

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
CUADERNOS DE INVESTIGACION
- N° 3 -**

**UNA CONCEPCION DEL DESARROLLO
DEL LENGUAJE PARA LA INVESTIGACION
Y LA PRACTICA EDUCATIVA**

ANA MARIA BORZONE DE MANRIQUE

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS - USA
BIBLIOTECA CENTRAL - DIVISION CANJE
INDEPENDENCIA 3051
BUENOS AIRES - ARGENTINA**

AREA: LINGUISTICA Y EDUCACION

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
- 1989 -**

**UNA CONCEPCION DEL DESARROLLO
DEL LENGUAJE PARA LA INVESTIGACION
Y LA PRACTICA EDUCATIVA**

ANA MARIA BORZONE DE MANRIQUE

**AREA: LINGUISTICA Y EDUCACION
CUADERNOS DE INVESTIGACION DEL INSTITUTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Decano:

Prof. Norberto Rodríguez Bustamante

Vice-Decano:

Lic. Carlos A. Herrán

Secretarios:

Prof. María Cristina Gonzalez

Lic. Ruth C. Escolar

Prof. Gladys Palau

Sr. Víctor Mohr

Secretaria Académica

Secretario de Investigación y Posgrado

Secretaria de Extensión Universitaria

Secretario de Supervisión Administrativa

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora:

Prof. María Teresa Sirvent

ISBN en trámite.

INTRODUCCION

El propósito del presente trabajo es presentar una concepción del lenguaje, de su adquisición y desarrollo caracterizada por religar cognición y comunicación, en la que se encuadran las investigaciones del Area de Lingüística y Educación del ICE.

Las investigaciones se insertan dentro de los lineamientos del Programa «La democratización de la Educación Argentina: obstáculos y alternativas», que se desarrolla en el Instituto de Ciencias de la Educación desde el año 1985 con la coordinación de la Lic. María Teresa Sirvent.

Este programa se dirige al descubrimiento de los factores o mecanismos inhibitorios que inciden sobre el bajo rendimiento cuantitativo y cualitativo de la enseñanza formal, cuyo impacto recae fundamentalmente sobre las posibilidades de educación de los sectores más carenciados del área urbana y rural.

Los avances en el desarrollo del programa permitieron detectar nueve Areas problemáticas en la enseñanza formal y no formal, una de las cuales es la caracterizada por la incidencia de los factores lingüísticos y comunicacionales.

Es por ello que en el año 1985 se conformó en el ICE el Area de Lingüística y Educación destinada a la investigación del conjunto de problemas relativos al lenguaje.

Parte del trabajo de este cuaderno tuvo por objeto responder a una demanda de asesoramiento de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

1- El lenguaje

El lenguaje desempeña un rol fundamental en la educación del niño, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su desarrollo como ser social. La lengua es el canal más importante por el que se transmite todo tipo de conocimientos. Por él se aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de hacer, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982). La escuela y el aula son entornos lingüísticos influyentes. La enseñanza y el aprendizaje comprenden numerosas actividades lingüísticas como exponer, explicar, debatir, preguntar, responder, escuchar, repetir, parafrasear, resumir (Stubb, 1984).

Cuando los niños ingresan al jardín a la edad de 4, 5 años, aunque en general poseen un dominio de su lengua materna suficiente para desempeñarse en el medio en que viven, no han alcanzado aún la competencia lingüística y comunicativa adulta.

Pero poseen una gran potencialidad para el desarrollo lingüístico en todos sus aspectos. El conocimiento que el docente tenga de esa potencialidad y de sus manifestaciones en el curso del proceso de adquisición del lenguaje es crucial para que la escuela realice una contribución efectiva a dicho proceso.

La primera consideración relevante en este planteo es que el hombre ya está dotado biológicamente de la capacidad para adquirir lenguaje. Los estudios sobre este proceso muestran que esta capacidad es una condición necesaria pero no suficiente para que el desarrollo lingüístico se realice en forma natural. Se reconoce, en efecto, que el medio juega un rol importante en todas las fases de esa adquisición al poner al niño en contacto con sistemas de convenciones como la lengua de su comunidad.

La interacción con estos sistemas convencionales es anterior a la entrada a la escuela. Es por ello importante reconocer las características que adopta esa interacción con el medio en el desarrollo lingüístico desde las primeras manifestaciones de la competencia comunicativa. La motivación para comenzar la revisión de esos desarrollos en la llamada etapa prelingüística tiene su origen en que no todos los niños que ingresan a la escuela han estado en contacto con un medio que les proporciona los recursos necesarios para la construcción de estrategias lingüísticas y comunicativas. El docente tiene que estar capacitado para diagnosticar estados diferentes en los grupos de pares y para responder adecuadamente a esas diferencias.

Cuando el niño adquiere la lengua de su medio, adquiere un conocimiento convencional donde interactúan tres aspectos: forma, contenido y uso. Conocer una lengua implica conocer la gramática (fonología, sintaxis y semántica) y conocer los mundos físicos y

sociales en los que se habla esa lengua para realizar un intercambio lingüístico significativo. Un niño habla cuando tiene algunos contenidos que comunicar. Para poder comunicar esos contenidos tiene que estructurarlos en una forma lingüística convencional y todo niño que da forma lingüística a sus contenidos lo hace con algún objetivo, en una situación determinada frente a un interlocutor. El niño logra el conocimiento de objetos, relaciones entre objetos, sucesos y relaciones entre sucesos a través de la experiencia y de la interacción social con los objetos y sucesos de su entorno. Para codificar esas experiencias en la construcción de significados es necesario que desarrolle diversas estrategias, que responden a principios operativos, para el análisis de su lengua y la elaboración de reglas que le proporcionen un conocimiento productivo de ella.

Simultáneamente debe aprender a comunicarse con otras personas, a elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que se encuentra. Estas tres facetas del lenguaje que el niño debe dominar para ser un hablante nativo -gramática, semántica y pragmática- no son adquiridas independientemente una de la otra. Por el contrario, son inseparables en el complejo proceso de adquisición del lenguaje.

1.2. Adquisición del lenguaje.

1.2.1. Desarrollo prelingüístico.

El niño comienza a manifestar intenciones comunicativas antes de poseer un sistema formal para expresarlas. Durante el primer año de vida estos actos comunicativos se realizan mediante gestos, vocalizaciones y uso del contexto y siguen un curso de desarrollo que depende de la interrelación con la madre (o adulto a cargo del niño). La interacción madre-niño se realiza a través de un contacto sostenido de las miradas, hecho que provoca abundantes respuestas verbales de la madre y poco después algunos sonidos del niño. En las primeras semanas el niño ya puede distinguir las voces humanas de cualquier otro sonido. Hacia el final del segundo mes el contacto visual con acompañamientos vocales está bien establecido. La madre y el niño desarrollan una dinámica de turnos de intercambio al iniciar y cesar uno y otro su conducta, dinámica que es sin duda precursora del diálogo. (Bruner, 1982).

