

Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve (eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*, México, Ediciones Comunicación Científica. 2021, 302 pp. ISBN 978-607-99505-2-1

Rebeca Barriga Villanueva  
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios  
El Colegio de México  
rbarriga@colmex.mx  
ORCID: 0000-0002-4911-9892

El estudio de Carol Chomsky (1975) sobre la comprensión de estructuras sintácticas complejas, en niños de 5 a 9 años, abrió un intenso y sostenible debate alrededor del fin del proceso de adquisición de una lengua. Desde entonces, se derribaron los supuestos fundacionales que sostenían que a los 4 o 5 años este proceso estaba terminado y sólo había expansión del léxico (Ervin Tripp y Miller, 1986). Carol Chomsky tornó la mirada hacia la comprensión, una dimensión de alta relevancia en el proceso de adquisición y desarrollo lingüístico que había sido avasallada por la producción en los años de arranque de la psicolingüística. Las evidencias de un desarrollo continuado, después de las etapas tempranas, eran claras; así, se iniciaron los estudios de las etapas tardías o de los años escolares (por su coincidencia con la entrada a la educación escolar en las sociedades alfabetizadas), que han despertado cada vez mayor interés en el ámbito psicolingüístico. En efecto, en las últimas décadas ha habido una creciente expansión en esta área en varios países europeos, hispanoamericanos y en México, por ser una puerta de entrada amplia y generosa a fenómenos diversos de las lenguas, imbricados no sólo con otros ámbitos del desarrollo cognitivo y social sino con otras disciplinas que propician explicaciones teóricas de mayor raigambre y metodologías más acordes con los intereses y significados infantiles. Se trazan los hitos de una línea evolutiva

que apunta al potencial dominio de la competencia lingüística y comunicativa de los infantes.

Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón contribuyen a ensanchar estas explicaciones en su libro *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*, en el que juegan el doble papel de autoras y editoras. En efecto, este libro está construido sobre la base de una robusta estructura cimentada por una introducción, cinco partes y nueve capítulos, realizados por 24 autores mexicanos e hispanoamericanos que indagan en torno a varios procesos lingüísticos, sociales y cognitivos por los que atraviesan niños escolares y jóvenes adolescentes, hablantes de distintos dialectos del español mexicano: chileno, argentino, chicano y de dos lenguas originarias de México: otomí y la variante *zai* del zapoteco istmeño.

El libro abre con una breve y sustanciosa presentación en la que Hess y Alarcón explican con claridad y una notoria capacidad sintética, los rasgos distintivos del desarrollo lingüístico tardío: relación estrecha con el desarrollo cognitivo y el desarrollo social, reflexión metalingüística, uso y extensión del discurso —en este caso, narrativo y argumentativo— y el impacto de la lengua escrita en sus dos facetas, lectura y escritura. Con igual pericia, ofrecen una completa panorámica de los nueve capítulos del libro y la variedad de las temáticas abordadas. Por su elocuencia, vale la pena analizar el índice, adentrarse en los títulos y patentizar toda esta riqueza. De este índice y de los capítulos, me limito a elegir sólo algunos puntos relevantes para provocar la construcción de significados más personales, emanados de los intereses de los lectores. Lo primero que llama la atención en este índice es la decisión de las editoras de elegir la lectura como punto de partida; sabemos que, en general, está destinada a aparecer después de los trabajos de la lengua oral —siguiendo la tradición clásica de la lingüística aplicada de las cuatro destrezas oír, hablar, leer y escribir (Widdowson, 1978)—. Sería interesante comprender el porqué de esta decisión y su significado dentro del marco del desarrollo ¿Volver a la lengua escrita para entenderlo mejor?

