su primera y su segunda lengua, y de actitudes culturales específicas que influyen su crecimiento cognitivo y de socialización. (61)

Algunos profesores opinan que la enseñanza de la cultura debe posponerse hasta que los estudiantes puedan estudiar en la lengua extranjera. La desventaja de esperar hasta el tercer año para introducir la cultura es que solamente un diez por ciento de los estudiantes que

comienzan una lengua extranjera alcanzan ese nivel. La cultura puede ser enseñada en el idioma materno desde el comienzo, y puede ser una parte integral de toda la instrucción en vez de un añadido. (62)

El primer paso en enseñar la cultura es el conocer la naturaleza de dicha cultura, para que así ya no parezca "extraña". Este conocimiento consiste en introducir y reintroducir hechos culturales de todas clases: información geográfica, datos sociológicos, personalidades y eventos históricos, contribuciones en el arte y las ciencias, y así sucesivamente. Todo este conocimiento debe enseñarse de forma tal que pase a formar parte del acervo del alumno.

Las experiencias de educación bilingüe deben ser analizadas en el marco de las relaciones sociales globales y de las políticas destinadas a la incorporación de la población cultural y lingüísticamente marginal de la sociedad. (63) Actualmente estamos en un período en el cual predomina la idea de la revalorización y el rescate de las lenguas indígenas; las organizaciones indígenas conciben la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas al sistema escolar como una estrategia prioritaria en su intento por mantener y desarrollar las identidades culturales y los mercados donde esas competencias lingüísticas sigan siendo valorizadas.

No se trata de un proceso meramente lingüístico, si no político social, donde las demandas son cada vez más

calificadas y las respuestas son, también, cada vez más favorables políticamente.

Capítulo II. Bilingüismo

N O T A S

- (1) Saunders, George. Bilingual Children: Guidance for the family. Wayside Graphics, Clevedon, Great Britain. (Multilingual Matters 3). 264 pp.
- (2) Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Crown Copyrights, Canada, 1967. 211 pp.
- (3) Titone, R. Bilingüismo y educación. Editorial Fontanella, España, 1976. 541 pp.
- (4) Labor. Diccionario de pedagogía. Editorial Labor, España, 1974. Tomo I.
- (5) Foulquié, P. Diccionario de pedagogía. Editorial Oikos-tau, S. A., ediciones, España, 1976. 464 pp.
- (6) Titone, Op. Cit.
- (7) Labor, Op. Cit.
- (8) Titone, Op. Cit.
- (9) Ibid.
- (10) Ibid.
- (11) Ibid.
- (12) Ibid.
- (13) Francescato, Giuseppe. El lenguaje infantil. Ediciones Península, Barcelona, España, 1970. (Ediciones de bolsillo). 277 pp.
- (14) Titone, Op. Cit.

- (15) Ibid. (p. 67)
- (16) Ibid. (p. 62)
- (17) Taeschner, T. The Sun is Feminine. Springer-Verlag, Germany, 1983. (Springer Series in Language and Communication 13). 246 pp.
- (18) Titone, Op. Cit.
- (19) Ibid.
- (20) Ibid.
- (21) Ibid.
- (22) Ibid.
- (23) Ibid.
- (24) Labor, Op. Cit.
- (25) Ibid.
- (26) Mackey W. y Anderson Th. Bilingualism in Early Childhood. Newbury House Publishers, Inc., Massachusetts, U. S. A., 1971. 443 pp.
- (27) Labor, Op. Cit.
- (28) Mackey, Op. Cit.
- (29) Geittner, Frank M., (editor). Learning a Second Language, (part II). The National Society for the Study of Education, U. S. A., 1980. 241 pp.
- (30) Hornby, Peter A. Bilingualism- Psychological, Social and Educational Implications. Academic Press, Inc., U. S. A., 1977. 167 pp.
- (31) Stern, H. H. (presentado por). Foreign Languages in Primary Education, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1963. 103 pp.

- (32) Klingler, Cynthia. The Self-regulatory Speech of Children in an Additive Bilingual Situation. University Microfilms International, The University of New Mexico, U. S. A., 1985. 143 pp.
- (33) Alatis, James E. y Staczek, John J. (editores). Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education. Georgetown University Press, Washington, U. S. A., 1985. 452 pp.
- (34) Hornby, Op. Cit.
- (35) Ibid.
- (36) Weinreich, Uriel. Languages in Contact. 6a, Mouton & Co. N. V., Publishers, The Hague, Netherlands, 1968. 148 pp.
- (37) Lambert, Wallace E. Language, Psychology and Culture. Stanford University Press, Stanford, California, U. S. A., 1972. 362 pp.
- (38) Ibid.
- (39) Skehan, Peter. Individual Differences in Second-Language Learning. Edward Arnold, Great Britain, 1989. 168 pp.
- (40) Lambert, Op. Cit.
- (41) Baetens Beardsmore, Hugo. Bilingualism: Basic principles. Tieto LTD, England, 1982. (Multilingual Matters). 172 pp.
- (42) Lambert, Op. Cit.
- (43) Ibid.
- (44) Ibid.

- (45) Johnson, Wendell. Problemas del habla infantil.
5a, Editorial Kapelus, S. A., Buenos Aires,
1973. 236 pp.
- (46) Ibid.
- (47) Mitrofanova, Olga y Decherieva, Yulia. "La lengua
materna: fuentes, límites y perspectivas".
Perspectivas, (París, Francia), XVII:1987,
núm. 3, pp. 501-507.
- (48) Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza.
UNESCO, C. F. Bucher, S. A., Lucerna, Suiza,
1954. 521 pp.
- (49) Cárdenas, José A. "The Role of Native-Language
Instruction in Bilingual Education". Phi
Delta Kappan, (Bloomington, In., U. S. A.),
LXVII:1986, núm. 5, pp. 359-363.
- (50) Ibid.
- (51) Ovando, Carlos J. "Bilingual/Bicultural Educa-
tion: Its Legacy And Its Future". Phi Delta
Kappan, (Bloomington, In., U. S. A.), LXIV:
1983, núm. 8, pp. 564-657.
- (52) Cárdenas, OP. Cit.
- (53) Ibid.
- (54) Tosi, Arturo. Immigration and Bilingual Educa-
tion. Pergamon Press Ltd, Great Britain,
1984. (Pergamon Institute of English).
199 pp.
- (55) Foster, Charles R. "Defusing the Issues in Bilin-
gualism and Bilingual Education". Phi Delta
Kappan, (Bloomington, In., U. S. A.), LXIII:
1982, núm. 5, pp. 342-344.

- (56) Ibid.
- (57) Lambert, Op. Cit.
- (58) Mackey, Op. Cit.
- (59) Simões, Antonio Jr. The Bilingual Child. Academic Press, Inc., New York, 1976. 272 pp.
- (60) Myers, Miles. "Going Back to Hollister: Conflict in Bilingual/Bicultural Education". Phi Delta Kappan, (Bloomington In., U. S. A.), LXII:1980, núm. 3, pp. 189-192.
- (61) Simões, Op. Cit.
- (62) Allen, Edward David y Valette, Rebecca K. Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language. Harcourt Brace Jovenovich Inc., U. S. A., 1977. 418 pp.
- (63) Tedesco, Juan Carlos. "Presentación". Perspectivas, (París, Francia), XX:1990, núm. 3, pp. 339-341.

Capítulo III: Socialización

a) Definición de socialización.

Aún cuando Durkheim y Freud se interesaron profundamente en los problemas de socialización, el uso de este término en su sentido moderno data de los años treintas y cuarentas: en 1939, dos estudiosos, Park y Dollar, usaron independientemente el término en títulos de artículos publicados por el "American Journal of Sociology", y en 1940 el libro de texto de sociología de Ogburn dedicaba varios capítulos al proceso de socialización. (1)

El término socialización se define como un proceso que transforma al individuo biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad. Con la socialización el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar como miembro efectivo de los grupos y la sociedad global. (2)

La socialización como un proceso paulatino de incorporación y de participación del individuo al grupo social en el que nace y se desarrolla, es un proceso inevitable en la existencia del ser humano. Junto al sentido de inevitabilidad se encuentra también el de impropiedad. En el transcurso de la socialización, el individuo se enfrenta con un mundo hecho, con una cultura, con un lenguaje que inicialmente le es ajeno, que, incluso, lo de-

fine desde antes de su nacimiento. Un ejemplo de ello es la asignación del nombre, que se constituye como el primer momento de inserción en el mundo simbólico. (3)

El lenguaje está relacionado con el proceso de socialización de varias maneras. En primer lugar, adquirir el dominio del habla, y, en culturas más adelantadas, las técnicas de la lectura y escritura, son un requisito previo para la participación plena en la sociedad a que uno pertenece. Segundo, el lenguaje es el principal canal por el que las creencias y actitudes sociales son comunicadas al niño en crecimiento. Tercero, el lenguaje describe y aclara los papeles que el niño deberá identificar y desempeñar. (4) Finalmente, el lenguaje le otorga al niño el sentimiento de pertenencia.

b) Desarrollo social del niño.