El niño manifiesta una tendencia a compartir rasgos del mundo sensorial con la madre, presta atención a lo que desea y tiende a mostrar signos de quererlo. La madre interpreta las acciones del niño como manifestaciones de deseos y necesidades: «llora porque tiene hambre», «mira un objeto porque quiere tenerlo».

Para la madre los actos del niño tienen un propósito, son actos comunicativos intencionales a los que debe responder adecuadamente. Cuando lo hace, el niño llora con menor frecuencia y vocaliza y hace más gestos en forma comunicativa. A menudo la madre sigue la línea de la mirada del niño y éste, ya a los cuatro meses, sigue la línea de la madre. Es el principio de una atención compartida hacia un objeto que luego se manifestará más claramente con el señalamiento mediante gestos, conductas en las que Bruner ve ya el germen de la referencia, es decir, el origen de un proceso que culminará en el señalamiento de los objetos a través del lenguaje.

Las primeras vocalizaciones que se producen hasta los cuatro meses aproximadamente, son emisiones semejantes a una vocal nasalizada (que resuena en la cavidad nasal). Luego surgen emisiones vocálicas del tipo «a», «e» y, a los seis meses, el niño produce sonidos de tipo consonánticos «b». Alrededor de los siete meses comienza a producir emisiones del tipo «ba ba», «ma ma ma», «ta ta ta» (balbuceo reduplicado). El desarrollo de emisiones se va realizando a través de la consecución de diversos logros que llevan al niño a un control progresivo de los mecanismos fonatorios.

Este control le permitirá al niño producir sonidos semejantes a los de los adultos (Massone y Manrique, 1985).

Entre los nueve y los trece meses de edad el niño desarrolla medios para indicar objetos y eventos, convirtiéndose en un emisor de señales sobre los objetos deseados. Los gestos como el señalar alcanzan significado comunicativo cuando el niño usa mediante ellos al adulto como un instrumento o intermediario para lograr su objetivo. La señalización va acompañada de vocalizaciones, emisiones de una palabra y miradas al interlocutor. La acción de señalar sirve al niño para generar y testar hipótesis y traer a los objetos al dominio del discurso. La madre incorpora al diálogo este interés del niño por señalar y nombrar objetos.

Todos los actos comunicativos están inmersos en una red compleja de habilidades cognitivas. Si bien se reconoce que el desarrollo cognitivo da lugar al desarrollo de intenciones comunicativas, esto no implica que el desarrollo de la gramática se realice término a término con el desarrollo cognitivo. El niño organiza su universo conceptual en categorías o clases, puede hacer distinciones entre acciones, agentes y objetos antes de poseer el lenguaje para expresar estas distinciones. Por lo que, semánticamente hablando, el niño tiene un objetivo hacia el que dirige sus esfuerzos en el proceso de adquisición del lenguaje: decir algo sobre eventos que ya conoce. (Bruner, 1982).

En este sentido Halliday (1975) considera que el niño comienza por desarrollar una semiótica propia, que no deriva del sistema adulto que lo rodea; es un

lenguaje cuyos elementos no son simplemente pares de contenido/expresión, pues tienen significado en ciertas funciones definidas en lo cultural. Son expresiones que no tienen nada de la lengua materna y que surgen alrededor de los 9-10 meses. Estas expresiones, frecuentes en el repertorio sonoro del niño, se producen en correlación con situaciones fijas y manifiestan la intención del niño y sus intentos por significar. En ellos Halliday identifica en un principio cuatro funciones: instrumental (para satisfacer necesidades personales), regulatoria (para controlar la conducta de otro), interaccional (para mantener el contacto con los otros) y personal (para expresar individualidad o interés).

Como lo señala Bruner, el argumento de Halliday es paralelo al semántico: no sólo el conocimiento conceptual precede al progreso lingüístico sino también el funcional. El niño sabe qué está tratando de obtener antes de que use el lenguaje para canalizar sus esfuerzos. Halliday interpreta la adquisición del lenguaje como un proceso semiótico en el que el niño aprende a significar antes de adoptar un modo léxico-gramatical convencional para la realización de los significados y a aprender a significar lingüísticamente es un aspecto de aprender a significar como proceso social.

En síntesis, el lenguaje surge en el marco de conocimientos e intenciones, para tratar con eventos que el niño ya comprende conceptualmente y alcanzar objetivos comunicativos que, al menos parcialmente, el niño puede realizar por otros medios.

1.2.2. Desarrollo lingüístico

Al final del primer año de vida, el niño comienza a producir sus primeras palabras sobre la base de emisiones del balbuceo. El significado de estas palabras varía según el contexto, por lo que solo pueden ser comprendidas en el contexto en que se producen. Así, por ejemplo, si el niño dice «papa» sabemos, por el contexto, si trata de pedir comida, de señalarla o de indicar que alguien está comiendo. Estas señales verbales son sólo una parte de una situación interactiva compleja que incluye gestos orientados hacia las personas y objetos, dirección de la mirada y variaciones en el patrón de entonación. En esta etapa el conocimiento que tiene de la lengua va más allá de las palabras aisladas que produce porque el niño puede responder a emisiones estructuradas ya que, en este proceso, la comprensión precede a la producción. En efecto, cuando el niño produce emisiones de más de una palabra, hecho que señala el inicio de una gramática activa, ellas sirven para expresar nociones relacionales que el niño ya había descubierto en la etapa anterior. El rango de nociones que expresa reflejan su comprensión del mundo (Slobin, 1979).

En la producción de las primeras palabras el niño

hace uso de diversas estrategias mediante las cuales organiza el material fónico de su lengua, estrategias que responden a las capacidades y restricciones articulatorias y perceptivas que posee en ese momento. Estas estrategias son de dos tipos: una tendencia a simplificar las formas adultas y otra a avanzar hacia formas más cercanas a las adultas. (Manrique y Massone, 1985, 1988) Entre las estrategias de simplificación observamos:

- a) evitar palabras que contienen sonidos que no puede producir
- b) armonía consonántica: hace coincidir en todos sus rasgos a las diferentes consonantes de una palabra («papo» por «pato»)
- c) sustitución: reemplaza por el sonido que puede producir: «ti» por «si», «cata» por «casa»
- d) omisión: elimina sílabas y sonidos: «ma» por «tomá», «eo» por «Alfredo».