En cuanto a la parte I, Desarrollo de la lectura, está formada por dos capítulos en estrecha relación con el ámbito escolar y su

influjo en la comprensión lectora. Así es, en “Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial”, las autoras chilenas María Elsa Porta y Yanina Canales trabajan con un rico conjunto de variables lingüísticas y factores socioeconómicos para ver su incidencia en la adquisición de la lectura en niños urbanos y urbanos marginales. Llegan a la conclusión del influjo contundente del entorno social en la lectura de niños debutantes. Un ambiente literario pobre en las escuelas y en los hogares de los niños hace necesaria una intervención escolar temprana que ayude a zanjar las deficiencias lecturales que redundarán en el desarrollo tardío. Sobre la misma temática de la lectura, Pelusa Orellana, de Argentina, estudia las “Trayectorias de crecimiento lector en estudiantes chilenos de segundo grado con y sin dificultades lectoras tempranas”; se trata de un estudio longitudinal —poco común ya— de 343 infantes seguidos desde el 2° grado de preescolar hasta el 2° de primaria. En el centro de su interés están las dificultades que determinarán el futuro individual y social de estos niños en el ámbito de la comprensión. Como Porta y Canales, Orellana resalta la indiscutible importancia de la detección y la intervención tempranas para evitar que la brecha de las dificultades lecturales se ahonde con los años. Cabe resaltar la interesante discusión que presenta Orellana en torno a la hipótesis del desarrollo lineal y al “efecto Mateo” (p. 69) en el proceso de la comprensión lectora. Valdría la pena retomar esta discusión no sólo en este proceso particular, sino en el desarrollo lingüístico, en general, que, por su complejidad y multifactorialidad, no siempre sigue un continuo.

La escritura, la otra cara de la lengua escrita, ocupa la parte II de nuestro libro, Desarrollo de la escritura en bilingües, conformada por dos interesantes capítulos que entraman la escritura con un importante ingrediente que la impacta visiblemente: el contacto entre lenguas. De esta forma, en “Las ventajas de la cercanía a una segunda lengua en el proceso de alfabetización inicial”, Gabriela Mora, Mónica Alvarado y Alejandra García-Aldeco rechazan la falsa creencia de que los niños bilingües tendrán un déficit en la escritura, debido a su contacto con las lenguas originarias mexicanas. Para contraargumentar y demostrar lo

contrario, las autoras, con base en el enfoque constructivista psicogenético, diseñaron una intervención con pre-test y post-test, para niños de contextos educativos vulnerables; unos, bilingües de lengua indígena de herencia y otros monolingües de español, para comparar sus destrezas en una serie de tareas de escritura. Además de que todos los niños mejoraron por la intervención, se encontró una ventaja en los niños bilingües relacionada con su manejo del sistema de escritura. Este hallazgo abre ricas vetas de investigación que derriba mitos emanados de sesgos discriminatorios (ver Aguilar Bellamy, 2022). Las autoras concluyen que los escenarios bilingües y multilingües potencian las posibilidades de reflexión metalingüística infantil y subrayan la importancia de sensibilizar a los profesores en los procesos cognitivos por los que atraviesan los niños y la riqueza de los recursos culturales con que cuentan: “El contacto con una segunda lengua trae beneficios en el proceso de alfabetización, puesto que lleva al niño a realizar mayores reflexiones metalingüísticas al contrastar, analizar y comparar y diferenciar estas lenguas entre sí, independientemente de su nivel de bilingüismo” (p. 105). Sobre esta misma línea de pensamiento, en “La segmentación entre palabras gráficas en producciones escritas de niños bilingües zapotecos”, Nancy Coronado Cisneros y Pedro David Cardona Fuentes se centran en la segmentación, fenómeno de larga data en los estudios psicogenéticos (Ferreiro et al., 1998), que atraen la mirada en varios estudios recientes relativos al desarrollo de la escritura en lenguas originarias mexicanas, maternas y de herencia, en contacto con el español (Pellicer, 1993; Zamudio, 2004; Coronado, 2019; Barriga Villanueva, 2019). A partir de la distinción entre lengua materna y lengua de adquisición, Coronado y Cardona exploran en la controvertida conceptualización de “palabra” y las hipótesis infantiles alrededor de ella. en este caso de niños bilingües hablantes de zapoteco del Istmo (*zai*), como lengua materna y cuya adquisición del español escrito se da a lo largo de los años escolares. A partir de la distinción de lengua materna y lengua de alfabetización, uno de los hallazgos sobresalientes es la adaptación que los niños bilingües *zai* hacen en su escritura de los patrones

