

El proceso de alfabetización en niños pequeños

Diferencias Socioculturales Vol. 1

Autor:

Borzone de Manrique, Ana María

Tutor:

Arnoux, Elvira

1996

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía y Letras.

Posgrado

7 2-29
8 ABR. 1996

El proceso de alfabetización en niños pequeños : diferencias socioculturales

Ana María Borzone de Manrique

Tesis de Doctorado

Dirigida por la Prof. Elvira Arnoux

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

Abril, 1996

240868

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud y reconocimiento a la Prof. Elvira Arnoux, directora de esta Tesis, por sus valiosos comentarios, correcciones y permanente estímulo. Deseo también agradecer a la Prof. Angela Signorini por la lectura cuidadosa del manuscrito, por sus sugerencias y horas de discusión que dieron apoyo a las sucesivas revisiones del mismo.

A la Lic. Celia Rosemberg y a la Prof. Luisa Granato agradezco sus aportes al análisis de los relatos y a la Dra. Aura Bocaz mi especial reconocimiento por haberme facilitado parte de su material. A Claudia Marro y Victoria Gasparini agradezco su colaboración en al recolección de los datos. Quiero expresar también mi reconocimiento y gratitud a Viviana Rodríguez, la maestra que implementó la experiencia en el aula, por su generosa colaboración, su confianza y participación activa, inteligente y entusiasta.

Cabe destacar que la experiencia de intervención se realizó en el Jardín de Infantes No 2 y Jardín Maternal Anexo dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. En este sentido quiero agradecer a las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Ana Colotti, Celia Menoyo y Elisa Ferrari quienes me facilitaron el acceso a esta escuela de su jurisdicción. Deseo también manifestar mi reconocimiento a la Directora del Jardín, Silvia Cendoya y a todo el personal del establecimiento por el amplio apoyo dado a la investigación.

Quiero agradecer a Alicia Tabarés de González Hueso, Directora de Educación de la Municipalidad de Olavarría, por haber facilitado mi trabajo en la escuela rural de esa localidad y por sus valiosas sugerencias sobre la propuesta de alfabetización. Agradezco además a la Fundación Antorchas, que subsidió el proyecto, a los colegas del Instituto de Ciencias de la Educación y del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires por su colaboración.

A la Dra. Berta P. de Braslavsky, quien me ha brindado sus inestimables conocimientos y experiencias, mi más afectuoso agradecimiento.

Resumen

Este estudio tiene por objeto contribuir al conocimiento sobre la problemática del fracaso escolar que aún hoy afecta a un número considerable de niños provenientes de familias en situación de desventaja socioeconómica.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en este tipo de población han sido atribuidas a diversos factores lingüísticos, cognitivos y pedagógicos. Entre estos factores se ha puesto el acento en las diferencias entre niños de clase baja y clase media a su ingreso a primer grado en cuanto a conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y lenguaje escrito y habilidades de lectura y escritura.

La elección como objeto de estudio de las diferencias con respecto a conocimientos al supuesto de que el sistema educativo puede y debe atender a este aspecto a través de una intervención pedagógica temprana, sistemática y adecuada para revertir en parte la situación de riesgo de fracaso en la que se encuentran los niños de grupos desventajados.

En este sentido el presente estudio busca identificar y describir aquellos conocimientos y habilidades que diferencian a los niños de clase baja de los de clase media e implementar una propuesta para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en un grupo de niños de 5 años de clase baja en el marco del sistema formal.

Se consideró que si existieran diferencias entre los grupos y si estas diferencias estuvieran relacionadas con el fracaso escolar deberían ponerse de manifiesto en aquellas dimensiones que predicen los logros posteriores en lectura y escritura.

Con el objeto de explorar esta hipótesis se realizó un primer estudio de diagnóstico de conocimientos y habilidades (estudio transversal) del que participaron tres grupos de niños de 5 años, dos grupos de clase baja (procedencia urbano-marginal y rural) y un grupo de clase media. Todos los niños asistían a jardines públicos.

Se elaboraron pruebas de diagnóstico para evaluar el desempeño de los niños en las dimensiones y categorías seleccionadas y se aplicaron al comenzar el año escolar. Los resultados de este estudio mostraron que los niños de clase baja alcanzaron puntajes inferiores a los obtenidos por los niños de clase media en todas las pruebas aplicadas.

Asimismo se observó que las diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de los dos grupos se presentaban en aquellos conocimientos que los estudios correlacionales han mostrado que están asociados con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La clase social permitió distinguir también los grupos en cuanto a su desempeño en escritura y en la producción de discurso narrativo. Los niños de clase baja utilizaron formas de escritura preconventional menos evolucionadas que los de clase media. En la producción oral de relatos los niños de clase baja mostraron mayores dificultades para organizar su discurso y un uso de los recursos lingüísticos que reflejaba un estilo caracterizado como estilo de lenguaje oral. Los niños de clase media produjeron relatos más coherentes y emplearon con mayor frecuencia recursos característicos de un estilo de lenguaje escrito. Cabe señalar que se ha comprobado una correlación significativa entre el uso de uno y otro estilo y los progresos de los niños a partir de cuarto grado.

Por otra parte esta investigación reveló aspectos interesantes del proceso de alfabetización en español. Se comprobó, en efecto, que la lectura de logos así como el conocimiento del nombre de las letras parecen tener menor relevancia que en inglés. En el primer caso la diferencia puede deberse a factores asociados a culturas particulares mientras que en el segundo parece responder a las características de cada sistema de escritura (transparente en español, opaca en inglés).

Asimismo se observó una variación en la forma de escritura según la tarea que puede explicarse en el marco de modelos cognitivos de escritura.

La segunda parte de esta investigación comprende una experiencia de alfabetización, seguimiento y evaluación (estudio longitudinal) que tuvo por objeto evaluar la incidencia de la intervención pedagógica temprana a través de la aplicación de un programa de alfabetización.

La implementación se realizó con el grupo de niños de clase baja urbano-marginal, que había participado del primer estudio. El seguimiento de la intervención se realizó a través de observaciones, registros anecdóticos y grabaciones. La experiencia se evaluó comparando los resultados de las pruebas de diagnóstico aplicadas al comenzar el año escolar con los resultados obtenidos de la aplicación de estas mismas pruebas al finalizar la experiencia y tomando como referencia el desempeño en escritura y producción oral de relatos de grupos de comparación.

