



DESARROLLO
VOLUMEN | 2

Nutrición, ● desarrollo y alfabetización

.....
.....

UNA PROPUESTA INTEGRADORA
EN FAVOR DE LA INFANCIA

unicef



DESARROLLO
VOLUMEN | 2

Nutrición,
desarrollo y
alfabetización

.....
.....

UNA PROPUESTA INTEGRADORA
EN FAVOR DE LA INFANCIA



Coordinación general: María del Carmen Morasso y Elena Duro

Coordinación de módulos 3 y 4: Elena Duro

Procesamiento y propuesta didáctica: Claudia Castro

Primera edición: septiembre de 2002

Segunda edición: abril de 2004

Este texto ha sido revisado en base a las sugerencias y propuestas de los docentes de las provincias de Chaco y Jujuy durante el año 2003 por:

Claudia Castro, Patricia Garavaglia, Gabriela Sigalov (SAIDEM);

María del Carmen Morasso y Elena Duro (UNICEF)

ISBN: 987-9286-17-0

Coordinación editorial

Área de Comunicación. UNICEF. Oficina de Argentina
Junín 1940, PB (C1113AAX), Ciudad de Buenos Aires

Diseño de portada e interiores: Leonardo Ferraro

Realización de interiores: Silvana Ferraro

Índice

Módulo 3. El desarrollo psicológico infantil

Reflexiones iniciales | 9

Propósito y objetivos | 15

¿Qué entendemos por desarrollo psicológico? | 17

Relevancia de su estudio | 17

Las dimensiones del desarrollo | 18

¿Qué papel juegan la herencia y el ambiente en la determinación del desarrollo? | 19

Los determinantes biológicos | 19

El efecto del medio | 20

Secuencia y cronología del desarrollo | 21

Los períodos críticos del desarrollo | 22

La importancia de la interacción | 27

Los formatos de interacción en el desarrollo | 27

Los formatos de interacción en diferentes medios | 29

La zona de desarrollo próximo | 31

La alfabetización emergente | 32

Importancia de la psicomotricidad y del lenguaje en el desarrollo | 35

La psicomotricidad | 35

El equipamiento reflejo | 36

La importancia del estudio sobre el desarrollo del lenguaje | 37

¿Cómo estudiamos el lenguaje? | 39

¿Qué entendemos por lenguaje? | 39

El lenguaje oral y el lenguaje escrito | 40

¿Cómo se organiza el estudio del lenguaje? | 45

El sistema formal del lenguaje | 45

Propuestas para trabajar en clase | 52

Algunas características del desarrollo según edades claves | 53

La evaluación del desarrollo | 53

¿Cómo interpretar los resultados de la evaluación del desarrollo y de la inteligencia? | 55

Resumen y conclusiones generales | 59

Anexo: Edades claves en el desarrollo infantil | 61

Módulo 4. El desarrollo de la competencia comunicativa

Propósito y objetivos | 75

Desarrollo psicológico y adquisición del lenguaje | 77

La adquisición del lenguaje | 79

Cómo y para qué usamos el lenguaje | 85

Funciones del lenguaje | 86

Propuestas para trabajar en clase | 90

Competencia metalingüística y alfabetización | 93

Competencia metacognitiva y competencia metalingüística | 93

Propuestas para trabajar en clase | 95

Conciencia fonológica y reconocimiento de palabras | 97

Propuestas para trabajar en clase | 101

Comprensión lectora y otras habilidades metalingüísticas | 102

Los conocimientos previos | 104

La estructura del texto: tipos textuales | 109

El procesamiento del texto | 110

Niveles de comprensión y representación | 112

Propuestas para trabajar en clase | 113

Resumen y conclusiones generales | 115

Bibliografía | 117



El desarrollo psicológico infantil

► Sus factores determinantes

.....
.....

Autora: Telma Piacente
Colaboradora: Sandra Marder

3

Reflexiones iniciales

Antes de comenzar a trabajar, reflexione unos instantes sobre algunos de los temas que se van a desarrollar.

Trate de registrar las respuestas; retomaremos este ejercicio al finalizar la lectura. Le sugerimos que primero piense estas cuestiones de manera individual y que luego intente trabajar con un grupo de colegas.



Piense en sus alumnos.

¿Podría decir que se encuentran todos en un nivel de desarrollo psicológico “semejante” o existen diferencias entre ellos?

.....

.....

¿Tiene información concreta de sus alumnos que le permita evaluar su nivel de desarrollo psicológico? ¿Y su competencia lingüística?

.....

.....

Si usted cree que existen diferencias en el grupo, señale en qué consisten.

.....

.....

¿Cuáles considera que serían las razones para que aparezcan esas diferencias?

.....

.....

¿Le resulta fácil evaluar el nivel de lectura de sus alumnos? ¿Con qué herramientas cuenta para hacerlo?

.....

.....

¿Cree que usted puede ayudarlos a mejorar su nivel de desarrollo en general y su aprendizaje del lenguaje escrito en particular? ¿Cómo?

.....

.....



Analice las siguientes tareas o actividades que, frecuentemente, las/os maestras/os proponen para el trabajo en aula y determine si usted las implementa y con qué frecuencia (piense, por ejemplo, cuántas horas por semana les dedica). ¿Cómo les resultan a los alumnos y a usted? Exponga las razones que lo/la llevan a proponerlas y el tipo de habilidades o conocimientos que cree que favorecen.

- **Conversaciones informales sobre temas de la vida cotidiana de los niños y las niñas**

Por ejemplo, puede conversar con ellos acerca de qué hacen durante el fin de semana, cómo es su barrio, cuáles son sus juegos favoritos y con quiénes juegan, cuáles son sus alimentos preferidos, cómo es su familia, que programas de televisión les gusta mirar y cuánto tiempo les dedican, cuáles son los cuidados que dispensan a su cuerpo, etcétera.

Luego, reflexione:

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta conversar sobre esos temas? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

.....

- **Lectura de cuentos por parte del maestro**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta que les lean o relaten cuentos? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

.....

- **Pedido de información sobre la lectura o narración de cuentos por parte de padres o abuelos**

¿Lo hago? ¿Los niños recuerdan algunos cuentos que les contaron o leyeron en sus casas? ¿Para qué me es útil esta información?

.....

.....

- **Análisis posterior a la lectura de cuentos**

Reflexione si propone actividades que permitan a los niños identificar el tema del cuento, el o los personajes principales, cuál es la trama del cuento, cómo terminó, si les gustaría cambiar el final, etcétera.

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta participar en el análisis de los cuentos? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

• **Dramatización de las historias leídas**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad? ¿A los niños les gusta intervenir en la dramatización? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

• **Lectura de poesías**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta leer o que les lean poesías? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

• **Descripción oral o escrita de láminas**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta realizar la descripción de láminas? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

• **Análisis de chistes o historietas**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta realizar este análisis? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

• **Visita a la biblioteca de la escuela o del barrio a buscar libros**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los niños les gusta concurrir a estas visitas? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

- Participar en juegos de palabras o actividades similares para armar oraciones en forma oral o escrita a partir de algunas palabras seleccionadas
 ¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?
 ¿A los niños les gusta participar en ella? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?
 Creo que sirve para:

- Explicar los significados de las oraciones formadas
 ¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?
 ¿A los chicos les gusta participar en ella? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?
 Creo que sirve para:

- Decir lo mismo de otra manera, con otras palabras, a partir de dar ejemplos de la tarea
 ¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?
 ¿A los chicos les gusta realizarla? ¿A mí me gusta o me resulta útil?
 Creo que sirve para:

- Analizar el significado de metáforas a partir de un ejemplo seleccionado de algún tema de trabajo en el aula (*"Alicia tenía los cabellos de oro"*)
 ¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a ello?
 ¿A los niños les gusta participar del análisis? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?
 Creo que sirve para:

- Separar palabras en sílabas
 ¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo le dedico?
 ¿A los chicos les gusta? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?
 Creo que sirve para:

- Buscar el significado de las palabras desconocidas
 ¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?
 ¿A los chicos les gusta buscar el significado de las palabras? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

• **Inventar cuentos en forma oral o escrita**

¿Lo hago? ¿Cuánto tiempo dedico a esta actividad?

¿A los chicos les gusta inventar cuentos? ¿A mí me gusta o me resulta útil hacerlo?

Creo que sirve para:

A medida que avance en su trabajo con estos materiales, usted encontrará información y fundamentaciones del campo de la psicología del desarrollo para estas y para muchas otras prácticas docentes.

¡Comencemos a trabajar!

—

—

—

Propósito

Esperamos que en este módulo usted encuentre herramientas para optimizar sus prácticas docentes tendientes a favorecer el desarrollo de sus alumnos.

Objetivos

Se espera que al finalizar el trabajo con este módulo, usted sea capaz de:

- ▶ profundizar sus conocimientos sobre las características del desarrollo psicológico infantil y sus determinantes;
- ▶ destacar la importancia del desarrollo lingüístico para el proceso de alfabetización;
- ▶ actualizar los conocimientos sobre las características del lenguaje oral y el escrito;
- ▶ destacar la necesidad de la evaluación del desarrollo y reflexionar sobre la interpretación de los resultados de tal evaluación;
- ▶ reflexionar sobre los conocimientos y las actividades desarrollados y su relación con la alfabetización de los alumnos.

¿Qué entendemos por desarrollo psicológico?



El desarrollo psicológico constituye un proceso de cambio que acompaña todo el ciclo vital. Comprende las transformaciones que comienzan a estructurarse desde el nacimiento y que progresivamente “permiten a las personas abordar con mayor eficacia los problemas de la vida cotidiana” (Rogoff, 1993).

Relevancia de su estudio

El estudio del desarrollo psicológico temprano, si bien tiene antecedentes remotos, ha tenido un impulso notable durante los últimos treinta años a la luz de distintas perspectivas teóricas. Se ha convertido en una de las preocupaciones fundamentales en el campo de la psicología por sus implicancias como indicador de la calidad de vida de una población.

Durante todo el ciclo vital aparecen cambios evolutivos que caracterizan períodos particulares, generalmente denominados infancia, adolescencia, adultez y senectud. Esta caracterización puede variar en función de las consideraciones teóricas que se realicen al respecto. Pero no existe duda sobre la **importancia del desarrollo psicológico durante la infancia**, aunque se han moderado las consideraciones de su influencia irreversible a lo largo de toda la vida.



En cada período es posible observar la aparición de determinadas manifestaciones que expresan una organización particular –que tiene su soporte en los períodos anteriores, pero que resulta cualitativamente original, tanto de los que lo preceden como de los que le siguen–.

No existe una concepción única y singular sobre la que estén de acuerdo las diferentes teorías que se han ocupado del tema. Sin duda, todas reconocen tanto la importancia que reviste, la complejidad del proceso y la intervención de múltiples factores determinantes, como la necesidad de realizar algún tipo de recorte para emprender su estudio.

Las dimensiones del desarrollo

El desarrollo psicológico durante los primeros años de vida generalmente se estudia a través de manifestaciones que se diferencian de manera más o menos arbitraria, porque no es posible abordarlo en su conjunto. Entre esas manifestaciones se encuentran las referidas a la **evolución de la psicomotricidad**, la **construcción de la inteligencia**, la **adquisición del lenguaje** y la **competencia social**, que incluye la incorporación de las normas y los valores de una cultura determinada.

- El **desarrollo psicomotor** se refiere al conjunto organizado de acciones intencionales que el niño realiza en su interacción con el entorno. Involucra el manejo del cuerpo en el espacio y el reconocimiento de aquél como propio. La maduración neurológica (estar a punto para...) y el equipamiento sensoriomotor constituyen las condiciones biológicas que posibilitan la organización psicomotriz. Se reconocen como hitos importantes para su evaluación en los primeros años de la vida los relativos a la locomoción y al control del cuerpo, y las habilidades manipulativas finas ya que son las expresiones más importantes.
- La **comunicación** y el **lenguaje** constituyen fenómenos complejos para el intercambio de mensajes y la representación del mundo y de uno mismo. Si bien existen diferentes códigos para la comunicación (mímico, gestual, oral, verbal), sin duda el verbal es el específicamente humano, que hace posible, además, el acceso al mundo de la cultura, es decir, el acceso a lo simbólico en su más alto nivel de complejidad.
- El **desarrollo de la sociabilidad** se vincula con la adquisición de un conjunto de pautas, normas y valores culturales de diferente importancia y complejidad que posibilitan la adaptación del niño a su medio, como la independencia en la alimentación, la higiene y el control de esfínteres, los juegos y los modos de relación con pares y adultos de su grupo de pertenencia, en todos los casos excediendo el nivel de hábito o habilidad necesarios para cargarse de significación y, finalmente, la incorporación de principios éticos y morales en su sentido más amplio.

En las siguientes secciones, veremos de qué depende el curso del desarrollo, especialmente durante la infancia.

¿Qué papel juegan la herencia y el ambiente en la determinación del desarrollo?

Para la identificación de las características del desarrollo infantil temprano es esencial entender no sólo su significado y estructura sino también los determinantes que pueden afectar su curso.

Los determinantes biológicos

Ya hemos analizado en módulos anteriores el papel que juegan los determinantes biológicos, específicamente los referidos al desarrollo del cerebro humano, tanto desde el punto de vista de la especie como de la evolución de cada individuo. Pero debemos aún examinar el papel de los determinantes ambientales.



“Los humanos son criaturas del cerebro, pero no únicamente. A diferencia de otros organismos participamos de una rica cultura que ha tenido su propia evolución durante muchos millares de años. De hecho no tenemos elección, somos tanto criaturas de nuestra cultura como creaciones de nuestro cerebro.” (Gardner, 1993.)

La polémica en torno del papel que juegan ambos determinantes –biológicos (herencia) y ambientales (medio)– ha persistido a lo largo del tiempo. Actualmente, si bien no ha perdido interés, se plantea en términos de la interacción que existe entre ambos factores.

La canalización del desarrollo

El concepto de **canalización del desarrollo**, introducido por Mc Call (1981, citado por Palacios, 1998), hace referencia a las **características que impone nuestro có-**

digo genético a lo largo del ciclo vital, responsable de las similitudes que tenemos como especie.

Indudablemente nuestro código genético posibilita, en primer lugar, la **aparición de determinados atributos** que nos definen como seres humanos y nos diferencian del resto de nuestros compañeros del reino animal.

Pero, además, el código genético determina, en parte, una **agenda madurativa** (Palacios, 1998) gracias a la cual aparece una cronología predeterminada de adquisiciones: completamos la maduración neuronal, nos salen dientes, caminamos, aprendemos diferentes cosas, somos capaces de procrear y finalmente ¡envejecemos! a determinada edad. Sin embargo, ese calendario puede sufrir modificaciones, hasta cierto punto, por las influencias del medio.



Los seres humanos nacemos con características y potencialidades específicas: una morfología determinada y la posibilidad de desarrollar algunas competencias que les están vedadas a otras especies, entre ellas, la facultad del lenguaje.

El efecto del medio

La **psicología transcultural** se ocupa de indagar las semejanzas entre los seres humanos y las diferencias que pueden ser atribuidas al modelado e influencia de las fuerzas culturales y sociales que la antropología ha reconocido desde hace ya muchas décadas bajo la forma del papel regulador de la cultura sobre la personalidad.

El efecto del medio parece ser menor durante el primer año de vida y, en consecuencia, las semejanzas entre los seres humanos son más marcadas en la primera infancia porque todavía no han mediado de manera acumulativa los factores ambientales responsables de las diferencias interindividuales que existen entre ellos.

A medida que se avanza hacia edades superiores, la influencia del medio es enorme. Esas diferencias se incrementan cuanto mayores sean las diferencias en los contextos sociales en los que transcurre la vida de los individuos, como lo han testimoniado los estudios transculturales que han permitido observar las características diferenciales de sujetos que provienen de culturas diversas.



Pero cuando se trata de poblaciones con necesidades básicas insatisfechas, los efectos del medio pueden presentarse muy tempranamente. En muchos casos es posible observar que puede llegar a vulnerarse el equipamiento biológico y, por consiguiente, la actualización de potencialidades psicológicas, por ejemplo, el efecto de la desnutrición infantil durante los dos primeros años de vida.

Secuencia y cronología del desarrollo

Desde la perspectiva del peso relativo de los factores biológicos y ambientales, se deben señalar las diferencias entre la **secuencia y la cronología del desarrollo**. La primera se refiere a la sucesión de adquisiciones que aparecen a lo largo del tiempo y la segunda, a la edad promedio de aparición de esas adquisiciones.

En ambos casos es necesario considerar cuáles son las características universales que asumen y cuáles las características particulares correspondientes a una cultura singular. Es decir que en el análisis del desarrollo que, como señalamos, designa los cambios que aparecen durante el despliegue del ciclo vital, no puede dejar de considerarse que cada cultura "determina", al menos hasta cierto punto, de un modo característico los procesos de culturalización y, por consiguiente, tanto la secuencia como la cronología de aparición de determinadas manifestaciones que lo ponen en evidencia.



La secuencia y la cronología del desarrollo aparecen como más universales en los primeros años de la vida, como resultado del proceso de canalización, es decir que el peso relativo mayor de la agenda madurativa en esas edades posibilita que aparezcan determinadas manifestaciones y no otras. Por ejemplo, no resulta posible que un niño camine a los cuatro meses de edad, con independencia del medio en el cual viva.

Otra de las características universales corresponde a la velocidad del ritmo del desarrollo en los primeros años de la vida que se va lentificando a medida que se avanza hacia edades cronológicas mayores. Es posible observar las grandes diferencias que median entre las posibilidades de un recién nacido y las de un niño de dos o tres años en cualquier cultura. Pero esas diferencias no son tan ostensibles a edades mayores. Además, cuando los sujetos avanzan en su desarrollo la importancia de los contextos de crianza se vuelve mayor, de modo que es difícil seguir sosteniendo una secuencia y una cronología universal del desarrollo con independencia de los factores culturales que modelan su curso.

Los períodos críticos del desarrollo

Actualmente se han moderado las consideraciones en torno de la existencia de períodos críticos en el desarrollo que afirmaban que ciertos aprendizajes, que requerían de experiencias singulares y precisas, deberían hacerse en una determinada época de la vida, pasada la cual, o bien no se harían o se harían con muchas dificultades.

Aunque no existen dudas acerca de la influencia de las experiencias precoces en el logro de determinadas adquisiciones se considera que el peso de esas influencias está determinado no solamente por su **precocidad** (ya que actúan desde los inicios de la vida) sino además por su **estabilidad** (permanecen estables a lo largo del tiempo) (Palacios, 1998), puesto que es razonable pensar que en contextos semejantes el mismo tipo de influencias persista a lo largo del tiempo.

Cuando se observa que las influencias ambientales no promueven de manera adecuada el desarrollo infantil **deben mediar intervenciones específicamente programadas**, como las que se implementan en los programas compensatorios. Dichos programas son importantes en especial respecto de la promoción del lenguaje oral y, más adelante, del lenguaje escrito. Por ello, no sólo debe atenderse oportunamente a los niños pequeños cuando se detectan demoras en el desarrollo (del mismo modo que cuando se detectan demoras en el crecimiento) sino que esa atención debe prolongarse durante un período significativo de la vida que cubra no sólo la primera infancia sino toda la etapa escolar.

La consideración de la cronología permite observar, además de variaciones culturales, variaciones interindividuales entre las cuales pueden aparecer demoras en el desarrollo, es decir, la presentación tardía de algunas competencias o capacidades. Es importante detectarlas oportunamente para investigar los factores que las determinan y actuar en consecuencia, puesto que si bien algunas demoras pueden no ser importantes, otras, en cambio, pueden anunciar problemas mayores en todo el curso del desarrollo.

Las estrategias de intervención resultan especialmente necesarias cuando se trata de sectores sociales con necesidades básicas insatisfechas.

En tales casos, el estudio del estado del desarrollo psicológico infantil se vuelve imprescindible para optimizar los recursos destinados a la intervención temprana y sistemática, que deberían focalizarse en la infancia en situación de riesgo bio-psicosocial.

Pero la cultura no actúa solamente para suplir, desarrollar y extender las capacidades orgánicas sino que constituye el ingrediente básico de esas mismas capacidades (Geertz, 1996). La cultura actúa mediante sus invenciones específicas, de su modo de ver el mundo y de las contribuciones de los otros compañeros humanos. En relación con ello, se ha destacado el papel de la microcultura comunitaria y familiar. Durante los primeros años de vida se enfatiza el papel de la madre o de quien cumpla su función, ya que de su sensibilidad maternal dependerá en gran medida la presentación ordenada (significada) del mundo de acuerdo con las posibilidades y necesidades del niño. Durante los años preescolares y escolares adquiere relevancia el papel de los maestros, principales agentes que intervienen en la alfabetización infantil.

Finalmente, aparece como determinante del desarrollo la **potencialidad de organización personal** característica de los individuos.

Podemos resumir entonces el papel de los **determinantes** que afectan el desarrollo de la siguiente manera:

- El **código genético** que determina nuestras características específicamente humanas y una agenda madurativa de aparición.
- La **maduración neurológica** cuyo efecto consiste básicamente en abrir nuevas posibilidades de desarrollo, es decir, en dar paso a estructuras que no podrían aparecer antes de que se presentaran dichas posibilidades; pero entre posibilidad y realización tiene que intervenir una serie de otros factores.
- La **transmisión social, cultural y educativa**, que determina el tipo de experiencias adquiridas, mediadas por prácticas sociales particulares, que le otorgan su significación. La progresión del desarrollo podrá acelerarse o retrasarse según sea el ambiente que rodea al niño. Sin embargo, si bien éste nace en una comunidad cuyo capital simbólico está constituido por el conjunto de representaciones, conocimientos, normas y valores, deberá atravesar un largo camino que le permita incorporar activamente ese capital simbólico.
- La maduración, el ambiente social y la experiencia no bastan para explicar el desarrollo. Según Piaget e Inhelder (1973) interviene un cuarto factor, la **equilibración**, que permite realizar una síntesis y una autorregulación de los restantes, peculiar de cada individuo, que expresa su carácter individual y sus diferencias con los semejantes.