fonológicos del español, validando la hipótesis de Cumming de la transferencia de habilidades de las lenguas en contacto.

La parte III, Desarrollo de la Narración, se centra en el discurso privilegiado en los estudios de los años escolares por su cercanía a la experiencia humana, con dos artículos que la conforman desde miradas diferentes, que confluyen. En “Renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de la temática en las estructuras narrativas”, de las autoras argentinas Sofía Vivas Vivas, Melisa Garay Frontini y María Luisa Silva, el foco está puesto en el recuento de dos narrativas, una de índole personal realista y otra de naturaleza ficcional, para observar la complejización de las habilidades narrativas de reconstrucción y comprensión de 28 niños argentinos monolingües de 2° y 4° de una escuela privada.

Las autoras encontraron que la temática es determinante e impacta en el desarrollo evolutivo de las habilidades narrativas. El texto realista hace más accesible la reconstrucción y organización de los contenidos semánticos, por la cercanía del narrador con los eventos; en tanto que el texto de naturaleza fantástica ficcional se aleja de su realidad próxima y de su conocimiento de mundo, obstaculizando la renarración de los episodios. En el interjuego de las superestructuras y las macroestructuras de estas narraciones, ocupan un papel preponderante factores cognitivos como la memoria operativa y la comprensión lectora y el recuerdo, que a veces se olvidan en el quehacer educativo y que habría que atenderse.

Por su parte, Celia Zamudio Mesa y Celia Díaz-Argüero en “De la narración en video a la narración escrita: la causalidad de un evento reiterativo”, seleccionaron, del corpus SELENE, 239 textos de niños de 2°, 4°, 6° y 9° de educación básica, con diferente destreza en la lengua escrita. Eligieron para su análisis, tres aspectos del episodio central de una narración —el lanzamiento de una pelota y su regreso, entre dos personajes, un anciano y un perro—, las marcas de causalidad, fundamentales para la comprensión, la organización del evento reiterativo y la relación de estos dos aspectos con la evaluación y la coherencia de la historia.

Los resultados apuntan a que la ruta evolutiva de estos aspectos está acorde con el grado escolar: se dan pocas marcas de causalidad en 2° y hay un “salto abrupto” en 4° y 6°: en 9°, hay una suerte de estabilización. Tocante a la organización escrita de la trama, ésta va progresando de manera gradual y más sistemática a la par que aumentan las explicaciones y las marcas de causalidad combinadas. Hay dos conclusiones a las que llegan las autoras, dignas de señalarse por la incidencia que pueden tener en los ambientes multilingües de los que se habla en este mismo libro. La primera afirma que la renarración de una historia no es simple recuento: “se trata de un proceso constructivo que requiere de la interpretación, del conocimiento de mundo y de las prácticas culturales que dan lugar a las modalidades de narrar (p. 206). La segunda, derivada de la anterior, se refiere a la tendencia de los niños mayores a narrar, considerando cada vez más al lector, impactando su desarrollo sociocognitivo.