La tendencia hacia formas progresivas se manifiesta mediante una estrategia de reduplicación de la sílaba acentuada: «pipibo» por «colectivo». Estas estrategias demuestran que el niño es un organizador activo de la fonología. Se observan diferencias individuales en el uso y aparición de las estrategias, hecho que señala distintos ritmos de desarrollo fonológico. Aún a los cuatro y cinco años los niños que no han alcanzado el dominio del repertorio total de sonidos del habla adulta, recurren a estrategias de sustitución.

Las emisiones de una sola palabra codifican el aspecto más relevante de una situación que es el menos presupuesto. El niño debe descubrir qué aspectos son codificados y cómo por la gramática de su lengua. Cuando logra producir emisiones de dos o más palabras el niño demuestra que ha conceptualizado varios aspectos de una situación, aunque a veces no pueda expresarlos a través de una emisión con unidad tonal. Para estos desempeños lingüísticos son necesarios diversos desarrollos cognitivos: el niño debe almacenar los patrones de sonido, los conceptos sobre objetos y eventos y las relaciones entre palabras y referentes y debe acceder a esta información y referirla a la situación concreta. (Slobin, 1979). Es decir:

- a) percibir, analizar y almacenar mensajes
- b) concebir un mundo estable de objetos, eventos y personas en interacciones sociales para cumplir sus fines.

Estos requisitos implican capacidad para la representación simbólica que se alcanza por la maduración de la memoria y otras estructuras cognitivas que le permiten tener una representación aún en su ausencia.

El desarrollo semántico está estrechamente ligado a la formación de conceptos. El lenguaje es un medio

de representar esa base cognitiva del significado. Pero no todos los significados pueden ser expresados semánticamente por el lenguaje. Los niños muestran a través de su conducta que han ordenado sus experiencias en ciertas categorías. Estas categorías no poseen límites bien definidos, límites que en los niños más pequeños son aún más variables. Como el niño ha categorizado el mundo en forma particular en la etapa prelingüística, estas categorías van a resistir la reconstrucción al enfrentarse con la organización semántica del mundo adulto. Por otra parte, al estar la formación de conceptos ligados a la experiencia, existen diferencias individuales y de desarrollo debido a las variaciones en el medio social y físico del niño. Por lo que los niños no asignarán los mismos significados que los adultos a las palabras y frases.

En la interacción con el niño el adulto actúa como un organizador lingüístico ayudando al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos necesarios para lograrlo. El adulto guía la actividad lingüística del niño dentro de sus posibilidades de expresión, focaliza su atención en un tema, le proporciona modelos del sistema lingüístico adulto, produce extensiones, multiplica las situaciones y funciones para los que se pueden emplear determinadas emisiones y amplía el rango de contextos en los que ocurren los intercambios, proporcionándole al niño la oportunidad de observar y dominar los diferentes sentidos de las palabras y expresiones y sus distintos usos. Los adultos a cargo del niño, padres y/o educadores, tienen un papel activo en el proceso de adquisición del lenguaje que se cumple a través de una estructura interactiva de marcos rutinarios y familiares (formatos de interacción, Bruner, 1982).

En el diálogo, ambos miembros están dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. El adulto regula la expresión del niño en cuanto le proporciona indicios sobre los resultados de su intento de comunicación, sobre las reglas del intercambio y las estructuras presuposicionales sobre el que se basa ese intercambio y la forma en que las intenciones de los dos participantes se manifiestan e interpretan. Esta función reguladora suelen desempeñarla también los hermanos o niños mayores con los que está en interacción. El éxito del diálogo reside en la modalidad que adquiere ese intercambio de acciones verbales en el que hay colaboración y negociación de los significados que se comparten.

Los intentos iniciales de los niños para producir emisiones estructuradas nos muestran las estrategias que desarrollan para construir la gramática, como simplificar y suprimir elementos, establecer un orden de los componentes de la emisión, evitar las irregularidades del sistema adulto. La complejidad gramatical impone un peso muy grande a las capacidades de pro-

cesamiento del niño que se ve forzado a simplificar y suprimir elementos, construyendo reglas que le permiten expresar ciertas relaciones a pesar de las restricciones mencionadas. Una de las estrategias consiste en establecer un orden determinado en los componentes de la emisión, ya que se observa que no todas las combinaciones posibles ocurren en el habla del niño. Esta regularidad indica el desarrollo de reglas específicas de combinación de palabras. Los niños manifiestan una tendencia a formar sistemas regulares, ignorando o evitando las irregularidades del sistema adulto. Esta última tendencia, bien conocida por padres y educadores, se observa en la regularización de inflexiones gramaticales: «ponio» por «puso», «sabo» por «sé». La regularización de formas continúa en algunos niños de Jardín, especialmente en los más pequeños.

La forma sistemática en que el lenguaje infantil difiere del adulto nos indica que el niño construye activamente las reglas de su gramática, que no son una imitación de las adultas, ya que no se encuentran en el habla adulta, ni son un simple reflejo del mundo de conceptos que el niño ha formado en su contacto con el contexto extralingüístico, aunque puedan estar relacionadas (Slobin, 1979).

Alrededor de los cinco años, la mayor parte de las reglas adultas han sido adquiridas por el niño, no así muchas de las estrategias que hacen a la producción discursiva adulta. (1) Por otra parte, en el español, como en otras lenguas, se ha observado que hay estructuras de adquisición tardía. Hurtado (1984) identifica algunas estructuras sintácticas, como ciertas estructuras de infinitivo, relativos complejos, pronombres clíticos y estrategias pragmáticas como la exclamación, que se adquieren luego de los siete años.

1.3. Lenguaje y cognición.

El sistema cognitivo del niño se desarrolla a través de la interacción con los objetos, sucesos y personas de su medio. En la medida en que el lenguaje forma parte de estas interacciones puede facilitar este desarrollo pero no producirlo por sí mismo.

Vygotsky (1964) señala que los dos procesos, pensamiento y lenguaje, no son idénticos puesto que no existe una correspondencia rígida entre las unidades de ambos procesos. El pensamiento posee su propia estructura que, a diferencia del lenguaje, no consiste en unidades separadas. Para que los procesos cognitivos se realicen -razonamiento, resolución de problemas, planificación- es necesario que el conocimiento sea codificado y almacenado en alguna forma. Se han identificado varias formas de representación mental, entre ellas las imágenes sensoriales, patrones motores, rasgos y prototipos.