“Mientras la capacidad para las acciones inteligentes tiene profundas 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 pensar que no existen en sus genes sino en su cultura. Obviamente, hay algo en la mente humana 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.” (Bruner, 1986.)

→ Recordemos que el desarrollo psicológico:

- constituye un proceso complejo de cambio que acompaña todo el ciclo vital;
- implica las transformaciones que comienzan a estructurarse desde el nacimiento y que progresivamente “permiten a las personas abordar con mayor eficacia los problemas de la vida cotidiana”;
- en las primeras etapas de la vida se manifiesta mediante la evolución de la psicomotricidad, la construcción de la inteligencia, la adquisición del lenguaje y la competencia social, que incluye la incorporación de las normas y los valores de una cultura determinada.

Hemos examinado los factores hereditarios y ambientales que determinan el curso del desarrollo. **Pero debemos reflexionar que, si bien cada uno de ellos contribuye de modo sustancial, ninguno de manera aislada resulta suficiente por sí mismo.** Todos actúan de modo conjunto y se influyen recíprocamente. En consecuencia, la alteración en uno de ellos modifica la síntesis que da unidad al proceso.



Reflexione unos instantes.

Trate de interrogarse sobre los siguientes temas.

De acuerdo con lo que conoce de las necesidades biológicas, examinadas en los módulos anteriormente citados, ¿qué factores resultan de extrema importancia para asegurar un desarrollo adecuado de los niños y las niñas? ¿De qué manera y en qué medida cree usted que esos factores han estado presentes en el desarrollo de sus alumnos?

.....

.....

.....

.....

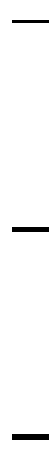
.....

.....

Enumere, entre los factores ambientales que conoce, cuáles favorecen el desarrollo infantil. ¿De qué manera y en qué medida cree usted que esos factores han estado presentes en el desarrollo de sus alumnos?

.....
.....
.....
.....
.....

A continuación, veremos la importancia de la interacción sobre el desarrollo y las características que asume en contextos particulares.



La importancia de la interacción

El conjunto de las perspectivas señaladas nos lleva a plantear, tal como se hace en la actualidad, el análisis del desarrollo psicológico en **contextos particulares** y de acuerdo con las **interacciones del individuo con su medio** lo que permite a los seres humanos actuar como lo hacen.

El medio en el que un niño se desarrolla es un medio específicamente humano, en el que la interacción social juega un rol preponderante y cuya importancia es reconocida por todos los especialistas en el tema. Así podemos asumir que (Meisels y Provence, 1989):

1. el desarrollo está determinado por múltiples factores;
2. el proceso del desarrollo está soportado, facilitado o inhibido por las influencias ambientales;
3. las influencias sociales y culturales sobre los niños están mediatizadas por las figuras parentales y educativas;
4. la familia y la escuela juegan un rol único y proporcionan contribuciones vitales al desarrollo infantil.

Los formatos de interacción en el desarrollo

En las últimas décadas, el papel de la interacción social ha recibido un interés particular. Si entendemos que lo más universal que tiene el hombre es su posibilidad de "culturalizarse" al mismo tiempo que crea y produce cultura, resulta explicable que gran parte de los esfuerzos para clarificar los procesos de interacción entre el individuo y el medio se centren en la adquisición del lenguaje, que constituye uno de los agentes más potentes de transmisión cultural.



Cuando un niño está adquiriendo el lenguaje, no aprende solamente a hablar: aprende, además, los propósitos de uso del lenguaje. Por esa razón, intere-

sa conocer no sólo cómo evoluciona el lenguaje de un niño, desde la emisión de sonidos, la construcción de frases y la comprensión de significados, sino también cómo y para qué los niños aprenden a usar el lenguaje en contextos específicos, lo que no puede examinarse por fuera de los contextos de interacción.

El psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1984) ha llamado **formatos** a la participación en un tipo de relaciones sociales, caracterizada por reglas a partir de las cuales "el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, son instrumentos de la acción humana regulada".



Además, define como **andamiaje** al papel de padres o adultos próximos, quienes apoyan la secuencia del proceso interactivo.

Los formatos de interacción materno-filiales han sido especialmente estudiados. Aparecen antes del comienzo del habla léxico gramatical del niño y constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo psicológico infantil y para el pasaje de la comunicación preverbal al lenguaje (Cazden, 1991; Garton, 1994).

Los formatos se adecuan a los requisitos de las primeras interacciones porque presentan una serie de características que las favorecen:

- son **contingentes**, es decir que la respuesta de cada uno de los miembros que interactúa depende de la respuesta anterior del otro;
- tienen la posibilidad de **crecer**, en el sentido de que los formatos se amplían y se diversifican, conforme aumentan las capacidades del niño;
- son **modulares**, en tanto pueden constituir subrutinas que pueden incorporarse a rutinas mayores, rutinas que se establecen en relación con actividades de la vida cotidiana;
- son **asimétricos**, puesto que su establecimiento no necesita del mismo nivel de conocimiento de parte de los participantes: la madre y el niño interactúan con distinto nivel de dominio sobre un tema determinado que, sin embargo, no obstaculiza la interacción;
- están **determinados socialmente**, es decir que se definen comunalmente, de modo que los tipos de interacción se convencionalizan de acuerdo con el medio: cada cultura y cada microcultura establece determinados tipos de formatos.

Los formatos de interacción en diferentes medios

Los formatos de interacción se encuentran vinculados con pautas de crianza características basadas en concepciones maternas particulares y difieren según el entorno sociocultural de pertenencia.

Son numerosas las investigaciones que intentan esclarecer las diferencias observadas particularmente en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas según su nivel sociocultural de pertenencia. A ese respecto, se han estudiado los contextos comunicativos del entorno familiar y, en consecuencia, el papel que juega el "input" lingüístico (Mercer, 1991), entendiéndose por ello el tipo de verbalizaciones que recibe y con las que interactúa el niño.

La psicolingüística evolutiva se ha ocupado a su vez de cómo las variables del "input" cambian a lo largo del tiempo, especialmente en los formatos de interacción materno-filiales. En este sentido, se ha podido analizar sucesivamente cómo las madres ajustan progresivamente el estilo de sus intercambios a las características infantiles, de modo tal que cuanto más pequeño es el niño más activa es su participación, participación que se modifica adaptándose al incremento de las habilidades del niño.

Por otra parte, el estilo de comunicación o habla de estilo materno en interacción con el niño pequeño se caracteriza por la calidad y la cantidad de las emisiones, que son cortas, repetitivas, pertinentes al contexto y contingentes, para modificarse gradualmente hacia formas más complejas.



En la adquisición del lenguaje se observan limitaciones iniciales que sólo les permiten a los niños y las niñas hablar de lo concreto, que se encuentra en el aquí y ahora de la situación. El desarrollo posterior de sus habilidades les permitirá gradualmente referirse a lo remoto y abstracto.

De este modo, las emisiones tempranas pueden describirse como **altamente contextualizadas**, tanto desde el punto de vista del niño como del observador, quien no comprende su sentido si desconoce el contexto de emisión. Muchos aspectos del de-

sarrollo del lenguaje muestran un incremento creciente en la independencia del contexto o **descontextualización** (Snow, 1983).

Uno de los formatos de interacción adulto-niño que ha recibido especial atención sobre ese tópico es la práctica de lectura de cuentos que favorece los usos descontextualizados del lenguaje (es decir, el uso que se refiere a mundos imaginarios o posibles) y la construcción de estructuras narrativas del discurso (Borzzone de Manrique, A. M. y Granato de Grasso, L., 1995). Tanto ese uso del lenguaje como la exposición a estructuras narrativas con posterioridad se correlacionan positivamente con el desarrollo en general y con la adquisición de la lengua escrita en particular (Piacente; Rodrigo y Urrutia, 1998).

Pero estos formatos se encuentran vinculados a pautas de crianza, con características particulares según los diferentes entornos sociales. El lenguaje característico de la clase media, con adultos que poseen un alto nivel de alfabetización y que tienen mayor acceso a materiales escritos, favorece, mediante interacciones específicas, el dominio temprano del uso descontextualizado del lenguaje. En los hogares de estratos medios, mediante la experiencia con libros, se prepara a los niños para el uso del lenguaje escrito contándoles o leyéndoles historias, mucho tiempo antes de que se espere que aprendan a leer o escribir.

Contrariamente, en las interacciones con niños de clases sociales desfavorecidas predomina un estilo contextualizado, es decir, con apoyatura en elementos extralingüísticos de la situación en la que la comunicación se establece.

Las diferencias entre las interacciones según el contexto de crianza harán posible que a partir de determinadas experiencias los niños **aprendan o no** una cantidad de usos posibles y de características del lenguaje escrito, además del estilo que lo identifica:

- cómo se usan los libros;
- qué diferencias existen entre dibujo y escritura;
- qué diferencias existen entre letras y números;
- que los textos pueden aparecer sobre distintos portadores;
- que es posible anticipar el contenido de acuerdo con el portador del texto;
- que el lenguaje escrito hace posible interactuar con el autor aunque éste no esté presente, al mismo tiempo que facilita referirse a hechos remotos y abstractos, imaginarios o reales.

La zona de desarrollo próximo

En relación con la importancia de la interacción y el andamiaje sobre el desarrollo, existe en la actualidad un renovado interés por los conceptos de Vigotsky (1973), en especial por el de **zona de desarrollo próximo**, en la medida que las interacciones del niño con los adultos significativos de su entorno se consideran críticas para garantizar los procesos de adquisición (Wetherust y colabs., 1988).



El autor ruso ha denominado zona de desarrollo próximo a la posibilidad de alcanzar un nivel diferente, pero próximo del nivel actual. Concretamente, la define como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

A este respecto es posible sistematizar las dimensiones que entran en juego para que aparezcan formatos de interacción óptimos y andamiajes adecuados, tanto en el hogar como en la escuela (Gil Carnicer; Prieto y colabs., 1995), en función de los cuatro siguientes criterios:

1. el grado de colaboración,
2. la direccionalidad evolutiva,
3. el protagonismo,
4. el tono afectivo.

1. **Grado de colaboración.** Se caracteriza por la interacción compartida, es decir, cuando ambos miembros participan activamente y están implicados en el mismo guión de juego o actividad, o cuando uno actúa y el otro observa con atención.

2. **Direccionalidad evolutiva.** La interacción respeta la línea evolutiva del niño. La intervención del adulto (andamiaje) es óptima cuando se sitúa entre la Zona de desarrollo actual para avanzar hacia la zona de desarrollo próximo. En otros casos, las interacciones pueden ser demasiado obvias o demasiado complejas, de modo que los distintos tipos de interacción pueden caracterizarse de la siguiente manera.

a. **De la Zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo próximo:** a partir de las actividades que el niño domina, el adulto promueve el alcance de nuevas habilidades. **Interacción óptima y motivadora.**

- b. **De la Zona de desarrollo actual a la Zona de desarrollo futuro:** a partir de las actividades que domina el niño, el adulto introduce actividades demasiado elaboradas o difíciles para la edad. **Interacción que promueve frustración y sentimientos de fracaso.**
- c. **De la Zona de desarrollo actual a la Zona de desarrollo pasado:** a partir de las actividades que el niño domina, el adulto introduce actividades menos elaboradas que las que el niño puede realizar. **Interacción que promueve desinterés o aburrimiento.**
3. **Protagonismo.** Se refiere al participante que inicia y/o mantiene más tiempo la interacción que se lleva a cabo. A medida que los niños avanzan en su desarrollo se tornan más capaces de iniciar y sostener interacciones más ricas y variadas.
4. **Tono afectivo.** Se recaba información sobre la calidad afectiva de los intercambios gestuales o verbales que utilizan los miembros de una diada. El tono afectivo puede ser positivo, negativo o neutro.

La alfabetización emergente

Las diferencias en la interacción y en el andamiaje según contextos de crianza se relacionan con el concepto de alfabetización emergente (Teale y Sulzby, 1986; Sulzby, 1989) que puede ser definido como las "habilidades de lectura y escritura que preceden y se desarrollan antes de la alfabetización convencional" de acuerdo con las características particulares del medio en el que habitan los niños. Implica la idea de las experiencias y los conocimientos infantiles sobre el lenguaje escrito antes de su enseñanza formal y postula que existe continuidad entre la adquisición del lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito. Las manifestaciones que aparecen pueden ser muy amplias y abarcar desde la simple manipulación de un libro o el reconocimiento del nombre de algunos productos en determinados envases hasta la capacidad de leer cuando se trata de actividades de lectura y de dibujar o garabatear un mensaje con una ortografía convencional o inventada cuando se trata de actividades de escritura (Gunning, 1998).

Pero no debemos olvidar que los conocimientos y las experiencias con los que los niños llegan a la escuela pueden ser muy variados. "Algunos niños son capaces de escribir sus nombres, reconocer la mayoría de las letras del alfabeto y, quizá, leer

unas pocas palabras. Sólo algunos, uno sobre cien, pueden ser capaces de leer en un nivel comparable al de los niños promedio de segundo o tercer grado. En el otro extremo se encuentran algunos que no son capaces de escribir sus nombres o de reconocer alguna letra. Unos pocos nunca han tenido a su disposición un libro o un lápiz." (Gunning, 1998.)

Con el propósito de adoptar estrategias pedagógicas eficaces en el proceso de alfabetización interesa conocer las características de los formatos de interacción lingüísticos que forman parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas.

En la escuela debería comenzarse por interacciones contextualizadas, referidas al aquí y ahora, tanto en lengua oral como en lengua escrita, para dar paso gradualmente a interacciones que posibiliten el uso descontextualizado del lenguaje.

Hemos examinado la importancia de los formatos de interacción para el desarrollo infantil y las distintas modalidades que presentan en diferentes medios. Hemos destacado los usos contextualizados del lenguaje que dependen del aquí y ahora de la comunicación y los hemos diferenciado de los usos descontextualizados, que se refieren a situaciones hipotéticas o posibles, más propias del lenguaje escrito. Veremos ejemplos de esto en el módulo 5 en los relatos de Diego y Yolanda.



Reflexione y trate de interrogarse acerca de las siguientes cuestiones respecto de los alumnos de su comunidad.

El tipo de interacciones que tienen los alumnos en sus hogares ¿facilita o inhibe el proceso de desarrollo?

.....
.....

Los niños que inician la escolaridad en su medio ¿están familiarizados con libros u otro tipo de materiales escritos?

.....
.....

¿Sabe si han tenido oportunidad de escuchar cuentos o de que les lean cuentos?

.....
.....

¿Encuentra usted alguna diferencia entre los que han tenido esta oportunidad y los que no la han tenido? ¿En qué consisten estas diferencias?

.....
.....

¿Cómo podría obtener información sobre estas cuestiones?

.....
.....

En nuestro medio, el maestro es un adulto significativo en la vida de los niños. De acuerdo con su experiencia, ¿cuáles son los aspectos más destacados de su intervención?

.....
.....

¿Considera que es igual la importancia (o el papel) del maestro en cualquier medio sociocultural?

Sí - No ¿Por qué?

.....
.....

¿Cómo hacer para iniciar el proceso de intervención pedagógica sobre el lenguaje oral y escrito desde formatos de interacción contextualizados hasta llegar a los más descontextualizados?

.....
.....

En las siguientes secciones, vamos a recordar la importancia de algunas dimensiones del desarrollo (la psicomotricidad y el lenguaje) y sus implicancias sobre la alfabetización.

Importancia de la psicomotricidad y del lenguaje en el desarrollo

La psicomotricidad

El desarrollo psicomotor es importante porque constituye una de las dimensiones relacionadas con las adquisiciones correspondientes a otras áreas del desarrollo (social o interpersonal, del lenguaje y la comunicación) y con uno de los aspectos específicos de la escritura: el acto grafomotriz.

La psicomotricidad se refiere a las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en el que se desenvuelve.

En la psicomotricidad intervienen **componentes madurativos**, que dependen del código genético, y **componentes relacionales**, que se vinculan con las interacciones del niño en contacto con las personas y los objetos de su medio. El desarrollo psicomotor posibilita el control del cuerpo para poner en práctica todas las posibilidades de acción y expresión. Implica un componente **práxico** (la acción) y un componente **simbólico** (la representación del cuerpo).

El niño recién nacido no controla su cuerpo; sus movimientos son involuntarios, pero al cabo de unos meses sus movimientos comienzan a coordinarse de modo que puede controlar los segmentos corporales más importantes. Esta coordinación se realiza mediante un proceso de dominio progresivo que se ajusta a dos grandes leyes:

- **ley céfalo-caudal**: se controlan primero las partes del cuerpo más próximas a la cabeza y, progresivamente, las más alejadas;
- **ley próximo-distal**: se controlan primero las partes más cercanas al eje corporal y, posteriormente, las más alejadas.

El equipamiento reflejo

Los niños nacen equipados con reflejos biológicamente determinados, es decir, con posibilidades de respuesta ante los estímulos. Entre ellos se destacan:

- **reflejo de succión:** el niño succiona cuando un objeto entra en contacto con sus labios;
- **reflejo de prensión:** el niño toma con fuerza objetos que entran en contacto con la palma de su mano;
- **reflejo de Moro:** consiste en un sobresalto (como si el niño se asustara) frente a un cambio brusco de estimulación (por ejemplo, un ruido fuerte);
- **reflejo de marcha:** aparecen movimientos semejantes a los de la marcha cuando tomamos a un bebé por las axilas y ponemos las plantas de sus pies en contacto con una superficie (el niño empieza a flexionar y estirar sus piernas como si estuviera andando).

La línea del desarrollo evoluciona, en este caso, de los reflejos involuntarios a las conductas voluntarias que posibilitarán la observación de otras áreas del desarrollo. Las posibilidades de control del cuerpo aumentan progresivamente de modo que median manifestaciones cada vez más refinadas en el camino que va desde la locomoción en su sentido más amplio (motricidad gruesa) hasta las coordinaciones manipulativas más delicadas (motricidad fina) que posibilitan, entre otras cosas, el acto psicomotor de la escritura.

Nos interesa observar particularmente las implicancias del desarrollo de la psicomotricidad en la alfabetización.



El dominio de la escritura (en letras manuscritas o imprenta o bien mediante el uso de computadoras) comprende, además de las habilidades de codificación simbólica, habilidades psicomotoras.

Esas habilidades denominadas grafopráxicas se "desarrollan" a lo largo de la infancia, es decir que sufren una serie de transformaciones desde sus orígenes hasta la madurez. Se ponen de manifiesto tanto en el dibujo como en la escritura productiva y reproductiva (a la copia o al dictado) por cuanto implican la concatenación de los movimientos que permiten arribar a la palabra o al texto escrito.

En los siguientes apartados, nos detendremos específicamente sobre la importancia de los estudios del desarrollo del lenguaje ligados al proceso de alfabetización.

La importancia del estudio sobre el desarrollo del lenguaje

La importancia del estudio sobre el desarrollo del lenguaje oral surge de sus implicancias respecto del desarrollo cognitivo en general y de sus relaciones con el aprendizaje del lenguaje escrito. En general, las dificultades que se observan en el período de adquisición repercuten negativamente en el desarrollo cognitivo. Pero, además, nos interesa de manera particular porque, en líneas generales, no se observan diferencias en otras dimensiones del desarrollo, según contextos particulares de crianza, que afecten el aprendizaje de la lengua escrita en la misma medida en que este aprendizaje se ve afectado por las diferencias en el desarrollo del lenguaje.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje tienen antecedentes históricos muy importantes, pero a partir de la década de 1970 las investigaciones se incrementan, especialmente con referencia a la **adquisición del lenguaje temprano**, a sus **determinantes** y a las **dimensiones** a ser analizadas en dicha adquisición.

Los aportes de los últimos años acerca de la importancia del lenguaje temprano en el marco del desarrollo en general se han gestado en un clima de creciente valoración de los procesos sociales y lingüísticos (Garton, 1994).

¿Cómo estudiamos el lenguaje?

¿Qué entendemos por lenguaje?

En principio, las palabras "lengua" y "lenguaje" se utilizan con diferentes acepciones que muchas veces se superponen en el uso cotidiano:

1. para referirnos al **lenguaje cotidiano**: ¡María usa un lenguaje de lo más vulgar!;
2. para referirnos a **nuestro idioma o lengua nativa**: la lengua inglesa, la lengua española, la lengua guaraní, etcétera;
3. para referirnos a la **capacidad humana de comunicarnos mediante palabras** y algunos códigos asociados (como los gestos).

En principio, veamos cómo aclarar estas cuestiones.



El lenguaje articulado constituye una capacidad innata característica de los seres humanos para adquirir un sistema de signos verbales. Esta facultad de lenguaje se expresa mediante una pluralidad de lenguas y dialectos que se estiman, en la actualidad, en un número mayor a 5.000 (español, francés, italiano, japonés, croata, alemán, guaraní, wichí, etc.), los que a pesar de su diversidad guardan entre sí una profunda unidad.

Por medio de ellos se expresa la facultad del lenguaje, que no sólo es un modo privilegiado de comunicación sino que, además, es la expresión del más formidable sistema de representación del mundo, altamente abstracto y específico, y el medio de construcción de la propia subjetividad (tenemos un nombre, gracias al lenguaje nos reconocemos y conocemos la línea de parentesco que nos otorga identidad).

Cualquier niño al nacer, excepto en el caso de algunas patologías muy graves y poco frecuentes, está dotado para aprender la lengua, la de su comunidad –llamada por eso lengua materna–, de una manera rápida, comparable y relativamente espontánea. Pero si se lo priva de ella durante los primeros años de su vida, toda adquisición ulterior será problemática y en algunos casos imposible (Seguí y Ferrand, 2000).

El lenguaje se organiza, en principio, mediante un sistema altamente diferenciado de significados, palabras y sonidos. Esta organización permite hacer una primera diferenciación entre las características del lenguaje y las de una **nomenclatura**, en el sentido en que el primero constituye un sistema (que se caracteriza por la relación que guardan los elementos entre sí), en tanto la segunda solamente nomina los objetos o situaciones que señala. Por esto coincidimos con Halliday (1988) en que "la clave del lenguaje es la gramática", es decir, la manera en que se organizan las palabras para producir determinados significados: el hablante codifica mensajes y el oyente los decodifica.