La parte IV, Desarrollo de la argumentación, dirige la mirada hacia el discurso argumentativo, que empieza a cobrar fuerza en el ámbito escolar por su relación estrecha con todos los niveles lingüísticos y por su impacto definitivo en el desarrollo del lenguaje académico. Se ve a la argumentación desde dos perspectivas igualmente importantes en la tríada del desarrollo lingüístico, cognitivo y social, y que se bifurcan y conjuntan como proceso de enseñanza y como una capacidad a desarrollar. Silvia Romero Contreras, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y María Angélica Peña Barceló resaltan en “El texto argumentativo en la educación básica: reflexiones sobre su enseñanza”, el desinterés inexplicable que ha habido en la enseñanza de este discurso en México, pese a ser crucial para la formación de un pensamiento crítico y de una conciencia ciudadana. Para contrarrestarlo, realizan una investigación, que parte de *Word Generation*, exitoso programa para motivar la argumentación, pero ahora adaptado a la realidad mexicana y a los intereses de los estudiantes de los últimos grados de primaria y los primeros de la secundaria, en escuelas públicas de la ciudad de San Luis Potosí. Luego de la evaluación de las producciones pre-text y post-text, se encontraron escasas diferencias entre los dos grupos de estudiantes;

los avances fueron magros en tanto que el programa no fue suficiente para mejorar la calidad de la escritura de los estudiantes y sus habilidades argumentativas, ya que el problema rebasa las capacidades del estudiantado, al enfrentarse a las actitudes de resistencia de los maestros. Las autoras abren posibles vetas de mejoría a partir de la enseñanza temprana de estrategias discursivas tempranas y un trabajo consistente y sustentable en la actitud de los maestros, cuyo andamiaje, resulta imprescindible. El otro capítulo muestra resultados más alentadores. En efecto, en “Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema de actitud”, de Karina Paola García Mejía y Luisa Josefina Alarcón Neve, desde el marco de la pragmadialéctica entretejido con la Teoría de la Valoración, enfocado concretamente en el subsistema de actitud, conformado con la apreciación, el juicio y el afecto, con una cuidada y rigurosa metodología con todos sus componentes —grupo experimental, grupo control, base de datos, etiquetado, codificación, elección de ensayos— y una intervención sistemática se propició, en seis meses, el uso del discurso argumentativo en cinco tipos de actividades. Los bachilleres mostraron un incremento en el uso de elementos de valoración (adjetivos y predicación verbal) y de afecto (verbos relacionados con sentimientos y emociones). Entre las consideraciones finales, una de ellas abre una importante discusión en torno al fin del desarrollo tardío: “Los estudiantes de bachillerato a punto de iniciar sus estudios universitarios continúan el desarrollo de sus habilidades argumentativas”. Y surge la pregunta ¿el desarrollo tardío no tiene fin?

Por último, la parte V, Desarrollo del lenguaje no literal, presenta un solo capítulo, novedoso y original en cuanto al ámbito de investigación y a la técnica usada de potenciales relacionados a eventos. “Trayectoria del desarrollo del procesamiento cerebral de la ironía” está a cargo de una sexteta de académicos, Gloria Nélida AVECILLA RAMÍREZ, Karina Hess ZIMMERMANN, Hugo Corona Hernández, Silvia Ruiz Tovar, Lucero Díaz Calzada y Josué Romero Turrubiates, quienes analizan la actividad eléctrica cerebral de 48 participantes, de 9 hasta 18 años, para identificar dos *componentes* o picos de voltaje —específicamente los asociados

al procesamiento de la ironía y su efecto, denominado, P600—. La estrategia metodológica consistió en presentar estímulos visuales de historias, con y sin enunciados irónicos. Los resultados fueron interesantes, pues muestran un procesamiento diferente de la ironía, de acuerdo con el grupo etario. Con base en los resultados, a los 12 años se comienzan a activar regiones cerebrales, a los 15 años aparece efecto P600 de manera significativa, que cesa a los 18, cuando ya no hay respuesta cerebral ante la ironía. Sin duda, estos resultados son llamativos puesto que hay estudios que habían aseverado que hacia los 6 años de edad los niños ya reflexionan sobre la ironía de las palabras y la intencionalidad del hablante al diferenciar el lenguaje literal del no literal. (Hess et al., 2017) Sin duda, sería necesario seguir indagando sobre estas formas de solapamiento entre lo que se dice y lo que se quiere decir y cómo el niño va desdoblado significados ¿parciales? hasta llegar a la comprensión real del enunciado.