El lenguaje es también un componente del pen-

samiento y un instrumento del mismo, pero ni el lenguaje ni el habla pueden ser igualados con el pensamiento.

Actualmente se ha adoptado una actitud cautelosa con respecto a la relación pensamiento-lenguaje. Slobin (1979) considera que el lenguaje y la comunicación juegan un rol muy importante en algunos aspectos del desarrollo cognitivo, pero la influencia que ejerce el lenguaje es indirecta. Consiste en proporcionar oportunidades para obtener experiencia adicional a través del intercambio de información. El uso del lenguaje ayuda al niño a obtener conocimientos y a aprender a considerar otras perspectivas sobre su propio pensamiento. Pero no debe perderse de vista el hecho de que ciertos desarrollos cognitivos se alcanzan mediante la observación y manipulación del mundo físico.

Es también relevante para el educador tener presente la distinción entre «saber algo» y «saber hablar acerca de algo». Esta distinción, planteada en estudios antropológicos transculturales de la relación pensamiento-lenguaje, nos dice que no debe interpretarse la dificultad de expresión de un niño como una deficiencia en su pensamiento o una falta de competencia para realizar una determinada acción. El medio socio-cultural introduce grandes diferencias en los usos que hace el niño del lenguaje que pueden no coincidir con los usos escolares. El problema que enfrenta en estos casos el maestro reside en alentar a los niños a hacer uso de las habilidades lingüísticas y cognitivas que ya poseen en los nuevos contextos y para los nuevos objetivos que introduce la situación escolar. (2)

1.4. Conciencia lingüística.

En el curso del desarrollo lingüístico los niños a menudo hacen explícitos sus conocimientos acerca del lenguaje en forma de autocorrecciones o correcciones a otros hablantes, comentarios y juegos con el lenguaje (rimas, sustituciones de palabras, chistes). En estos casos el lenguaje se aparta del uso convencional como medio de comunicación para ser objeto de una actividad consciente en la que se produce un cambio de atención del contenido a la forma lingüística.

Los niños comienzan a reflexionar sobre ciertas propiedades del lenguaje a edad temprana. Clark (1978) señala que la habilidad para hacer del lenguaje un objeto de reflexión, llamada «conciencia lingüística» (Mattingly, 1972), se manifiesta en la forma de:

- a) correcciones espontáneas de su propia comunicación, del orden de palabras, de formas lingüísticas y elección de una lengua en el caso de niños bilingües.
- b) preguntas sobre la palabra correcta, la pronunciación correcta y el registro del habla apropiado.

- c) comentarios sobre el habla de otros, pronunciación, acento y lengua que hablan
- d) comentarios y juegos con diferentes unidades lingüísticas, segmentación de palabras en sílabas y sonidos, rimas y adivinanzas.
- e) juicios sobre la estructura lingüística y funciones del lenguaje, sobre el significado de emisiones, su gramaticalidad y sobre si son apropiadas a cortes.
- f) preguntas sobre otras lenguas o sobre el lenguaje en general.

Los comentarios explícitos sobre el lenguaje parecen comenzar alrededor de los tres años. Las autocorrecciones se observan a edad aún más temprana -dos años- en la forma de repetición de palabras en las que van modificando la pronunciación hasta que logran que su intención sea comprendida (Scollon, 1976; Manrique y Massone, 1988). La autocorrección de formas de palabras y de orden de palabras es posterior a la de la pronunciación.

Los juicios sobre lo apropiado de una emisión implican la elección explícita de la expresión más amable, de las expresiones adecuadas a roles diferentes e interlocutores distintos. Se ha observado este tipo de habilidad lingüística en niños de cuatro años, por ejemplo en niños que usan consistentemente frases más cortas y simples para hablar con un hermano menor o niños que cambiaban las formas de su expresión al interpretar en un juego distintos roles (padre-madre-niño) (Bates, 1976).

Se piensa que estas manifestaciones de conciencia lingüística tienen como función facilitar y asegurar la eficacia de la comunicación cara a cara (Levelt et al, 1978). La corrección conciente es un medio para superar y prevenir toda ruptura en un intercambio lingüístico, así como la posibilidad de juzgar lo apropiado de una emisión en un contexto particular. Apparently en el proceso de adquisición del lenguaje, el niño, cuando aún no ha alcanzado el grado de automaticidad que tiene la actividad lingüística adulta, necesitaría poner mayor atención en diversos aspectos formales del lenguaje y del proceso de la comunicación a fin de evaluar y controlar sus emisiones con referencia al estándar lingüístico que persigue y al propósito de su comunicación.

1.4.1. Conciencia lingüística y lectoescritura.

Por su parte, la habilidad para aislar unidades lingüísticas -palabras, sílabas, fonema- está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lectoescritura, así como el dominio del vocabulario metalingüístico, «letra», «sonido», «palabra», «oración».

Se ha observado en efecto, que los niños que están aprendiendo a leer aventajan a los no lectores en todos los ejercicios que requieren este tipo de conciencia lingüística. Es evidente que el lenguaje escrito proporciona al niño esquemas para conceptualizar y analizar la estructura del habla. La conciencia lingüística interactúa con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura porque es tanto una consecuencia como una causa que facilita el progreso de este aprendizaje.

La función de la conciencia lingüística se hace evidente si consideramos que el niño percibe el habla, que es una señal física continua, en unidades de significado que abarcan generalmente más de una palabra. Por lo que no puede segmentar ese continuo, es decir efectuar cortes, entre palabras y entre sonidos (fonemas).

Cuando el niño se encuentra con la escritura, se ve obligado a reflexionar sobre las unidades lingüísticas que la escritura representa. En las lenguas de escritura alfabética tiene especial relevancia el acceso al fonema (conciencia fonológica) puesto que este sistema de escritura representa la estructura fonológica interna de la palabra. La dificultad de este acceso reside en el hecho de que los hablantes no producen en forma discreta, separada, los segmentos que conocemos como vocales y consonantes. Trabajos realizados en diversas lenguas muestran que los niños y los adultos anal-fabetos tienen problemas para deslindar fonemas en el continuo del habla y que esta dificultad entorpece el aprendizaje de la lectoescritura (Lieberman et al, 1974; Manrique y Gramigna, 1983, 1984; Olofson y Lundberg, 1983; Manrique y Signorini, 1988).

La escritura alfabética representa en una sucesión espacial y en forma discreta (letras separadas) la sucesión temporal de los segmentos del habla. Para que el niño pueda comprender este principio de organización del sistema alfabético es necesario que sea capaz de deslindar los segmentos en el continuo del habla (conciencia fonológica), es decir, identificar en una palabra, «sol» por ejemplo, los tres segmentos distintos y el orden de sucesión de estos segmentos.