El lenguaje oral y el lenguaje escrito

La lengua hablada constituye el modo fundamental de expresión de la facultad de lenguaje, tanto desde el punto de vista de la especie como desde el del individuo. Efectivamente, el único medio de expresión utilizado durante milenios (toda la prehistoria de la humanidad) correspondió al lenguaje sonoro, no obstante haber explotado los humanos desde tiempos remotos el "enorme potencial semiótico del significante visual" (Halliday, 1988) mediante dibujos y diseños en las cavernas en que habitaban, cuyo significado no estamos en condiciones de entender totalmente, puesto que se nos escapan las intenciones representativas con las que fueron realizados y estamos imposibilitados de decodificarlas como un lenguaje porque no lo son.



Se necesitaron miles de años para que algunas sociedades inventaran otro modo de expresión del lenguaje: la escritura. Sin embargo, la escritura no es ni fue universal en la medida en que muchas sociedades pasadas y actuales fueron y continúan siendo orales.

A partir de la invención de la escritura podemos reconsiderar la definición del sistema del lenguaje diciendo que consiste en significados, palabras y expresiones que pueden ser orales o escritas (Halliday, 1988).

Pero para que el lenguaje pudiera expresarse por escrito fueron necesarias determinadas transformaciones que implicaron cambios radicales en la organización social de las comunidades. En la historia de la humanidad, la línea de demarcación entre dibujo y escritura no es tan clara, puesto que el dibujo evolucionó gradual y lentamente hasta convertirse en escritura. Cuando las funciones que cumplieron el dibujo y el lenguaje oral no fueron suficientes, fue necesario inventar otra forma de transmisión: la

escritura. Sus orígenes se remontan a miles de años, en cuyo transcurso aparecieron diferentes sistemas de escritura, algunos de los cuales persisten hasta la actualidad.

Pero ¿qué entendemos por escritura? En principio, la distinción entre dibujo y lenguaje (escrito) es importante. Hacer un dibujo puede ser –y quizá siempre lo es– una forma de comunicación, un acto simbólico dirigido a otra gente. Referirse a tales actividades como lenguaje sólo constituye una metáfora, del mismo modo que cuando se habla del lenguaje de las flores o del canto de los pájaros.

El término escritura en sentido estricto refiere a un sistema visual de representación del lenguaje oral. Por ello, algunos diseños pueden ser formas de comunicación pero no constituyen escrituras.

Los niños aprenden a dibujar usualmente en épocas más tardías a la de su adquisición de la lengua oral. Tienen que aprender, además, la diferencia entre escribir y dibujar, diferencia que se establece progresivamente y que pasa a formar parte de representaciones estrictamente separadas.

Esto implica un proceso largo de determinados aprendizajes que requieren **intervenciones específicas para lograr alcanzar los niveles de alfabetización acordes con las demandas de las sociedades actuales**. En tal sentido, la mayoría de los países latinoamericanos debe fortalecer las políticas educativas que faciliten esos aprendizajes para asegurar equidad, calidad y sustentabilidad para todos sus habitantes.



Las expresiones (escritas) constituyen un sistema de representación visual del lenguaje oral. Todo nos hace pensar que estamos programados en tanto seres humanos para devenir en “hombres de palabra”, según la expresión de C. Hagége (1985), pero es la cultura la que eventualmente podrá hacer de nosotros “hombres de escritura” (Seguí y Ferrand, 2000).

Características particulares del lenguaje oral y del lenguaje escrito

Aunque el lenguaje escrito constituye la recodificación del lenguaje oral, su enorme desarrollo ha implicado un tipo de registro particular que ha conducido a la literatura especializada a analizar las diferencias entre los dos sistemas. En el siguiente cuadro comparativo se han resumido algunas de esas diferencias.

Cuadro 1. Diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito (Crystal, 1995; Liberman, 1992; Halliday, 1988)

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
1. Es la expresión natural de la facultad del lenguaje. Existen predisposiciones biológicas para la lengua hablada.	1. Es la expresión inventada de la facultad del lenguaje. No existen predisposiciones biológicas para la lengua escrita.
2. Es universal.	2. Está restringido a algunas sociedades.
3. Aparece primero en la especie y en el individuo.	3. Es una invención relativamente reciente. Se aprende posteriormente a la adquisición de la lengua hablada.
4. Su adquisición es natural e irrefrenable.	4. Su adquisición requiere de aprendizajes largos y costosos.
5. Discurre en el tiempo, es dinámica y transitoria.	5. Discurre en el espacio, es estática y permanente.
6. No permite el control de la información.	6. Permite el control de la información mediante retrocesos.
7. Las unidades significativas aparecen de modo continuo.	7. Las unidades significativas aparecen de modo discreto (espacios en blanco entre palabras, párrafos, márgenes, etc.).
8. Los elementos característicos del habla incluyen la prosodia. Estos aspectos suprasegmentales o prosódicos permiten interpretaciones diferentes de un mismo enunciado. Muchas de las variaciones de entonación, así como los contrastes de altura, tiempo, ritmo y otros tonos de voz sólo aparecen en el habla y no pueden ser expresados en la escritura de manera muy eficiente.	8. Los aspectos prosódicos tienen escasa representación. Se deben "elaborar" diferentes interpretaciones, a partir de la codificación fonológica subyacente al texto. Entre los elementos particulares de la escritura se encuentran páginas, líneas, escritura mayúscula, organización espacial y muchos aspectos de la puntuación. Sólo pocas convenciones se relacionan con la prosodia, como los signos de interrogación y admiración y el subrayado para dar énfasis. Muchos géneros escritos (por ejemplo, tablas, horarios, gráficos, formulas complejas) no pueden ser leídos eficientemente en voz alta sino que deben ser asimilados visualmente.
9. No muestra oraciones y párrafos vecinos.	9. Muestra oraciones y párrafos vecinos.
10. Su paradigma de ocurrencia es la conversación. Es parte de una interacción en la que los participantes usualmente están presentes y el hablante tiene un interlocutor o varios interlocutores. El patrón de roles que determina es cara a cara, situación que favorece tomar en consideración elementos extralingüísticos claves como la expresión facial y los gestos en ayuda del significado a encontrar (<i>feedback</i>). Las significaciones dependen de la situación de producción. En un discurso oral se puede interrumpir al locutor para solicitarle aclaraciones. El léxico del habla suele ser vago, se usan palabras que se refieren	10. Su paradigma de ocurrencia es el texto escrito. Es el resultado de una situación en la cual el escritor usualmente se encuentra distante respecto del lector y a menudo no lo conoce. La falta de contacto visual hace que los participantes no puedan utilizar las claves del contexto para clarificar el significado, no existe un <i>feedback</i> inmediato. El patrón de roles que determina hace que autor y lector estén distantes en el espacio y/o en el tiempo. Las significaciones son relativamente independientes y demandan, por lo tanto, un nivel de explicitación más alto. El lector sólo tiene la posibilidad de volver sobre el texto, lo

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
a la situación (expresiones deícticas, como "eso, uno, aquí, ahora").	que no siempre conduce a una mejor comprensión. La escritura evita el uso de expresiones deícticas, dada su ambigüedad. Los escritores pueden anticipar los efectos del tiempo que media entre la producción y la recepción y el problema consiste en que su lenguaje es leído e interpretado por diferentes receptores en diversos sitios.
11. La espontaneidad y la rapidez de la mayoría de los intercambios discursivos dificulta realizar una planificación compleja por anticipado. La presión de tener que pensar mientras se habla promueve una construcción más laxa, repetición, refraseo y cláusulas comentario. La entonación y las pausas dividen las emisiones en partes manejables, pero los límites de las oraciones a menudo son poco claros.	11. La escritura permite leer repetidamente y realizar un análisis de las lagunas que se presenten, promueve el desarrollo de una cuidadosa organización y de una expresión compacta, que incluye, a menudo, oraciones de estructura compleja. Las unidades de discurso (oraciones, párrafos) resultan usualmente fáciles de identificar mediante la puntuación y la diagramación.
12. Muchas palabras y construcciones son características del habla (especialmente del habla informal). Es normal encontrar oraciones coordinadas largas, que a veces son de considerable complejidad. Se usan vocablos sin sentido, que generalmente no se escriben, y pueden no tener una ortografía estándar (por ejemplo, las obscenidades pueden reemplazarse por eufemismos gráficos: "m...!"). La informalidad gramatical y terminológica características del habla no son bien vistas en la escritura.	12. Muchas palabras y construcciones son características de la escritura, como múltiples instancias de subordinación en la misma oración, patrones sintácticos elaboradamente balanceados y largas oraciones de muchas páginas que se encuentran en los documentos legales. Ciertos ítems de vocabulario nunca se manifiestan en el habla, como los nombres compuestos de productos químicos.
13. El habla es muy adecuada para funciones sociales o fácticas referidas, por ejemplo, a cómo se pasa el tiempo o el día, o a situaciones en las que es deseable un discurso casual y no planificado. También es adecuada para expresar relaciones sociales, actitudes y opiniones personales, debido al amplio rango de variación en el cual puede ser expresada mediante elementos prosódicos y acompañamientos no verbales.	13. La escritura es adecuada para recordar hechos y comunicar ideas y para tareas de memoria y aprendizaje. Los registros escritos son más fáciles de mantener y revisar. Las tablas demuestran relaciones entre cosas: las notas y listas proveen de estrategias mnemónicas, y el texto puede ser leído tan rápidamente como lo permita la habilidad del lector.
14. Existe la oportunidad de repensar una emisión mientras progresa su enunciación (diciéndola de nuevo, adicionando calificativos). Sin embargo, cuando se ha hablado no se pueden borrar los errores cometidos (con la sola excepción de un ingeniero de sonido frente a una grabación). Las interrupciones y superposiciones en el habla son normales y altamente audibles.	14. Los errores y otras inadecuaciones de la escritura pueden ser eliminados luego de producidos y el lector no se enterará nunca de su existencia. Si se presentan interrupciones durante la escritura, resultan invisibles en el producto final.
15. Tiene un carácter menos metafórico.	15. Tiene un carácter más metafórico.
16. Define su universo como proceso.	16. Define su universo como producto.

El lenguaje escrito tiene un mayor nivel de exigencia puesto que requiere de intervenciones específicas para su aprendizaje, intervenciones que dependen de las experiencias que llevan los alumnos a la escuela y de las adecuaciones de la intervención sobre esas experiencias previas.

Hemos reflexionado a propósito de qué es el lenguaje. Definimos el sistema del lenguaje diciendo que consiste en un sistema complejo que comprende significados, palabras y expresiones, que pueden ser orales o escritas. Y también observamos que no todas las culturas han desarrollado sistemas de escritura.



Reflexione e interróguese sobre los siguientes aspectos.

La comunidad a la que pertenecen sus alumnos ¿es oral o letrada?

.....

.....

Proponga a sus alumnos que exploren algunas de estas cuestiones:

- ¿Los hombres escribieron siempre?
- ¿Escribir es igual que dibujar?
- ¿Sus padres escriben?
- ¿Sus abuelos escriben?

Realice con los alumnos alguna actividad que les permita observar las diferencias entre las comunidades orales y letradas y destacar los valores de cada una.

Los conocimientos que los alumnos tienen sobre el lenguaje escrito se relacionan con las experiencias previas que traen de su comunidad. ¿Esas experiencias solamente difieren cuando los niños provienen de comunidades orales o letradas?

Sí - No ¿Por qué?

.....

.....

En la siguiente sección, analizaremos cómo se organizan los estudios sobre el lenguaje.

¿Cómo se organiza el estudio del lenguaje?

Ya hemos señalado que hablar sobre el lenguaje es hablar de un sistema complejo sobre el que se ocupan, con propósitos diversos, distintas disciplinas: la literatura, que se ocupa del lenguaje artístico; la psicología, que se ocupa, entre otros temas, de la adquisición y de los trastornos del lenguaje; la antropología, que se ocupa de las relaciones entre lenguaje y cultura; la biología, que se ocupa de los fundamentos biológicos del lenguaje. Pero corresponde a la **lingüística** el estudio científico del lenguaje humano, es decir, comprender sus unidades, su naturaleza y estructura, y sus modificaciones. Hablamos de estudio científico porque la investigación se realiza mediante observaciones controladas y empíricamente corroborables y dentro de un marco teórico. Las explicaciones científicas, a diferencia de las explicaciones mágicas o míticas, se basan en información contrastable y en experimentos replicables.

Los estudios lingüísticos pueden ser de tipo teórico o aplicado. Por un lado, la lingüística teórica construye modelos o teorías lingüísticas que describen y explican la estructura del lenguaje y/o las lenguas. Por otro lado, la lingüística aplicada emplea los descubrimientos del estudio del lenguaje en la enseñanza de idiomas, confección de diccionarios, terapia del habla, análisis del discurso, etcétera.

El sistema formal del lenguaje

El estudio que más nos interesa para comprender los procesos de adquisición del lenguaje oral y del lenguaje escrito se refiere a lo que se denomina **sistema formal del lenguaje**.

El lenguaje constituye un sistema en el que pueden analizarse subsistemas diferentes, cada uno de los cuales es abordado, dentro del campo de la lingüística, por distintas áreas que se ocupan de unidades de análisis diversas: los **sonidos**, la **secuencia de combinación de los sonidos**, las **relaciones entre las palabras** y la **construcción del significado**.

La **fonología** es el estudio e identificación de los sonidos que son significativos en una lengua. La **fonética** es el estudio de todos los sonidos posibles en las lenguas naturales y de los mecanismos que los hacen emerger (la articulación).

La **morfología** se dedica al estudio de las unidades menores que conforman las palabras, los llamados morfemas. De una manera más simplificada, podemos decir que trata de la construcción de las palabras.

La **sintaxis** explora las relaciones entre las palabras de una oración. Por ejemplo, el ordenamiento más común de una oración en español es sujeto-verbo-objeto: "Ana trajo flores". La secuencia "Flores trajo Ana" es menos frecuente o adquiere un significado especial.

La **semántica** estudia los aspectos relacionados con el significado.

Veamos con más detalle cada uno de esos aspectos.

La combinación de sonidos. La fonología y la fonética

La función que tienen los sonidos de una lengua es la de permitir diferenciar entre dos unidades significativas o palabras: por ejemplo "sal" y "cal". Los sonidos que poseen esa propiedad se denominan **fonemas**. El repertorio de los fonemas de una lengua es relativamente acotado (alrededor de treinta) y sus posibilidades combinatorias están restringidas para cada una de ellas. Al estudiar los sonidos de la lengua, debemos tomar en consideración dos aspectos:

- cómo se producen los sonidos,
- cómo se combinan esos sonidos para producir secuencias significativas, es decir, palabras.

La fonética trata del primer aspecto, mientras que la fonología se ocupa del segundo. La diferencia radica en el hecho de que la mayoría de los mecanismos de producción de los sonidos de diferentes lenguas es común a todos los seres humanos, mientras que los sonidos y las combinaciones de sonidos que se usan en cada una de las lenguas en particular varía de una a otra. Por ello, una disciplina se ocupa de la capacidad general de los seres humanos para producir sonidos, y la otra, de las maneras específicas en que diferentes idiomas emplean dicha capacidad.

Los sonidos del habla se producen gracias al movimiento y al contacto de diferentes partes de la boca y la laringe, los cuales generan complejos patrones de vibración sobre el aire expelido desde los pulmones. Estas vibraciones provocan, a su vez, vibraciones en los huesillos del oído del receptor, que luego se convierten en descargas nerviosas.

La totalidad de este proceso abarca variaciones continuas entre diferentes medios (las cuerdas vocales, el aire, los huesillos del oído interno, las células nerviosas). Los lingüistas dedicados a la fonética estudian cómo las ondas sonoras continuas codifican unidades lingüísticas discretas, es decir, unidades que se distinguen unas de otras y que tienen significado (vocales, consonantes, palabras, frases, etcétera).

Nuestras emisiones sonoras se realizan mediante un complejo proceso durante el cual se expelen aire de los pulmones a través de la traquea y del aparato vocal. En el camino de salida al exterior, el flujo de aire se ve modificado (o incluso bloqueado) por diferentes articulaciones vocales, produciendo los diferentes sonidos que nos permiten hablar.

La distinción entre vocales y consonantes es una distinción articulatoria muy simple, sobre la base del camino que recorre el flujo de aire que produce los sonidos:

- si se ve total o parcialmente bloqueado por el aparato vocal, se producen las consonantes;
- si atraviesa sin impedimentos el aparato vocal, se producen las vocales.

Generamos los diferentes sonidos (vocales y consonantes) por medio de una serie de movimientos de la lengua y los labios y del control del velo del paladar (aunque no seamos conscientes de ello) que abre o cierra la cavidad nasal. Si se levanta el velo, el aire se expelen a través de la cavidad bucal y se dice que la calidad del sonido es oral. Si se baja el velo del paladar, el aire se expelen a través de la cavidad nasal y se dice que la calidad del sonido es nasal.

Las palabras de la lengua y el "diccionario mental" o la morfología

La estructura sonora de una lengua representa un aspecto muy importante de nuestro conocimiento sobre ella. Pero otro aspecto más importante se refiere a nuestro

conocimiento de los aspectos representacionales o significativos, particularmente el conocimiento de las **palabras**.

“Fundamentalmente, conocer una palabra de una lengua consiste en conocer la relación existente entre una forma y una significación. Es saber, por ejemplo, que la secuencia sonora ‘mesa’ refiere a un mueble sobre el cual podemos escribir, mientras que la secuencia sonora ‘silla’ refiere a un mueble sobre el que podemos sentarnos. ¿Cómo se conoce esto? Simplemente porque aprendemos esta relación a lo largo de la adquisición de la lengua materna, y de una manera u otra esa relación está conservada en nuestra memoria. Si queremos expresar el concepto de ‘mesa’ identificamos la forma sonora capaz de hacerlo, y si entendemos esta forma sonora conocemos el significado al que remite.” (Seguí y Ferrand, 2000.)

Recordemos sobre este aspecto que la relación entre el signo lingüístico conformado por la forma sonora de las palabras (llamada significante) y el concepto al que remite (llamado significado) es **arbitrario** e **inmotivado** (Saussure, 1945; Benveniste, 1978) respecto de la realidad a la que se aplica. En razón de ello, en distintas lenguas conceptos idénticos o semejantes se expresan mediante formas sonoras diferentes. Pero nuestro conocimiento de las palabras de la lengua va más allá de esta única relación, pues abarca un conjunto muy amplio de propiedades como la categoría sintáctica de pertenencia y también la forma ortográfica, cuando somos sujetos alfabetizados.

¿De qué manera aprendemos todo esto? Progresivamente, con el aprendizaje de la lengua materna, es decir, de la lengua que se habla en nuestro entorno, construimos las asociaciones de forma y los significados que constituyen las palabras.



Las palabras son entonces unidades de representación que almacenamos en nuestra memoria.

Para explicar de qué manera están almacenadas, los psicolingüistas han elaborado la noción de “diccionario mental” para designar el sistema que comporta el conjunto de los conocimientos de los que dispone un sujeto sobre las palabras de su lengua, que está relacionado con el tipo, la cantidad y la calidad de experiencias adquiridas a lo largo del ciclo vital.

Veamos qué dicen los expertos sobre las características del diccionario mental.

Este **diccionario mental** constituye el “reservorio lexical” al que debe acceder el auditor para comprender las palabras y al cual el locutor debe igualmente tener acceso para extraer la forma sonora susceptible de expresar el concepto que quiere transmitir.

Ese "diccionario mental" es sumamente complejo e intrincado. Término medio, producimos entre 100 y 200 palabras por minuto, o sea una palabra cada 400 milisegundos, pero fácilmente podemos multiplicar estas cifras por dos. Con esta velocidad recuperamos las palabras (sus informaciones semánticas, sintácticas, morfológicas, ortográficas y fonológicas) almacenadas en la memoria en el léxico mental, que contiene muchas decenas de millares de palabras. Steven Pinker (1999) ha estimado el número de palabras que un locutor normal conoce (su vocabulario pasivo) en cerca de 60 mil, mientras que Willem Levelt (1989) estima que el número de palabras producidas (vocabulario activo) es de alrededor de 30 mil. Un locutor selecciona correctamente la palabra apropiada entre 30 mil alternativas, dos o tres veces por segundo, en tareas que pueden ser ¡mantenidas durante muchas horas! Probablemente no existe otro proceso cognitivo entre los hombres con un nivel de decisión tan elevado. Y hacemos esto del modo más natural sin ningún control atencional particular. El estudio de la producción de la palabra constituye entonces un verdadero desafío para la investigación en psicolingüística: se trata de comprender lo de mayor complejidad entre los seres humanos.

El problema de la producción de la palabra puede expresarse en términos simples. El locutor ¿cómo recupera las palabras cuando habla? ¿Cómo elige la palabra deseada en el seno del léxico mental que comprende millares de ellas? ¿Cómo hace para pasar de una idea a la palabra correspondiente? Como lo ha remarcado Levelt (1992), encontrar la palabra apropiada en el curso de una conversación o el nombre de un objeto en una tarea de denominación no es un problema trivial. ¡Sería como consultar un diccionario que posee 30 mil entradas dos o tres veces por segundo! Además, los procesos de producción de la palabra son completamente automáticos, a punto tal que cometemos pocos errores de producción.

J. Seguí y L. Ferrand, *Lecciones de habla*, Paris, O. Jacob, 2000.

La combinación de palabras o la sintaxis

Así como los fonemas se combinan entre ellos para formar unidades de nivel superior –sílabas o palabras–, estas últimas se combinan para formar unidades de nivel superior como las **frases**.

Debemos recordar que las posibilidades combinatorias en ambos casos, es decir, cuando se trata de unidades del mismo nivel, están restringidas por reglas de una gran complejidad: las reglas de la fonología y las reglas de la sintaxis, específicas para cada lengua. Por ejemplo, en español no existe posibilidad de que aparezcan combinados los sonidos "xj" ni las palabras "mordió lo perro él".



En cuanto a la combinación de las palabras, es interesante señalar que todos los hablantes tienen intuiciones sobre la organización sintáctica de su lengua.