La propuesta de alfabetización se elaboró en base a la revisión de aquellas investigaciones que habían dado lugar a la formulación de un modelo del proceso de alfabetización. Se atendió especialmente a los resultados de estudios en los que se evaluaron diferentes métodos y programas pedagógicos. Se ha comprobado en la extensa bibliografía sobre este tema que los mayores logros se obtienen a través de la integración de aproximaciones globales y analíticas a la lectura y la escritura.

Los resultados de las pruebas aplicadas al finalizar la experiencia y la tasa de variación entre los puntajes obtenidos en esta aplicación y la realizada al comenzar la experiencia dan cuenta de los avances de los niños en el proceso de alfabetización.

Cabe señalar que los resultados del primer estudio coinciden con los obtenidos en el segundo estudio con respecto a la diferente relevancia que parece tener el conocimiento del nombre de las letras en español y en inglés. Asimismo se comprobó en ambos estudios que la segmentación de palabras en sonidos presente mayor dificultad que el deslindar el sonido inicial de una palabra y que el conocimiento de las correspondencias sonido-letra y la conciencia fonológica están relacionados con las formas de escritura que producen los niños.

Con respecto a la evolución de las formas de escritura se observa una vez más que el curso no parece ser lineal, como se ha sostenido en otras investigaciones, sino que, por el contrario, los niños adquieren un repertorio de formas y usan formas distintas para diferentes tareas en el mismo punto del desarrollo. La sobrecarga cognitiva que cada tarea requiere puede explicar esta variación que ha sido comprobada en estudios realizados en otras lenguas.

Un hallazgo interesante de este estudio sobre el proceso de alfabetización en español, que puede tener importantes implicancias pedagógicas, es el hecho de que el aprendizaje inicial de la escritura presenta un desfase con el de la lectura. En efecto, el desempeño de los niños en escritura es superior a su desempeño en lectura: mientras que al finalizar el año el 64% de los niños escribieron textos en forma convencional, sólo el 21% pudo obtener un puntaje superior al 50% en la prueba de lectura.

Por su parte, si se considera el desempeño de los niños en la producción de narrativas en relación con el patrón evolutivo se observa que entre el comienzo y el fin de año se han

producido avances en cuanto al dominio de recursos para la producción discursiva. En efecto, en el diagnóstico inicial se había comprobado que los niños de este grupo producían relatos típicos de las primeras formas narrativas, esto es, secuencias descriptivas y secuencias temporales de acción.

En la evaluación final se observó que los relatos producidos por los niños se aproximan a las formas adultas en tanto se estructuran en episodios organizados por objetivos y relaciones causales en los que el reconocimiento de un plan es utilizado para codificar las acciones como intentos. Asimismo la inclusión de dos o más episodios en los que se explicita el objetivo, el intento y la consecuencia permite inferir el objetivo de nivel superior, hecho que confiere a los relatos la organización jerárquica de las formas narrativas más avanzadas.

INDICE

	Págs.
CAPITULO I	
1- INTRODUCCIÓN	
	10
1.1-	El rol de la escritura en la vida social e intelectual del hombre. 14
1.2-	Alfabetización y fracaso escolar. 19
1.2.1-	Hipótesis del déficit y de la diferencia. 20
1.2.2-	Perspectiva pedagógica del fracaso. 24
1.3-	Objetivos de la investigación. 29
CAPITULO II	
2- ANTECEDENTES	
2.1-	Encuadre teórico de la investigación. 33
2.2-	El proceso de alfabetización. 38
2.2.1-	La relación entre el habla y la escritura. 43
2.2.2-	El proceso de aprendizaje perceptivo. 48
2.2.3-	El desarrollo del lenguaje oral. 51
2.2.3.1-	Teorías sobre el aprendizaje y desarrollo del lenguaje. 51
2.2.3.2-	Desarrollo del discurso narrativo. 58
2.2.4-	La intervención del adulto en el aprendizaje de la lectura y la escritura. 61
2.2.4.1-	Formas de intervención. 62
2.2.4.2-	La lectura de cuentos. 63
2.2.4.3-	Otras situaciones de interacción con la escritura. 68
2.2.5-	Conocimientos sobre la escritura. 69
2.2.6-	Conocimientos sobre el sistema de escritura. 72
2.2.6.1-	Conciencia lingüística. 74
2.2.6.2-	El nombre de las letras. 77
2.2.6.3-	Correspondencias grafema-fonema. 79
2.2.6.4-	Otros aspectos convencionales de la escritura. 81
2.2.7-	Conocimientos sobre el lenguaje escrito. 82
2.2.8-	Acciones emergentes de escritura. 89

2.2.9-	Acciones emergentes de lectura.	93
2.3-	La lectura en el marco de la psicología cognitiva.	95
2.3.1-	Los modelos de lectura.	97
2.3.1.1-	El modelo cognitivo de lectura.	98
2.3.1.1.1-	Procesos locales.	98
2.3.1.1.2-	Acceso léxico.	99
2.3.1.1.3-	Codificación semántica.	100
2.3.1.1.4-	Codificación de proposiciones.	101
2.3.1.1.5-	Construcción del modelo del texto.	102
2.3.1.2-	El modelo Read de Just y Carpenter y el modelo de Rayner y Pollasek.	103
2.3.2-	El aprendizaje de la lectura.	106
2.4-	Modelos de producción escrita.	110

CAPITULO III

3- DIAGNÓSTICO DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES: ESTUDIO TRANSVERSAL

3.1-	Introducción.	114
3.2-	Metodología.	115
3.2.1-	Sujetos.	115
3.2.2-	Instrumentos de diagnóstico.	118
3.2.3-	Procedimiento.	128
3.3-	Resultados y discusión.	129
3.3.1-	Conocimientos sobre la escritura.	132
3.3.2-	Conocimientos gráficos.	136
3.3.3-	Conciencia lingüística.	138
3.3.4-	Conocimiento de la correspondencia entre el habla y la escritura.	140
3.3.5-	Formas de escritura.	143
3.3.6-	Copia.	163
3.3.7-	Lectura de palabras y textos.	165
3.3.8-	Producción oral de relatos.	170
3.3.8.1-	Participación en el intercambio, tipo de relatos y estructura global.	170
3.3.8.2-	Aspectos estructurales y léxico-sintácticos.	175
3.3.8.3-	Comparación entre grupos.	195
3.4-	Discusión general.	198