La sílaba a diferencia del fonema y de la palabra es una unidad más claramente deslindable debido a que, al ser una unidad de articulación, la división en sílabas surge como una división natural de la palabra. Es por ello que el niño que carece de conciencia fonológica al darse cuenta de la relación entre la escritura y del habla, comenzará por realizar una relación sílabagrafía antes de acceder a la relación grafía-fonema.

Sin embargo, tanto en nuestras experiencias (Manrique y Gramigna, 1987) como en las realizadas por otros investigadores hemos comprobado que es posible desarrollar conciencia lingüística en niños pre-lectores. Mediante diversos ejercicios orales de aná-

lisis y síntesis de oraciones y palabras, los niños pueden adquirir habilidades analíticas que les facilitan la segmentación de emisiones en palabras y de palabras en fonemas.

Esta habilidad analítica cumple una función muy importante en la interpretación que hace el niño del sistema de escritura así como en el proceso de adquisición de la lengua escrita. (3)

1.5. Lenguaje y escuela.

Siguiendo a Jaggar (1985) podemos sintetizar en los siguientes puntos los aspectos más relevantes del proceso de adquisición del lenguaje:

1. La adquisición del lenguaje es un proceso **creativo, autogenerado**. Los niños adquieren el lenguaje sin que medie una instrucción explícita, naturalmente, a través de un proceso de reconstrucción del sistema lingüístico adulto, en situaciones en que el lenguaje tiene propósitos genuinos.

2. La adquisición del lenguaje es un proceso integral en el que los diferentes componentes del lenguaje -función, forma y significado- se aprenden simultáneamente.

3. La adquisición del lenguaje es un proceso **social y colaborativo**. Los niños adquieren el lenguaje en interacciones significativas con los adultos u otros niños quienes les proporcionan modelos y apoyan el proceso respondiendo a los que tratan de decir y de hacer más que a la forma de «decir».

4. La adquisición del lenguaje es un proceso **funcional e integrativo**. Los niños no aprenden el lenguaje y luego aprenden a usarlo; adquieren el sistema y a comunicarse a través de él en forma simultánea.

5. La adquisición del lenguaje es un proceso **variable**. Debido al hecho de que la variación lingüística es un fenómeno inherente al lenguaje, los significados, las formas y las funciones del lenguaje infantil dependerán en parte de las experiencias personales, sociales y culturales del niño.

Desde esta perspectiva que señala el carácter constructivo, interactivo y variable del desarrollo lingüístico sumado al conocimiento de las exigencias lingüísticas del medio escolar es posible abordar la función de la escuela y del docente en este proceso.

De las características señaladas se deduce que los niños no son lingüísticamente homogéneos en cuanto a la variedad de lengua y a la diversidad de usos del lenguaje que dominan ya que la naturaleza de su lengua y la extensión de su uso varían en función del medio social y familiar del niño. (4) Como lo señala Hurtado (1984), no todos los hogares son un medio con-

versacional óptimo en el que los padres mantienen una intensa actividad verbal con los hijos y los alientan a expresarse en una variedad de situaciones.

Por su parte la escuela requiere que el niño haga nuevos usos del lenguaje; tanto la lengua oral como la escrita se usan en contextos que son en general diferentes de los de uso diario, contextos puramente lingüísticos sin el apoyo de objetos para ver y manipular. La escuela requiere con mayor frecuencia el uso del lenguaje para analizar y reflexionar sobre experiencias pasadas para razonar y justificar, para predecir y considerar posibles alternativas, para hablar de eventos futuros, para proyectarse en la vida y sentimientos de otros y para construir escenas, eventos e historias imaginarias. En este sentido la tarea de la escuela consiste en proporcionar al niño experiencias lingüísticas ricas y variadas para permitirle ampliar, en forma progresiva, su repertorio verbal.

Por otra parte la lengua del niño puede ser diferente de la lengua del medio escolar. (5) Sabemos que toda lengua constituye un conjunto de dialectos y estilos muy diversos. No hablamos el «español» sino una variedad de esta lengua delimitada por factores geográficos (dialecto), sociales (sociolecto) y de edad (cronolecto). La lengua estándar usada en la escuela es la variedad que generalmente se usa para la comunicación escrita, en los medios masivos de comunicación y en la administración pública. Esta lengua es un dialecto que alcanzó el rango de estándar por razones histórico-políticas y debe su prestigio a esas razones y no a factores lingüísticos, ya que desde el punto de vista lingüístico no puede hablarse de una lengua o variedad como una superior a otra. Es importante que el docente comprenda, cuando se encuentra con niños de sectores populares que utilizan variedades diferentes a la estándar, que no está frente a una lengua deficitaria sino diferente: diferente en su forma, uso y significados a los que hace referencia.

Sabemos que la desaprobación del lenguaje infantil, producto de actitudes prejuiciosas hacia las diferencias lingüísticas, conduce a menudo al fracaso escolar. El niño no fracasa porque esté intrínsecamente imposibilitado de adquirir la lengua estándar. El problema reside en el hecho de que, al desvalorizar su lengua, y por lo tanto su cultura, el niño se siente rechazado y desarrolla una conducta verbal que Hurtado (1984) llamó «habla miedosa». En efecto la escuela con frecuencia se comporta como un factor inhibitor del desarrollo espontáneo del habla del niño, multiplicando de ese modo las diferencias de origen a través de prácticas discriminatorias.

La función de la escuela, es, en síntesis, alentar el desarrollo lingüístico del niño dándole confianza en su propia expresión al reconocerle el derecho a «su palabra» y, al mismo tiempo, asegurar un espacio den-

tro de su competencia para la palabra de los demás. La seguridad en el manejo de su lengua le posibilitará mantener intercambios lingüísticos ricos y variados y alcanzar a través de ellos un repertorio amplio de variedades y registros.

1.6. El desarrollo de la lengua escrita.

Cuando el niño ingresa a la escuela, su forma de comunicación es predominantemente oral. Sin embargo, en muchos casos, el proceso de adquisición de la lengua escrita ya se ha iniciado. Existe, en efecto, suficiente evidencia experimental que muestra que los niños pequeños saben mucho sobre la lengua escrita. Así como en la etapa prelingüística del desarrollo de la lengua oral se descubren los precursores cognitivos y comunicativos de la competencia lingüística posterior, al abordar el análisis del desarrollo de la lengua escrita es necesario comenzar por las primeras manifestaciones de conductas de lectura y escritura puesto que éstas, a pesar de sus diferencias con las formas convencionales marcan el inicio de ese proceso.