Es decir que sin poseer conocimientos específicos de sintaxis “saben” cuándo una combinación es adecuada y cuándo no lo es. Del mismo modo pueden determinar si tiene o no sentido, aunque no puedan identificar las reglas sintácticas o semánticas que se han violado.

Obviamente, la gramaticalidad es una cuestión de grado. Pero esa cuestión de grado, es decir, de combinaciones más o menos correctas, se traduce con diferentes niveles de exigencia en la lengua oral y en la lengua escrita. La lengua escrita es mucho más exigente a ese respecto.

Otra cuestión importante ligada a la sintaxis corresponde a las posibilidades de **creatividad y de recursividad del lenguaje**. De acuerdo con la primera, podemos inventar oraciones que jamás hemos escuchado antes. Por ejemplo, “Un grupo de niños estaba bailando tango en la punta del Aconcagua” seguramente es una emisión que no hemos tenido oportunidad de escuchar y que sin embargo podemos producir.

De acuerdo con la segunda, podemos apelar a la recursividad, es decir, a realizar emisiones tan largas como queramos, por ejemplo: “Pedro dijo que pensaba que María había estado estudiando el libro que le había prestado su amiga, que había llegado la semana anterior de un pueblo del interior, para quedarse a pasar una temporada en la casa de sus abuelos, que quedaba muy cerca de su propia casa, etcétera”.

Existen dos conceptos que participan en la sintaxis, ninguno de los cuales por sí solo explica cómo construimos nuestras oraciones: estructura y significado.

La **estructura** se refiere a las relaciones de las palabras entre sí y con la totalidad de la emisión. En algunos casos la sintaxis puede ser clara y, sin embargo, expresar algo que no tiene sentido (al menos literal). Ejemplo de ello es la célebre expresión de N. Chomsky: “Las verdes ideas incoloras duermen furiosamente”. Otras veces, las oraciones pueden ser, hasta cierto punto, agramaticales y, sin embargo, su **significado** es claro.

En general, se acepta la idea de que nuestros cerebros están dotados con un sistema que nos permite hacer un uso creativo del lenguaje (mediante recursos como la recursividad) y así poder reconocer oraciones agramaticales y asignar interpretaciones (a veces, según el contexto) a las oraciones ambiguas.

La construcción de significados o la semántica

La semántica se dedica a explorar el significado de las palabras y de las frases. En el habla cotidiana, muchas veces nos preguntamos: "Pero, ¿qué quiere decir con...?" o bien "¿Qué significa...?". En tales casos, queremos averiguar el significado personalizado o convencional, generalmente por medio de una explicación o de un equivalente.

En el primer caso, estamos hablando del significado desde la perspectiva del hablante, es decir, lo que los hablantes desean transmitir cuando utilizan un segmento del lenguaje. En el segundo caso, nos referimos al significado de la palabra o de la oración.

Al hablar es importante identificar el **universo de discurso** en el que tiene lugar la conversación, es decir, el mundo real o imaginario del que se habla. Si tenemos el mismo universo de discurso, nuestro conocimiento común del mundo nos permitirá comunicarnos con éxito.

Finalmente, debemos interrogarnos sobre el modo como se combinan los significados. Cuando hablamos de una "silla de madera" pensamos en algo que es, a la vez, una silla y que está hecho de madera. Pero si decimos de alguien que tiene "un rostro de piedra", ¿pensamos en el rostro de alguien y que está hecho de piedra? Obviamente no. Los lingüistas explican este fenómeno en términos de selecciones que los hablantes realizan inconscientemente al tratar con diferentes tipos de palabras. Entre ellas debemos destacar el **uso metafórico del lenguaje**, es decir, cuando trasladamos el significado literal a otro significado. Esto es especialmente sensible para la comprensión del lenguaje escrito donde abundan las metáforas, especialmente cuando se trata de escritos literarios (novelas, cuentos, poesías).



La tarea de la semántica es investigar la relación entre las palabras, los pensamientos y los objetos o eventos del mundo. Es decir que se ocupa no sólo del significado de las palabras sino de su combinación en enunciados más amplios.

Es obvio también que la existencia de los pensamientos y los objetos constituyen problemas en sí mismos que se estudian en diversas ramas de la psicología, la filosofía y la epistemología. Pero nos interesa de manera particular el problema de la

comprensión del significado en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito que se encuentran íntimamente vinculados.

Hemos examinado el sistema formal del lenguaje: los aspectos que refieren a la combinación de sonidos o fonología, a las características del "diccionario mental", a la combinación de palabras o sintaxis y a la construcción de significados o semántica. Conocer estos aspectos nos permitirá comprender mejor cómo los niños y las niñas adquieren el lenguaje oral y cómo aprenden a leer y a escribir. Esto hará posible que les ayudemos a optimizar sus potencialidades desde la escuela.

Propuestas para trabajar en clase

La idea es proponer actividades o juegos con palabras que permitan desarrollar el vocabulario y la reflexión sobre la sintaxis y la semántica de los enunciados.

- **Inventar oraciones** con determinadas palabras (proponga aquellas que puedan ampliar el vocabulario oral y que, además, puedan ser trabajadas en lengua escrita).
- **Hacer juegos de palabras** de modo que cada niño diga una palabra, el siguiente la retome y agregue otra, el siguiente retome las dos y agregue una tercera, y así sucesivamente.
- **Analizar si las oraciones están bien construidas** y si tienen o no sentido.
- Para trabajar sobre el **uso metafórico del lenguaje** se puede construir con los alumnos una lista de frases o dichos populares (pueden preguntar en sus casas) y trabajar entre todos acerca de sus significados: "Está más blanco que un papel", "Tiene cara de piedra", "Tiene una memoria de elefante", "Es hombre de pocas palabras", etcétera.
- Proponer que un niño diga una frase u oración y que otro niño pueda **expresar la misma idea usando otras palabras**, pero manteniendo el significado, por ejemplo: "Esta mañana, Juan tomó un desayuno completo" como frase original, y que otro pueda expresar "Hoy, al levantarse, Juan tomó la leche con pan con manteca y además se comió una naranja".

En las siguientes secciones, veremos algunas de las manifestaciones del desarrollo durante los siete primeros años de vida y nos detendremos en la necesidad de su evaluación.

Algunas características del desarrollo según edades claves

A continuación, veamos los hitos de diferentes áreas del desarrollo que habitualmente se identifican con ciertas edades. Los indicadores están agrupados en **edades consideradas claves en la evolución infantil** en razón de que entre una y otra median cambios significativos en las manifestaciones del psiquismo. Generalmente, corresponden a los 3, 6, 9, 12, 15 y 18 meses, y a los 2, 2 y medio, 3, 4, 5, 6 y 7 años.

En general, hasta la edad preescolar suelen incluirse indicadores relativos a las grandes dimensiones o áreas referidas al desarrollo psicomotor, al de la comunicación y el lenguaje y al de la sociabilidad, entre otras. A medida que se avanza hacia edades cronológicas superiores, tienen mayor interés los indicadores referidos al desarrollo cognitivo y lingüístico, conforme progresan las posibilidades infantiles.

En el Anexo encontrará una breve caracterización de estas edades y un inventario de las manifestaciones que pueden observarse en las distintas dimensiones del desarrollo.

La evaluación del desarrollo



La evaluación del desarrollo psicológico en la primera infancia (y de la inteligencia posteriormente) se refiere a la identificación de los logros alcanzados por un niño de una edad determinada en relación con los logros esperados para el promedio de los niños del grupo cultural a esa edad.

Evaluación es un término amplio que puede definirse como un proceso sistemático para reunir información acerca de los niños. Su propósito es identificar fortalezas y debilidades en el desarrollo para tomar decisiones acerca de las intervenciones más adecuadas para favorecerlo. Los resultados de la evaluación pueden ayudar a los maestros a determinar cuáles son los objetivos instruccionales a enseñar (o reenseñar), qué métodos y estrategias se deben usar y cuáles son los materiales apropiados para hacerlo.



Para evaluar el desarrollo psicológico se han elaborado instrumentos de medición que adoptan distintas modalidades: tests, escalas, cuestionarios, inventarios, guías, cartillas, etcétera.

En todos ellos existe una variedad de indicadores que se utilizan para describir determinados aspectos del desarrollo del niño. Su selección depende de la concepción del desarrollo que se adopte, así como de los objetivos de la evaluación.

Por lo general, cuando se pretenden evaluar sistemática y periódicamente los cambios que se producen a lo largo del tiempo, con el propósito de intervenir si se observan demoras, se eligen indicadores que ponen en evidencia aspectos que aumentan o se incrementan de manera observable con la edad o que resultan buenos precursores de manifestaciones psicológicas ulteriores.

La obra de A. Binet, en Francia, y la de A. Gesell, en los Estados Unidos, constituyeron bases muy importantes para la construcción de los primeros instrumentos de evaluación psicológica del desarrollo del niño en edades preescolares.

La Escala métrica para la medida y las Escalas de desarrollo, que aparecieron en las primeras décadas del siglo XX, estuvieron sujetas a numerosas revisiones y modificaciones. A lo largo del siglo pasado y hasta la actualidad, dieron lugar al diseño de un vasto instrumental, enriquecido, a su vez, por numerosas aportaciones teóricas. Constituyen, básicamente, una elaboración y un refinamiento de observaciones cualitativas acerca del desempeño de los niños a lo largo de su infancia y de las consideraciones teóricas que fundamentan ese desempeño.



Generalmente, los tests de rendimiento o aptitud ubican determinados logros o rendimientos en una edad en la que su aparición resulta característica, pues aparecen en el promedio de los niños de esa edad.

Admiten, también por lo general, diferentes tipos de puntuaciones que permiten ubicar a un sujeto respecto de los sujetos de su misma edad y grupo de pertenencia. Algunos instrumentos de evaluación posibilitan arribar a puntuaciones denominadas Cocientes del desarrollo y Cocientes intelectuales, expresadas como razón entre la edad del desarrollo o la edad mental y la edad cronológica del niño. Su utilización requiere de personal altamente calificado, para hacer una adecuada interpretación de los resultados obtenidos.

En cambio, los **tests de *screening*** (tamizaje o rastreo) están diseñados para alertar sobre posibles problemas en el desarrollo cuando un sujeto no responde posi-

tivamente a los reactivos seleccionados. Señalan sólo los aspectos o componentes esenciales y básicos de cada aspecto considerado, lo que permite la detección oportuna de posibles problemas. Pueden ser utilizados de manera rápida y sencilla en estudios poblacionales y referir, en el caso que sea necesario, a evaluaciones más finas que validen los resultados obtenidos mediante diagnósticos apropiados más abarcadores. Su aplicación, en consecuencia, no requiere personal altamente especializado sino personal capacitado en aspectos relativos al desarrollo psicológico, entrenado en la aplicación de un test de *screening* en particular y sensible respecto de la importancia del monitoreo del desarrollo, es decir, de la necesidad de controlar periódicamente su curso.

Los controles del niño sano durante los primeros años de vida no siempre incluyen indicadores sobre su desarrollo psicológico del mismo modo que incluyen indicadores sobre su crecimiento; estos últimos permiten poner oportunamente en evidencia ciertos problemas que deben ser detectados antes de que se manifiesten en toda su gravedad.



La utilización de los indicadores sobre el desarrollo psicológico debe proporcionar información sobre las dimensiones en las que se presentan demoras, para permitir diseñar estrategias de intervención.

¿Cómo interpretar los resultados de la evaluación del desarrollo y de la inteligencia?



En la evaluación del desarrollo se ha constatado que diferentes medios sociales no resultan igualmente estimulantes para el desarrollo intelectual.

Los niños de estratos sociales desfavorecidos tienden a obtener bajo puntaje en las pruebas de ese tipo. Esta afirmación parte de la base de la correlación existente entre ciertas características de determinados estratos sociales y los resultados de las pruebas de inteligencia. Pero esta problemática nos conduce a plantear qué interpretación debemos realizar, especialmente cuando los resultados de las pruebas psicológicas se expresan numéricamente, mediante puntuaciones como las del cociente intelectual.

Deben extremarse las precauciones a la hora de interpretar esos resultados. Muchas veces, aunque no siempre, remiten a diferencias reales en las capacidades

intelectuales: a menor puntuación o menor rendimiento en un test corresponde menor desarrollo o menor capacidad intelectual.

Esta última afirmación debe ser analizada a la luz de una serie de consideraciones, entre las que aparece, en primer lugar, la necesidad de cuestionar sobre la finalidad de la medición: ¿menor desarrollo o inteligencia para qué?

Hasta aquí, realizamos consideraciones a propósito del desarrollo psicológico y de sus determinantes, pero aún nos falta dar especificidad al concepto de inteligencia.

La inteligencia puede ser conceptualizada en términos generales como la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, de adquirir y procesar información nueva. Constituye un concepto teórico que se define a partir de lo que cada cultura considera como tal.

Además, hemos analizado el papel de los contextos en el desarrollo infantil. Cuando se evalúan los rendimientos de niños que provienen de estratos sociales carenciados, es decir, de contextos de crianza que no favorecen el desarrollo infantil, en las curvas de desarrollo o rendimiento intelectual se observa un desplazamiento hacia la izquierda: esto significa que el promedio de los sujetos de estratos sociales desfavorecidos suele obtener puntuaciones más bajas que el promedio de los sujetos que provienen de estratos sociales más aventajados. En estos casos, es razonable pensar que para una parte ponderable de la población han actuado de manera acumulativa los efectos desfavorables de un medio carenciado.

Sin embargo, esto no se aplica a todos los casos individuales: algunos niños de estratos pobres obtienen puntuaciones altas y algunos niños de estratos medios obtienen puntuaciones bajas. En ninguna de las circunstancias, la pertenencia a un estrato social, que comprende indudablemente una comunidad de experiencias vitales, implica igualdad: la pobreza, como la ausencia de pobreza, no constituyen condiciones absolutamente homogéneas y se deben observar con cuidado las diferencias que existen en las **microculturas familiares**, las que no se definen solamente por la pertenencia a un estrato social.

En este sentido, una cosa es relativizar los resultados y otra no tener en cuenta las sensibles diferencias que aparecen en la frecuencia de puntajes de niños que provienen de estratos sociales diferentes.



Para aquellos que provienen de culturas distintas los tests, si carecen de adaptaciones y tipificaciones adecuadas, sencillamente no son aplicables.

Hemos examinado también algunas de las manifestaciones que aparecen en edades claves del desarrollo infantil, porque entre una y otra median cambios significativos en las manifestaciones del psiquismo. Señalamos la importancia del medio cultural donde el niño se desarrolla de modo tal que resulta necesario replantear la interpretación, sobre todo de indicadores numéricos, como es el caso del cociente intelectual.

Los tests de inteligencia más usualmente utilizados fueron contruidos para estimar la inteligencia en relación con las adquisiciones escolares propias de nuestra cultura. Por lo tanto, no es extraño que exista una asociación fuerte entre rendimiento en los tests y rendimiento en la escuela. Por ello, los tests obviamente **no tienen validez universal**, es decir que su aplicación correcta sólo alcanza a los sujetos que presentan las características de la muestra de tipificación de la población en la que el test fue probado, o sea, de los sujetos de su propia cultura. En consecuencia, los tests no están libres –ni sería deseable que lo estuvieran– de lo que se denomina **sesgo cultural**. Todo intento de elaborar tests libres de influencias culturales ha conducido al fracaso. Y no podría ser de otra manera, pues ¿cómo evaluar a los seres humanos fuera del contexto cultural? Esto último obliga a relativizar los resultados obtenidos en muchas ocasiones a partir del análisis de la historia individual de los sujetos y del contexto cultural al que pertenecen, puesto que si bien todos los sujetos con dificultades intelectuales obtienen puntuaciones bajas, lo inverso no es cierto: los sujetos que obtienen puntuaciones bajas en los tests no presentan necesariamente dificultades intelectuales.

Como afirmaba Binet, el creador de la primera "Escala métrica para la medida de la inteligencia" –en 1905–, "los números carecen de valor si no son interpretados".

Recordemos, finalmente, lo que afirma Reneé Zazzó (1970), uno de los más significativos psicólogos infantiles contemporáneos:

"Como investigador, estoy en un todo de acuerdo con Binet, el cual, más allá de su test, gracias a ese test y contra él, definía las tareas fundamentales del psicólogo de la infancia: descubrir las leyes del desarrollo, saber en qué los niños difieren verdaderamente de los adultos y en qué difieren entre sí. Utilizar, pero dejar atrás la simple métrica para ir al fondo de los problemas".



Reflexione y trate de contestar las siguientes cuestiones.

Las características del medio socioeconómico del que provienen sus alumnos ¿son semejantes o diferentes?

.....

.....

Las características del desarrollo de sus alumnos ¿son semejantes o diferentes?

.....

.....

Cuando encuentra diferencias en el desarrollo de sus alumnos, usted cree que pueden atribuirse a:

.....

.....

¿Es necesario realizar evaluaciones del desarrollo? ¿Para qué?

.....

.....

¿Cuáles son las áreas del desarrollo que resultan más favorecidas entre algunos de sus alumnos?

.....

.....

¿Cuáles son las áreas que deben ser promovidas entre otros alumnos para favorecer sus aprendizajes?

.....

.....

Revise el Anexo y ubíquese en la edad cronológica de los alumnos de su grado. Analice sus logros y sus limitaciones en relación con lo esperado. ¿Ha encontrado discrepancias? ¿Cuáles?

.....

.....

Resumen y conclusiones generales

En este módulo:

- ▶ examinamos algunas nociones relativas al desarrollo psicológico concebido como el proceso de cambio que acompaña el ciclo vital;
- ▶ reconocimos la importancia del ambiente sobre el desarrollo, específicamente de los contextos particulares de interacción y de los formatos mediante los cuales cada interacción se realiza;
- ▶ analizamos la importancia del desarrollo del lenguaje;
- ▶ revisamos algunas nociones sobre el lenguaje y sobre cómo se organiza su estudio en una serie de áreas que se refieren a los aspectos fonológico, sintáctico y semántico.
- ▶ hemos reflexionado y contestado algunos interrogantes que pueden presentarse respecto de los temas tratados, los que a su vez usted puede profundizar mediante la discusión con colegas o la lectura de bibliografía más específica.

Las tareas descritas le facilitarán el trabajo sobre algunos de los aspectos específicos de la adquisición del lenguaje oral y del aprendizaje del lenguaje escrito y le permitirán alcanzar los altos niveles de alfabetización que demandan las exigencias del mundo actual. ■

Anexo

Edades claves en el desarrollo infantil



El niño de tres meses

En esta etapa, el niño permanece despierto durante un período de tiempo mayor que en los meses precedentes. Durante la vigilia, comienza a coordinar movimientos simples y desaparece el movimiento de prensión. Atiende a estímulos, sonríe en respuesta a interacciones sociales. Siente placer ante sus emisiones sonoras. Su amamantamiento (que debería ser a libre demanda) constituye un momento privilegiado de intercambios afectivos, verbales y corporales.

Áreas	Ítems
Motora	Sostiene la cabeza.
Coordinación	Sigue objetos desplazando la cabeza.
	Mira su mano, la lleva a la línea media y a la boca.
Lenguaje	Gira la cabeza hacia fuentes sonoras.
	Produce emisiones sonoras.
Social	Sonríe cuando se le habla.

El niño de seis meses

Permanece sentado solo o con un ligero apoyo. Amplía su campo de exploración interesándose por la manipulación de objetos y de su propio cuerpo. Llamam su atención diferentes fuentes sonoras, especialmente las verbales. Le agrada que hablen y jueguen con él. Comienza a distinguir a familiares y extraños.

Áreas	Ítems
Motora	Se mantiene sentado con la espalda formando arco.
	Comienza a rolar.
Coordinación	Toma objetos con la palma de la mano voluntariamente.
	Transfiere objetos de una mano a la otra y los lleva a la boca.
Lenguaje	Gira la cabeza hacia un objeto caído.
	Busca activamente diferentes fuentes sonoras.
Social	Emite balbuceos parecidos a sílabas.
	Juega con su cuerpo.

El niño de nueve meses

Durante esta etapa ya es capaz de sentarse solo y de manipular con mayor precisión, dirigiendo sus acciones. Construye la noción de objeto, la que en adelante perfeccionará, es decir que el objeto existe independientemente de las acciones que se realicen sobre él. Ha establecido y mantiene vínculos con personas significativas, diferenciando perfectamente familiares de extraños. Presenta un vivo interés por los juegos verbales.

Áreas	Ítems
Motora	Se sienta solo.
	Se sostiene parado tomado de las manos.
	Realiza movimientos de gateo o desplazamiento.
Coordinación	Toma objetos pequeños con participación del pulgar.
	Encuentra un objeto oculto a su vista.
	Sostiene un objeto en cada mano.
Lenguaje	Reacciona cuando se le llama y ante solicitudes verbales simples.
	Usa patrones de entonación; su silabeo es más rico.
Social	Inicia juegos de tipo "cucú".
	Diferencia perfectamente familiares de extraños.
	Estira los brazos solicitando ser alzado.
	Come sentado y con cuchara.

El niño de 12 meses

A esta edad el niño adquiere la posición erecta y la marcha, lo que le permite ampliar su campo de exploración y conocimiento del mundo. Manipula finamente los objetos con presión pinza. Comienza a decir las primeras palabras y tiene una mejor comprensión del habla adulta en relación con lo que es capaz de emitir. Le agradan los juegos de sacar y poner.

Áreas	Ítems
Motora	Da pasos con ayuda.
Coordinación	Utiliza prensión tipo pinza.
	Utiliza instrumentos para alcanzar objetos.
	Pone y saca objetos de un recipiente.
Social	Entrega un objeto en respuesta a una orden.
Lenguaje	Emite enunciados de una palabra.
	Niega con la cabeza.
Lenguaje / Social	Dice adiós con la mano y la utiliza para señalar lo que quiere.
Social	Juega imitando acciones simples.
	Intenta comer solo usando sus manos.

El niño de 15 meses

El niño de esta edad es un deambulador que explora activamente el mundo que lo circunda. Comprende mejor el lenguaje. Utiliza jerga y amplía su vocabulario (de unas veinte palabras). Conoce familiares por el nombre o parentesco. Juega solo y busca la interacción con el adulto, manteniendo su atención momentáneamente. Requiere a la madre como reaseguro; imita gestos.