CAPITULO IV

4- EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN: ESTUDIO LONGITUDINAL

4.1-	Introducción.	207
------	---------------	-----

4.2-	Seguimiento de la implementación del programa.	212
4.2.1-	Metodología.	212
4.2.1.1-	Sujetos.	212
4.2.1.2-	Materiales.	212
4.2.1.3-	Procedimiento.	218
4.2.1.4-	Recolección de datos.	219
4.2.1.5-	Análisis de los datos.	219
4.2.2-	Resultados y discusión.	220
4.2.2.1-	Hablar y escuchar.	220
4.2.2.1.1-	Tiempo de Compartir.	220
4.2.2.1.2-	Otras situaciones de intercambio.	236
4.2.2.1.3-	Las preguntas como objeto: el detective.	244
4.2.2.2-	Introducción al universo de la escritura: los textos de apoyo.	248
4.2.2.2.1-	Armamos la Biblioteca del aula.	248
4.2.2.2.2-	Manejo del libro.	250
4.2.2.2.3-	Diccionario.	252
4.2.2.2.4-	Los Cuentos de la Sala.	254
4.2.2.2.5-	Armamos nuestro libro de lectura.	256
4.2.2.2.6-	Jugamos con revistas.	258
4.2.2.3-	Conciencia lingüística.	259
4.2.2.3.1-	Conciencia fonológica: segmentación de palabras en sonidos.	259
4.2.2.3.2-	Conciencia léxica : segmentación de emisiones en palabras.	273
4.2.2.4-	Lectura y escritura de palabras y textos.	274
4.2.2.4.1-	El nombre.	278
4.2.2.4.2-	La fecha.	282
4.2.2.4.3-	Aspectos notacionales y gráficos.	284
4.2.2.4.4-	Cartelera de la escuela y de la sala.	295
4.2.2.4.5-	Listas, recetas e instrucciones.	295
4.2.2.4.6-	Lectura de cuentos.	301
4.2.2.4.7-	Noticias.	311
4.2.2.4.8-	Palabras y letras.	320
4.2.2.4.9-	Mensajes y cartas.	322
4.2.2.5-	Pensemos en otras realidades.	331
4.3-	Análisis del proceso de alfabetización y evaluación de la experiencia de intervención.	
4.3.1-	Metodología.	337
4.3.1.1-	Sujetos.	337
4.3.1.2-	Recolección de datos.	337
4.3.1.3-	Análisis de los datos.	339
4.3.2-	Resultados y discusión.	340
4.3.2.1-	Conocimientos sobre la escritura y el sistema de escritura.	340

4.3.2.2-	Evolución de las formas de escritura.	344
4.3.2.3-	Relación entre conciencia fonológica y formas de escritura.	354
4.3.2.4-	Lectura de palabras y textos.	361
4.3.2.5-	Relación entre habilidades de lectura y escritura y conciencia fonológica.	370
4.3.2.6-	Producción oral de relatos.	375
4.3.3-	Discusión general.	394
4.4-	Reflexiones finales.	402
BIBLIOGRAFIA		405

CAPITULO I

1- INTRODUCCION

Los niños de cinco años que participaron de esta investigación deberían estar ingresando a, o cursando los primeros años del colegio secundario en el año 2000. Cabe preguntarse qué posibilidades tienen estos aprendices del siglo XXI de alcanzar tal meta dadas las condiciones sociales del sector de procedencia (clase baja urbana y rural) y los requerimientos de nivel de alfabetización que el sistema educativo plantea para su permanencia y progreso en él. Sin duda accederán a la EGB puesto que la cobertura de este nivel es bastante satisfactoria en nuestro país con una tasa del 96% de escolarización (Babini,1994)

Pero los datos sobre repetición y abandono muestran que aún subsisten sectores de la población que no se benefician ni gozan de las ventajas de la extensión de la escolaridad y quedan marginados del sistema y, en cierto sentido, de la sociedad.

En la Capital Federal, donde se identifican los menores índices de hogares con necesidades básicas insatisfechas, se ha registrado un 19% de niños que repiten y un 40 % que son promovidos sin estar alfabetizados en un grupo de escuelas que atienden a población de villas de emergencia, casas precarias e inquilinatos (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Documento N° 5, 1993). Por su parte los datos sobre abandono del sistema muestran que en catorce provincias argentinas el desgranamiento es superior al 50 % (Liwsky, 1987).

La gravedad de esta problemática se pone de manifiesto cuando se consideran las dimensiones humana y social de la alfabetización entendida ésta como la capacidad de pensar, hablar, leer y escribir en forma crítica y productiva. El niño que fracasa se encuentra limitado en sus posibilidades de desarrollo intelectual puesto que la escritura es la tecnología fundamental para el acceso a la información y el instrumento y la base de todos los aprendizajes. En un mundo caracterizado por cambios rápidos y de complejidad creciente se le plantean también nuevas exigencias de conocimiento para un mejor desempeño social y laboral. Se estima, en efecto, que para el año 2000 los empleos requerirán de una fuerza laboral con un mínimo de 13 años de educación. (Allington y Walmsley, 1995).

El nivel de alfabetización influye de manera profunda y decisiva en la formación del criterio de una comunidad y en el grado de conciencia para asegurar la vigencia plena de los principios esenciales que sustentan la forma de vida democrática. A pesar de que se reconoce la importancia que reviste el problema del fracaso y de la urgente necesidad de encontrar vías de solución, no se han realizado en nuestro medio estudios sistemáticos para explorar la naturaleza del fracaso y los factores a él asociados y dar, por ende, respuestas adecuadas a esta problemática que afecta mayoritariamente a los niños provenientes de sectores socio-económicos desventajados.

Las estrategias puestas en práctica por nuestro sistema educativo con los niños que no aprenden o sufren retrasos importantes en su aprendizaje consisten en la promoción automática, la derivación a un equipo de orientación (formado por psicopedagogos, psicólogos y asistentes sociales) o la retención (repetición) en el grado.

La promoción automática entre los dos o tres primeros grados responde a la evidencia sobre los efectos negativos de la repetición y al supuesto de que algunos niños progresan más lentamente que otros por lo que es necesario respetar y acompañar su ritmo de desarrollo. Sin embargo esta estrategia sólo asegura que algunos niños permanezcan un paso atrás de los que avanzan más rápidamente. Se sabe además que la brecha que se genera entre ellos se va acrecentando en el curso de la escolaridad.