Las actitudes de los niños hacia las personas y las experiencias sociales, y el modo en que se entienden con otros individuos, dependerán en gran parte de sus experiencias de aprendizaje durante los primeros años de vida. El aprender a conformarse a las expectativas sociales, dependerá de cuatro factores: (5)

1.- Son esenciales las oportunidades amplias de socialización, cada vez se necesitan más conforme va creciendo la persona.

2.- Los niños deben hablar de temas que sean com-

prensibles e interesantes para otros; el habla socializada es una ayuda importante para la socialización.

3.- El niño debe sentirse motivado para aprender a ser sociable. Dicha motivación depende, en gran parte, de la cantidad de satisfacción que obtenga el niño a partir de las actividades sociales.

4.- Es esencial un método eficaz de aprendizaje bajo dirección. El aprendizaje del niño será más rápido y los resultados finales mejores, si les enseña una persona que pueda orientarlos y dirigirlos, escogiendo a sus compañeros, con el fin de que tenga buenos modelos que imitar.

Dentro de las teorías que se ocupan de explicar el proceso mediante el cual ocurre la socialización, se comentarán dos, la teoría del aprendizaje social y la teoría del rol social, que, aunque sus orientaciones llevan a la selección de problemas diferentes, no se deben ver como teorías alternativas, pues en una proporción considerable son complementarias y coherentes:

b.1 Teoría del aprendizaje social.

Las personas no están equipadas con un repertorio innato de conductas -a excepción de los reflejos elementales-; tienen que aprenderlas. A continuación se expondrán distintos tipos de aprendizaje:

1.- Aprendizaje por las consecuencias de la res-

puesta.

"El aprendizaje más rudimentario está basado en la experiencia directa y es el que se debe a los efectos positivos y negativos que producen las acciones. Cuando las personas se enfrentan a los sucesos cotidianos, algunas de sus respuestas tienen éxito, mientras que otras no tienen ningún efecto o tienen como resultado el castigo. A través de este proceso de reforzamiento diferencial, llega finalmente un momento en que se seleccionan las formas de respuesta que han tenido éxito y se descartan las que han sido ineficaces." (6)

El aprendizaje por refuerzo suele describirse como un proceso mecanicista, en el que las respuestas se van formando por sus consecuencias inmediatas, de forma automática o inconsciente.

Las consecuencias de las respuestas tienen varias funciones: en primer lugar, proporcionan información; en segundo lugar, tienen una función motivadora; su tercer función es su capacidad de fortalecer las respuestas automáticamente.

2.- Aprendizaje por medio de modelos.

El aprendizaje sería muy laborioso si las personas se basasen sólo en los efectos de sus propias acciones para informarse sobre qué hacer. Por fortuna, los seres humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación, por medio del modelado.

La imitación juega un papel importante en la adqui-

sición de la conducta. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender tanto como el ejecutor. (7)

Dentro del aprendizaje por medio de modelos vale la pena mencionar algo acerca del modelado abstracto y el modelado creativo:

En el modelado abstracto, los observadores "abstractaen" los atributos comunes, ilustrados por diversas respuestas del modelo, y formulan reglas para generar conductas que poseen características estructurales semejantes. Las respuestas que siguen la regla obtenida a partir de la observación, se parecen a la conducta que tendería a mostrar el modelo en circunstancias parecidas, si bien los observadores no han visto nunca cómo se comporta el modelo en la situación nueva concreta que se les presenta.

En cuanto al modelado creativo, puede decirse que, en contra de lo que se suele creer, el proceso de modelado puede dar lugar a la emergencia de pautas de conducta innovadoras. Cuando cuentan con diversos modelos, las personas no suelen configurar su conducta en función de uno solo, ni adoptar todos los atributos de los modelos. Más bien, los observadores combinan diversos aspectos,

tomados de varios modelos, constituyendo amalgamas nuevas que difieren de sus fuentes originales (Bandura, Ross y Ross, 1963). Los diversos observadores adoptan distintas combinaciones de características. (8)

Probablemente, la mayor contribución del modelado creativo es el desarrollo de estilos nuevos.

b.2 Teoría del rol social.

El enfoque del rol social reconoce, sobre todo, que el niño nace en una sociedad en marcha con símbolos comunes, pautas establecidas y posiciones reconocidas, y que es a través de los otros que el niño aprende estos e lementos del mundo social.

Los conceptos claves en la teoría del rol son "status" y "rol". Un "status" es simplemente una posición en la estructura social. Cada persona tiene muchos status: un status de edad, otro de sexo, de religión, nacionalidad, etc. Ligada a cada status, hay una pauta de conducta esperada: el "rol". El rol no sólo implica un conocimiento de la conducta esperada, sino también los valores y sentimientos culturalmente apropiados. (9)

A fin de que los individuos puedan cooperar con otros, deben tener primero símbolos comunes: conceptos, gestos y objetos que tengan un significado similar para todos. También deben conocer los status y roles de otros y los propios.

Acerca del rol, no encontramos frecuentemente "consenso de rol". Las expectativas de conducta para un sta

tas particular pueden ser ambiguas o variar grandemente de una persona a otra. Además, un individuo nunca juega su rol del mismo modo. Y cuando se consideran factores tales como el estado de ánimo y el contexto social, el margen de variación se amplía.

El concepto de rol también sirve como puente entre la persona y la sociedad. El rol se relaciona con el individuo en el sentido de saber éste, idealmente, qué se espera de él en una posición dada, y tener internalizadas las actitudes y motivaciones apropiadas. (10)

Para la teoría del rol, el problema de la socialización consiste en explicar cómo un niño llega a funcionar dentro de un sistema de status; cómo aprende a reconocer las posiciones de status, a conocer e internalizar sus expectativas y valores conexos y a desempeñar aquellos roles que son apropiados para él.

-Etapas de la socialización según la teoría del rol.

1.- Madurez.- Sustentando el desarrollo social del niño está su maduración biológica. Dicha maduración está íntimamente relacionada con la socialización. La aprición y adecuación de capacidades motoras tales como el manipuleo de una cuchara o el montar una bicicleta, que dependen de la maduración, son socialmente juzgadas y de finidas. También el lenguaje depende de la maduración. (11) Esta es también de una significación básica para las relaciones sociales: el niño debe alcanzar cierto

grado de desarrollo antes de poder distinguir una persona de otra, de inhibir la expresión de sus sentimientos espontáneos o jugar con otros niños.

2.- Status de edad y desarrollo de la dependencia.-

El niño pasa a través de una secuencia de status de edad. Como recién nacido, tiene un status en el grupo; se espera cierta conducta de él. A medida que se incrementan su experiencia y capacidades y se familiariza con sus status, sus derechos y obligaciones cambian. Los otros llegan a percibirlo y tratarlo diferente. Se espera de él que en forma gradual disminuya su dependencia de los otros y que majene él mismo más tareas y situaciones problemáticas. Eventualmente internalizará la mayoría, si no todas las normas sociales, y se preocupará y ayudará a socializar a la generación siguiente. (12)

- La conducta de los "otros significativos".

El niño aprende los modos del grupo no a través de un encuentro en abstracto con la cultura, sino a través de otras personas; son ellos los que conocen y le transmiten las pautas de la sociedad. Algunos, en virtud de sus posiciones particulares o por su aparición en ciertos períodos de su vida, se vuelven objetos de una relación emocional y son especialmente significativos en su desarrollo. Estos son sus "otros significativos". (13)

Los otros significativos, comúnmente, actúan en términos de su imagen particular del niño. La imagen hacia la que los otros tienden se deriva también en parte del status particular del niño. Esto se aprecia claramente en los niños de la realeza; empero, el sexo, la clase social, el lugar de residencia, la pertenencia y el orden de nacimiento en la familia influyen en la conducta de los otros respecto al niño.

Los otros significativos definen el mundo para el niño y sirven como modelos para sus actividades y conducta. Enseñan al niño en un sentido amplio, otorgando recompensas o infligiendo castigos, de acuerdo al comportamiento del niño -si se comporta o no como ellos desean-.

Algunas veces los otros significativos acentúan las normas y valores más que los roles; otras veces, se refieren a una situación inmediata.

La conducta de los otros significativos está también íntimamente relacionada con el desarrollo de la estructura de la personalidad del niño. La misma conducta por parte de los otros significativos enseña al niño las pautas de la sociedad y ayuda a determinar su personalidad. (14)

b.3 Los agentes de la socialización.

La socialización transcurre en muchos ambientes y en interacción con mucha gente. Para los fines

del análisis es beneficioso distinguir entre los grupos organizados -familia, iglesia, escuela- y el grupo de los pares, y los medios de comunicación en masa, que tienen características significativas en común. Llamamos "agentes de socialización" tanto a los grupos como a los medios.