Áreas	Ítems
Motora	Camina solo, aún con cierta impericia.
	Se agacha y se vuelve a parar.
Coordinación	Introduce objetos pequeños en un recipiente.
	Comienza a apilar objetos.
	Hojea una revista o libro.
	Lanza la pelota.
	Sujeta un vaso.
Lenguaje	Utiliza jerga y un repertorio de seis a diez palabras.
Social	Intenta sacarse los pañales sucios.

El niño de 18 meses

Al año y medio domina la marcha. Se consolidan sus intercambios verbales, los que en adelante progresarán sostenidamente. Tiene un repertorio definido de palabras (alrededor de veinte), todavía con errores de pronunciación (dislalias evolutivas). Es escasa su capacidad para unir dos elementos léxicos (frase de dos palabras). No expresa frustración si no le entienden. Le agradan y muestra pericia en los juegos de desplazamiento (arrastrar juguetes). Inicia los juegos simbólicos.

Áreas	Ítems
Motora	Camina con buena estabilidad y trepa a una silla.
Coordinación	Retira piedritas o botones de un recipiente.
	Intenta imitar trazos.
Lenguaje	Reconoce cuatro partes del cuerpo y prendas de vestir.
	Se interesa por las figuras de un libro.
	Identifica familiares por el nombre y el parentesco.
Social	Juega desplazando objetos.
Coordinación / Social	Puede patear y recibir una pelota.
	Utiliza la cuchara para comer, aún imperfectamente.
Social	Comienza a interesarse en el control de esfínteres.
	Inicia juegos simbólicos.

El niño de dos años

A esta edad el niño perfecciona sus actividades psicomotrices y sus intercambios sociales: colabora en pequeñas tareas como desvestirse, ir al baño, comer solo, etc. Emite frases de dos palabras. Se refiere a sí mismo por su nombre y lo utiliza para pedir (por ejemplo: "Pedro agua"). Siente frustración si no le entienden, manifestándolo con desagrado o rabietas. Consolida el juego simbólico.

Áreas	Ítems
Motora	Corre.
	Se para solo.
Coordinación	Imita trazos.
	Sube y baja escaleras.
	Hojea un libro.
Lenguaje	Nombra figuras.
Coordinación	Construye torre con cubos.
Lenguaje	Usa frases de dos palabras.
Social	Juego simbólico.
	Juego paralelo.
Coordinación / Social	Usa cuchara.
Social	Comienza el control de esfínteres.

El niño de dos años y medio

Perfecciona el manejo de su cuerpo: salta, trepa, sube y baja escaleras, puede caminar en puntas de pie si se lo solicitan, manipula coordinadamente objetos pequeños. Tiene más destreza y manifiesta mayor independencia en los hábitos de higiene y alimentarios. Incrementa sus intercambios verbales (tiene un vocabulario de alrededor de 500 palabras). Utiliza el pronombre "yo" para referirse a si mismo. Participa en juegos turbulentos de acción con otros niños: corridas, caídas, luchas. Usa un mismo objeto para representar cosas diferentes: un palito como micrófono, caballito, espada, escopeta, etcétera.

Áreas	Ítems
Motora	Salta y se para en puntas de pie.
	Sube y baja escalera alternando los pies.
Coordinación	Inhibe garabatos, hace trazos definidos.
	Imita puente con cubos.
Lenguaje	Discrimina tamaños.
	Usa el pronombre "yo".
	Usa frases de entre tres y cuatro palabras.
	Nombra o reconoce figuras de un libro.
Social	Colabora para vestirse.

El niño de tres años

A esta edad se entretiene con actividades sedentarias durante periodos más largos, haciendo una manipulación más fina del material de juego. Le atraen los lápices y comienza a realizar los primeros dibujos. Comprende "casi todo" lo que le dicen; utiliza un vocabulario de unas mil palabras. El 80% de sus enunciados es entendible aun para extraños. Relata experiencias. Realiza juegos grupales. Hace dramatizaciones representando roles adultos, diferenciados según el sexo (la mamá, la maestra, el doctor, etc.). Puede separarse por periodos relativamente largos de sus familiares, permaneciendo en el Jardín de infantes o en casa de amigos.

Áreas	Ítems
Motora	Corre apropiadamente.
Coordinación	Copia círculos.
	Dibuja la figura humana (de cuatro elementos).
	Pinta dibujos simples.
Lenguaje	Reconoce acciones en dibujos.
	Dice su sexo.
	Usa frases más completas.
	Utiliza interrogación característica.
Social	Controla esfínteres durante la vigilia.
Coordinación / Social	Usa utensilios para comer.

El niño de cuatro años

A esta edad el niño es capaz de realizar saltos en largo (a la carrera o parado). Su coordinación más refinada le permite intentar abotonarse la ropa y atarse los cordones de sus zapatillas. Puede copiar un círculo y una cruz. Su habla está establecida con pocas desviaciones de la norma adulta. Domina el sistema pronominal. Conjuga bien los verbos en el lenguaje coloquial. Ocasionalmente persisten displias evolutivas, sobre todo en el fonema /r/. Su vocabulario es de alrededor de 1.500 palabras. Se interesa por la lengua escrita. Hace dramatizaciones complejas, con abundancia de detalles y despliegue de la fantasía (le agrada disfrazarse). Inventa amigos imaginarios. Muestra una clara preferencia por el juego según el sexo. Se adapta bien a las exigencias de otros medios como las del Jardín de infantes.

Áreas	Ítems
Motora	Trepa a los árboles y hace salto en largo.
Coordinación	Copia una cruz.
Lenguaje	Responde ante órdenes sencillas.
Coordinación	Dibuja la figura humana (entre seis y ocho elementos).
Lenguaje	Reconoce términos opuestos.
	Comprende preposiciones.
	Clasifica colores.
	Discrimina formas.
	Responde analogías.
	Comprende razones.
	Usa plurales.
	Cuenta hasta cuatro.
	Diferencia dibujo de escritura.
Social / Coordinación	Se viste y desviste solo.
Social	Controla esfínter vesical durante el sueño.

El niño de cinco años

A los cinco años el niño muestra coordinaciones más complejas y manipulaciones más finas: puede correr, saltar, patear la pelota con pericia, manejar un triciclo o una bicicleta; es más apto para aprender a nadar, danzar, etc. Puede copiar un cuadrado y sus posibilidades de representación le permiten realizar dibujos en escenas con muchos detalles, aun cuando todavía no domine la perspectiva. Su lateralidad está definida. Comprende bien el lenguaje coloquial: habla "todo" con buena pronunciación y organización sintáctica, aunque todavía no utiliza las llamadas "estructuras tardías". Su vocabulario es de alrededor de 2.000 palabras. Se interesa en la producción de otros sistemas de símbolos como la lengua escrita. A menudo sabe escribir su nombre, aunque su escritura es logográfica. Muestra regocijo y gusto por los juegos grupales, incluso cuando todavía no comprende bien los juegos de reglas. Presenta conductas totalmente independientes en la alimentación y el control de esfínteres.

Áreas	Ítems
Motora	Anda en bicicleta.
Coordinación	Copia un cuadrado.
	Se prende botones.
	Arma rompecabezas.
	Dibuja la figura humana (nueve o más elementos).
Lenguaje	Reconoce semejanzas y diferencias en dibujos.
	Define palabras.
	Nombra figuras geométricas.
Lenguaje / Inteligencia	Utiliza preconceptos.
	Escribe su nombre y palabras familiares.
Social	Juego dramático.

El niño de seis años

Domina la marcha, corre midiendo la velocidad y puede detenerse cuando lo desea. Su sistema de representación es más complejo. Perfecciona su dibujo, aun cuando todavía sigue sin dominar la perspectiva. Diferencia claramente dibujo de escritura. Su competencia lingüística y comunicativa aumenta. Se perfeccionan sus habilidades metacognitivas, las que lo conducen a reflexionar sobre el código grafonético. A menudo puede reconocer y escribir su nombre y otras palabras cortas familiares. Puede hacer clasificaciones unidimensionales. Cuenta y reconoce números. Puede narrar historias, aún imperfectamente. Puede participar en juegos reglados.

Áreas	Ítems
Motora	Corre midiendo la velocidad.
Coordinación	Se ata los cordones de las zapatillas.
Lenguaje	Comprende absurdos de contenido.
	Maneja el código de escritura.
	Puede narrar historias.
Inteligencia	Puede seriar hasta cinco objetos.
Social	Tiene compañeros fijos de juego.
	Inicio de juego reglado.

El niño de siete años

A esta edad, el desarrollo intelectual se consolida permitiendo al niño hacer clasificaciones jerárquicas (color, forma, tamaño). Adquiere la noción de conservación de la sustancia y la noción de número, que lo habilita para realizar operaciones simples. Su lenguaje evoluciona de modo tal que puede comprender mejor metáforas, realizar actividades metasintácticas (detecta agramaticalismos). Puede leer y escribir alfabéticamente, aunque no domina totalmente la norma ortográfica. Se consolidan sus interacciones sociales, mostrando preferencias por amigos.

Áreas	Ítems
Inteligencia	Clasificación jerárquica de objetos.
	Conservación de sustancia.
	Maneja el concepto de número.
Lenguaje	Comprende absurdos de forma.
	Comprende metáforas simples.
	Lee y escribe alfabéticamente todo tipo de palabras.



El desarrollo de la competencia comunicativa

► Propuestas para implementar
desde la escuela

.
.

Autora: Telma Piacente
Colaboradora: Sandra Marder



4

Propósito

Esperamos que en este material usted encuentre herramientas para favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje como requisito para el proceso de alfabetización.

Objetivos

Se espera que al finalizar el trabajo con este módulo, usted sea capaz de: —

- ▶ profundizar sus conocimientos sobre las características del desarrollo psicológico y la adquisición del lenguaje; —
- ▶ comprender las relaciones entre desarrollo lingüístico y aprendizaje;
- ▶ actualizar los conocimientos sobre las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectura y la escritura;
- ▶ valorar la importancia de la implementación de estrategias docentes que permitan alcanzar un crecimiento y un desarrollo óptimos que garanticen una alfabetización exitosa para todos. —

Desarrollo psicológico y adquisición del lenguaje

Uno de los aspectos más desafiantes en el estudio del desarrollo psicológico infantil es el de la adquisición del lenguaje. ¿Cómo aprenden los niños a hablar? Y lo que es más interesante, ¿cómo llegan a comprender y a usar el lenguaje?

La investigación sobre el tema intenta contestar estas preguntas siguiendo una variedad de procedimientos. En general, conocemos el lenguaje a partir de lo que hablamos y comprendemos nosotros mismos y a partir de lo que hablan y comprenden otras personas. Pero cuando se trata de niños pequeños aparecen dificultades particulares, puesto que aún no tienen producción lingüística y no es posible conversar con ellos o preguntarles qué quisieron decir para poder entender cómo funciona su lenguaje.

Por esa razón, los métodos de investigación varían según la edad de los niños. Los que se emplean cuando se trata de niños muy pequeños incluyen la observación de la velocidad de succión y de los latidos del corazón, del hecho de que giren o no la cabeza y que fijen su mirada cuando se les habla, porque éstas son las repuestas que podemos obtener durante esta etapa. Podemos interpretar la presencia o ausencia (relativa) de estas características, su aceleración o desaceleración, como las respuestas del bebé a los diversos estímulos lingüísticos que se le presentan.

En el caso de niños que ya han adquirido el lenguaje, existen dos posibilidades. La primera implica un bajo nivel de participación de parte del investigador. Este método se denomina **estudio observacional** y requiere sólo la observación del comportamiento lingüístico de los niños. Por medio de este método se puede recolectar información muy rica y espontánea. El segundo método implica mayor participación de parte del investigador, quien deberá emplear diferentes técnicas. Este tipo de **estudios experimentales** incluye la **imitación de enunciados** (se le pide al niño que repita) y la **elicitación de enunciados** (se le pide al niño que diga) o bien se mantiene con él una **entrevista** (se le pide al niño que responda). Estos métodos permiten investigar problemas específicos de manera rápida, aunque los datos obtenidos no son necesariamente tan espontáneos como en el primer caso presentado.

Pero más difícil aún es entender cómo los niños **comprenden** el lenguaje. El trabajo de investigación de William Philip (1995) sobre la comprensión y el comportamiento

lingüístico infantiles, basado en una experiencia sobre **cuantificación**, arroja luz sobre nuestros interrogantes acerca de la adquisición del lenguaje. Los autores se propusieron examinar cómo utilizan los niños el cuantificador inclusivo **todos/as**.

Durante una situación de evaluación a niños de cuatro años se les presentaron imágenes similares a las siguientes y se les hicieron preguntas semejantes a ésta: "¿Están todas las ranas usando una computadora?" (Marazzato, 2000).



Los niños respondieron como era esperable "No", y, señalando la rana sin computadora, agregaron "Ésa no".

Esta respuesta puede hacernos pensar, erróneamente, que los niños presentan un comportamiento lingüístico semejante al de los adultos, porque comprenden de la misma manera o de manera parecida. Sin embargo, en ejemplos posteriores el autor mencionado demostró que ése no es el caso.

Se presentaron a los mismos niños otras imágenes como las que aparecen a continuación y se les formuló la misma pregunta que en el caso anterior.



Los adultos, obviamente, responden de manera afirmativa, ya que las tres ranas están usando una computadora y desechan como irrelevante, para el interrogante planteado, el hecho de que haya una computadora sin rana. Pero los niños examinados contestaron "No" a la misma pregunta, señalando la computadora sin rana para indicar la fuente de información para su negativa, "Ésa no".

Estos hechos indujeron al autor a pensar que la comprensión que tiene un niño de la situación es diferente de la de un adulto. Los adultos normales (sin deficiencia mental) ven en ambos casos relaciones entre entidades individuales. Identifican las computadoras, las ranas y las relaciones entre ellas (ranas que están usando las com-

putadoras). A pesar de que en el primer caso los niños parecen hacer lo mismo, en el segundo se advierte que los niños no pueden aún distinguir individuos. Todo lo que pueden entender es la relación (el evento) en su totalidad. Pero sobre el hecho de que una rana está sin computadora o que una computadora está sin rana, falta la relación.

Es engañoso pensar que contestan correctamente en el primer caso e incorrectamente en el segundo, ya que aplican la misma lógica para contestar ambos.

William Philip ha estudiado en detalle esta diferencia entre el comportamiento lingüístico adulto y el infantil. Llega a la conclusión de que las diferencias observadas son sólo **una etapa en el proceso de adquisición del lenguaje**, en la que las mentes de los niños aplican reglas temporarias en el uso de la cuantificación. Finalmente, la interacción con la comunidad lingüística y el desarrollo de otras reglas a partir del proceso de desarrollo les permite adquirir el estadio final de un comportamiento lingüístico adulto.



En los sistemas educativos, que constituyen contextos destacados para la interacción lingüística, es importante considerar las características del lenguaje oral, tanto de la producción (cómo habla un niño) como de la comprensión (cómo comprende un niño), sin prejuzgar aquello que comprende a partir de lo que dice cuando responde a una sola pregunta.

La adquisición del lenguaje

El término "adquisición" es, actualmente, un término técnico en lingüística. En primer lugar, es necesario considerar el proceso cognitivo general mediante el cual las estructuras internas del cerebro constituyen la condición de posibilidad para que los individuos en interacción con el medio puedan acumular conocimiento por etapas. Ya hemos visto todas las cuestiones implicadas en el crecimiento y en el desarrollo del cerebro en los módulos anteriores.

En segundo lugar, la adquisición del lenguaje deriva de la interacción de un **dispositivo específico de adquisición lingüística** que guía el proceso, siempre que el niño se vea expuesto a una comunidad lingüística.



Este dispositivo se compone de estrategias preprogramadas inherentes a todos los seres humanos, es decir que todos los seres humanos están capaci-

tados para adquirir el lenguaje (excepto en el caso de enfermedades muy graves y poco frecuentes), a diferencia de lo que sucede con otras especies, como señaláramos en el módulo 3, “El desarrollo psicológico infantil”.

El conocimiento que los maestros tengan de cómo se desarrolla el lenguaje oral es importante porque éste:

- cumple un papel fundamental en la educación al hallarse íntimamente vinculado con el aprendizaje de la lectura y la escritura;
- continúa evolucionando hasta la adolescencia;
- permite refinar las estrategias pedagógicas, de acuerdo con las posibilidades individuales;
- permite identificar algunas dificultades en su desarrollo y tomar decisiones respecto del tipo de intervenciones a realizar.

Se sabe que las habilidades comunicativas no mejoran necesariamente como consecuencia de un trabajo centrado en aspectos cognitivos. En la escuela, cuando se desea mejorar los aspectos comunicativos, hay que poner en marcha programas explícitos y sistemáticos de enseñanza de la lengua oral y no esperar que la comunicación del alumno mejore como consecuencia indirecta de su evolución en otras áreas del currículum.



Las interacciones personales que tienen lugar en la institución escolar entre alumnos y entre docentes y alumnos juegan un papel decisivo en el desarrollo del lenguaje de niños, niñas y jóvenes.

El rol pedagógico en esta área puede explicitarse en la escuela mediante la enseñanza activa de la lengua oral utilizando estrategias específicas para mejorar deliberadamente la calidad de las interacciones que tienen lugar en el aula.

Cuanto más sepamos acerca del proceso de adquisición del lenguaje, más y mejor podremos ayudar a nuestros niños no sólo en su desarrollo lingüístico, sino en muchas de las demás capacidades cognitivas (quizá todas), que dependen, en mayor o menor medida, del lenguaje.

Durante el desarrollo del lenguaje pueden identificarse distintos periodos que permiten distinguir el pasaje de la expresión a la comunicación y de ahí a la palabra y al lenguaje (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000b).

El primero de ellos corresponde al **prelenguaje**, en razón de que los niños no utilizan todavía los recursos convencionales del lenguaje. Interactuando con su medio, el niño maneja los mecanismos básicos de la comunicación a nivel preverbal, utilizando todo su cuerpo como forma de expresión y comunicación. Progresiva y paulatina hacia una forma más diferenciada de la actividad vocal, que evoluciona considerablemente durante el primer año de vida. A su finalización, el niño comprende palabras y expresiones que todavía no puede producir.

El **primer lenguaje** corresponde a la emisión de las primeras palabras, que ocurre entre los nueve y los 24 meses, porque las variaciones interindividuales son muy grandes.

El incremento, en especial en producción, es relativamente lento entre el primero y el segundo año. Pero, de manera progresiva, ese incremento se vuelve sensiblemente más rápido. Sólo pueden darse algunas estimaciones sobre las características de la producción y comprensión.

Rondal (2000) menciona que:

- alrededor de los 18 a 20 meses se comprenden unas 20 palabras;
- a los 30 meses, unas 500;
- a los 48 meses, unas 1500;
- a los cinco años, unas 2000.



El autor señala, además, que siempre se observa un desfase entre los hechos de producción y comprensión: el niño es capaz de comprender más de lo que es capaz de emitir.

Debemos señalar que esto también ocurre durante la vida adulta y que el aumento del vocabulario se extiende a lo largo de toda la vida, aunque el ritmo sea considerablemente más lento, a partir de lo que ocurre luego de los cinco primeros años de vida.

Las primeras emisiones de una palabra que produce un niño se denominan **holofrase**, porque tienen el valor de una frase: por ejemplo, si el niño dice "mamá", puede querer decir "Ahí viene mamá", "Quiero que venga mamá" o "Ésta es mi mamá". Es decir que son enunciados más complejos desde el punto semántico, cuya comprensión por parte de los adultos se resuelve por las características contextuales de la emisión (cuándo y dónde el niño las dijo).

Las funciones que primero aparecen en relación con estas emisiones son la de **designar** (por ejemplo, "babau", por perro). Más tarde aparecen expresiones de **posesión** (por ejemplo "mío") de **atribución** (por ejemplo, "ico", por "rico") y de **localización** (por ejemplo, "acá ta"). Todas ellas se realizan según el dominio fonológico que tiene el niño durante los tres o cuatro primeros años de vida, que es todavía imperfecto respecto de la norma adulta.

El poder expresivo en el desarrollo del lenguaje aumenta de modo considerable cuando aumentan las posibilidades combinatorias, que aparecen alrededor de los 20 a 24 meses y se perfeccionan notablemente hasta los cinco años.

Debemos señalar que la evolución que se observa en el desarrollo del lenguaje corresponde a todas las dimensiones a las que hemos hecho referencia en el módulo 5: fonológica, sintáctica, semántica y también pragmática.



Además de adquirir lenguaje, el niño aprende cómo, en qué situaciones y con qué interlocutor se habla de determinada manera. Sólo por razones metodológicas hacemos diferenciaciones sobre cada una de ellas.

En líneas generales podemos destacar lo siguiente:

- alrededor de los cuatro años el niño ha aprendido el sistema fonológico de su lengua, es decir, cómo pronunciar las palabras, aunque a esa edad todavía se observan algunas imperfecciones;
- desde los tres años se asiste a un incremento muy rápido de todas las dimensiones del lenguaje, incremento que continúa hasta los cinco años, edad en la que el lenguaje se encuentra prácticamente establecido: los niños tienen una gran competencia lingüística en su lengua nativa, llamada por eso lengua materna, aun cuando algunos aspectos, como el uso de frases subordinadas y la transformación de frases pasivas requieren un tiempo considerablemente mayor, y por eso se llaman "estructuras tardías".

Debe tenerse en cuenta que el uso de frases pasivas suele ser de estilo y que aparece con mayor frecuencia en el lenguaje escrito que en el lenguaje oral. Por ejemplo, algunos estudios muestran que sólo el 5% de las frases producidas por los adultos son de ese tipo, pero que es mucho más frecuente encontrarlas en expresiones escritas.

En líneas generales podemos, siguiendo a Lenneberg (1975), representar los progresos que se observan en el desarrollo del lenguaje mediante el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Desarrollo del lenguaje



Hemos visto que alrededor de los cinco años los niños ya son hablantes competentes de su lengua materna.