Por su parte, los estudios sobre la incidencia de programas recuperatorios realizados en otros medios han mostrado que los efectos positivos de estos programas, si se producen, son de poca magnitud. La permanencia del niño un año más en el mismo grado no produce efectos positivos a largo plazo en el desempeño y atenta contra la autoestima del niño y la consideración de los demás.

Es posible pensar que la inadecuación de estas estrategias resulta de los supuestos erróneos que las sustentan y de un desconocimiento de los factores que producen dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura así como del proceso de alfabetización. Se observa en nuestro medio un profundo desfasaje entre los conocimientos científicos actuales derivados de las investigaciones sobre psicología de la lectura y la escritura y la comunicación en el aula, y las propuestas metodológicas, los conocimientos de los maestros y las prácticas de enseñanza.

En este sentido el presente estudio realiza una contribución significativa al conocimiento sobre la problemática del fracaso escolar a través de la exploración del proceso de alfabetización en español en niños provenientes de distintos sectores sociales y de la propuesta de soluciones alternativas, su implementación en el aula y la evaluación de los resultados obtenidos.

La investigación se realiza en el marco de diferentes perspectivas teórico-metodológicas cuya articulación se vuelve necesaria para abordar una problemática multifacética que resultaría empobrecida si se redujeran las perspectivas de análisis. Se sustenta asimismo en los resultados de un número considerable de investigaciones encuadradas en la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía del aula.

La sistematización de los hallazgos de estos estudios dio como resultado la elaboración de un modelo heurístico del proceso de alfabetización que constituye en sí mismo un aporte para la comprensión de las características de este proceso y los conocimientos, habilidades y acciones involucrados en él.

Asimismo este modelo orientó la formulación de la hipótesis acerca de que la variación en los tipos y cantidad de experiencias con la escritura entre niños provenientes de distintos medios constituye un factor crítico para los logros en la alfabetización inicial. Se ha observado, en efecto, que el nivel de educación del medio familiar incide en la adquisición temprana de conocimientos sobre la escritura y que los niños provenientes de sectores desventajados tienen en su hogar escasas experiencias de lectura y escritura, hecho que los colocaría en situación de riesgo de fracaso puesto que los aprendizajes tempranos inciden en el ritmo de los aprendizajes posteriores.

Con el objeto de explorar esta hipótesis se elaboraron pruebas de diagnóstico y se aplicaron a un grupo de niños de clase media y a dos grupos de clase baja. Todos los niños tenían 5 años y concurrían a jardines públicos.

Este primer estudio permitió indentificar y describir cuantitativa y cualitativamente las diferencias en conocimientos entre los niños de clase media y clase baja y ponderar la repercusión que éstas podrían tener en el desempeño escolar posterior. Se comprobó, en efecto, que las diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de los grupos se observaban en aquellos conocimientos que están fuertemente asociados con el

aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo que es posible pensar que, de no revertirse a tiempo esta situación, los niños de clase baja podrían experimentar retrasos y dificultades en el aprendizaje de la lectura que incrementarían los riesgos de repetición y fracaso.

Como ya se ha señalado, las soluciones propuestas por el sistema escolar resultan poco apropiadas para afrontar estas dificultades, fenómeno que no parece ser privativo de nuestro medio. En efecto, educadores estadounidenses sostienen que "es doloroso comprobar que nuestras escuelas son a tal punto ineficaces para los niños que ingresan con pocas experiencias de lectura y escritura que podemos predecir con dramática precisión la clase de vida que tendrán estos niños de seis años cuando sean adultos" (Alligton,1995)

Consideramos que los efectos de un medio pobremente alfabetizado no son inevitables o irreversibles en tanto se conceptualicen las diferencias individuales no como indicadores de las dificultades para aprender sino como indicadores de la cantidad y calidad de la intervención educativa necesaria para garantizar el aprendizaje de todos los niños.

Por otra parte pensamos que cuanto más tiempo se demore la intervención, más difícil resultará que los niños en riesgo avancen al mismo ritmo que sus pares aventajados. Es por ello que esta investigación se propuso, en un segundo estudio, el diseño de un programa de alfabetización emergente, su aplicación en el nivel inicial y la evaluación de los efectos de esta intervención pedagógica temprana.

El nombre del programa, "Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura" (ECOS) sintetiza la concepción cognitiva-comunicativa que subyace a la propuesta: se aprende a leer y escribir en situaciones comunicativas que ponen en relación al docente, el texto y a los niños en tareas con un objetivo claro que se han denominado acciones.

El juego con los sonidos para desarrollar conciencia lingüística, las lecturas repetidas de una variedad de textos, el intercambio verbal frecuente, los juegos con palabras, la escritura que realiza el maestro de textos que los niños dictan y la escritura espontánea de los niños, acciones que se repiten en gran variedad de situaciones, constituyen el núcleo de la propuesta.

El trabajo con las acciones es cíclico porque estas vuelven a ingresar constantemente a través de nuevas situaciones.

Dentro de cada acción se plantea una progresión en cuanto a los conocimientos puestos en juego y la participación de los niños y del docente. Los conocimientos se retoman una y otra vez y se avanza al mismo tiempo sobre ellos para dar a todos los niños múltiples oportunidades de aprendizaje.

Los resultados de la implementación del programa en un grupo de niños de cinco años de clase baja que concurrían a un Jardín público muestra, por una parte, que el programa elaborado puede ser una vía eficaz para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, y, por otra, que una intervención temprana, sistemática y adecuada a la edad y conocimientos de los niños promueve adquisiciones que les permiten iniciar la escolaridad primaria con mejores perspectivas de éxito.

En este sentido el principal aporte de este estudio es haber proporcionado evidencias empíricas sobre la factibilidad de dar respuestas pedagógicas, desde el primer nivel del sistema educativo, que aseguren oportunidades más justas para el aprendizaje de todos los niños.

Con respecto al proceso de alfabetización en español, los resultados de los dos estudios coinciden en señalar que el desarrollo no se produce en etapas sucesivas sino con superposición en el tiempo de diferentes dimensiones de conocimiento. Se observa también que la evolución de las formas de escritura no parece ser lineal, como se ha sostenido hasta el presente, y que el aprendizaje inicial de la escritura presenta un desfase con el de la lectura a favor de la escritura.