Cada agente socializa al niño en sus propias pautas y valores, a la vez que ayuda a socializar al niño dentro de la sociedad mayor.

- La familia.- Permanece siendo el agente más importante de la socialización. Es un grupo primario cuyos vínculos emocionales íntimos, intensos y durables no sólo como los prototipos de lazos subsiguientes, sino también los patrones para la socialización y el desarrollo emocional adecuados del niño. La familia es la primera unidad con la que el niño tiene contactos continuos y el primer contexto en el que se desarrollan las pautas de socialización; es un mundo que el niño no puede comparar con nada. (15) La familia es intérprete de una comunidad más amplia para el niño, transmitiéndole juicios sobre instituciones y grupos locales.

Para cada miembro de la familia hay diferentes expectativas de conducta, y cada uno, a través de su posición y participación, tiene un rol único en la socialización. El niño aprende valores, sentimientos y expectativas de status a través de experiencias con cada miembro de la familia.

Las primeras recompensas y castigos del niño, la primera imagen de sí mismo y los primeros modelos de conducta son vividos en el marco familiar, y todo esto contribuye a desarrollar una "base de personalidad" sujeta a influencias ulteriores. La reacción del niño hacia otros está determinada parcialmente por sus relaciones anteriores con sus padres y sus hermanos. (16)

Una de las funciones más importantes de la familia es la de la socialización en roles sexuales. Los niños y las niñas llegan a aprender las identidades y expectativas de conducta correspondientes a su sexo a través de observaciones, tratamiento y lazos afectivos diferenciales; además, para una adecuada identidad con el sexo, son de importancia principal los modelos de conducta que los otros significativos presentan al niño. Si los niños internalizan positivamente las expectativas sexuales, pueden desarrollar lazos románticos y sexuales con miembros del sexo opuesto; la confusión e incertidumbre respecto a la autoimagen y la identidad del sexo pueden llegar a ser una base para las tendencias homosexuales. (17)

- La escuela.- Es una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad. A diferencia de la familia, la escuela está formalizada mediante reglas establecidas y dado que el niño pasa por una

clase diferente cada año, no le es posible comúnmente formar lazos interpersonales perdurables con los maestros.

La función de socialización que realiza la escuela es de "educar al joven", es decir, transmitir ciertos conocimientos y capacidades de la cultura. Hay otras funciones menos obvias. Por ejemplo, al proveer otros modelos de conducta y fuentes de conocimiento, la escuela ayuda al niño a ganar independencia emocional respecto a su familia. (18)

La escuela refuerza tanto el status de cada alumno como los valores corrientes en la sociedad convencional.

Los maestros son importantes agentes de socialización, debido, no tanto a lo que enseñan, sino a que llegan a ser modelos o los otros significativos, (véase el inciso b.2, teoría del rol social, en este mismo capítulo).

Con base a la experiencia en la escuela, el niño aprende acerca de dar y recibir de otras personas, y de la autoridad, la competencia, la agresividad, la obediencia y los roles socialmente aceptables para los niños y las niñas. (19)

- El grupo de pares.- Por definición, está constituido por miembros que tienen aproximadamente el mismo status de edad. Dentro del grupo de pares se ordena diferentemente a los miembros, teniendo lo mismos grados

de poder; empero, respecto a las figuras de autoridad, todos ellos tienen aproximadamente la misma posición.

(20)

El grupo de pares se centra alrededor de sus intereses inmediatos; no obstante, como nuevo miembro de un grupo en marcha, se socializa al niño dentro de sus pautas, y como miembro establecido, ayuda a socializar a otros y desarrolla nuevas pautas.

Este grupo da al niño experiencia en tipos de relaciones igualitarias, enseña materias "tabúes" -que otras instituciones evitan-, enseñan al niño las modas y tendencias corrientes -expandiendo los horizontes sociales del niño- y finalmente gracias a este grupo el niño puede llegar a ser más independiente de sus padres y otras autoridades, ya que en el grupo de pares desarrolla nuevos lazos emocionales y se identifica con nuevos modelos.

- Los medios masivos de comunicación.- Comprenden la prensa, la radio, las revistas, las historietas, las películas, la televisión y otros medios de comunicación que llegan a grandes audiencias heterogéneas y en los cuales existe un medio impersonal entre el emisor y el receptor. (21)

Aún cuando los medios de comunicación de masa son de reciente data y no implican una interacción interpersonal directa, son importantes agentes de socialización:

el contenido y el personal de los medios masivos tienen un considerable interés y prestigio en la sociedad total; los medios de comunicación llegan a formar parte del mundo del niño desde que es un bebé y a medida que crece le absorben más horas del día; y, dichos medios reflejan muchas características de la cultura popular.

Los medios de comunicación de masa, por su solo contenido, enseñan muchas de las normas sociales; sus personajes y los temas tratados sugieren valores e ideales apropiados para posiciones de status determinadas, e incluso pueden modificar aparentemente las actitudes de las personas hacia grupos dados.

Además de los agentes socializantes ya mencionados, hay otros que también pueden ser de gran significación, dependiendo del niño y de las condiciones específicas de su vida. Por ejemplo, la iglesia puede ser un medio para enseñar al niño a distinguir lo sagrado de lo profano e infundir sentimientos de solidaridad grupales. Los clubes de muchachos pueden tener una profunda influencia. Tampoco puede ignorarse a la comunidad en sí misma, que limita y guía las observaciones y participaciones del chico.

Estos agentes funcionan para debilitar los lazos del niño con su familia, le otorgan nuevos status, le enseñan diferentes perspectivas y amplían su campo de experiencia. (22)

c) Aspectos importantes de la socialización.

c.1 Comunicación.

La comunicación sirve de base para toda clase de relaciones sociales. El hecho de que dos personas puedan comunicarse no sólo implica que ocupan posiciones en alguna clase de sistema social, sino también que existe entre ellas alguna clase de relación. Se verá a continuación cómo comienza a desarrollarse la comunicación interpersonal en los niños, para que puedan llegar a relacionarse con los demás:

La sonrisa social del bebé suele aparecer durante la tercera o cuarta semana de vida. En esta etapa, un estímulo específicamente humano, una voz aguda, es lo que provoca la sonrisa más que ningún otro estímulo. (23) Inclusive los ojos participan en la sonrisa, la mirada se enciende y se concentra.

A poco tiempo de esta fase ocurre otro desarrollo más radical. El infante claramente fija la mirada en el rostro de la madre mientras sonríe y la mira a los ojos. El contacto ocular es lo que echa a andar el proceso de la comunicación -ver y ser visto- que seguirá desempeñando un papel muy importante en todas las relaciones humanas del individuo.

La competencia para la comunicación incluye un factor que no está dentro de la competencia lingüística: la

habilidad para tomar el punto de vista de la otra persona a quien uno se dirige. El niño pequeño no tiene esta habilidad; tiene que ir adquiriéndola poco a poco mediante un proceso que Piaget llama "descentración", es decir, la capacidad para tomar en cuenta diferentes perspectivas acerca de la misma cuestión de que se trata.

(24) Se necesita tener cierta sensibilidad hacia la experiencia de la otra persona si es que la comunicación ha de tener éxito y si es que los individuos han de hablarse realmente el uno al otro. Sin embargo, sería un error sacar de aquí la conclusión de que el niño pequeño no tiene deseos de comunicarse, que su principal preocupación es la de expresarse a sí mismo y no la de comunicarse. Lo que sí es verdad es que el niño tropieza al principio con cierta dificultad para distinguir entre él mismo y la otra persona en su papel de alguien que escucha o de alguien que es objeto de su interlocución. El niño pequeño, al igual que el niño de mayor edad, dirige mensajes tanto a sí mismo como a los demás, pero al principio no se da cuenta de que está en una posición privilegiada con respecto al receptor de sus comunicaciones, y de qué cosas que él da por supuestas tienen que explicarse a los demás. (25) La mejoría de la capacidad comunicativa del niño a nivel verbal depende de su creciente habilidad para ver las cosas desde el punto de vista de la persona a quien se está dirigiendo. Esta facilidad es una forma de toma de papeles, la cual es un proceso encubierto y de orden cognoscitivo que analiza las ca

racterísticas del papel de la otra persona para estar en mejores condiciones de entrar en relaciones con él. Supone la habilidad para virar del propio punto de vista y adoptar la perspectiva del otro. Esta habilidad es precisamente lo que hace posible una verdadera comunicación interpersonal.

Otra forma de comunicación es la que se lleva a cabo a través de los medios masivos de comunicación, y también tiene una amplia influencia social en las personas. Su función primordial es la transmisión de conocimiento y su consecuente pervivencia de los valores sociales. Por otro lado, incrementa y motiva la participación social y las normas de consumo en el individuo, (26) además de transmitir la herencia social, informando acerca de los valores y normas sociales y de la conveniencia de adoptarlos.

c.2 Formación del autoconcepto.