Es por ello importante que el docente sepa como aprenden los niños a interactuar con la escritura en su medio, como se desarrolla la escritura, qué rasgos identifican en el lenguaje escrito y qué características posee el lenguaje escrito que han desarrollado; estos conocimientos constituyen el punto de partida y la base de la instrucción formal posterior (Goodman, Y., 1983).

El contexto sociocultural del niño juega un rol esencial en este proceso de desarrollo de la lengua escrita. En este sentido pueden producirse grandes diferencias entre los niños según las experiencias y el tipo de experiencias que le proporcione su medio familiar y social. En las regiones rurales y en las zonas urbano-marginales de nuestro país, como ocurre en otros países periféricos, muchos niños provienen de medios donde es dominante la cultura oral. Estos medios les proporcionan pocas oportunidades de contacto con material escrito, de interacciones verbales entre adultos y niños referidas a la lengua escrita y de participación en actividades de lectoescritura.

Por otra parte, el niño puede no carecer totalmente de estas experiencias, pero, como lo señala Woods (1982), el factor relevante para que comprenda el significado de ser lector y escritor, está en la forma en que los padres interactúan con los niños en relación con la lengua escrita y sus usos. También varía según el medio, la necesidad, el uso y las funciones, de este sistema de comunicación. Estas diferencias, que marcan posibilidades distintas de acceso a la lengua escrita, deben ser especialmente atendidas por el maestro a los efectos de brindarle a los niños las experiencias que el medio familiar no les ha proporcionado,

haciéndoles conocer en la práctica los diversos propósitos de la lectura y de la escritura.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre el desarrollo de la lengua escrita, la relación entre este proceso y la adquisición de la lengua oral y la incidencia del medio sobre estos aprendizajes. En los medios en que es dominante la cultura gráfica los niños toman contacto con la lengua escrita a edad temprana a través de experiencias naturales frecuentes con diversos materiales escritos. En estos medios tienen también posibilidad de observar a los adultos realizando una variedad de actividades de lectoescritura que les muestran los usos y funciones que la lectura y escritura tienen en las interacciones sociales.

Pero los niños no son meros espectadores de estos objetos y eventos. Aunque el medio socio-familiar introducirá diferencias en las actividades, estructuras participativas y en los tipos de materiales escritos que proporciona a los niños, estas experiencias son la fuente de un aprendizaje pre-escolar de la lengua escrita en el que el niño está activamente involucrado. Este proceso comienza cuando el niño descubre que la escritura tiene significado, cuando pregunta, por ejemplo, señalando un cartel: «¿Qué dice acá?» (Smith 1973, Goodman 1983).

El niño utiliza todas las claves que le proporciona el contexto situacional en el que se encuentra la escritura para anticipar el significado de lo escrito, pero ya sabe que esas marcas en el cartel, en el envase o en una propaganda están representando significado. El hecho de conocer el contexto le permite al niño anticipar un rango de significados posibles en lo escrito. El contexto situacional junto con la escritura misma actúan como un complejo sistema de señales que el niño utiliza para identificar la forma en que la escritura significa en relación con el contexto.

La interacción del niño con la escritura no se produce sólo a través de su contacto con carteles, anuncios, etiquetas de envases, listas de compras, propagandas televisivas. En ciertos medios los padres les leen a menudo, principalmente libros de cuentos. Se ha observado (Clark, 1976; Durkin, 1966) que los niños que comenzaron a leer y escribir sin una instrucción formal antes de su ingreso a la escuela eran aquellos a los que los padres les leían cuentos con frecuencia.

La lectura de cuentos no sólo incide en el desarrollo lingüístico al tratar los niños ideas más complejas en su intercambio con el adulto y al proporcionarle situaciones de uso lingüístico también más complejas, sino que principalmente esa actividad le muestra al niño el valor significativo y comunicativo de la escritura (6).

A través de la lectura de cuentos el niño se familiariza con la direccionalidad de la escritura, con la

estructura de los textos y con diversos aspectos de la lengua escrita que la diferencian de la lengua oral, presenta un uso más complejo y extenso de palabras que indican relaciones entre oraciones y párrafos y el contexto es creado explícitamente por el escritor; ya no se trata de una situación de mundo real compartida por los participantes de un diálogo. Esta falta de contexto compartido suprime claves tales como señales y gestos. Como lo señala Cazden (1972) «el texto escrito es el punto final en la dimensión del desarrollo hacia la independencia del contexto no-lingüístico».

Con frecuencia los niños piden que les lean una y otra vez las mismas historias y los padres los alientan a participar de estas lecturas repetidas. La participación del niño se produce mediante la repetición de palabras o frases en forma simultánea con la lectura del adulto o en los momentos en que éste hace una pausa, dándole lugar para anticipar información que al niño le entusiasma. Los niños son también capaces de repetir en forma casi literal todo el texto de un cuento luego de varias lecturas. Esta experiencia, llamada «hacer que lee», es altamente significativa para el aprendizaje de la lectoescritura ya que es un medio por el cual el niño puede comenzar a dirigir, monitorear y corregir sus propias estrategias de aprendizaje (Doake, 1985).

Aunque a veces los niños alteran el texto, se observa que el significado domina sus esfuerzos por «leer» el cuento. En una etapa inicial la «lectura» de los niños es fluida y muy expresiva. Cuando comienzan a prestar atención a las claves de la escritura leen siguiendo el texto con el dedo, preguntan por palabras, identifican letras. De esta manera el niño aprende a participar primero como un oyente activo y luego como «lector» y relator de cuentos.

En el marco de estas experiencias naturales los adultos interactúan con el niño y le brindan su apoyo para tomar el texto, es decir, para descubrir el significado del texto, de las actividades de lectura y escritura y el papel que éstas desempeñan en las interacciones sociales. El niño comienza así a desarrollar su propio modelo de lengua escrita dentro del contexto de su interacción con la escritura y de las interacciones mediadas por el adulto en el diálogo que se aplica directamente a la manera en que los participantes se dirigen al texto al contar y leer cuentos, revistas, cartas. (Wood, 1982).

Las observaciones muestran el carácter constructivo, creativo de las primeras formas de escritura de los niños que parten de una interpretación global de la actividad hacia una diferenciación progresiva de sus partes. El origen de esta actividad se remonta a los primeros gestos gráficos y tiene sus antecedentes en el simbolismo del lenguaje gestual, del dibujo y del juego.