Reflexione a propósito de las siguientes cuestiones.

¿Todos los niños de su clase hablan la misma lengua o dialecto?

.....
.....

¿Todos han alcanzado los mismos niveles de competencia lingüística?

.....
.....

Si no es así, ¿a qué razones cree usted que pueden obedecer las diferencias?

.....
.....

¿Qué puede hacer para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística de sus alumnos?

.....
.....

Recuerde que la evolución del lenguaje no se limita al dominio del sistema formal (competencia lingüística) sino, además, al de los usos y funciones del lenguaje (competencia comunicativa), tema que desarrollaremos en las siguientes secciones.

—

—

—

Cómo y para qué usamos el lenguaje

El análisis del sistema formal del lenguaje, es decir, de las dimensiones fonológica, sintáctica y semántica del lenguaje, nos ayuda a conocer aspectos importantes acerca de sus propiedades y de cómo se manifiestan en la producción y comprensión concreta de un sujeto determinado: cómo pronunciamos y entendemos las palabras y las frases, cómo las construimos de modo más o menos gramatical o agramatical y cuál es el significado de esas construcciones. Sin embargo, es necesario conocer, además, cómo se usa y cuáles son las funciones del lenguaje que se ponen de manifiesto en contextos comunicativos particulares durante el transcurso de nuestra vida.

Cuando analizamos el lenguaje infantil, es necesario que conozcamos no solamente la competencia lingüística, es decir, el nivel alcanzado en el sistema formal del lenguaje, sino también la **competencia comunicativa**, refiriéndonos con ello a cómo se usa el lenguaje para expresar las diferentes funciones que cumple o que puede cumplir.

En distintas comunidades podemos observar convenciones particulares para el comportamiento de sus miembros, entre ellas la que corresponde a cómo usar el lenguaje (por ejemplo, en nuestra casa, fuera de ella, con familiares y amigos, con desconocidos, en situaciones formales, en situaciones informales, etcétera).



La **competencia comunicativa** hace referencia a un conjunto muy complejo de habilidades y conocimientos (Hymes, 1972; Del Río, 1998), que permite que los adultos y los niños no solamente emitan frases gramaticalmente correctas y significativas sino que también sepan cuándo, cómo y dónde usarlas.

Comprende el conjunto de estrategias verbales y no verbales a través de las cuales las personas logran hacer efectivas sus intenciones comunicativas de un modo apropiado para la comunidad y la situación particular. Dicho de otro modo, consiste en dominar y utilizar adecuadamente las convenciones que regulan los usos del lenguaje de la comunidad (y eventualmente el de otras comunidades) para manejarlo con fluidez en distintas situaciones y de acuerdo con contextos particulares.

Tal competencia aumenta con la edad **de acuerdo con las experiencias por las que se atraviese** y se pone de manifiesto mediante diferentes **exponentes lingüís-**

ticos que utiliza el hablante, que corresponden a su competencia lingüística, es decir, los recursos fonológicos y léxico-gramaticales que emplea para vehicular los diferentes usos del lenguaje.

Funciones del lenguaje

Distintos autores han hablado de las **funciones** que se cumplen mediante los usos del lenguaje (Halliday, 1975; Jakobson, 1985; Del Río, 1998), que forman parte del cuerpo de estudio de la **pragmática**, pero sobre las que no existe consenso total.

Sin embargo, con el propósito de reflexionar sobre las relaciones de las funciones del lenguaje oral y del lenguaje escrito, es conveniente que recordemos sucintamente algunas de ellas, formuladas por estos autores.

Hablaremos, en primer lugar, de las funciones enunciadas por Halliday, cuya perspectiva permite clasificar las funciones del lenguaje en relación con la **interacción con el sí mismo, con otras personas y con las cosas del mundo**. Estas funciones aparecen característicamente a determinadas edades y luego se perfeccionan.

De manera evolutiva, entre los **10 y 18 meses**, aparecerían las funciones enumeradas a continuación.

- La **función instrumental**, propia de los comienzos del lenguaje está destinada a la satisfacción de las demandas materiales del sujeto. La forma característica de expresión de esta función sería: "yo quiero".
- La **función reguladora** corresponde a la utilización del lenguaje para modificar o regular la conducta de los demás, cuya expresión más típica sería "haz tal cosa". Mientras la instrumental está dirigida a la satisfacción de necesidades materiales, sin importar quién las provea, la reguladora se dirige a una persona en particular.
- La **función interactiva** refiere a la utilización del lenguaje como medio de relacionarse, de interactuar con los demás. Incluye significados como recibimientos ("Hola"), respuestas, nominación de otras personas, etcétera.
- La **función personal** se utiliza para expresar la conciencia del sí mismo, para expresar el yo (por ejemplo, "Llegué", "Aquí estoy").

- La **función heurística** concierne a la utilización del lenguaje como instrumento para investigar la realidad, para acceder a nuevos conocimientos, diferenciando los límites del sí mismo y del mundo ("Dime por qué").
- La **función imaginativa** atañe al uso imaginativo o lúdico del lenguaje, por el cual se crea un mundo propio.

Entre los **18 y 24 meses** aparecen otras funciones sobre la base de las anteriores.

- La **función pragmática** procede de las funciones instrumental y reguladora. Es expresión del lenguaje en cuanto acción, en cuanto al uso del habla para categorizar fenómenos del medio y relatar sus propias experiencias. Se relaciona con el desarrollo de la sintaxis, que aparece característicamente a partir de estas edades.
- La **función matética** procede de las funciones personal y heurística. Es expresión del lenguaje utilizado para el aprendizaje sobre el mundo. Se relaciona con el incremento del vocabulario, que aparece con un ritmo de adquisición más rápido a partir de estas edades.
- La **función informativa** aparece característicamente durante este período y corresponde al uso del lenguaje para recibir y proporcionar información. Esta función es dominante en el uso del lenguaje que hacen los adultos.

A partir de los 24 meses se establecen funciones más cercanas a las que se ponen en evidencia en el habla de los adultos.

- La **función ideacional** corresponde al uso del lenguaje como instrumento para representar la experiencia. Procede de la función matética.
- La **función interpersonal** implica el uso del lenguaje como medio para participar en situaciones de habla, en conversaciones. Procede de la función pragmática.
- La **función textual** atañe a la forma en que los significados se codifican en palabras y frases.

El incremento de la competencia lingüística y el conocimiento del mundo que acompañan el proceso de desarrollo pueden pensarse como las condiciones que posi-

bilitan la expresión de funciones variadas, por medio de exponentes lingüísticos cada vez más elaborados.

Pero, además de las funciones del lenguaje que dan cuenta de las relaciones con el sí mismo, con los otros y con el mundo, nos interesa de manera particular otra función que se relaciona significativamente con la lengua oral. Se trata de la **función metalingüística** de la que habla Jakobson desde otra perspectiva lingüística.

La función metalingüística puede ser definida como aquella **función del lenguaje que permite al hablante referirse al lenguaje mismo, como objeto de conocimiento.**

→ Podríamos postular, en este caso, que emerge la competencia metalingüística, acompañando las competencias metacognitivas, que permitirán al niño no sólo desarrollar determinados conocimientos sino, además, desarrollar la reflexión consciente sobre esos conocimientos o metacognición.

Cuadro 2. Resumen de las funciones y usos del lenguaje (Halliday, 1975; Jakobson, 1985)

Hasta los 18 meses		De los 18 a los 24 meses		A partir de los 24 meses	
<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Usos del lenguaje</i>	<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Usos del lenguaje</i>	<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Usos del lenguaje</i>
Instrumental	Para obtener algo, para que las cosas se realicen.				
		Pragmática	El lenguaje en cuanto acción.	Interpersonal	Para participar de la situación de habla.
Reguladora	Para ordenar la propia conducta y la de los demás.				
Interaccional	Para relacionarse con los demás.				

Hasta los 18 meses		De los 18 a los 24 meses		A partir de los 24 meses	
<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Usos del lenguaje</i>	<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Usos del lenguaje</i>	<i>Funciones del lenguaje</i>	<i>Usos del lenguaje</i>
Personal	Para transmitir significado, (expresar demanda de necesidades, deseos, opiniones, etc.).				
		Matética	El lenguaje en cuanto aprendizaje.	Ideacional	Para hablar sobre el mundo real.
Heurística	Para investigar la realidad y aprender sobre las cosas.				
Imaginativa	Para la creación o recreación del entorno.				
Ritual	Para expresar formas convencionales.				
				Textual	Para la codificación en palabras y frases.
				Meta-lingüística	Para reflexionar sobre el lenguaje.

El desarrollo de las competencias lingüísticas permite incrementar los exponentes lingüísticos que se utilizan.



El desarrollo de las competencias comunicativas posibilita diversificar las funciones del lenguaje mediante el uso pertinente respecto del contexto y la situación. La aparición de las competencias metalingüísticas permite tomar el lenguaje como objeto de conocimiento, es decir, reflexionar sobre él.

Retomemos y resumamos entre todas las funciones del lenguaje expuestas hasta ahora aquellas que se ponen de manifiesto en la vida cotidiana de los niños. Aquellas que posibilitan al maestro instrumentar estrategias que favorezcan su uso, no exclusivamente durante la clase de lengua, sino en todas las actividades que se desarrollan en la escuela. Recordemos que no siempre se expresa una sola función del lenguaje, sino que en una misma emisión pueden aparecer varias de ellas.

Propuestas para trabajar en clase

- **Función de informar y obtener información:** aportar u obtener información de otros bajo distintas modalidades.

Por ejemplo, el maestro puede promover actividades en las que los niños proporcionen información general de la vida cotidiana y específica, referida a los contenidos que está desarrollando.

- Por favor, cuéntenme que hicieron ayer por la tarde. ¿Qué pasó en el partido de fútbol? ¿Qué hicieron en la clase de música?
- ¿Por qué no les gusta hacer mandados?
- ¿Qué desayunaron hoy?
- ¿Cuáles son las cuentas que les dan más trabajo?
- Hoy vamos a hablar de los diferentes alimentos que comemos. ¿Qué saben ustedes sobre los alimentos? ¿Todos son igualmente sanos? ¿Hay que comer frutas y verduras? ¿Por qué?

En general, los contenidos, que obviamente son diversos, deben remitir a los temas familiares y/o de interés para el desarrollo de la clase, de acuerdo con la planificación que tenga prevista el maestro.

- **Función de regular acción:** regular la actividad del interlocutor.

El maestro puede facilitar este tipo de función mediante la presentación de actividades en las que se requiera atención, se solicite algo, se planifiquen acciones futuras, etc. Aquí se presentan algunos ejemplos.

- Presten mucha atención a lo que voy a decir porque tenemos que organizar una excursión al zoológico y tenemos que preparar lo que vamos a llevar.

- Para mañana, toda la clase tiene que traer hojas porque vamos a hablar de las plantas.
- La semana que viene vamos a invitar a algunas mamás a cocinar en la escuela. Lo primero que tenemos que hacer es una lista de comidas que les parezcan ricas y que sean sanas.

- **Función de gestión de comunicación y fórmulas sociales:** adecuarse a los diferentes contextos e interlocutores sociales.

En la clase se pueden promover actividades en las que se pongan de manifiesto competencias relativas al uso del lenguaje en situaciones y contextos variados.

- ¿Felicitaron a Luis? Hoy es su cumpleaños.
- Por favor, lleven la pelota al patio.
- Hoy nos visita la señorita Silvia que nos va a hablar de las cosas que tenemos que comer para crecer sanitos. Vamos a prestar atención porque lo que dice es muy importante. Vamos a agradecerle que venga a hablar con nosotros.

- **Función metalingüística:** emplea el lenguaje para referirse al lenguaje mismo. Habitualmente se realizan actividades metalingüísticas en el aula, particularmente en relación con las actividades de leer y escribir, como conocer el significado de una palabra o el significado de la palabra "palabra", sílaba, letra, diptongo, etc., o cuando se extraen las ideas principales de un texto, cuando se subrayan los sustantivos. Pero también en el lenguaje oral aparecen funciones metalingüísticas del tipo de las que se evidencian al utilizar e interpretar el lenguaje irónico, un chiste o una adivinanza. Como vimos, esta función abarca componentes fonológicos, sintácticos, semánticos, lexicales, textuales y pragmáticos sobre los que volveremos más adelante.



Las interacciones personales que tienen lugar en la institución escolar entre alumnos y entre docentes y alumnos juegan un papel decisivo en el desarrollo del lenguaje de los niños y los adolescentes.

En la enseñanza activa de la lengua oral pueden utilizarse ejemplos como los mencionados para mejorar deliberadamente la calidad de las interacciones que tienen lugar en el aula.



A partir de lo desarrollado hasta ahora, reflexione y discuta con sus colegas sobre los siguientes aspectos.

El desarrollo del lenguaje oral continúa evolucionando hasta la adolescencia en contenidos, vocabulario y habilidades comunicativas. ¿Usted cree que es necesario incluirlo en el currículum de la Educación General Básica (EGB)? ¿Por qué?

.....

.....

Se sabe que las habilidades comunicativas no mejoran necesariamente como consecuencia de un trabajo centrado en aspectos cognitivos. En la escuela, cuando se desea mejorar los aspectos comunicativos, ¿se deben poner en marcha actividades sistemáticas de enseñanza de la lengua oral o se debe esperar que la comunicación del alumno mejore como consecuencia indirecta de su evolución en otras áreas del currículum?

.....

.....

¿Cómo ponen de manifiesto sus alumnos algunos aspectos de su competencia metalingüística?

.....

.....

Analice los ejemplos que le ofrecemos más adelante en el cuadro 3.

Recuerde que la función metalingüística es muy importante para los procesos de alfabetización. En los siguientes apartados volveremos sobre ella.

Competencia metalingüística y alfabetización

Competencia metacognitiva y competencia metalingüística

El desarrollo de la competencia metacognitiva se produce progresivamente, como ocurre con otros aspectos del desarrollo psicológico. La **competencia metacognitiva** se refiere al conocimiento sobre el propio conocimiento, es decir, a la habilidad para pensar sobre nuestros procesos cognitivos. Es el conocimiento de las tareas que enfrentamos y las estrategias que empleamos para resolverlas (Garner, 1993).

La **competencia metalingüística** constituye uno de los componentes de la competencia metacognitiva y se refiere a la reflexión consciente sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico y de sus funciones, como hemos visto anteriormente. En su desarrollo contribuyen tanto la competencia lingüística del hablante como su competencia comunicativa. Pero, para su emergencia, en muchos casos resultan cruciales las intervenciones pedagógicas específicas.

Veamos cómo la competencia metalingüística se pone de manifiesto en los diferentes niveles del sistema formal del lenguaje y de sus funciones (Rondal, 1982; Gombert, 1990/1992), es decir, la conciencia fonológica, la conciencia lexical, la conciencia sintáctica, la conciencia semántica, la conciencia textual y la conciencia pragmática. Recordemos que, si bien cada uno de estos aspectos puede aparecer durante el proceso de adquisición del lenguaje oral, muchos de ellos se ven favorecidos cuando un niño tiene que enfrentar el aprendizaje del lenguaje escrito, pues requiere del tratamiento explícito del lenguaje.

Veamos algunos ejemplos de cada una de estas actividades metalingüísticas que pueden implementarse desde la escuela.

Cuadro 3. Competencia metalingüística

Componentes del sistema lingüístico	Conocimiento explícito implicado	Competencia metalingüística	Actividades metalingüísticas
Nivel fonológico	Estructura fonológica de las palabras.	Conciencia fonológica o reflexión metafonológica	Análisis explícito del discurso en unidades fonológicas (segmentación en sílabas o en fonemas). Detección de rimas.
Nivel lexical	Posibilidad de aislar la palabra y de identificarla como elemento del léxico.	Conciencia metalexical	Análisis explícito del discurso en sus palabras constituyentes.
Nivel sintáctico	Reconocimiento y control deliberado de las reglas sintácticas de la lengua.	Conciencia metasintáctica	Juicios de gramaticalidad en el discurso, con eventuales correcciones de enunciados agramaticales.
Nivel semántico	Reconocimiento del sistema de la lengua como un código convencional y abstracto y capacidad de manipular las reglas y realidades semánticas.	Conciencia metasemántica	Juicios de anomalía semántica. Juicios de sinonimia. Juicios sobre la ambigüedad lingüística y comprensión del doble sentido y del uso metafórico del lenguaje.
Nivel textual	Reconocimiento y capacidad de manipulación consciente de los enunciados en unidades lingüísticas más largas.	Conciencia metatextual	Juicios sobre la coherencia discursiva.
Nivel pragmático	Dominio intencional de las relaciones que existen entre el sistema lingüístico y su contexto de utilización.	Conciencia metapragmática	Juicios de adecuación del discurso a contextos particulares de uso.

Propuestas para trabajar en clase

- **Análisis explícito del discurso en unidades fonológicas:** segmentación en sílabas o en fonemas. A continuación aparecen algunos ejemplos.
 - “¿Con qué letra empieza la palabra **auto**?” “¿Qué sonidos tiene la palabra **casa**?”
Se puede facilitar este análisis, haciendo prolongar los sonidos.
 - “Vamos a decir todas las comidas que comiencen o bien que terminen con la letra **a**.”
 - “Busquen palabras que rimen con **oso**.”
Se pueden proponer juegos de rimas, por ejemplo, buscar la palabra que no suena parecido a las otras (**casa, pasa, mano, taza**).
- **Análisis explícito del discurso en sus palabras constituyentes.**
 - “¿Cuántas palabras tiene el título del cuento *La bruja Berta*? Vamos a contarlos: la... bruja... Berta. Sí, tiene tres.”

Recordemos que los niños pequeños tienen dificultades para aislar palabras, porque el significado de la palabra “palabra” se desarrolla en el tiempo, y que las actividades de lectura favorecen el dominio de la conciencia lexical, porque en la escritura cada palabra está precedida y procedida de un espacio en blanco; en cambio, en el lenguaje oral no se hacen pausas entre palabras (por ejemplo, recuerde que en la canción patria *Aurora*, cuando sus estrofas dicen “Azul un ala del color del cielo, azul un ala del color del mar”, muchos niños no las comprenden porque hacen un análisis lexical incorrecto, y cantan “a su lunala...”).

- **Juicios de gramaticalidad en el discurso,** con eventuales correcciones de enunciados agramaticales.
 - “¿Se dice ‘la nena dibujan’, o se dice ‘las nenas dibujan’?”
Frecuentemente, los niños reflexionan sobre la adecuación gramatical de los enunciados, porque los hablantes de una lengua tienen competencia para hacerlo, aun cuando no conozcan las reglas gramaticales. Estas ocasiones son útiles para hacerlos reflexionar sobre los aspectos sintácticos.

- **Juicios de anomalía semántica y de sinonimia.**

- “¿Está bien que digamos ‘La pelota tiene hambre’? ¿Quiénes tienen hambre?” Este tipo de ejercicios puede hacer reflexionar adicionalmente sobre el carácter animado o inanimado, distinción que aparece a lo largo del desarrollo infantil. Además permite conocer el tipo de experiencias por las que ha atravesado un niño.
- “¿Cómo podemos decir de otra manera ‘A María le gusta leer libros de cuentos’?” Además de referirse a la sinonimia, ejercicios de este tipo permiten trabajar sobre reformulación de frases y ampliación del vocabulario.

- **Juicios sobre la ambigüedad lingüística y el uso metafórico del lenguaje.**

- “Si digo ‘elixobino’, ¿qué quiero decir?” (tratando de desambiguar “El hijo vino” o “Elijo vino”). Es, además, una buena oportunidad para hacer notar diferencias entre lenguaje oral y escrito (en la escritura no es ambiguo y en el plano oral sí lo es, motivo por el cual es necesario contar con más información para resolver la cuestión oral; por ejemplo, no aparecerían vacilaciones en la interpretación de “El hijo vino... a visitar a su mamá”).
- “¿Qué quiere decir que ‘Alicia tenía los cabellos de oro’?” Recuérdese que una metáfora consiste en la aplicación de una palabra o expresión que aparece normalmente en un contexto para expresar un significado en un contexto diferente en razón de la analogía real o supuesta (los cabellos rubios son de color parecido al oro). En muchos cuentos, poesías, canciones patrias y cantos infantiles abundan las metáforas, y aun en grados avanzados no siempre los niños las comprenden. El maestro puede explicitarlas para favorecer la actividad metalingüística implicada.

- **Juicios sobre la coherencia discursiva.**

Se trata de proponer ejercicios que permitan a los niños detectar si las diferentes ideas que se expresan en un texto son congruentes entre ellas.

Digan qué les parecen estos ejemplos de dos oraciones que les voy a leer.

1. *“Pedro fue al almacén. Su mamá le pidió que compre leche.”*
2. *“Alicia compró una botella de leche. En el cielo hay nubarrones.”*

Deberá hacerse notar que, en el primer caso, ambas oraciones son congruentes, están relacionadas, y en el segundo caso, no.

- **Juicios de adecuación del discurso a contextos particulares de uso.**

"¿Le contarían un cuento de la misma forma a un nene muy chiquito que a un nene más grande? ¿Por qué?"

Aquí se puede hacer reflexionar sobre la adecuación del discurso respecto de cada interlocutor.

En las siguientes secciones desarrollaremos con mayor detalle algunas de estas cuestiones.

Conciencia fonológica y reconocimiento de palabras

Ya hemos examinado el papel de la conciencia fonológica en el reconocimiento de palabras que resulta crucial durante la alfabetización inicial, especialmente en el sistema de escritura en español. Detengámonos brevemente en este aspecto.

Los orígenes de la escritura son remotos y se extienden a los de la propia historia de la humanidad. El lenguaje escrito que transcribe el lenguaje oral, como vimos en el módulo 3, es quizá una de las invenciones humanas más complejas. Pero existieron y existen sistemas de escritura diferentes, así como existieron y existen lenguas diferentes, que se desarrollaron a través del tiempo y que han sufrido modificaciones y transformaciones durante miles de años.