Carl Rogers señala que para que el sí mismo aparezca es necesario una maduración biológica del organismo y la interacción con los semejantes; asimismo, nos da una definición: "el concepto de sí mismo es una configuración organizada, contiene todas aquellas percepciones relativas a uno mismo, las relativas a su relación con los demás y los valores y objetivos de la persona." (27)

Según Rogers la tendencia actualizante es el impul-

so básico del organismo, la "fuente central de energía en el organismo humano", y cuya necesidad fundamental es la autorrealización. A medida que el niño se desarrolla, su percepción también aumenta y además de percibir su mundo personal (interno) descubre la existencia de un mundo externo y de otros que le son significativos: los padres. En este momento aparecen otras necesidades también innatas, las de aceptación y amor y el deseo de satisfacerlas lo llevan a descubrir sistemas valorativos externos a él, que no alcanza a comprender. (28)

En ocasiones los valores del niño que nacen de la tendencia actualizante, chocan con los de sus padres y constituyen una amenaza para su propia imagen. En tales circunstancias el niño tiene que optar por satisfacer sus auténticos impulsos o ser aceptado. Por lo general, su mayor deseo es el de ser amado, así distorsiona su propia imagen a la vez que inicia su aprendizaje e introyección de los valores establecidos y vigentes en su grupo social más cercano: la familia. "Para Rogers este momento es el origen de toda incongruencia en el ser humano, que se propicia porque 'el amor de los padres o de las personas significativas es condicional, se da sólo con la condición de que el niño introyecte ciertos constructos y valores como los suyos. De otra manera, no sería percibido como valioso o digno de amor.'" (29)

Junto con la necesidad que el niño tiene de ser amado por sus padres, viene la necesidad de amarse él mismo y lo empieza a hacer del modo como cree ser amado por sus

padres. Si el niño se consideró no aceptado, no aceptará o distorsionará dentro de sí cualquier experiencia que vaya en contra de esa estimación que ahora ya es autoestima. La importancia que esto tiene es que en adelante el niño se guiará por su propia autoestima, que no es más que el resultado de la internalización de los valores sociales que sus padres asimilaron y le transmitieron, tales valores definen lo que se espera y desea del niño, así que cuando él desea ser amado y aceptado se convierten en estados motivacionales que dirigen sus actos. (30)

c.3 Identificación.

Al proceso en el que un individuo se reviste de las características o de los patrones conductuales de un modelo para mucho tiempo o en forma permanente, de suerte que incorpora aspectos del modelo en su propia personalidad, se le llama identificación. La identificación es especialmente importante para el desarrollo de la conciencia, para la internalización de los valores paternos y para la adopción de una identidad de conductas sexuales masculinas o femeninas. (31) Asimismo, interviene en toda relación humana estableciendo la corriente de simpatía entre el individuo y el objeto, ya que no sólo tiende a asimilar sus actitudes, gestos o emociones, sino que permite situarse en el lugar del otro para comprender mejor su pensamiento y su con-

ducta. (32)

Según Kagan, cuatro procesos interrelacionados establecen y fortalecen la identificación: "los niños creen que comparten determinados atributos físicos o psicológicos con el modelo; experimentan emociones sustitutas similares a las que está experimentando el modelo; desean ser como el modelo y adoptan las opiniones y el modo de ser del modelo." (33)

Freud, al igual que Mawrer y Sears, propusieron dos formas de identificación. La primera, llamada identificación "anaclítica" o de desarrollo, ocurre cuando el infante o el preescolar ha formado una fuerte dependencia, ordinariamente hacia la madre, y esta relación con el objeto se interrumpe de alguna manera. La interrupción puede ser la de una separación completa o temporal, o sencillamente el retiro normal de la presencia y atención de la madre cuando el niño va creciendo, cuando lo desplazan los hermanos menores, o cuando se supone que ha de operar en forma más independiente. (34) El preescolar experimenta la separación como una pérdida, y afronta esta privación adoptando ciertos aspectos de la conducta de la madre, para así recuperar indirectamente algo de la gratificación que ha experimentado en su presencia.

El segundo tipo de identificación, la "agresiva", es muy bien ilustrada por el niño de dos años a quien se ha castigado por arrebatar cosas de la mesa. En la si-

guiente ocasión, primero empieza a alargar la mano para tomar algo de la mesa, luego se detiene; parece que se le escucha murmurar "no, no" en un tono de voz amenazadora, y deja en paz el objeto. Podemos inferir de esta secuencia primitiva de conducta "moral" que el niño se ha identificado con algunas de las prohibiciones originalmente puestas en vigor por los padres, y ahora se comporta consigo mismo de manera semejante, para resistirse a la tentación con respecto al objeto atractivo pero prohibido. (35) En este tipo de identificación el sujeto afronta la ansiedad provocada por una autoridad poderosa, amenazadora o punitiva, incorporando alguna de las acciones y actitudes de la autoridad en su propia conducta.

c.4 Las relaciones entre niños.

Estas relaciones ejercen una influencia determinante sobre la socialización del joven ser: es en el roce con sus semejantes que adquirirá poco a poco su independencia y su autonomía, el sentido de la reciprocidad, de la solidaridad, de la justicia, de todas estas cualidades indispensables para la vida en grupo y para la cooperación. (36) Al principio el grupo no existe; entre el tercero y el séptimo año de vida, veremos que los niños empiezan a aproximarse, pero siguen todavía incapaces de toda colaboración, por lo menos continuada, de los unos con los otros. En el interior de este período, se pueden distinguir dos momentos: una fase

de aislamiento, durante la cual los contactos se reducen al mínimo; luego, a partir de los cuatro o cinco años, una fase caracterizada por interacciones cada vez más numerosas. Son los conflictos los que sacarán al niño de su aislamiento para que vaya acercándose a los demás; son los conflictos entre los niños los que les hacen tener poco a poco conciencia de la personalidad de los demás, contar con sus intereses, sus deseos, su voluntad; la agresividad es la primera respuesta social del niño frente a sus pequeños compañeros. (37)

Si los choques, los conflictos, la agresividad en una palabra, abren la primera brecha en el egocentrismo del niño, también darán nacimiento al grupo. Según S. Isaacs, los pequeños grupos de dos que se ven construir a partir de los cuatro o cinco años, no están motivados todavía por sentimientos de simpatía o de amistad entre los dos compañeros, sino por la hostilidad contra un tercero (siempre un niño, no un adulto). Sin embargo, la actividad de los aliados se orientará rápidamente hacia fines más constructivos, y la simpatía mutua sustituirá a la hostilidad frente al "enemigo". (38) Pero todavía no puede hablarse de grupo propiamente dicho, ya que los niños todavía no poseen la aptitud para cooperar, debido a que hay varios factores que ponen obstáculos para su adquisición: el egocentrismo, que para Piaget es tanto sugestionabilidad y absorción inconsciente del yo en el grupo como ignorancia del punto de vista de los otros y absorción inconsciente del grupo en el yo, la heterono-

mía, que se da cuando las reglas permanecen exteriores a la conciencia del niño en vez de ser interiorizadas y la inestabilidad del carácter infantil.

En estos grupos inestables, movidos y desordenados, donde cada uno obra a su manera, se entrevé ya el juego de ciertas fuerzas centrípetas, representadas por los ca becillas, cuyo papel se precisará entre los siete y los diez años. Entonces el grupo se organizará sólidamente alrededor de algunas personalidades fuertes y su autoridad, más duradera y eficaz que a los cinco o seis años por ser más dúctil y más preocupada del interés de todos, cimentada por la unión del grupo. (39)

Poco a poco la moral de la reciprocidad se va interiorizando, al descansar sobre una experiencia realmente vivida.

- Cooperación y autonomía moral.

La experiencia de la cooperación, del juego en común -más particularmente de los juegos reglamentados- desarrolla poco a poco una moral en el niño. La e laboración de reglas en conjunto, o la adaptación de las mismas, despierta en el niño el sentido de la justicia y de la lealtad debida a los compañeros. Una moral heteró o noma, recibida hecha del exterior, es sustituida progresivamente por una moral autónoma, nacida de la cooperación y fundada sobre el respeto mutuo y la solidaridad. El sistema organizado de preceptos, opiniones, valores,

impuestos por el adulto es recompensado y revaluado a la luz de la experiencia común. El conformismo ciego a las reglas adultas se vuelve poco a poco sumisión libremente consentida, en la medida en que el valor de estas reglas, puestas de alguna manera a prueba por el grupo, es comprendido y reconocido. Este es un primer aspecto de la autonomía. Hay un segundo, más creador: las relaciones de reciprocidad que se establecen entre niños son ellas solas fuentes de valores nuevos, elaborados esta vez por los compañeros mismos, independientemente de toda autoridad exterior. (40)

La conquista de la autonomía proseguirá durante toda la adolescencia hasta la madurez de la personalidad.

c.5 El juego: sus funciones en la vida del niño.