Estos hallazgos no sólo permiten una comprensión más profunda del proceso sino que, por sus importantes implicaciones pedagógicas, plantean interrogantes con respecto a la efectividad de propuestas de alfabetización en las que se privilegia la escritura como vía de acceso a la lectura.

1.1- El rol de la escritura en la vida social e intelectual del hombre

La naturaleza de la escritura y su rol en la vida social e intelectual del hombre plantean aún hoy interrogantes que convocan el interés de sociólogos, antropólogos, psicólogos, historiadores, lingüistas y educadores en torno al complejo proceso de alfabetización.

La concepción de que la escritura introduce una gran división entre sociedades humanas está presente en la ciencia social

contemporánea. Se considera que la escritura separa la prehistoria de la historia (Goody y Watt, 1968), las sociedades modernas de las tradicionales (Lerner, 1958), las sociedades primitivas de las civilizadas (Lévi - Strauss, 1966), los modos orales de los modos escritos de pensamiento y expresión (Ong, 1982).

Estas afirmaciones se han basado en el conocimiento y análisis de los cambios profundos que a menudo han acompañado la introducción y la adopción de la escritura en la vida y organización social. La creación de este nuevo medio de comunicación entre los hombres que preserva el mensaje en el tiempo y en el espacio, afecta la actividad humana al repercutir sobre el arte, la política, la economía, la religión y la ciencia. Se sostiene incluso que la religión en su forma teológica, la ciencia en su forma sistemática, experimental y la literatura son resultado de la alfabetización en la primera fase de la civilización occidental (Winchester, 1985). A partir del reconocimiento de la interdependencia de la alfabetización y del desarrollo social y técnico se señala que es más apropiado considerar la alfabetización un factor que posibilita cambios, que la causa determinante del avance tecnológico (Goody y Watt, 1968).

Estudios históricos recientes muestran que, desde el siglo dieciocho en adelante, el cambio no ha sido del analfabetismo total a la alfabetización. Existía ya, antes del inicio de la escolarización masiva, una cultura alfabetizada activa, plural en el sentido de diferencias en las actividades de lectura y escritura y en sus usos entre los sectores sociales, (Graff, 1981; Salaman, 1981; citados en Cook-Gumperz, 1988). De ahí que se sostenga que en Europa la universalidad de la alfabetización no está asociada a la industrialización como causa sino como efecto (Winchester, 1980). Pero, como señalan Scribner y Cole (1981), no caben dudas de que la imprenta y el libro, tanto como la máquina a vapor y el telescopio, proporcionaron las bases tecnológicas para el desarrollo de la sociedad industrial.

El examen del rol que tuvo la imprenta en dos de las más importantes transformaciones histórico-culturales de la edad moderna, la Reforma protestante y el surgimiento de la ciencia moderna, lleva a Eisenstein (1985) a afirmar que la imprenta es uno de los factores de mayor peso en la formación del mundo moderno. La imprenta incidió en el aumento y difusión del conocimiento al permitir la revisión, actualización e incremento de los trabajos enciclopedistas en geografía, astronomía, botánica y biología a través de la reproducción de dibujos y textos.

Las repercusiones psicológicas de la escritura, es decir la forma en que ésta afecta los procesos de pensamiento, han sido también objeto de reflexión y estudio. Platón analizaba este efecto a partir de la consideración de las diferencias entre una modalidad oral y escrita del lenguaje. Aunque encontraba consecuencias contradictorias, porque el apoyo en la escritura creaba un factor externo que debilitaba la memoria, desconfiaba de un modo oral de educación basado en la tradición de Homero puesto que en éste se apelaba a las emociones y no a la razón.

La identificación de diferencias lingüísticas en las dos modalidades ha sido asociada a distintas formas de pensamiento en la obra de Havelock (1963) y de Goody (Goody y Watt, 1968; Goody, 1984, 1991). Según estos investigadores el lenguaje escrito, debido a su carácter descontextualizado y sintaxis más compleja, promueve el desarrollo de conceptos abstractos, razonamiento analítico, nuevas formas de categorizar y una aproximación lógica al lenguaje. En este sentido Ong (1982) caracteriza el pensamiento y la expresión en las culturas orales primarias, a diferencia de las culturas con escritura, como acumulativos, redundantes y conservadores. En las culturas orales los conocimientos se expresan y conceptualizan con referencia estrecha al mundo vital humano.

Por su parte Vigotsky (1964, 1979) atribuye a la escritura como sistema de símbolos diferente del habla, un rol importante en la organización de los procesos psicológicos superiores. La relación entre el desarrollo cognitivo y la alfabetización fue abordada por Vigotsky en el marco de la teoría histórico-social de la evolución en la que se pone el acento en las variaciones asociadas a las condiciones culturales del individuo. Vigotsky considera que los procesos psicológicos básicos - abstracción, generalización, inferencias - son universales y comunes a todos los seres humanos pero su organización funcional, los procesos psicológicos superiores, variarán según la naturaleza de los sistemas de símbolos de los que se disponga y del uso que se haga de ellos. El carácter descontextualizado del lenguaje escrito proporciona una experiencia del lenguaje como sistema porque posibilita su uso fuera del contexto de referencia inmediato. Esta sistematicidad, el hecho de que sea auto-suficiente, es lo que permite que el lenguaje se desprenda del mundo sensorial, pueda ser manipulado y se transforme en un instrumento del pensamiento. Debido a estas características del lenguaje escrito, el aprendizaje de la lectura y la escritura en el marco de la educación formal prepara a los niños para aprender los conceptos científicos. En efecto, estos conceptos, a diferencia de los conceptos

naturales o espontáneos que se aprenden en el intercambio diario de la comunicación oral, implican una liberación de los objetos específicos y condiciones que representan al inscribirse en un sistema de relaciones signo-signo. Tanto el aprendizaje del lenguaje escrito como la forma en que se realiza todo aprendizaje en la escuela convierten a la escolarización en una vía única para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En el planteo de Vigotsky escolarización y alfabetización están estrechamente relacionadas en cuanto a sus efectos sobre la transformación de los procesos intelectuales.