La producción gráfica del niño se inicia espon-

táneamente alrededor de los dieciocho meses, si se le proporciona un instrumento adecuado y una superficie sobre la cual escribir. Aparentemente esta conducta tiene su origen en el interés por las marcas y trazos que el mismo niño realiza (Gibson y Levin 1975). Al hacer garabatos, el niño comienza a distinguir rasgos de la información gráfica: líneas rectas, curvas, continuidad, intersección. Del trazo continuo e indiferenciado -líneas en zigzag sin mucha variación en la forma el niño progresa hacia formas más diferenciadas, con un orden lineal de elementos e incorporación de letras convencionales.

Este progreso en la actividad gráfica se produce por motivación espontánea, sin instrucción formal, pero en niños que cuentan con un entorno rico en materiales gráficos

Ya a los tres años producen formas que contienen rasgos característicos de la escritura como la linealidad y la orientación horizontal. También a esta edad comienzan a distinguir el dibujo de la escritura en base a rasgos contrastivos internos, a la variedad de elementos y a la multiplicidad de unidades. Las diferencias observadas por Haste y Burke (1982) entre el garabateo de niños de lengua inglesa, árabe y hebrea nos confirma que los niños identifican rasgos y desarrollan una percepción sobre la forma del lenguaje escrito en su propia cultura. En su intento por comprender y utilizar el sistema de escritura el niño formula hipótesis en base a los cuales desarrolla su propio sistema (Ferreiro y Teberosky, 1979). Estas hipótesis se van modificando a medida que el niño obtiene nueva información sobre la escritura convencional.

Los niños hacen uso de una variedad de estrategias para producir un texto escrito: copian letras o palabras, usan letras que conocen para representar palabras y sílabas, mostrando el carácter individual del desarrollo de la escritura. Es importante que el docente reconozca que los garabatos, la serie de palabras y la ortografía que inventan los niños forman parte de ese proceso. En el curso del mismo, el niño adquiere un conocimiento intuitivo sobre los principios del lenguaje escrito (funcionales y lingüísticos), su naturaleza y significado. Comienza así a «leer» y «escribir» de acuerdo a los principios que ha descubierto o construido; éstos varían en el curso del desarrollo y no operan a veces de la misma forma en la lectura y en la escritura. Los principios mencionados son propios de cada niño puesto que dependen de sus experiencias, es decir son idiosincráticos.

Downing (1979) sostiene que estos principios constituyen los fundamentos psicolingüísticos que condujeron a la invención de la escritura. Se trata de dos tipos de ideas: ideas sobre las funciones comunicativas del lenguaje (principios funcionales) e ideas sobre la posibilidad de representar el lenguaje mediante sím-

bolos escritos (principios lingüísticos).

El niño descubre los principios funcionales al comprender cuándo y cómo se usa la lengua escrita y con qué propósitos. Las funciones del lenguaje escrito que el niño descubra dependerán de las experiencias que le proporcione el medio y del uso que él mismo haga de la escritura. Goodman (1976) analiza las funciones de la escritura que los niños usan en el medio familiar entre los cuatro y seis años de edad e identifican las siguientes:

- a) función regulatoria: el niño sabe que puede producir signos para controlar la conducta del otro y escribe por ejemplo un letrero para evitar que sus hermanos entren a su cuarto.
- b) función interpersonal: los niños usan a menudo sus nombres para identificar sus dibujos; escriben o dictan cartas a un adulto para comunicar sus experiencias personales.
- c) función imaginativa: representan sus experiencias imaginarias mediante dibujos a los que agregan garabatos o letras en un intento de usar ambos sistemas de símbolos para esa representación.
- d) función heurística: los niños marcan sus dibujos para explicar a través de la escritura lo que han querido representar en ellos.

Los principios lingüísticos apuntan a la organización del sistema de escritura -la unidad que representan las grafías, las reglas ortográficas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito (Goodman, 1982). Dos tipos de conocimientos son esenciales para acceder a los fundamentos del sistema alfabético: el conocimiento de la posibilidad de representar el lenguaje por medio de grafías y el conocimiento metalingüístico implicado en la conciencia fonológica.

Los principios lingüísticos no se adquieren en forma independiente de los funcionales: los niños no sólo comprenden cómo funcionan en su medio los cuentos, cartas, diarios, etc., sino también cómo es su estructura textual, cómo se organizan semántica, sintáctica y simbólicamente (Harste y Burke, 1982).

El descubrimiento de los principios lingüísticos y funcionales conduce al niño a un proceso de recon-

ceptualización de su lenguaje, -desarrollado hasta ese momento en el marco de funciones y contextos orales- que le posibilita el acceso a las formas y funciones del lenguaje escrito.

Este proceso implica una reorganización de su lenguaje para responder a las diferencias entre la escritura y la lengua oral. Entre estas diferencias podemos señalar:

- a) la lengua oral está estructurada para situaciones de comunicación cara a cara, altamente interactiva. Mientras que en la situación de escritura el tiempo y el espacio separan al interlocutor del autor. Por lo que, a diferencia de la situación de habla en la que el hablante y oyente continuamente monitorean la interpretación del otro aclarando, repitiendo y preguntando, el escritor no puede ser corregido por el lector. Esta diferencia fuerza al que escribe a representarse mentalmente a su interlocutor.
- b) la lengua oral está contextualizada, esto es, se apoya en una situación concreta compartida por el oyente y el hablante, hecho que le permite al interlocutor inferir parte del significado. Esto no ocurre en una situación de escritura donde el contexto debe ser recreado por el escritor para su lector.
- c) la lengua oral tiende a ser más redundante, hay más repeticiones mientras que la lengua escrita tiende a ser sintácticamente más compleja, más detallada y precisa que el habla.
- d) la información que proporciona la prosodia (acento, entonación, ritmo y juntura) debe ser expresada en la escritura por otros medios que son sólo sustitutos parciales de los rasgos prosódicos.
- e) El niño adquiere la lengua oral sin necesidad de hacer del lenguaje un objeto de reflexión; la lengua escrita, en cambio, requiere que el niño tome conciencia de las unidades del lenguaje que la estructura representa.

El análisis de todos estos hechos plantea la necesidad de encarar de una manera más realista en términos psico y sociolingüísticos la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela (7).

.....