"La infancia es preparación para el estado de hombre. En gran parte, el niño se prepara para ese estado en el juego y por el juego." (41)

Vigotsky definió el juego como un contexto específico de interacción en el que las formas de comunicación y de acción entre iguales se convierten en estructuras flexibles e integradoras, que dan lugar a procesos naturales de aprendizaje de características especialmente positivas porque en él se articulan bien la acción y el pensamiento. (42)

Los juegos son actividades en las que con frecuencia los niños realizan, con cierta libertad, las acciones y conversaciones que desean. Según Bruner (1984) los juegos de los niños son marcos específicos en los cuales la cualidad de las interacciones influyen decisivamente para constituir un contexto o formato específico de particulares y positivas características para el desarrollo tanto cognitivo como socioafectivo del niño. El juego es un escenario dentro del cual se articulan formas concretas de comunicación.

Dentro de los "formatos" lúdicos -descritos por Bruner- unos niños apoyan la emisión de ideas y sugerencias de los otros, produciendo un tipo de comunicación y de acción conjunta que potencia la adquisición de nuevas pautas de actividad, de nuevas habilidades expresivas y la reorganización de sus conocimientos sociales. (43) Además, el juego, siempre simbólico y representativo, se ajusta a un código discursivo que se establece entre los jugadores y que no sólo da sentido a la acción, sino que permite el diálogo y la comprensión mutua, desde el momento en que hay un referente común, las reglas, a las cuales acudir para resolver cualquier conflicto entre los jugadores, y una acción común, considerada natural, dado el sentido de la acción. (44)

Los niños son muy exigentes en la elección de sus compañeros de juego y en la formación de los equipos; son capaces de evaluar minuciosamente la capacidad de cada jugador. Nunca dejan participar en el juego a los ni

ños cuyo desarrollo mental no les permite entender las reglas, aunque ocurre también lo contrario; se eliminan aquellos cuya capacidad está muy por encima de la media. Y no se trata de habilidad o de fuerza, sino, estrictamente, de capacidad mental, como lo prueba la admisión en los juegos de niños precoces pertenecientes a grupos de menor edad. (45)

Las funciones fundamentales del juego en la actividad de los niños son las siguientes:

- En el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño.

- El juego se caracteriza por una conexión bastante débil entre los medios y los fines, pues los niños a menudo cambian de objetivo cuando ya están actuando, para adaptarse a los nuevos medios o viceversa. El juego sirve como medio de exploración y también de invención (46); permite asimismo, paso libre a la fantasía.

- El juego parece "obedecer" un plan.

- El juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo: en el juego el niño transforma el mundo de acuerdo a sus deseos. El juego es una actividad sumamente importante para el crecimiento.

- El juego reglado supone la socialización del niño -una "descentración" concordante con la edad designada más o menos universalmente como la de las primeras adquisi

siciones escolares-. (47)

- La sociedad infantil -creada y desarrollada por el juego- prepara al niño para la sociedad adulta en la cual participará más tarde; el juego permite a la persona individual de cada persona afirmarse y abrirse.

Según Sluckin (1981) las relaciones que se establecen en el juego tienen un papel importante en el desarrollo de las habilidades sociales adultas, como saber hasta dónde llegar y qué roles tomar. Para Gudgeon (1988) los juegos son un mecanismo poderoso de transmisión de orden social y cultural. (48). Elkonin (1980) pone énfasis en la importancia del juego en la adaptación social. A través del juego social el niño se da cuenta de la necesidad de ceder y aprende a defenderse; es una primera introducción a los conceptos de lealtad y de justicia social. (49)

Capítulo III. Socialización.

N O T A S

- (1) Danzinger, Kurt. Socialization. Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., Bungay, Suffolk, 1973. (Penguin Education). 175 pp.
- (2) Diccionario de las ciencias de la educación; Bera, Santillana, S. A., México, 1987. Tomo I y II.
- (3) Rojas Rangel, Teresa de Jesús. "La socialización y la constitución del deber ser en el individuo". Pedagogía (México), 5:1988, núm. 13, pp. 63-66.
- (4) Bram, Joseph. Lenguaje y sociedad. Editorial Paidós, Argentina, 1961. 118 pp.
- (5) Huxlock, Elizabeth B. Desarrollo del niño. 2a, Mc-Graw-Hill de México, S. A., de C. V., México, 1982. 608 pp.
- (6) Bandura, Albert. Teoría del aprendizaje social. Editorial Espasa-Calpe, S. A., Madrid, 1982. (Espasa Universitaria). 279 pp; p. 32.
- (7) Bandura, Albert, y Walters, Richard H. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. 8a, Alianza Editorial, Madrid, 1985. 293 pp.
- (8) Bandura, Op. Cit. (Teoría del aprendizaje soc.)

- (9) Elkin, Frederick. El niño y la sociedad. 7a, Editorial Paidós, Argentina, 1982. 177 pp.
- (10) Ibid.
- (11) Ibid.
- (12) Ibid.
- (13) Ibid.
- (14) Ibid.
- (15) Ibid.
- (16) Ibid.
- (17) Ibid.
- (18) Ibid.
- (19) Sarafino, Edward E. y Armstrong, James W. Desarrollo del niño y del adolescente. Editorial Trillas, S. A. de C. V., México, 1988. 535 pp.
- (20) Elkin, Op. Cit.
- (21) Ibid.
- (22) Ibid.
- (23) Danzinger, Kurt. Comunicación interpersonal. Editorial El Manual Moderno, México, 1982. 225 pp.
- (24) Ibid.
- (25) Ibid.
- (26) González Alonso, Carlos. Principios básicos de comunicación. Editorial Trillas, México, 1986. (Temas básicos; Área; taller de lectura y redacción). 96 pp.

- (27) Sánchez Quintanar, Concepción. Desarrollo social e integración personal -por medio de los grupos humanos-. Ediciones "Contraeste", México, 1982. 149 pp.
- (28) Ibid.
- (29) Ibid. (p. 45-46).
- (30) Ibid.
- (31) Ferguson, Lucy R. Desarrollo de la personalidad. Editorial El Manual Moderno, S. A., México, 1979. 281 pp.
- (32) Grinberg, León. Teoría de la identificación. 2a, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978. (Biblioteca de psicología profunda). 124 pp.
- (33) Papalia, Diane y Wendkos, Sally. Desarrollo humano. Libros McGraw Hill de México, S. A., de C. V., México, 1985. 753 pp.
- (34) Ferguson, Op. Cit.
- (35) Ibid.
- (36) Reymond-Rivier, Berthe. El desarrollo social del niño y del adolescente. Editorial Herder, Barcelona, 1982. (Biblioteca de Psicología). 277 pp.
- (37) Ibid.
- (38) Ibid.
- (39) Ibid.
- (40) Ibid.

- (41) Leif, Joseph y Delay, Jean. Psicología y educación del niño. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1968. (Primera parte). 408 pp.
- (42) Ortega, Rosario. "El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social". Infancia y aprendizaje (Journal of the Study of Education and Development) (Madrid, España), :1991, núm. 55, 103-120 pp.
- (43) Ibid.
- (44) Ortega, Rosario. "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". Infancia y aprendizaje. (Journal of the Study of Education and Development), (Madrid, España), :1991, núm. 55, pp. 87-102.
- (45) Oliveira de, Lima, Lauro. "Niveles estratégicos de los juegos". Perspectivas (París, Francia), XVI:1986, núm. 1, pp. 69-78.
- (46) Bruner, Jerome. "Juego, pensamiento y lenguaje". Perspectivas (París, Francia), XVI:1986, núm. 1, pp. 79-85.
- (47) Leif, Joseph y Frunelle, Lucien. La verdadera naturaleza del juego. Editorial Kapelusz, S. A., Buenos Aires, 1978. 126 pp.
- (48) Platchford, Peter, Rosemary Creeser & Ann Mooney. "Playground games and playtime: the children's view". Educational Research (Windsor, Great Britain), 32:winter 1990, núm. 3, pp. 163-174.

- (49) Van der Kooij, Rimmert y HériËte Posthumus Keyjes.
"Situación actual de la investigación sobre
el niño y el juego". Perspectivas (París,
Francia), XVI:1986, núm. 1, pp. 51-65.

Capítulo IV: Cómo influye el bilingüismo
extrafamiliar en el desarrollo
social del niño.

El presente capítulo trata la problemática que tienen los niños que se ven en la necesidad de aprender una segunda lengua para comunicarse con los demás niños y para darse a entender en la escuela, es decir, en su proceso de socialización.

No se encontró bibliografía respecto a este tema en específico, así que se desarrollará con material relacionado al tema en cuestión y se entrelazará según las necesidades de la presente exposición.

El problema a tratar en este capítulo se refiere a un "bilingüismo precoz" (1), el cual se da antes de los diez-once años -véase el inciso "f" del capítulo II: "Bilingüismo"-, y además "consecutivo" (2), pues la segunda lengua se aprende después de la primera. Se trata de un bilingüismo extrafamiliar (3) -véase el inciso "b" del capítulo II-, ya que se precisa una segunda lengua para establecer relaciones con el exterior, o sea, fuera de la familia, lo que es esencial para que el individuo se socialice -véanse los incisos "b.2", "b.3", "c.4" y "c.5" del capítulo III-, esto es, que se transforme "al individuo biológico en un individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad", (4), adquiriendo

así las capacidades que le permiten participar como miembro efectivo de los grupos y de la sociedad global.