Las investigaciones realizadas por Luria (1976) en el Asia Central mostraron diferencias consistentes en tareas de percepción, conceptos, clasificación y razonamiento entre adultos letrados y analfabetos. De acuerdo con Luria las diferencias observadas corroboran la tesis de Vygotsky de que los cambios socio-culturales, en este caso el desplazamiento de las formas tradicionales de trabajo por introducción de nuevas maquinarias, el sistema colectivo de propiedad de la tierra y la creación de escuelas, forman la base del desarrollo cognitivo y de una organización psicológica más compleja. Por su parte los estudios de Greenfield y Bruner (1966) realizados en Africa en los que se comparó el desempeño en tareas cognitivas de niños que asistían a la escuela con el desempeño de niños que no asistían, proporcionaron nuevas evidencias sobre la importancia de la escolarización y del dominio del lenguaje escrito.

Scribner y Cole (1981) observan que tanto en las experiencias realizadas por Luria (1976) en el marco de la hipótesis de Vigotsky, como en las de Greenfield y Bruner (1966), un gran número de factores - leer y escribir, la escolarización, la exposición a nuevas actividades - a las que puede atribuirse incidencia en un funcionamiento intelectual más complejo, no han sido deslindados en cuanto a sus posibles efectos. En este sentido la comunidad vai de Liberia ofreció a Scribner y Cole un campo natural donde fue posible evaluar en forma independiente las consecuencias de la alfabetización de aquellas de la escolarización. Los resultados de esta extensa experiencia muestran que los efectos de la escolarización sobre las capacidades mentales son consistentes, no así los de la alfabetización que no parece producir efectos cognitivos generales. La escuela de estilo occidental puede proporcionar experiencias cognitivas y sociales concretas que actúan independientemente de los efectos de la alfabetización.

Estos efectos se manifiestan en el desarrollo de habilidades cognitivas involucradas en las prácticas de escritura. Si la

escritura es usada para realizar sólo un número limitado de tareas en unos pocos dominios de contenido, como la escritura vai, dará lugar a la adquisición de habilidades específicas asociadas a las prácticas que requieren de ellas. La explicación que proporcionan Cole y Scribner sobre los efectos de la alfabetización constituye una alternativa ante posiciones extremas que postulan o bien que la alfabetización no modifica las operaciones de las estructuras mentales o bien que promueve la existencia de nuevas estructuras y procesos.

El impacto de la alfabetización sobre las operaciones mentales continúa siendo objeto de discusión. Winchester (1985) aborda esta problemática desde la diferenciación entre un dominio elemental de la lectura y la escritura y un alto nivel de alfabetización. Pero en ambos casos, reconoce la posibilidad que brinda la escritura de objetivar el mensaje y de acceder a la información, hecho que marca una diferencia con respecto a las personas analfabetas. En efecto, la alfabetización brinda posibilidades de cambio social como resultado del conocimiento de los contenidos que se transmiten en el proceso de aprender a leer y escribir. Este autor considera que un alto nivel de alfabetización podría tener un efecto sobre el pensamiento en al menos tres formas. Una de ellas es la de liberar el pensamiento de detalles pudiendo tratar así con aspectos generales, en segundo lugar permitir la consideración simultánea de múltiples influencias en todo referente abstracto. Por último, permitiría a los individuos la extensión indefinida de un argumento.

Esta breve revisión de algunos de los numerosos estudios sobre el rol de la escritura parece sugerir dos concepciones diferentes: una anterior a la década del 60 que se caracteriza por una fuerte creencia en los efectos de la alfabetización y se refleja en las premisas que dan lugar a las campañas de UNESCO para erradicar el analfabetismo del mundo. La otra concepción es más reciente y se deriva de la comprobación de que los cambios sociales y mentales que acompañaron el surgimiento de la alfabetización no parecen ser tan consistentes y universales como se esperaba. En ella se pone el acento en aquello que las personas pueden hacer y hacen con la escritura, ya que los contextos y usos de este instrumento en cada sociedad determinan su valor, forma y función.

La mayor parte de las comunidades en el mundo actual no son ni prealfabetizadas - sin acceso a alguna forma de material escrito - ni totalmente alfabetizadas. Los usos y funciones de la escritura en relación con el lenguaje oral varían de una a otra. Desde esta perspectiva, la importancia de la

alfabetización, aún cuando se considere que no produce nuevas formas de pensar, reside en las operaciones mentales que las personas pueden realizar al disponer de un registro escrito.

Del mismo modo, aunque no se interprete a la escritura como causa primaria del cambio social, de la modernización o industrialización se reconoce que poder leer y escribir es esencial para desempeñarse en el mundo contemporáneo.

1.2- Alfabetización y fracaso escolar

La escuela pública nació y se desarrolló en el marco de una concepción que sostenía que la escolarización no solo debía permitir sino asegurar un logro adecuado de la alfabetización. Este logro era considerado necesario para el bienestar económico personal y fundamentalmente para el avance económico de la sociedad. Desde esta perspectiva se consideraba también que la alfabetización era un medio para mejorar la calidad de vida y la escuela una vía para remodelar la conducta, la moralidad y la cultura (Graff, 1981). El hecho de generalizar la alfabetización daría como resultado la igualdad y la posibilidad de un nuevo orden social y político (Goody y Watt, 1968). En este contexto el analfabetismo representaba no solo un problema para el desempeño social del individuo sino también para los objetivos de crecimiento de la comunidad.

Los estudios históricos contemporáneos señalan que el éxito educativo y no solo el acceso a la alfabetización, es el factor que da lugar a las oportunidades de progreso económico (Cook-Gumperz, 1988). Pero al reconocer a la escritura como la tecnología fundamental que permite el crecimiento de otras tecnologías para recoger, almacenar y transmitir información, la alfabetización adquiere un rol relevante ya que es el instrumento y la base de todos los aprendizajes. Sin alfabetización, ni la escolarización ni la educación y dominio de las nuevas tecnologías de la palabra son posibles.

En consecuencia, la problemática del analfabetismo resulta aún más seria ya que los analfabetos no solo no pueden leer ni escribir sino que quedan al margen de todo proceso educativo formal y sin vías de acceso a la tradición escrita que refleja siglos de experiencia colectiva. Es por ello que el proceso de alfabetización y los factores políticos, sociales, lingüísticos, cognitivos y pedagógicos asociados a este proceso se convierten en el eje de la problemática sobre el fracaso escolar. Las investigaciones orientadas a identificar las causas de este fenómeno han ido desplazando su foco desde la consideración aislada de factores escolares

y extraescolares, al análisis de la compleja interacción entre el niño y la escuela.

1.2.1. Hipótesis del déficit y de la diferencia.

En la década del 60 ocuparon un lugar preponderante las hipótesis sobre el déficit que localizaban el fracaso en el niño, al que asignaron un déficit lingüístico, cognitivo y/o neurológico.