Los diferentes sistemas de escritura pueden clasificarse según diversos criterios. Uno de ellos se refiere a qué elemento del lenguaje oral representan (Samson, 1985, y Faber, 1990). Algunos sistemas de escritura codifican palabras (técnicamente, morfemas: mínimas unidades de significado de una lengua), tal como sucede en las escrituras ideográficas. En cambio, otros sistemas codifican unidades inferiores a la palabra (sílabas o fonemas), como ocurre en las escrituras silábicas o alfabéticas.

En los sistemas de escritura alfabética, las unidades de codificación son los sonidos (técnicamente fonemas: mínimas unidades distintivas de la lengua). El sistema de escritura español es alfabético, como el de casi todas las lenguas occidentales, es decir que puede definirse como un sistema que codifica cada uno de los soni-

dos (fonemas) de la lengua. Existen varios alfabetos. El que se utiliza en español es el alfabeto latino derivado del alfabeto griego.



El principio alfabético que rige estos sistemas de escritura puede enunciarse como correspondencia biunívoca entre los fonemas de la lengua oral y los grafemas de la lengua escrita o código de correspondencia grafofonético (o, dicho de una manera menos técnica, como correspondencia entre sonidos y letras).

Sin embargo, ningún sistema de escritura alfabética ha respetado totalmente ese principio, de modo tal que la ortografía no tiene una correspondencia perfecta con la oralidad, como puede observarse en los siguientes ejemplos.

- En muchas lenguas cuya escritura es alfabética, como es el caso del inglés, no existe regularidad en esa correspondencia. Se dice, entonces, que su ortografía es **opaca**.
- En otras lenguas, como es el caso del español, la correspondencia es mucho mayor y por esa razón se habla de **ortografías transparentes**. Pero no se escribe solamente de acuerdo con el código de correspondencia grafofonético sino de acuerdo con la **norma ortográfica** que regula nuestro lenguaje escrito. Es decir que los mismos sonidos de las palabras pueden transcribirse con grafemas diferentes para un mismo fonema o a la inversa (por ejemplo, *vota* y *bota*, *cielo* y *seis*, *gitano* y *jirafa*) o bien que aparezcan grafemas que no representan a ningún fonema (por ejemplo, el caso de la *h*: *harina*, *hombre*, y el caso de la *u* en las ocurrencias *que*, *quí* y *gue*, *gui*). Recordemos que la norma ortográfica es *arbitraria*, situación que se relaciona con el desarrollo de la escritura a través del tiempo.
- Además, existen variantes dialectales respecto de una misma lengua, responsables de la aparición de diferentes formas de emisión para los mismos fonemas. En el español rioplatense, por ejemplo, no se hacen distinciones sonoras entre /s/, /z/ y /c/ (en el caso de la *c*, para las ocurrencias /ce/, /ci/).

El proceso de alfabetización implicará el aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas (código grafofonético) y el de los casos de falta de correspondencia perfecta, es decir, el aprendizaje de la **norma ortográfica** (recordemos que las reglas ortográficas son reglas mnemónicas, que ayudan a memorizar aspectos de esa arbitrariedad y sus excepciones: "todas las palabras que terminan en **aba** van con **b**, pero **pava** va con **v**, etcétera).

A partir de estas breves precisiones, es necesario interrogarse acerca de **cuáles son las demandas cognitivas para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en un sistema de escritura alfabético**. Durante muchos años, sin la presencia de modelos de lectura que especificaran justamente cuáles son esas demandas se apeló, de manera más o menos explícita, a la enseñanza de las letras, a partir de cuya unión o articulación se podía codificar o decodificar la lengua escrita. Pero veremos más adelante cómo estos aprendizajes suponen actividades cognitivas más complejas que la simple unión de vocales y consonantes.



La lectura constituye una tarea compleja en la que intervienen diferentes componentes cognitivos y metacognitivos involucrados en la identificación de letras, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.

Detengámonos, por su importancia, en los aprendizajes iniciales en el reconocimiento de letras y palabras. ¿Cómo se reconocen las palabras en un sistema de escritura alfabético? El desarrollo de habilidades de reconocimiento de palabras requiere del dominio del principio alfabético. En el proceso inicial de adquisición de la lengua escrita, el niño debe aprender que las letras codifican ciertas unidades de la lengua oral, que en sí mismas carecen de significado, es decir que debe aprender las **reglas de correspondencia** grafema-fonema (RCGF).

Pero el reconocimiento de los fonemas que constituyen las palabras no es simple durante el desarrollo lingüístico infantil. Implica habilidades de segmentación que no parecen tan necesarias para la percepción y la producción del habla.

A esa posibilidad de segmentación se la denomina, como vimos anteriormente, **conciencia fonológica o reflexión metafonológica**. Se trata de un conocimiento declarativo explícito del niño acerca de las posibilidades de manipulación deliberada de los rasgos estructurales del habla, manipulación en la que tendrán importancia capital las posibilidades de segmentación (Mattigly, 1972; Brady y Shankweiler, 1991).

A su vez, se denomina **recodificación fonológica** al conocimiento de tipo procedimental que permite el ensamblaje o síntesis de los fonemas para generar la pronunciación (sonorización) de una cadena de letras, basado en el dominio de las correspondencias entre fonemas y grafemas (Signorini, 2000).

La **conciencia fonológica** no eclosiona durante el desarrollo infantil como una cuestión de todo o nada. No se trata de un fenómeno unitario, sino de un continuo en el que están implicados diferentes niveles y etapas evolutivas. **En los niños pequeños,**

desde los dos años y medio hasta los cuatro, se observa alguna toma de conciencia de los componentes fonéticos de la lengua:

- demuestran reconocer una pronunciación correcta de una defectuosa, aunque ellos mismos no puedan pronunciarla correctamente;
- son capaces de hacer juegos de palabras deformando su pronunciación voluntariamente con fines humorísticos.

La segmentación explícita de la palabra en unidades fonéticas se manifiesta más tardíamente. **La segmentación en sílabas resulta ampliamente posible a partir de los cuatro o cinco años, mientras que la segmentación en fonemas no aparece hasta los seis años y medio o siete, y solamente cuando el niño ha sido confrontado con tareas que requieren tal análisis.** Es decir que es necesaria la interacción con un objeto de conocimiento que requiera de este tipo de reflexión. Prueba de ello sería la insuficiencia o falta de conciencia fonológica en sujetos analfabetos adultos no confrontados o escasamente confrontados con el sistema de escritura de su entorno, o en sujetos confrontados con otros sistemas de escritura. J. Alegria (1985) afirma que "para leer en un sistema de escritura alfabético hay que desarrollar conciencia fonológica, y para desarrollar conciencia fonológica hay que leer en un sistema de escritura alfabético".

La toma de conciencia de diferentes unidades del sistema sonoro, por ejemplo, las palabras, las sílabas, los fonemas, no es simultánea a lo largo del desarrollo. En algunos casos, es más temprana que en otros; así, por ejemplo, el reconocimiento de rimas y de sílabas es anterior al de fonemas y palabras. Los estudios específicos sobre el tema (Liberman, 1973) han demostrado lo siguiente:

- antes de los seis años, los niños tienen mayores dificultades para segmentar las palabras en el nivel del fonema, en tanto les resulta fácil segmentar en el nivel de la sílaba;
- en la capacidad de segmentación de fonemas puede observarse esta progresión:
 - a) 0% a los cuatro años;
 - b) 17% a los cinco años;
 - c) 70% a los seis años.

Es posible afirmar que, en general, las habilidades necesarias para el reconocimiento de palabras (conciencia fonológica y recodificación fonológica) se dominan durante el período correspondiente a la EGB, excepto en los casos de sujetos con dificultades específicas de aprendizaje (Piacente, 2000). No obstante, es necesario considerar por qué para algunos niños no se presentan mayores dificultades y en cambio

para otros aparecen obstáculos de importancia. La respuesta a este interrogante no puede proporcionarse por fuera de los procesos de enseñanza, formales o informales, que han operado antes y durante los primeros años de escolarización, que quizá favorezcan o inhiban la emergencia de esas habilidades.

Para asegurar una lectura fluida, es necesario que el reconocimiento de palabras se realice de una manera rápida y automática, que permita que se dediquen recursos cognitivos a los aspectos centrales de la lectura: la comprensión lectora.

Resumiendo, hasta aquí hemos destacado la importancia del reconocimiento de las palabras y las demandas cognitivas para aprender a leer y a escribir en un sistema de escritura alfabética.

Propuestas para trabajar en clase

Los siguientes ejemplos de actividades pueden favorecer la toma de conciencia de la estructura fonológica de las palabras y posibilitarán que los niños puedan utilizar el código de correspondencia grafofonético.

- **Hacer una lista de los sonidos del español**, a partir del trabajo con algunas palabras seleccionadas. El maestro propone este tipo de actividades en el plano oral y luego escribe la representación de esos sonidos en letras (en los módulos 5 y 6 encontrará ejemplos de estas tareas).
- **Clasificar los sonidos según sean o no prolongables**, para poder utilizarlos en juegos y actividades que le permitan al niño tomar conciencia de la estructura sonora de las palabras.
- **Hacer juegos con rimas.**
- Proponer **juegos o actividades en los que haya que discriminar los sonidos** inicial, medio y final de las palabras.
- **Jugar al tutti-frutti**: si los niños aún no leen ni escriben se puede realizar una actividad con la misma mecánica del juego, pero en forma oral, dibujando pocas categorías en el pizarrón, por ejemplo, una pera para representar la "categoría"

de frutas, un oso para la de animales, una silla para la de cosas, etc. Una vez elegida la letra con la que debe empezar la palabra, el maestro nombra la primera categoría, por ejemplo, "frutas". Cuando aparece un ejemplo de frutas que comience con esa letra, nombra la segunda categoría y así continúa.

- Proponer **actividades en las que los niños deban sintetizar los sonidos que han prolongado**, por ejemplo, aaaa... uuuu... tttt... oooo, y preguntar qué palabra se forma.
- Enseñar **las letras que representan los sonidos** para poder identificarlas y utilizar esa identificación cuando leen o escriben.

Comprensión lectora y otras habilidades metalingüísticas

El énfasis en el papel central del reconocimiento de palabras no debe hacer olvidar que el propósito último de la lectura es la **comprensión** de unidades mayores a la palabra: las oraciones, los textos (Pressley, 1998, citado por Stanovich, 2000). Ambos, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, constituyen dos de los procesos más importantes para la lectura, no obstante ser considerados de diferente nivel. Perfetti (Perfetti y Lesgold, 1977; Perfetti, 1985) ha formulado la **teoría de la eficiencia verbal** según la cual el reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dedicar recursos cognitivos a la comprensión. Si ello no sucede, el costo cognitivo del reconocimiento de palabras quita posibilidades a los procesos de nivel más alto.



Los estudios psicolingüísticos actuales relativos a la comprensión se centran más en la comprensión de textos que en la comprensión de oraciones. Si bien la comprensión de palabras y oraciones es necesaria, mucho más significativa es la comprensión de unidades mayores que la oración, de extensión variable, llamadas **texto**¹ o discurso.

Las **habilidades de comprensión** involucran un subproceso complejo a partir del cual se trata de explicar cómo el lector, sobre la base de un texto escrito (o hablado), puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del texto (Fayol, 1992). Supone un rol activo de parte

¹ De aquí en adelante utilizaremos la palabra **texto** para referirnos al texto escrito.

del lector, quien construye el significado basado en su acervo cultural, en sus propósitos y en la situación de lectura (Gunning, 1998).

Si bien tales procesos comienzan a establecerse, obviamente, en el mismo período que el correspondiente al reconocimiento de palabras, continúan perfeccionándose no sólo a lo largo de toda la escolaridad, sino también de toda la vida, es decir que, si median prácticas de lectura (y escritura) frecuentes, podemos llegar a ser alfabetos cada vez más perfeccionados.

Efectivamente, leer y escribir involucran algo más que el desarrollo de habilidades básicas. Constituyen, esencialmente, prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos (Moje, Dillon y O'Brien, 2000; Gee, 1999; Lee, 1995; Hourigan, 1994; Street, 1984; Scribner y Cole, 1981). Para que ello sea posible, es imprescindible la comprensión de diferentes tipos de textos.



Un texto no es simplemente un conjunto cualquiera o aleatorio de oraciones, sino un conjunto coherente de oraciones. Para comprender un texto, es necesario que el lector arribe a una representación integrada de éste, es decir que cada nueva oración sea evaluada e integrada en relación con el texto previo.

Además de la conciencia fonológica, los otros aspectos de la competencia metalingüística resultan de enorme interés en los procesos de comprensión del lenguaje oral y del lenguaje escrito. Especialmente en este último caso, porque el lenguaje escrito ofrece oportunidades privilegiadas para desarrollar habilidades metalingüísticas relacionadas con tipos textuales diferentes, como el discurso narrativo y el discurso expositivo, sobre los que volveremos más adelante. Si bien los cimientos para tratar con este tipo de textos aparecen durante el transcurso de la adquisición del lenguaje oral, se afianzan y se desarrollan en interacción con textos escritos.

La competencia metalingüística necesaria para el tratamiento del texto escrito aparece progresivamente, en la medida en que son más fecundas las interacciones del niño y, posteriormente del adulto, con la lectura y la escritura.

Es por ello que las intervenciones que favorecen la toma de conciencia lingüística en diferentes niveles resultan imprescindibles durante el proceso de alfabetización,

especialmente en el caso de niños que provienen de contextos que no promueven del mismo modo la emergencia de este tipo de habilidades.

Para clarificar esas intervenciones, es necesario recordar los aspectos que se incluyen en el análisis de la comprensión textual, pues ésta generalmente se encara desde distintas vertientes. A continuación se detallan.

- Los **conocimientos previos del sujeto**, almacenados en su memoria en paquetes denominados **esquemas**, que refieren a cuatro aspectos principales:
 - conocimientos lingüísticos (competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia metalingüística);
 - conocimientos generales del mundo;
 - conocimientos específicos de dominio o conocimientos temáticos;
 - conocimientos sobre la estructura de los diferentes tipos de textos.
- La **estructura del texto**, es decir, el tipo de texto y su estructura formal.
- El **procesamiento del texto**, que corresponde a los procesos cognitivos que intervienen para comprender un texto dadas sus características textuales.

Sobre los conocimientos lingüísticos y sobre la importancia que revisten para la alfabetización hemos hecho referencia en otros apartados. Veamos ahora el resto de los aspectos involucrados.

Los conocimientos previos

Se refieren a los conocimientos previos de carácter general o conocimiento del mundo y los conocimientos específicos de un sujeto (relativos a un área de conocimiento particular), además de sus habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

Esos conocimientos están almacenados en la memoria a largo plazo en forma de paquetes denominados esquemas (Rumelhart, 1980; Van Dijk, 1992), marcos (Minsky, 1975), guiones (Schank y Abelson, 1977), escenarios (Sanford y Garrod, 1981) o modelos mentales (Johnson-Laird, 1981).

- **Esquemas**: representaciones abstractas de estructuras convencionales que contienen conjuntos de elementos fijos, en varios niveles de abstracción de los conocimientos organizados y almacenados en la memoria.

- **Marcos:** representaciones de situaciones estereotipadas almacenadas en la memoria.
- **Guiones:** representaciones almacenadas como secuencias de eventos.
- **Escenarios:** dominio extendido de referencia de una situación usado para interpretar un texto.
- **Modelos mentales:** representaciones en formas de modelos internos de los hechos característicos de una oración. El lector crea sus propias representaciones de lo que está leyendo.

Todos esos términos constituyen alternativas o metáforas, utilizadas por distintos autores, para describir cómo se organiza el conocimiento del mundo en la memoria humana y cómo se activa en el proceso de comprensión. De ahora en más, nos referiremos a ellos como **esquemas**.

Tenemos esquemas sobre **objetos** (por ejemplo, una casa, un libro), sobre **situaciones** (una clase), sobre **eventos** (un partido de fútbol), sobre **secuencias de acciones** (levantarse, desayunar e ir a la escuela).

Podemos interpretar nuestras experiencias de la vida cotidiana o las que provienen de nuestra lectura analizándolas o contrastándolas con las que existen en nuestros esquemas, en otras palabras, "encontramos el sentido de nuestras experiencias y de nuestras lecturas mediante un proceso tácito que en esencia consiste en decirnos '¡Ah! Esto es un ejemplo de tal o cual cosa...'" (Graves, Juel y Graves, 2001).



Pero la noción de esquema va más allá: los esquemas están interrelacionados conformando una rica red de conocimientos de los que disponemos, de modo que cuando se evoca un esquema, se encuentra disponible un conjunto muy amplio de conocimientos.

Supongamos que un niño está leyendo la siguiente oración: "Luis compra caramelos en el quiosco que está al lado de la escuela". Inmediatamente, se activa su esquema de lo que es un quiosco: un tipo de negocio diferente de otros (de la carnicería, la verdulería o la farmacia), de los objetos que se venden en él, del dinero necesario para comprar caramelos, de cómo tiene que contar el vuelto, de lo que tiene que pedir al vendedor, de lo que compró ayer, de lo que su mamá le encargó que comprara en la verdulería de la esquina cuando volviera de la escuela, etc. Es decir que permanentemente la activación de un esquema permite que dispongamos de una red de información muy amplia (Graves, Juel y Graves, 2001).

En el momento de ingresar en la escuela, los niños disponen –en grado variado– de tres tipos de esquemas, particularmente interesantes respecto de su aprendizaje de la lectura:

- el conocimiento general del mundo y de sus convenciones;
- el conocimiento específico de un tema o contenido en particular, denominado conocimiento específico de dominio;
- el conocimiento de los diferentes tipos de textos y de su organización.

Conocimiento general del mundo y de sus convenciones

Todos hemos acumulado una gran cantidad de conocimientos acerca del mundo y de sus convenciones: cómo es nuestra familia y otros familiares, nuestro barrio, nuestra comunidad, y cómo debemos dirigirnos a ellos; cómo son las rutinas de cada uno de los miembros de la familia, cuáles son las actividades o eventos que realizamos en conjunto; qué debemos hacer para adquirir las mercaderías de uso cotidiano; cuáles son las diferentes rutinas de los días de la semana y de los fines de semana y los feriados, etc. Los niños adquieren gran parte de esos conocimientos por medio de sus experiencias cotidianas. Esos conocimientos les resultan útiles para comprender gran parte de las experiencias que van a enfrentar durante su escolaridad, no sólo mediante situaciones en las que participen efectivamente, sino, además, mediante aquellas situaciones hipotéticas o imaginarias que aparecen en los textos escritos.

Cuando los niños crecen en culturas diferentes, las convenciones familiares pueden no ayudarlos a entender determinados contenidos; por eso es necesario ayudarlos a desarrollar los esquemas apropiados.

Este tipo de conocimiento es esencial durante las tareas de lectura donde se ponen en evidencia estrategias de **recuperación de la información de carácter literal e inferencial**. Las inferencias se utilizan para rellenar las lagunas que aparecen en la estructura del texto de modo de posibilitar la concatenación de eventos, informaciones o justificaciones (Warren, Nicholas y Trabasso, 1979). Realizar inferencias constituye una de las elaboraciones de más alto nivel durante la lectura, a propósito de detalles, juicios o conclusiones que el lector construye con base en sus esquemas a partir de las informaciones disponibles en el texto. Dependen, por lo tanto, de la riqueza de los conocimientos previos.

Conocimientos específicos de dominio

Los niños pueden poseer, en grado variado, conocimientos específicos relativos a diferentes temas: ciencia, historia, geografía, etc. Pero, a diferencia de los conocimientos sobre el mundo, no provienen generalmente de la experiencia de la vida cotidiana, sino más bien de la instrucción formal. Cada año, las escuelas proporcionan información sobre esas áreas. Sin embargo, a muchos estudiantes les faltan esquemas de contenido y esquemas para las formas expositivas en las que la mayoría de las informaciones están organizadas, por lo tanto, a menudo necesitan asistencia para leer material de información.



Para proveerles de esos esquemas es necesario, antes de dar a leer material expositivo sobre un tema, realizar una introducción a él para investigar cuáles son los conocimientos previos de los niños y para proporcionar la información necesaria que facilite la lectura.

Conocimiento de los tipos textuales

Todos los textos respetan las convenciones específicas y la estructura de la lengua en la que están escritos. Pero no basta conocer esas convenciones y esa estructura puesto que la interpretación acabada de un texto está influenciada por los contextos específicos en los que la lectura y la escritura ocurren, por las funciones sociales a las que sirven y por los fines perseguidos por el lector o el escritor (Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983; Gombert, 1990, 1992; Gee, 1996; Courts, 1997).



Los libros de lectura iniciales deben ajustarse a los conocimientos de los lectores incipientes, ya que debe existir una suerte de continuidad entre la adquisición del lenguaje en situaciones altamente contextualizadas y los “libros de lectura” de los primeros grados, también altamente contextualizados, sobre todo en el caso de textos etnográficos especialmente diseñados para niños que provienen de una comunidad determinada.

A partir de allí deben abrirse posibilidades, graduando alternativas hacia lecturas más complejas que permitan al niño interesarse por lo remoto y lo posible, y por todo tipo de informaciones, explicaciones y justificaciones que aparecen en los diferentes tipos de textos escritos, los que los niños deben aprender a reconocer.

Muchos niños, pero no todos, llegan a la escuela con un buen desarrollo, aunque sea implícito, de la comprensión de narrativas, ya que les han leído cuentos y han “visto” narrativas en el cine o la televisión.

- Los **textos narrativos** se caracterizan por el desarrollo de sucesos en una secuencia temporal y según relaciones causales y motivacionales. Involucran personajes y acciones. Su finalidad generalmente se relaciona con el arte, la recreación, el entretenimiento o el intercambio sobre información de sucesos de la vida cotidiana.

Esa comprensión de narrativas simples por parte de los niños es importante porque se utilizan extensamente durante la instrucción temprana de la lectura. En este sentido, la escuela interviene en numerosos aspectos que los niños tienen que aprender:

- comprender la estructura de las narrativas y de qué manera difiere de la estructura de la exposición;
- ser capaces de reconocer el tema de una historia y explicar cómo el autor lo ilustra;
- desarrollar o ampliar las actitudes e inclinaciones hacia las narrativas, es decir, cultivar el deseo de leer narrativas como una actividad placentera.