Los niños cuyas familias han emigrado a lugares con habla diferente a la lengua materna y requieren de una segunda lengua para comunicarse, se enfrentan a una situación que, aunque se supera con el tiempo (es una experiencia común que cuando los niños son trasladados a otro lugar donde no se habla su lengua nativa, se vuelven razonablemente eficientes en la nueva lengua en un período de seis meses (5)), provoca en el niño dificultades para acercarse a sus compañeros en la escuela, para jugar con ellos e interrelacionarse. Esto no es algo que debiera sorprendernos, ya que el lenguaje es básico para establecer una comunicación con los demás, y dicha comunicación es la base para interrelacionarse con otras personas. El hecho de no hablar la misma lengua dificulta el proceso de socialización del niño, levantando una barrera entre el niño y sus coetáneos. Como se mencionó anteriormente -en el capítulo III-, las relaciones que se establecen entre los niños ejercen una influencia determinante sobre la socialización del joven ser, pues es en el roce con sus semejantes que adquirirá poco a poco su independencia y su autonomía, el sentido de la reciprocidad, de la solidaridad, de la justicia, de todas estas cualidades indispensables para la vida en grupo (6); un niño que no puede establecer relaciones con los demás a causa de no hablar la misma lengua, se ve privado por un tiempo de estas influencias,

hasta que se dé a entender en el mismo idioma.

No se han hecho investigaciones acerca de cuánto nfecta al niño en su socialización el período en él que no habla la misma lengua que sus compañeros, ni tampoco si es un daño que deja huella o que con el trato ulterior con sus coetáneos, al ya hablar la misma lengua y las dificultades desaparezcan, el daño se repare con facilidad.

Como las primeras expresiones que el niño aprende a utilizar son en función de contactos espontáneos con niños de su edad (7), se considera de suma importancia el que se entienda con ellos; aparecerán problemas de socialización para el infante que no conoce la lengua del lugar, especialmente en lo que se refiere a comunicación, identificación e integración al grupo -véase capítulo III-.

Según Bruner, unos niños apoyan la emisión de ideas y sugerencias de los otros, produciendo un tipo de comunicación y de acción conjunta que potencia la adquisición de nuevas pautas de actividad, de nuevas habilidades expresivas y la reorganización de sus conocimientos sociales; es difícil de lograr lo anterior si no se habla la misma lengua.

Adentrémonos al mundo de un inmigrante, un niño, que ingresa a una escuela en la que todos hablan un idioma que él no conoce... Seguramente se sentirá perdido

y relegado, al menos hasta que entienda y pueda hablar el idioma en cuestión: según Mackey y Anderson, al niño no se le permitirá jugar con los demás niños, no se le permitirá utilizar sus juguetes, ni siquiera será tratado como un ser humano, a menos que comprenda lo que se le dice y pueda decir en forma clara lo que tiene que decir. La recompensa por el éxito y el castigo por el fracaso es enorme. (8)

Un acento extranjero puede ser acogido de modo favorable, o bien, puede desagradar a la gente, dependiendo de qué es lo que se piensa del grupo al que el extranjero pertenece y qué experiencias se hayan tenido respecto a él; el acento extranjero del niño que no conoce la lengua del lugar puede ser una desventaja en sus relaciones sociales.

Si no se conoce el idioma, es más difícil saber qué es lo que se espera de uno (qué rol se debe jugar), y además desempeñar el papel adecuadamente.

En el caso de un bilingüismo extrafamiliar, los agentes socializantes que se encuentran fuera de la familia no pueden hacer el trabajo que les corresponde, ya que el niño no entiende la lengua en cuestión. Deberán esperar a que el niño hable la lengua -o, al menos la entienda- para ejercer influencia sobre él (véase el inciso "b.3" del capítulo III).

Por ejemplo, acerca de la escuela, según investiga

ciones de Antonio Simões Jr., una cuarta parte de los niños que hablaban otra lengua tenían miedo precisamente de ir a una escuela en donde no conocieran el idioma, en especial por no entender lo que les indicara el profesor y por consiguiente no poder hacer las tareas; otros mencionaron el miedo a estar solos y ser rechazados por los demás niños. (9)

Aún cuando una mayoría de niños decían que gustaban de aquellos que no hablaban el mismo idioma, éstos últimos eran molestados con sobre-nombres y eran presa de burlas a causa de sus errores en la lengua, terminando en muchos casos en peleas físicas. Este "molestar" tendió a desaparecer con el tiempo, en algunos casos después de un mes. Un pequeño número de niños dijo que la agresión continuó por mucho más tiempo y que en algunos casos incluso aumentó.

Capítulo IV: Cómo influye el bilingüismo
extrafamiliar en el desarrollo
social del niño.

N O T A S

- (1) Titone, R. Bilingüismo y educación. Editorial Fontanella, España, 1976. 541,pp.
- (2) Ibid.
- (3) Foulquíé, P. Diccionario de Pedagogía. Editorial Oikos-tau, S. A., ediciones, España, 1976. 464 pp.
- (4) Diccionario de las Ciencias de la Educación; 3era, Santillana, S. A., México, 1978. Tomo I y II.
- (5) Mackey W. y Anderson Th. Bilingualism in Early Childhood. Newbury House Publishers, Inc., Massachusetts, 1971. 443 pp.
- (6) Reymond-Rivier, Berthe. El desarrollo social del niño y del adolescente. Editorial Herder, Barcelona, 1982. (Biblioteca de Psicología). 277 pp.
- (7) Titone, Op. Cit.
- (8) Mackey y Anderson, Op. Cit.
- (9) Simões, Antonio Jr. The Bilingual Child. Academic Press, Inc., New York, 1976. 272 pp.

Conclusión

Con la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de América y Canadá, el número de extranjeros que vendrán a nuestro país y de mexicanos que viajarán al exterior aumentará notablemente. Esto nos dará como resultado que la población infantil reciba escolarización en una lengua distinta a la materna, lo que implica que además de que el aprendizaje será en una segunda lengua, los niños necesitarán de dicha lengua para comunicarse con sus compañeros en la escuela.

Es de suma importancia el que el niño se entienda con sus compañeros, ya que es en el contacto con ellos cuando el niño aprende a utilizar sus primeras expresiones (1); y si el infante no conoce la lengua del lugar, aparecerán problemas de socialización, especialmente en lo que se refiere a comunicación, identificación e integración al grupo.

El desarrollo social -la interrelación normal con los demás- depende en gran medida de la lengua, ya que ésta es un medio de interrelación social. (2)

Este trabajo trata la problemática que tienen los niños que se ven en la necesidad de aprender una segunda lengua para comunicarse con los demás niños y para darse a entender en la escuela, esto es, en su socialización.

El problema a tratar se refiere a un "bilingüismo

precoz, consecutivo y extrafamiliar" (véase capítulo IV), en el que es muy importante que el niño se desenvuelva para lograr un desarrollo social aceptable.

Los niños cuyas familias han emigrado a lugares con habla diferente a la materna y requieren de una segunda lengua para comunicarse, se enfrentan a una situación que, aunque se supera con el tiempo (es una experiencia común que cuando los niños son trasladados a otro lugar donde no se habla su lengua nativa, se vuelven razonablemente eficientes en la nueva lengua en un período de seis meses (3)), provoca en el niño dificultades para acercarse a sus compañeros en la escuela, para jugar con ellos e interrelacionarse.

El hecho de no hablar la misma lengua dificulta el proceso de socialización del niño, levantando una barrera entre el niño y sus coetáneos; las relaciones que se establecen entre los niños ejercen una influencia determinante sobre la socialización del joven ser, pues es en el roce con sus semejantes que adquiere poco a poco su independencia y su autonomía, el sentido de la reciprocidad, de la solidaridad, de la justicia, de todas estas cualidades indispensables para la vida en grupo (4).

Según Bruner, unos niños apoyan la emisión de ideas y sugerencias de los otros, produciendo un tipo de comunicación y de acción conjunta que potencia la adquisición de nuevas pautas de actividad, de nuevas habilidades expresivas y la reorganización de sus conocimientos sociales; es difícil lograr lo anterior si no se habla

la misma lengua.

En el caso de un bilingüismo extrafamiliar -que es el que se trata en este trabajo- los agentes socializantes que se encuentran fuera de la familia no pueden hacer la labor que les corresponde, ya que el niño no entiende la lengua en cuestión. Deberán esperar a que el niño hable la lengua, o al menos la entienda, para ejercer influencia sobre él.