Cuando los psicólogos educativos comprobaron que las escuelas de barrios urbanos pobres y de zonas rurales desfavorecidas daban una puntuación muy por debajo de la media en las pruebas estandarizadas de aptitudes cognitivas y se observó que a muchos alumnos de esas escuelas parecía faltarles aptitud verbal, consideraron que la causa principal del fracaso residía en la desventaja cultural de los niños cuyo medio familiar no les proporcionaba condiciones favorables para el desarrollo cognitivo y lingüístico. En el área del lenguaje la teoría del déficit aparece como una concepción de desventaja o carencia lingüística resultado de una pobre estimulación verbal y exposición limitada a un lenguaje bien formado en el medio familiar.

Bereiter y col., (1966) sostuvieron que el lenguaje de estos niños no solo era una versión no desarrollada del inglés estándar sino que además carecía de los medios para expresar relaciones lógicas. Los niños no podían producir oraciones completas, no conocían los nombres de los objetos comunes y no podían formar conceptos ni tener pensamiento lógico.

Bereiter identifica estas características como una manifestación de lo que Bernstein denomina "código restringido" propio de las clases populares. Las teorías del déficit suscitaron un amplio debate en el que se destaca el aporte realizado por Labov (1972) a través del análisis lingüístico de la lengua espontánea, recogida en su contexto social natural de uso, de los niños y adolescentes negros de la comunidad de Harlem de Nueva York. Labov atribuye las interpretaciones de los psicólogos educativos a su desconocimiento del lenguaje y de la comunidad negra.

Observa Labov que el comportamiento lingüístico de los niños en situaciones de prueba y las entrevistas que los psicólogos realizan a los mismos niños son las evidencias en las que basan su interpretación y explicación del bajo rendimiento escolar como consecuencia del déficit lingüístico que padecen. En este sentido comprueba que el comportamiento verbal de los niños varía al cambiar la situación de

interacción y atribuye el desempeño que en ellas tienen a la situación asimétrica en que se coloca a los niños en las pruebas. Por lo que considera que no se está midiendo la aptitud verbal del niño sino su capacidad para defenderse en situación de prueba puesto que la situación social es el determinante más fuerte del comportamiento verbal y el adulto debe entrar en la situación social correcta con el niño si quiere conocer sus habilidades lingüísticas.

Asimismo demuestra que la variedad que habla la comunidad negra, el inglés vernáculo negro, presenta el mismo grado de complejidad de las relaciones morfosintácticas, semánticas y fonológicas que cualquier otro sistema lingüístico y difiere del inglés estándar en forma sistemática y regida por reglas. En este sentido observa que las formas gramaticales del inglés negro, por ejemplo la doble negación, característica a la que recurren los promotores de la teoría del déficit para atribuir carencia de lógica al habla de los niños, responden a reglas tan regulares como las de cualquier lengua. De hecho el español, ruso, francés y húngaro tienen esta forma y no es posible afirmar que se trate de lenguas ilógicas.

Dado entonces que los niños no carecen de lenguaje y que el inglés negro es un sistema distinto del inglés estándar pero relacionado con éste, la diferencia de dialecto no puede ser un obstáculo para el aprendizaje. Labov concluye que el problema radica en la ignorancia de esta diferencia que conduce a que los dialectos no estándar sean discriminados por la sociedad. Como demostró Williams (1970) las expectativas del maestro respecto del desempeño escolar de los niños suelen corresponder estrechamente al grado en que el dialecto del alumno difiere del estándar, siendo la actitud del maestro hacia el niño un factor importante en el éxito o fracaso.

La teoría de la diferencia se resuelve así en un problema de prejuicio: el niño no fracasa por las diferencias entre su lenguaje y el de la escuela sino porque la sociedad considera que habla un dialecto inferior. Cabe señalar, como indica Halliday (1982), que las dos versiones principales del "déficit" y la versión de la "diferencia" se han discutido en el contexto del inglés negro donde el problema del fracaso suele plantearse en términos étnicos y no en términos de clase social.

En este sentido los estudios de Bernstein (1960; 1981; 1990) se centran en la consideración de que el problema fundamental es la sociedad en su conjunto: las desigualdades de poder y control basadas en las clases. Se trata de una teoría de la sociedad, de cómo pervive y cambia, de la naturaleza y los

procesos de transmisión cultural y del papel fundamental que el lenguaje desempeña en ellos.

Se ha vinculado la teoría del déficit con la obra de Bernstein e incluso se lo presenta como autor de dicha teoría debido a que se malinterpretó su noción de código al identificar el código elaborado con el dialecto estándar y el código restringido con el dialecto no estándar. Esta confusión se produjo cuando Bernstein trató de definir los códigos en términos lingüísticos, atribuyendo al código restringido características como oraciones cortas, a menudo inacabadas, con una estructura sintáctica pobre. Pero él no asignó estas características al dialecto no estándar puesto que consideraba que no eran generadas por un rasgo sintáctico sino por uno semántico, una orientación hacia el significado implícito. Por lo que tanto en el dialecto estándar como no estándar podía hacerse uso de uno u otro código.

La distinción código elaborado-restringido hacía referencia a cómo los conjuntos de relaciones sociales en los que las personas estaban inmersas operaban de manera selectiva sobre los recursos lingüísticos que se elegían. Bernstein describió la base semántica de los indicadores de código en términos de significado de tipo particular, dependiente del contexto, en el caso del código restringido, y de significado de tipo universal, menos local e independiente del contexto en el caso del código elaborado. Considera Bernstein que el elemento esencial que rige el acceso a los códigos es el sistema de papeles familiares, por un lado el sistema posicional, más frecuente en la clase trabajadora y por el otro, el sistema personal, más frecuente en la clase media.

En 1981 define el código como un principio regulador adquirido en forma tácita que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores. El código, como principio regulador, es una orientación hacia uno de los dos órdenes de significados: significados relacionados directamente con una base material específica (código restringido) y aquellos cuya relación con la base material es más indirecta y menos específica (código elaborado). Estos dos órdenes de significados se vinculan con la división del trabajo, según sea esta simple o compleja.