Luego de esta mirada fugaz y necesariamente acotada de los aspectos relevantes en *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*, a manera de recapitulación, quisiera destacar los valores más sobresalientes que hacen este libro digno de ser consultado, dialogado, polemizado, ampliado. Empiezo por la versatilidad de su contenido que exhibe la riqueza del desarrollo tardío y su necesaria investigación en diferentes ámbitos; el escolar necesita enriquecerse, el cognitivo requiere de mayor experimentación, el lingüístico siempre ofrece temáticas que visitar y que interrelacionar. Las interdisciplinas que se hacen presentes —sociolingüística, educación, neurolingüística— ofrecen nuevos caminos para entender a fondo las complejidades de un desarrollo atravesado por diversos fenómenos, mecanismos, miradas teóricas y abordajes metodológicos. Sobre las miradas teóricas, aquí hay visiones claras del interaccionismo, el constructivismo piagetiano, la lingüística sistémica funcional y la pragmalingüística. Las comparaciones entre la producción psicolingüística de tres países latinoamericanos ilustran la fuerza de las semejanzas y diferencias —ya sociales, ya culturales, ya lingüísticas—. Muestra una serie de metodologías novedosas que, por un lado, pone de manifiesto que el muestreo y la representatividad, la generalización, continúan siendo piedra



de toque en las decisiones de estos trabajos, y por el otro, señalan la necesidad de producción más libre y espontánea de los niños y más natural de los investigadores. Cumple con ofrecer análisis cuantitativos, como complemento importante de lo cualitativo. Se extraña, sin embargo, una presencia más decidida del papel de la etnografía. La bibliografía de cada capítulo es generosa y amplia; recorre el espectro de la misma versatilidad temática mencionada y prueba la calidad del sustento teórico —el interaccionismo, en su gran mayoría— que las avala, pero lo más importante de ella es la fuerza de las voces hispanoamericanas que presentan realidades distintas a las canónicas anglosajonas; las realidades sociales y lingüísticas son muy otras y esto aumenta el desafío de la anhelada generalización. Cada uno de los capítulos invita a la reflexión y abre nuevas ventanas a la investigación; la comprensión, aunque flota en el libro, merecería un capítulo especial.

Para terminar, guardo un simbólico silencio por Donna Jackson Maldonado, a quien está dedicado este libro. Ella consagró, con entusiasmo y pasión, su vida académica a los estudios de adquisición temprana típica y atípica. Este libro honra su recuerdo y hace palpable su presencia.

## Referencias

- AGUILAR BELLAMY, A. (ed.). (2022). *Discriminación, sesgos cognitivos y derechos humanos: Perspectivas y debates transdisciplinarios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (2019). Bilingüismo y escritura: Una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(3), 17-40.
- CHOMSKY, C. (1975 [1969]). *The acquisition of Syntax in children from 5 to 10*. Massachusetts: MIT Press.
- CORONADO CISNEROS, N. (2019). *Análisis de la segmentación de palabras en textos escritos en Diðxazá (lengua zapoteca) por niños bilingües de quinto grado de primaria*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro.

- ERVIN, S. M. y MILLER, W. R. (1968). "Language development". En J. A. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 68-98). La Haya: De Gruyter Mouton.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C. Y GARCÍA HIDALGO, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- HESS ZIMMERMANN, K., FERNÁNDEZ RUIZ, G. y LEÓN ALCANTAR, A. DE (2017). Algunas exploraciones en torno a la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 69, 9-39.
- PELLICER, A. (1993). Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, I(17), 1-16.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- ZAMUDIO, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer y S. A. Vernon (coords.), *Aprender a enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM de Ediciones.