El presente trabajo es un diseño documental, ya que es difícil encontrar una muestra representativa. Aún así, se encontraron dificultades para realizarlo puesto que no hay bibliografía acerca de los problemas de socialización que tiene un niño que vive el bilingüismo extrafamiliar específicamente. Tampoco se han hecho investigaciones acerca de cuánto afecta al niño en su socialización el período en el que no habla la misma lengua que sus compañeros, ni si es un daño que deja huella o que con el trato ulterior con sus coetáneos, al ya hablar la misma lengua y las dificultades desaparezcan, el daño se repare con facilidad.

Se decidió realizar un trabajo que sea un marco teórico para trabajos posteriores acerca del mismo tema.

Concluyendo:

Si bien los niños que se ven en la necesidad de hablar una lengua distinta a la materna para comunicarse

fuera de la familia presentan dificultades con respecto a su socialización, éstas se dan sólo por un período, aproximadamente de seis meses a un año, que es el tiempo requerido para aprender el idioma que les permite comunicarse con los demás, esto es, vecinos, compañeros de clase en la escuela, profesores, etc.

Entre los problemas que se presentan en estos casos existen dificultades en acercarse a los demás niños, de jugar con ellos, comunicarse e interrelacionarse, creando menos lazos de amistad y teniendo menor cantidad de modelos que puedan influirlos; tendrán asimismo dificultades en integrarse a algún grupo.

Como sugerencias, a nivel "país", es importante tomar en cuenta los problemas que pueden tener sus habitantes al no conocer el idioma; el caso que se trata en este trabajo son los de educación bilingüe-bicultural cuando son muchos inmigrantes de un mismo país o con una misma lengua, como sucede con los mexicanos que emigran a los Estados Unidos de América. Con una educación bilingüe-bicultural adecuada, además de lograr un sentimiento de aceptación en el individuo, se mejora la capacidad de aprendizaje del mismo.

Cuando no se da una inmigración de suficiente cantidad de personas, el esfuerzo deberá ser familiar. Es recomendable que los padres de familia con niños que estarán en dicha situación en un futuro estimulen al niño a

aprender a hablar la lengua en cuestión, con el fin de que, en esta forma, se presenten las menores dificultades posibles en la socialización de sus hijos.

En cuanto a la labor de los educadores, factores como la aceptación de la singularidad del niño, el respeto por su lengua nativa, la apreciación de su herencia cultural y la atención a sus requerimientos específicos del lenguaje contribuirán grandemente a la adquisición de dos o más lenguas.

Conclusión

N O T A S

- (1) Titone, R. Bilingüismo y educación. Editorial Fontanella, España, 1976. 541 pp.
- (2) Ibid.
- (3) Mackey, W. y Anderson, Th. Bilingualism in Early Childhood. Newbury House Publishers, Inc., Massachusetts, 1971. 443 pp.
- (4) Reymond-Rivier, Berthe. El desarrollo social del niño y del adolescente. Editorial Herder, Barcelona, 1982. (Biblioteca de Psicología). 277 pp.

Indice

	página
Introducción	1
Capítulo I. El lenguaje	5
a) Comunicación	5
b) Lenguaje: su definición	6
c) Características del lenguaje	8
d) El lenguaje como función mental	18
e) Adquisición del lenguaje	22
f) Aprendizaje de una segunda lengua	47
Capítulo II. Bilingüismo.	60
a) Definición de bilingüismo	60
b) Tipos de bilingüismo.	61
c) Grados de bilingüismo	62
d) El comportamiento bilingüe.	64
e) Desarrollo del niño bilingüe	66
f) Bilingüismo precoz	69
g) Consecuencias del bilingüismo.	76
g.1) Consecuencias cognitivas del bilin- güismo.	78
g.2) Efectos del bilingüismo en la iden- tidad	79
g.3) Consecuencias sociales del bilin- güismo.	81
h) Educación bilingüe-bicultural.	85
Capítulo III. Socialización.	101

	página
a) Definición de socialización	101
b) Desarrollo social del niño	102
b.1) Teoría del aprendizaje social	103
b.2) Teoría del rol social	106
b.3) Los agentes de socialización	109
c) Aspectos importantes de la socialización	115
c.1) Comunicación	115
c.2) Formación del auto-concepto	117
c.3) Identificación	119
c.4) Las relaciones entre niños	121
c.5) El juego: sus funciones en la vida del niño	124
Capítulo IV. Cómo influye el bilingüismo extrafa- miliar en el desarrollo social del niño	133
Conclusión	139
Índice	145
Bibliografía	147

Bibliografía

- (1) Adler, Eva y Rozilio, Margarita. Tesis Profesional: "El campo psicopedagógico del niño tar- tamado en edad escolar de 6 a 10 años y pro- puesta de autoterapia." México, 1990. 113 pp.
- (2) Alatis, James E. y Staczek, John J. (editores). Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education. Georgetown University Press, Washington, U. S. A., 1985. 452 pp.
- (3) Allen, Edward David y Valette, Rebecca M. Class- room Techniques: Foreign Languages and En- glish as a Second Language. Harcourt Brace Jovanovich Inc., U. S. A., 1977. 418 pp.
- (4) Appel, René and Kuysken, Pieter. Language Con- tact and Bilingualism. Edward Arnold, Great Britain, 1989. 213 pp.
- (5) Avila, Raúl. La lengua y los hablantes. Editor- ial Trillas, México, 1978. 135 pp.
- (6) Paetens Beardsmore, Hugo. Bilingualism: Basic Principles. Tieto LTD, England, 1982. (Mul- tilingual Matters). 172 pp.
- (7) Rally, Charles. El lenguaje y la vida. 5a, Edi- torial Losada, S. A., Buenos Aires, 1967. 236 pp.

- (8) Pandura, Albert. Teoría del aprendizaje social. Editorial Espasa-Calpe, S. A., Madrid, 1982. (Espasa Universitaria). 279 pp.
- (9) Pandura, Albert y Walters, Richard H. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. 8a, Alianza Editorial, Madrid, 1985. 293 pp.
- (10) Bee, H. y Mitchel, S. El desarrollo de la persona. 2a, Editorial Harla, México, 1987. 647 pp.
- (11) Black, Max. El laberinto del lenguaje. Monte Avila Editores, C. A., Editorial Arte, Venezuela, 1969. 278 pp.
- (12) Blatchford, Peter, Creeaser Rosemary & Mooney Ann. "Playground games and playtime: the children's view." Educational Research (Windsor, Great Britain), 32:1990, núm. 3, 163-174 pp.
- (13) Bloomfield, Leonard. Lenguaje. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, 1964. 684 pp.
- (14) Bram, Joseph. Lenguaje y sociedad. Editorial Paidós, Argentina, 1961. 118 pp.
- (15) Bruner, Jerome S. Desarrollo cognitivo y educación. Ediciones Morata, S. A., Madrid, 1988. 278 pp.
- (16) Bruner, Jerome. El habla del niño. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Parcelona, 1986. (Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano #3). 141 pp.

- (17) Bruner, Jerome. "Juego, pensamiento y lenguaje". Perspectivas. (París, Francia), XVI:1986, núm. 1, 79-85 pp.
- (18) Bruner, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Editorial, S. A., México, 1984. 232 pp.
- (19) Gárdenas, José A. "The Role of Native-Language Instruction in Bilingual Education." Phi Delta Kappan. (Bloomington, IN., U. S. A.), 67:1986, núm. 5, 359-363 pp.
- (20) Clay L., Henry. Introducción a la psicología social. 5a, Editorial Trillas, México, 1984. 488 pp.
- (21) Cook, Vivian J. Chomsky's Universal Grammar. 2a, Billing & Sons Ltd, Worcester, Great Britain, 1989. 201 pp.
- (22) Chomsky, Noam. Reflexiones acerca del lenguaje. Editorial Trillas, S. A., México, 1981. 221 p.
- (23) Dale, Philip S. Desarrollo del lenguaje. 2a, Editorial Trillas, México, 1987. 444 pp.
- (24) Danzinger, Kurt. Comunicación interpersonal. Editorial El Manual Moderno, México, 1982. 225 pp.
- (25) Danzinger, Kurt. Socialization. Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd, Bungay, Suffolk, 1973. (Penguin Education). 175 pp.

- (26) Diccionario de las Ciencias de la Educación. 3a, Santillana, S. A., México, 1987. Tomo I.
- (27) Diccionario de las Ciencias de la Educación. 3a, Santillana, S. A., México, 1987. Tomo II.
- (28) Elkin, Frederick. El niño y la sociedad. 7a, Editorial Paidós, Argentina, 1982. 127 pp.
- (29) Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. UNESCO, C. F. Rucher, S. A., Lucerna, Suiza, 1954. 521 pp.
- (30) Ervin-Tripp, Susan M. Language Acquisition and Communicative Choice. Stanford University Press, Stanford, California, 1973. 384 pp.
- (31) Ferguson, Lucy R. Desarrollo de la personalidad. Editorial El Manual Moderno, S. A., México, 1979. 281 pp.
- (32) Foster, Charles R. "Defusing the Issues in Bilingualism and Bilingual Education." Phi Delta Kappan. (Bloomington, IN., U. S. A.), 63: 1982, núm. 5, 342-344 pp.
- (33) Foulquié, P. Diccionario de Pedagogía. Editorial Oikos-tau, S. A., ediciones, España, 1976. 464 pp.
- (34) Francescato, Giuseppe. El lenguaje infantil. Ediciones Península, Barcelona, España, 1970. (Ediciones de bolsillo). 277 pp.
- (35) Geittner, Frank M. (editor). Learning a Second Language, (part II). The National Society for the Study of Education, U. S. A., 1980. 241 pp.