NOTAS

1. Sobre diversos aspectos lingüísticos y comunicativos de niños de 4 y 5 años estamos realizando junto con la Lic. Marro una serie de experiencias educativas que serán evaluadas en el curso del presente año.
 2. Esta perspectiva que pone al alumno y su bagage cognitivo y lingüístico en el centro del proceso de aprendizaje e insiste en rechazar la perspectiva centrada en el objeto lengua, está documentada en Marro, 1985.
 3. En la consideración de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura inicial se pone actualmente el acento en el desarrollo de conciencia fonológica. En uno de los proyectos del Area, que realizará la Prof. Signorini, se analizará la relación entre esas dificultades y las habilidades analíticas de los niños.
 4. En un documento reciente (Manrique y Marro, 1988) se revisan las variables psico-sociolingüísticas en relación con el fracaso escolar.
 5. El tema de las barreras lingüísticas y comunicativas es abordado también en las investigaciones que se realizan en el Area con relación a dos sectores que acusan un alto grado de fracaso escolar: las comunidades bilingües (Citrinovich, 1987) y la comunidad sorda (Massone, 1987).
 6. En diversas investigaciones hemos abordado el estudio del proceso de comprensión y relato de cuentos (Signorini y Manrique, 1988; Signorini, Manrique y Rosenberg, 1989). Actualmente se analizan las observaciones realizadas en cursos de jardín, primero, segundo y tercer grado con el objeto de examinar los cuentos que leen los maestros a los niños y los recursos que emplean para trabajar con el cuento en relación con el desarrollo y evaluación de la comprensión.
 7. El estudio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita ha dado lugar a varias investigaciones en las que se consideran diferentes aspectos de este proceso tanto en la etapa inicial (Manrique y Signorini, 1989) como no inicial (Marro, 1988).
-

Agradecimiento.

La autora hace expreso su reconocimiento a la Dra. Berta P. de Braslavsky y a la Lic. Mabel Marro por sus valiosas sugerencias a este trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- BATES, E. (1976) *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BRUNER, J. (1978) *Learning how to do things with words*. Bruner y Garton, Human Growth and Development. Claredon Press, Oxford.
- BRUNER, J. (1983) *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- CAZDEN, C. (1972) *Child Language and Education*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- CLARK, M. (1976) *Young fluent readers*, London: Heinemann.
- CRAFTON, L. (1983) Oral and written language: related processes of a sociopsycholinguistic nature. En Hart (ed) *Teaching reading with the other language arts*. I.R.A. Delaware.
- CITRINOVITZ de SPOLLANSKY, E. (1987) *Incidencia de los factores sociolingüísticos en el aprendizaje de la lectoescritura. Una experiencia en la Provincia de Misiones. Informe del I.C.E.*
- DOAKE, D. (1985) Reading - like behavior: its role in learning to read. En Jaggard and Smith - Burke (Ed), *Observing the language learner*, Delaware: International Reading Association.
- DOWNING, J. (1979) *Reading and reasoning*. Nueva York, Springer and Edimburgo, Chambers.
- DURKIN, D. (1966) *Children who read early*. New York, Teachers College Press.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GIBSON, E. y LEVIN, H. (1975) *The Psychology of reading*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- GOODMAN, Y. (1983) *Beginning reading development: strategies and principles*. En Parker y Davis, *Developing literacy*, I.R.A. Delaware.
- HALLIDAY, M. (1975) *Learning how to mean*. London: Erwin Arnold.
- HALLIDAY, M. (1982) *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARSTE Y. y BURKE, C. (1982) *Predictibilidad: un universal en lectoescritura*. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- HURTADO A. (1984) *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. Méjico: Dirección General de Educación Especial.
- JAGGAR A. (1985) *On observing the language learning*. En Jaggard y Smith - Burke (op cit).
- LEVERT, W., SINCLAIR, A y JARVELLA, R. (1978) *Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition*. En *The child's conception of language*. New York: Springer - Verlag.
- MANRIQUE A.M.B. de y S. GRAMIGNA. (1983) *La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado*. *Lectura y vida* 5,1: 4-14.
- MANRIQUE, A.M.B. de S. GRAMIGNA. (1986) *¿Hay conciencia lingüística antes de aprender a leer? Aprendizaje Hoy VI,II.*
- MANRIQUE, A.M.B. de S. Gramigna. (1987) *Iniciación a la lectoescritura: teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

- MANRIQUE, A.M.B. de y MARRO, M. (1988) Reseña sobre las investigaciones realizadas en el área de Lingüística y Educación en relación con el tema del fracaso escolar. Documento presentado al Seminario-Taller «Fracaso escolar y lectoescritura». OREALC, UNESCO.
- MANRIQUE, A.M.B. de y MASSONE, M.I. (1985) Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje. *Lenguas Modernas*. 12:149-162.
- MANRIQUE, A.M.B. de y SIGNORINI, A. (1988) Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*. IX,2: 5-9.
- MASSONE, M.I. y MANRIQUE, A.M.B. de. (1985) Las emisiones infantiles durante el primer año del vida del niño. *Fonoaudiológica*, 31,2: 70-77.
- MASSONE, M.I. (1987) Problemática psico y sociolingüística del niño sordo y su influencia en la educación. XV Congreso Argentino de Foniatria, Logopedia y Audiología. Mendoza, Argentina.
- MARRO, M. (1985) Una concepción de la enseñanza del lenguaje centrado en el alumno. Documento de Trabajo.
- MARRO, M. (1988) Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción. *Lectura y Vida*, 8,4: 4-12.
- SIGNORINI, A y MANRIQUE, A.M.B. de (1988) Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos. *Revista Argentina de Lingüística*, 4 (1-2)91-117.
- SIGNORINI, A., MANRIQUE, A.M.B. de y ROSENBERG, C. (1989) Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de cuentos. *Lenguas modernas* (en prensa).
- SMITH, F. (1973) *Psycholinguistic and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STUBBS, M. (1984) *Lenguaje y escuela*. Madrid: Kapelusz.
- SLOBIN, D. (1979) *Introduction to Psycholinguistics*.
- VIGOTSKY, L. (1964) *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina: Ed. Lautaro.
- WOOD, C. (1982) La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En Ferreiro y Gómez Palacio (comp) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
-

INDICE

INTRODUCCION

1. El lenguaje.....	5
1.2. Adquisición del lenguaje.....	5
1.2.1. Desarrollo prelingüístico.....	5
1.2.2. Desarrollo lingüístico.....	6
1.3. Lenguaje y cognición.....	8
1.4. Conciencia lingüística.....	8
1.4.1. Conciencia lingüística y lectoescritura.....	9
1.5. Lenguaje y escuela.....	10
1.6. El desarrollo de la lengua escrita.....	11
NOTAS.....	15
BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	17

Esta publicación se imprimió
en la Imprenta de la Facultad
de Filosofía y Letras de la
Universidad de Buenos Aires.

Nº 059

PRECIO DEL EJEMPLAR: ₺ 25.-