- Los **textos expositivos** describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir. Su finalidad más general es la de comunicar información en contextos específicos. A diferencia de los textos narrativos, no están organizados temporalmente ya que no cuentan una historia con un principio, un nudo y un desenlace. Dicho de otro modo, el término **exposición** refiere a la escritura informativa. Muchos de los libros, especialmente los que se utilizan en la escuela (excepto novelas, cuentos, poesías y narrativas no ficcionales) son de naturaleza expositiva. En general, los niños llegan a la escuela sin demasiada comprensión de las exposiciones ni amplia experiencia sobre ellas, porque no tienen muchas oportunidades de recibir instrucción sobre material expositivo ni de ser expuestos a él. La escuela debe revertir esta situación porque mucha de la información que deben aprender aparece en materiales expositivos.

Los alumnos deben aprender que:

- este tipo de texto en general presenta información nueva para ser aprendida;
- ese aprendizaje requiere esfuerzo de parte del lector;
- deben reconocer aquello que es importante en un texto expositivo;
- deben desarrollar interés en aprender y confianza en su habilidad para aprender de los textos informativos.

A continuación presentaremos más detalles de las diferencias entre estos tipos textuales.

La estructura del texto: tipos textuales

Si bien pueden hacerse distintas clasificaciones sobre los tipos de textos, tomaremos en consideración la realizada por Brewer (1980), quien distingue los textos narrativos, expositivos y descriptivos. Aquí nos centraremos en las características de los dos primeros, pues revisten particular importancia durante el proceso de alfabetización.

Siguiendo a Molinari Maroto (1998), en el siguiente cuadro resumiremos de qué manera difieren estos dos tipos de textos según ciertos parámetros.

Credibilidad

Textos narrativos	Textos expositivos
La información proporcionada puede ser ficticia. No requiere que se confronte la verdad de las afirmaciones respecto de los conocimientos previos del mundo. Se asume que la información proporcionada es verdadera. Se confronta esa información con los conocimientos previos del mundo.	Se asume que la información proporcionada es verdadera. Se confronta esa información con los conocimientos previos del mundo.

Referencias temporales y espaciales

Textos narrativos	Textos expositivos
Los episodios ocurren en un tiempo y lugar especificados. Las afirmaciones rigen para ese tiempo y lugar.	El tiempo y lugar tienden a ser genéricos. Las afirmaciones son más bien universales, referidas sólo al tiempo en el que se formulan.

Género discursivo

Textos narrativos	Textos expositivos
El registro coincide o se asemeja al tipo de registro del lenguaje oral.	El registro es propio del lenguaje escrito.

Características retóricas

Textos narrativos	Textos expositivos
Aparecen recursos retóricos de entretenimiento (suspense, ironía, sorpresa). Los episodios siguen un orden cronológico. La narrativa conduce a un clímax, con argumentos que incluyen interacción entre los personajes.	Aparecen recursos retóricos de argumentación. El desarrollo es piramidal. Se provee información general que luego se enriquece con elementos posteriores.

Recursos de señalización

Textos narrativos	Textos expositivos
Los recursos de señalización no juegan un papel crítico porque la cronología es importante. Resulta suficiente para la comprensión el uso de conectivos como "entonces".	Los recursos de señalización juegan un papel importante. Las palabras de transición y conectivas ayudan a mantener el orden lógico (relaciones aditivas como "además" o "también"; relaciones causales como "en consecuencia" o "por lo tanto").



Los textos narrativos, en los que no se buscan valores de verdad/falsedad, ni refieren necesariamente a mundos reales, sólo exigen del lector/oyente habilidades lingüísticas y conocimiento general del mundo del tipo de conocimiento que pueden contener los esquemas, a diferencia de las exigencias que presentan muchos de los textos expositivos respecto del conocimiento específico de dominio.

El procesamiento del texto

Entendemos por procesamiento del texto el sistema de operaciones mentales que subyace al procesamiento que ocurre en la comprensión de textos (Kintsch y Van Dijk, 1978 y revisiones posteriores).

En general, la tarea del lector (DeFior Citoler, 1996) requiere de varios subprocesos que interactúan entre sí, en los que intervienen actividades metafonológicas, metasintácticas, metasemánticas, metatextuales y metapragmáticas. Algunos de esos procesos son los que se explican a continuación.

1. Para que un texto se comprenda, el primer requisito es el **reconocimiento de palabras**, reconocimiento que, como señalamos en el módulo anterior, depende de:

- las actividades metacognitivas que le permiten al niño aplicar las reglas de correspondencia del código grafonético;
- la riqueza de su vocabulario, almacenado en su "diccionario mental".

2. Pero es necesario trascender la comprensión de las palabras para **comprender el significado de oraciones y párrafos del texto**, es decir, conectar los significados entre sí buscando el hilo conductor del texto. Se denomina **microestructura** de un texto a la estructura jerárquica de las proposiciones, o sea, a la organización y las relaciones que permiten distinguir las proposiciones principales de las secundarias y concatenarlas según su orden de importancia.

3. Ya observamos que un texto no es simplemente un conjunto de oraciones, por ello **debe buscarse su significado global, tópico, núcleo o meollo**. Esto se denomina **macroestructura** del texto y constituye una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

4. Finalmente, es necesario analizar "la trama de relaciones entre las ideas y la estructura interna del texto" (Defior Citoler, 1996), es decir, **reconocer la organización formal del texto o superestructura**, que difiere según se trate de los diferentes tipos de textos que hemos examinado: secuencias cronológicas en los textos expositivos, secuencias lógicas o temáticas. Es importante que los lectores identifiquen el tipo de texto que están leyendo para poder identificar y analizar sus funciones comunicativas.

En general, pueden reconocerse un conjunto de funciones comunicativas o propósitos que prevalecen en un tipo de texto, aunque no son privativas de cada uno de ellos. Estas funciones son:

- a. **narrar** acciones y acontecimientos en el orden secuencial en el que se presentan en el tiempo;
- b. **exponer**, es decir, dar a conocer conceptos simples o complejos con base en los nexos de relación lógica o temática que se presentan entre ellos;
- c. **describir**, representar, por medio de palabras, objetos, personas, situaciones, de modo de informar cómo son;

- d. **instruir**, proporcionar conocimientos teóricos o prácticos que influyen en el comportamiento de las personas;
- e. **argumentar**, o sea, sostener una opinión o punto de vista, proporcionando las razones o argumentos que los justifican.

Ahora bien, hemos visto que un texto no es totalmente explícito, de modo que el lector u oyente agrega **inferencialmente** (sobre la base de sus conocimientos previos) **proposiciones agregadas** para proveer los lazos faltantes del texto.

Las limitaciones de la memoria a corto plazo impiden que el procesamiento sea realizado sobre el conjunto completo de proposiciones. Dicho procesamiento se realiza, en consecuencia, en ciclos de algunas proposiciones a la vez. La conexión de cada grupo de proposiciones se realiza a partir de la retención en la memoria a corto plazo de cada ciclo, al que se integran las proposiciones de un ciclo nuevo de manera que el procesamiento continúa a lo largo del texto. A partir de este procesamiento pueden reconocerse diferentes niveles de comprensión.

Niveles de comprensión y representación

Las competencias discursivas que permiten manejar adecuadamente el texto escrito son complejas y progresivamente más elaboradas. Pueden distinguirse diferentes niveles de comprensión textual (Kintsch, 1988; Van Dijk, 1983):

- un **nivel superficial** que posibilita la comprensión de las palabras y las oraciones que efectivamente aparecen en el texto;
- un **nivel de comprensión más profundo** que permite la comprensión de la estructura jerárquica de las proposiciones de un texto;
- un nivel de mayor profundidad, llamado **modelo de situación**, que permite la elaboración e integración de la información proporcionada por el texto con los conocimientos previos del lector/auditor, es decir que el lector ha incorporado conocimientos nuevos a su bagaje de conocimientos disponibles.

Recordemos que los conocimientos previos, tanto lingüísticos como de contenido (general o específico de dominio), se relacionan con la edad de los sujetos, con su nivel intelectual y con el tipo particular de experiencias de su historia vital.



La diversidad de alumnos que conforman un curso hace imprescindible que reflexionemos sobre los siguientes tópicos.

Sus alumnos ¿en qué nivel de comprensión se encuentran?

.....

.....

El nivel alcanzado ¿es parejo para todos ellos?

.....

.....

¿Cómo se maneja con las diferencias? ¿Qué puede hacer para mejorar la comprensión lectora de cada niño?

.....

.....

Propuestas para trabajar en clase

Le presentamos algunas actividades que usted podrá complementar con otras.

- En el ciclo inicial se ponen en práctica textos narrativos a partir de la lectura de cuentos o relatos. Los niños pueden **trabajar las particulares características de estos textos** con una adecuada orientación. Una vez leído un cuento, se pueden proponer las siguientes actividades.
 - La renarración del cuento. "¿Qué pasó? ¿Quiénes son los personajes?"
 - Descripciones detalladas. "¿Cómo son los personajes?"
 - El análisis del carácter real o ficcional del cuento. "Esta historia ¿es real? ¿Puede suceder o es un invento del autor?"
 - El análisis de referencias temporales y espaciales. "¿Cuándo sucedió y dónde? ¿Se pueden identificar el tiempo y el espacio o no? ¿Dónde creen ustedes que esto pasó y cuándo? ¿Podría pasarnos esto a nosotros, en esta época? ¿Podría suceder lo mismo en este barrio?", etcétera.
 - El análisis de la cronología de los acontecimientos. "¿Qué pasó primero? Y luego, ¿qué sucedió? ¿Y entonces...?"
 - Preguntas que permitan a los niños argumentar y sostener diferentes puntos de vista. "¿Ustedes se hubieran comido la manzana? ¿Para qué mintió el lobo? ¿Por qué era mala la bruja? ¿Se subirían al árbol para...?", etcétera.

- **Aprender palabras nuevas y utilizar las conocidas en otros contextos.** Esto puede hacerse, como vimos en módulos anteriores, mediante las siguientes propuestas.
 - Dar ejemplos del significado de algunas palabras.
 - Hacer comparaciones entre el significado de una palabra nueva y el de una conocida.
 - Hacer analogías entre conceptos o palabras semejantes.
 - Presentar contrastes entre palabras de significados opuestos.
 - Dar definiciones o hacer que los niños deduzcan el significado de una palabra a partir de los conocimientos que ellos mismos pueden aportar para deducirlo y enseñar el uso de los diccionarios, con la precaución de orientarlos en la identificación entre varias acepciones para que puedan seleccionar entre todas cuál de ellas se ajusta al significado que corresponde a un texto determinado.

- **Programar la enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión,** entre las que pueden señalarse las siguientes.
 - Introducir el tema del que trata el texto, informando o recuperando los conocimientos previos que sobre él tienen los alumnos.
 - Buscar orientación sobre el tema en el título del texto.
 - Recomendar la lectura global del texto para poder formarse una idea general de él.
 - Enseñar a orientarse con los distintos subtítulos de los apartados que incluye un texto.
 - Preguntar por el significado de palabras que no conozcan o usar otras estrategias para encontrarlo.
 - Identificar las ideas principales de cada párrafo (microestructura).
 - Parfrasear oraciones, lo que equivale a decirlas de otro modo con palabras propias (reformulación de textos).
 - Enseñar a subrayar las ideas principales, a hacer resúmenes y esquemas de la información, que contribuyan a tomar conciencia de ésta o de la macroestructura del texto.
 - Enseñar las distintas formas como se organiza un texto.

En el texto "Las dificultades más comunes en la comprensión lectora" que se expone en el Anexo de los módulos 5 y 6 "Alfabetización", le ofrecemos más datos sobre las estrategias de comprensión.

Resumen y conclusiones generales

En este módulo:

- Examinamos algunas nociones relativas al desarrollo psicológico y su relación con la adquisición del lenguaje.
- Repasamos los usos y funciones del lenguaje que aparecen a diferentes edades.
- Analizamos la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia metalingüística, por la importancia intrínseca que tienen y por sus relaciones con el aprendizaje de la lengua escrita.
- Relacionamos la competencia metalingüística con el proceso de alfabetización y las habilidades y estrategias que se ponen de manifiesto en el reconocimiento de palabras y en la comprensión lectora.
- Vinculamos los procesos de intervención con los contextos de crianza.

Le proponemos que revise las cuestiones iniciales que le presentamos sobre el tema de desarrollo psicológico y lingüístico. Esperamos que pueda completar algunas de sus respuestas.

En los próximos módulos trabajaremos el tema de alfabetización. ■

Bibliografía

Alegria, J., "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades", en *Infancia y aprendizaje*, 1985, pp. 29, 79-94.

Benveniste, E., *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI Editores, 1978.

Binet, A. y Simon, Th., "Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants", en *Année Psychologique*, XIV, 1911, pp. 145-201.

Borzone de Manrique, A. M. y Granato de Grasso, L., "Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social", en *Lenguas Modernas* 22, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1995, pp. 137-166.

Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C., *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Brady, S. A. y Shankweiler, D. P. (comps.), *Phonological processes in literacy*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 1991.

Brewer, W., "Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Implications for psychology", en: Spiro, R. J.; Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (comps.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

Bruner, J., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1991.

Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1991.

Clay, M. M., *Emergent reading behavior*, disertación doctoral no publicada, Nueva Zelanda, University of Auckland, 1966.

Courts, P. L., *Multicultural Literacies: Dialect, Discourse and Diversity*, Nueva York, Peter Lang, 1997.

Cristal, D., *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Nueva York, Cambridge University Press, 1995.

Defior Citoler, S., *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*, Málaga, Aljibe, 1996.

Del Río, M. J., *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, ICE-Horsori, 1998, 2ª edición.

Faber, A., "Phonemic segmentation as epiphenomenon: evidence from the history of alphabetic writing", *Haskins Laboratories, Status Report on Speech Research*, SR -101-102, pp. 28-40, 1990.

Fayol, M., "La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelques questions", en P. Lecocq (comp.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*, Paris, Presses Universitaires de Lille, 1992.

Gardner, H., *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1993.

Garçon, A. F., *Interacción social y desarrollo del lenguaje y de la cognición*, Barcelona, Paidós, 1994.

Gee, J., "Critical issues: Reading and the new literacy studies. Reframing the National Academy of Science Report on Reading", en *Journal of Literacy Research*, 1999, pp. 31, 355-374.

Gee, J., *Social linguistics and literacies: Ideology and discourses*, Londres, Falmer Press, 1996, 2ª edición.

Geertz, C., *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós, 1996.

Gil Carnicero, P.; Prieto González, L; Rodríguez Escudeiro, R. y Sánchez Carretero, N., "El papel de la interacción adulto-niño en el desarrollo: un enfoque longitudinal", en *Substratum* núm. 7, vol. 3, 1995, pp. 15-38.

Gombert, J. E., "Actividades de lectura y actividades asociadas", en: Gombert, E. y cols., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

Gombert, J. E., "Développement métalinguistique et langage écrit", en: Gombert, E., *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

Gough, P. B., "Word Recognition", en: Pearson, P. D. (comp.), *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman, 1984.

Graves, M. F.; Juel, C. y Graves, B. B., *Teaching Reading in the 21st Century*, Boston, Allyn and Bacon, 2001.

Gunning, T., *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*, Boston, Allyn and Bacon, 1998.

Hagégé, C., *L'homme de paroles*, París, Fayard, 1985.

Halliday, Ch., *Explorations in the functions of language*, Londres, Edward Arnold, 1975.

Halliday, Ch., *Spoken and Writing Language*, Hong Kong, Oxford University Press, 1988.

Heath, S. B., *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Hourigan, M., *Literacy as social exchange: Intersections of class, gender, and culture*, Nueva York, State University of New York, 1994.

Jakobson, R., *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.

Johnson-Laird, P. N., "Mental models in cognitive science", en *Cognitive Science* 4, 1981, pp. 71-115.

Kintsch, W., "The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model", en *Psychological Review*, 1988, pp. 95, 163-182.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. A., "Toward a model of text comprehension and production", en *Psychological Review*, 1978, pp. 85, 363-394.

Lee, C., "A Culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high School students skills in literary interpretation", en *Reading Research Quarterly*, 1995, pp. 30, 608-630.

Lenneberg, E. H., *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

Levelt, W. J. M., *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1989.

Liberman, A. L., "The relation of Speech to Reading and Writing", en: Frost, R. y Katz, L. (comps.), *Orthography, Morphology and Meaning*, Elsevier Scs. Pub, 1992.

Liberman, I. Y., "Segmentation of spoken word", en *Bulletin of the Orton Society*, 1973, pp. 23, 65-77.

Liberman, I.; Shankweiler, D. P.; Fisher, F. y Carte, B., "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, pp. 18, 201-212.

Marazzato, R., *Linguistics for Beginners*, 2000, www.languagecompass.com.

Mattigly, I. J., "Reading, the linguistic process and linguistic awareness", en: Kavanagh, J. K. y Mattingly, I. J. (comps.), *Language by Ear and by Eye*, Cambridge, Mass, MIT Press, 1972.

Meisels, S. y Provence, S., *Screening and assessment: Guidelines for Identifying Young Disabled and Developmentally Vulnerable Children and Their Families*, Nec Tas and Zero to Three National Center for Infants, Toddlers and Families, Washington, D.C., 1989.

Mercer, C. D., *Dificultades de aprendizaje*, vols. I y II, Barcelona, CEAC, 1991.

Metsala, J. L. y Ehri, L. C., *Word recognition in beginning literacy*, Mahwah, Nueva Jersey-Londres, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

Minsky, M., "A framework for representing knowledge", en: Winston, P. H. (comp.), *The psychology of computer vision*, Nueva York, McGraw-Hill, 1975.

Moje, E. B.; Dillon, D. R. y O'Brien, D. G., "Re-examining the roles of learner, the text, and the context in secondary literacy", en *Journal of Educational Research*, 2000, pp. 93, 165-180.

Molinari Marotto, C., "Comprensión del texto", en: Molinari Marotto, C., *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.

Palacios, J., "Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, conceptos básicos y metodología", en: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Perfetti, C. A., *Reading ability*, Nueva York, Oxford University Press, 1985.

Perfetti, C. A. y Lesgold, A. M., "Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction", en: Resnick, L. B. y Weaver, P. A. (comps.), *Theory and practice of early reading*, Hillsdale, Earlbaum, 1977.

Philip, W. Ch. H., *Event quantification in the acquisition of universal quantification*, Dissertation Services, University de Massachusetts, 1995.

Piacente, T., "Lingüística y educación", ficha de circulación interna, Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), 2000.

Piacente, T. y Granato, L., *Las competencias narrativas y sus determinantes*, 2001 (inédito).

Piacente, T.; Granato L., Talou, C. y Marder, S., "Desarrollo psicológico y grupo social de pertenencia. El sesgo cultural de los instrumentos de evaluación", en *Evaluar, Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, núm. 1, 2000, pp. 15-28.

Piacente, T.; Granato, L.; Tittarelli y colabs., "Las competencias discursivas infantiles y su evaluación", en *Revista de la Facultad de Psicología de la UNR*, 2000 (en prensa).

Piacente, T.; Rodrigo, M. A. y Urrutia, M. I., "Creencias y prácticas maternas sobre la adquisición del lenguaje temprano. Relaciones con el desarrollo del lenguaje de los niños", en *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, año 4, núm. 1, 1998, pp. 102-116.

Piaget, J. e Inhelder, B., *Psicología del niño*, Madrid, Ediciones Morata, 1973.

Pinker, S., *L'instinct du langage*, Paris, PUF, 1999.

Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Rondal, J. A., *Educación y lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica, 1982.

Rondal, J. A., *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, México, Trillas, 1990.

Rondal, J. A., "Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación", en: Puyuelo Sanclemente, M.; Rondal, J. A. y Wiig, E. H., *Evaluación del lenguaje*, Barcelona, Masson, 2000.

Samson, G., *Writing Systems*, Stanford, Stanford University Press, 1985.

Sanford, A. J. y Garrod, S. C., *Understanding written language*, Chichester, Wiley, 1981.

Saussure, F., *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1945.

Scribner, S. y Cole, M., *The psychology of literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1981.

Seguí, J. y Ferrand, L., *Leçons de Parole*, París, Editions Odile Jacob, 2000.

Shearer Mariotti, A. y Homan, S. P., *Linking Reading Assessment to Instruction. An Application Worktext for Elementary Classroom Teacher*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

Signorini, A., *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), 2000.

Signorini, A. y Piacente, T., "La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales", en *Revista IRICE*, Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CONICET-UNR, 2001, pp. 15, 5-29.

Snow, C. E., "Literacy and language: relationships during the preschool years", en *Harvard Educational Review*, 53: 2, 1983, pp. 165-189.

Stahl, S. A., "Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers", en: Hynd, C. R. (comp.), *Learning from text across conceptual domains*, Mahwah, Nueva Jersey, Londres, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

Stanovich, K. E., *Progress in Understanding. Scientific Foundations and New Frontiers*, Nueva York-Londres, The Guilford Press, 2000.

Street, B., *Literacy in theory and practice*, Londres, Cambridge University Press, 1984.

Teale, W. H. y Sulzby, E. (comps.), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, NJ, Ablex, 1986.

Tizard, B. y Hughes, M., *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*, Londres, Fontana, 1984.

Van Dijk, T. A., *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W., *Strategies of discourse comprehension*, San Diego, California, Academic Press, 1983.

Vigotsky, L. S., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1973.

Warren, W.; Nicholas, D. y Trabasso, T., "Event chains and inferences in understanding narratives", en: Freedle, R. O. (comp.), *New Directions in discourse processing*, Hillsdale, Nueva Jersey, Earlbaum, 1979.

Wells, G., "Preschool literacy-related activities and success in school", en: Olson, D. R.; Torrance, H. y Hilyard (comps.), *Literacy, language and learning*, Nueva York, Cambridge University Press, 1985, pp. 229-255.

Whitehurst, G. y Lonigan, Ch., "Child development and emergent literacy", en *Child Development*, junio V, 69, 1998, pp. 848-872.

Zazzo, R.; Gilly, M. y Verba-Rad, M., *Nueva escala métrica para la medida de la inteligencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1970.