- (36) Godeñ, Jaime. Antología sobre la comunicación humana. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1976. (Lecturas universitarias 25). 275 pp.
- (37) González Alonso, Carlos. Principios básicos de comunicación. Editorial Trillas, México, 1986. (Temas básicos; área: taller de lectura y redacción). 96 pp.
- (38) Grinberg, León. Teoría de la identificación. 2a, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978. (Biblioteca de psicología profunda). 124 pp.
- (39) Harvey, G. Psicología infantil. Editorial Limusa, México, 1978. 345 pp.
- (40) Herrman, Theo. Lenguaje. Ediciones Morata, S. A., Madrid, 1974. (Fundamentos de psicología #5). 174 pp.
- (41) Hornby, Peter A. Bilingualism - Psychological, Social and Educational Implications. Academic Press, INC., U. S. A., 1977. 167 pp.
- (42) Hurlock, Elizabeth P. Desarrollo del niño. 2a, Mc-Graw-Hill de México, S. A., de C. V., México, 1982. 608 pp.
- (43) Imedadze, Natela. "Aspectos psicológicos del aprendizaje del ruso como segunda lengua en la escuela nacional georgiana." Perspectivas (París, Francia), XVI:1986, núm. 1, 139-144 pp.
- (44) James, W. y Lackner, Ch. Psicología. Fondo Educativo Interamericano, S. A., México, 1978. 634 pp.

- (45) Johnson, Wendell. Problemas del habla infantil. 5a, Editorial Kapelusz, S. A., Buenos Aires, 1973. 236 pp.
- (46) Klinger, Cynthia. The Self-regulatory Speech of Children in an Additive Bilingual Situation. University Microfilms International, The University of New Mexico, U. S. A., 1985. 143 pp.
- (47) Kooij (van der), Rimmert, y Posthumus Meyjes, He riette. "Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego." Perspectivas (París, Francia), XVI:1986, núm. 1, 51-65 pp.
- (48) Labor, Diccionario de Pedagogía. Editorial Labor, España, 1974. Tomo I.
- (49) Labor. Diccionario de Pedagogía. Editorial Labor, España, 1974. Tomo II.
- (50) Lambert, Wallace E. Language, Psychology and Culture. Stanford University Press, Stanford, California, U. S. A., 1972. 362 pp.
- (51) Lenneberg, Eric H. Fundamentos biológicos del lenguaje. 3a, Alianza Editorial, Madrid, 1985. (Alianza Universidad). 573 pp.
- (52) Leif, Joseph y Brunelle, Lucien. La verdadera naturaleza del juego. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1978. 126 pp.
- (53) Leif, Joseph y Delay, Jean. Psicología y educación del niño. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1968. (Primera parte). 408 pp.

- (54) Mackey, W. y Anderson, Th. Bilingualism in Early Childhood. Newbury House Publishers, Inc., Massachusetts, 1971. 443 pp.
- (55) Weisel, Jürgen M. (editor). Adquisición de lenguaje. Vervuert, Frankfurt, Alemania, 1986. 210 pp.
- (56) Merani, Alberto L. Diccionario de psicología. 3a, Editorial Grijalbo, S. A., México, 1976. 270 pp.
- (57) Miller, George. Lenguaje y comunicación. Amorrortu, Editores, S. A., Puenos Aires, 1979. 332 pp.
- (58) Mitrofanova, Olga y Decherieva, Yulia. "La lengua materna: fuentes, límites y perspectivas." Perspectivas (París, Francia), 17; 1987, núm-3, 501-507 pp.
- (59) Myers, Miles. "Going Back to Hollister: Conflict in Bilingual/Bicultural Education." Phi Delta Kappan (Bloomington, IN., U. S. A.), 62:1980, núm. 3. 189-192 pp.
- (60) Nava Segura, José. El lenguaje y las funciones cerebrales superiores. Impresiones Modernas, S. A., México, 1979. 379 pp.
- (61) Oliveira Lima, Lauro de. "Niveles estratégicos de los juegos." Perspectivas (París, Francia), XVI:1986, núm. 1. 69-78 pp.

- (62) Ortega, Rosario. "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". Infancia y aprendizaje (Journal of the Study of Education and Development), (Madrid, España), 1991, núm. 55, 87-102 pp.
- (63) Ortega, Rosario. "El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social." Infancia y aprendizaje (Journal of the Study of Education and Development), (Madrid, España), 1991, núm. 55, 103-120 pp.
- (64) Ovando, Carlos J. "Bilingual/Bicultural Education: Its Legacy And Its Future". Phi Delta Kappan (Bloomington, IN., U. S. A.), 64: 1983, núm. 8. 564-567 pp.
- (65) Papalia, Diane y Wendkos, Sally. Desarrollo Humano. Libros Mc-Graw Hill de México, S. A., de C. V., México, 1985. 753 pp.
- (66) Piaget, Jean, et. al. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Editorial Paidós, Argentina, 1965. (Biblioteca del Educador Contemporáneo). 96 pp.
- (67) Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Crown Copyrights, Canada, 1967. 211 pp.
- (68) Repousseau, Jean. Pedagogía de la lengua materna. 2a, Editorial Planeta, S. A., España, 1978. 178 pp.

- (69) Reymond-Rivier, Perthe. El desarrollo social del niño y del adolescente. Editorial Herder, Parcelonn, 1982. (Biblioteca de psicología). 277 pp.
- (70) Roca-Fons, J. El lenguaje. 2a, Editorial Teide, S. A., España, 1975. 521 pp.
- (71) Rojas Rangel, Teresa de Jesús. "La socialización y la constitución del deber ser en el individuo." Pedagogía (México), 5:1988, núm. 13. 63-66 pp.
- (72) Sánchez Quintanar, Concepción. Desarrollo social e integración personal -por medio de los grupos humanos-. Ediciones "Contraste", México, 1982. 149 pp.
- (73) Sánchez Ramírez, Emma. Lenguaje y expresión, psicología evolutiva. 3a, Ediciones Oasis, S. A., México, 1974. (Nueva Biblioteca Pedagógica #1). 215 pp.
- (74) Santa Cruz, Juan. Psicología del lenguaje, procesos. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1987. 246 pp.
- (75) Sapir, E. El lenguaje. 6a, Fondo de Cultura Económica, México, 1977. 280 pp.
- (76) Sarafino, Edward P. y Armstrong, James W. Desarrollo del niño y del adolescente. Editorial Trillas, S. A., de C. V., México, 1988. 535 pp.

- (77) Saunders, George. Bilingual Children: Guidance for the family. Wayside Graphics, Clevedon, Great Britain. (Multilingual Matters 3). 264 pp.
- (78) Schaffer, H. R. Interacción y socialización. Visor Distribuciones, S. A., Madrid, 1989. 245 pp.
- (79) Simões, António Jr. The Bilingual Child. Academic Press, Inc., New York, 1976. 272 pp.
- (80) Sinclair de Zwart, Hermina. Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente. Oikos-tau, S. A., Ediciones, España, 1978. (Ciencias de la Educación). 192 pp.
- (81) Skehan, Peter. Individual Differences in Second Language Learning. Edward Arnold, Great Britain, 1989. 168 pp.
- (82) Slama-Cazacu, Tatiana. Lenguaje y contexto. Ediciones Grijalbo, España, 1970. (Colección Norte). 345 pp.
- (83) Stern, H. H., (presentado por). Foreign Languages in Primary Education. UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1963. 103 pp.
- (84) Swadesh, Mauricio. El lenguaje y la vida humana. 5a, Fondo de Cultura Económica, México. 395 pp.

- (85) Taeschner, T. The Sun is Feminine. Springer-Verlag, Germany, 1983. (Springer Series in Language and Communication 13). 246 pp.
- (86) Tedesco, Juan Carlos. "Presentación". Perspectivas (París, Francia), XX:1990, núm. 3, 339-341 pp.
- (87) Titone, R. Bilingüismo y educación. Editorial Fontanella, España, 1976. 541 pp.
- (88) Tosi, Arturo. Immigration and Bilingual Education. Pergamon Press Ltd, Great Britain, 1984. (Pergamon Institute of English). 199 pp.
- (89) Weinreich, Uriel. Languages in Contact. 6a, Mouton & Co. N. V., Publishers, The Hague, Netherlands, 1968. 148 pp.