Bernstein enfatiza el hecho de que el concepto de código presupone competencias lingüístico-cognitivas que todos adquieren y comparten; por lo tanto no es posible hablar de código con referencia a diferencias cognitivas o lingüísticas situadas en el nivel de la competencia. El código se refiere a la regulación cultural específica de la realización

práctica de competencias compartidas de forma general. Bernstein señala que la diferencia entre los niños de clase baja y media no reside en su capacidad lingüística básica sino en los usos que hacen habitualmente del lenguaje. Dado que en la educación predomina el uso del código elaborado, los niños de clase media que ya conocen este código pueden responder mejor a las exigencias lingüísticas de la escuela.

Asimismo diferencia claramente la noción de código del concepto de dialecto puesto que los códigos se distinguen por referencia a sus propiedades semánticas y no formales. Los códigos son órdenes simbólicos de significado generados por el sistema social de manera que cualquier dialecto puede dar lugar a los dos códigos. Para Bernstein el éxito o el fracaso está relacionado con el curriculum dominante en la escuela que opera de forma selectiva sobre quienes lo adquieren por lo que la teoría del código no acepta una posición de déficit lingüístico o de diferencia dialectal.

Durante las últimas dos décadas ha quedado demostrado que, aunque los niños de diferente extracción social puedan hacer un uso distinto de los recursos lingüísticos, todos poseen un lenguaje complejo y dominan plenamente el sistema gramatical de su propio dialecto a la edad de 5 años (Edwards, 1976; Miller, 1982, citados por Snow, 1983). Pero, si bien las diferencias entre socio-dialectos no implican déficit, las diferencias de usos del lenguaje pueden plantear dificultades a aquellos niños que no han tenido experiencia en su medio familiar con los usos que la escuela requiere (Cook-Gumperz, 1988).

La atribución de un déficit cognitivo y/o neurológico al niño como causa del fracaso escolar ha sido también cuestionada y rechazada al demostrarse que el número de niños afectados por secuelas orgánicas, deficiencia mental, dificultades visuales, trastornos psicomotrices es pequeño en relación al número de niños que, sin presentar estos problemas, fracasan en la escolaridad (Elichiry, 1988). Por otra parte existen divergencias con respecto a los efectos de la desnutrición debido a que esta es sólo una expresión sintomática de una serie de características de los grupos sociales desventajados. Es por ello difícil de determinar si las dificultades en el rendimiento escolar responden a secuelas por la alteración nutricional o a cualquiera de las otras variables que por sí pueden interferir en el proceso de aprendizaje. Asimismo las investigaciones recientes sobre dificultades específicas del aprendizaje de la lectura y la escritura han comprobado que este tipo de dificultad, conocida como dislexia, se presenta sólo en un porcentaje muy reducido de niños (Vellutino, 1979).

1.2.2. Perspectiva pedagógica del fracaso.

Desde hace algunos años se ha comenzado a explorar la problemática del fracaso a través del estudio de las características socio-culturales de los grupos de riesgo en relación con las características de los entornos de aprendizaje en el medio escolar. Este cambio de enfoque privilegia en el análisis del fracaso escolar una perspectiva pedagógica que supone considerar relacionados entre sí a todos los elementos que componen el fenómeno educativo: el niño, su medio social, el docente, la institución escolar. (Lus, 1988).

En el curso de la enseñanza todos los elementos interactúan de tal forma que los resultados que se obtienen son el producto de las relaciones complejas entre ellos. El producto educativo resulta entonces de la interacción de factores de orden social, psicológico, didáctico y material que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva pedagógica han puesto de manifiesto los siguientes aspectos:

a) Usos del lenguaje y estilos discursivos de los niños que no resultan efectivos en términos de las convenciones lingüísticas de la escuela y de los requerimientos que plantea el aprendizaje del lenguaje escrito. (Wells, 1985 ; Cook-Gumperz, 1988).

b) Dificultades del maestro para decodificar el mensaje del niño en cuanto a aspectos fonológicos, léxicos, morfo-sintácticos, semánticos y semióticos cuando no coinciden con los de su sociodialecto y para interpretar el contenido cuando éste está alejado de su mundo social de referencia. (Michaels, 1988).

c) Estilos informales de aprendizaje en el medio familiar que difieren de los estilos de aprendizaje escolar. El medio familiar puede realizar la enseñanza a través de experiencias directas mientras que en el medio escolar, la mayor parte de los aprendizajes tienen lugar a través de la interacción verbal. (Scribner y Cole, 1973).

d) Diferencias entre grupos de niños de distinta procedencia social con respecto a sus conocimientos sobre la escritura cuando ingresan a la escuela. Mientras algunos niños han tenido en su hogar un contacto frecuente con la escritura, otros se han vinculado escasamente con ella. Generalmente son los niños que proceden de sectores desventajados los que

tienen menos oportunidades de interactuar con la escritura fuera del ámbito escolar. (Heath, 1983; Wells, 1985; Adams, 1990).

e) El hecho de que la escuela a menudo no atiende a las diferencias entre los niños en sus competencias iniciales constituye un obstáculo para generalizar la alfabetización. Al plantear exigencias similares a niños que ingresan en condiciones muy diferentes, no hace sino consolidar cualitativa y cuantitativamente las diferencias, al reproducir la realidad social del mundo de las capas medias y altas de los contextos urbanos (Tedesco, 1980).

Existe actualmente consenso entre investigadores y educadores respecto de los factores arriba mencionados como causas del fracaso escolar y de la necesidad de considerarlos en la elaboración de propuestas alternativas de alfabetización. Tal es el caso de los trabajos realizados en nuestro país por Luis Iglesias, Berta Braslavsky y Emilia Ferreiro y colaboradores.

La experiencia pionera realizada por Luis Iglesias (1963) a partir de la década del 50 en las escuelas rurales de grado unitario constituyen un ejemplo de trabajo pedagógico que es expresión de una concepción de la escuela como clase, taller y comunidad. Iglesias parte del reconocimiento de las diferencias entre los niños de medios urbanos, quienes se familiarizan tempranamente con los elementos de la lectura y de la escritura en su hogar y han asistido al jardín, y los niños de medios rurales que llegan a la escuela y son "analfabetos absolutos". Considera Iglesias que este desnivel de condiciones previas, sumado a una pedagogía ciega que somete a todos los niños a la misma enseñanza formal, no puede dar como resultado un mismo nivel de rendimiento ni obtener los logros en un mismo lapso.

Su propuesta pedagógica para los dos primeros años, entre los que él considera que debe existir una continuidad armónica sin reprobación, combina una aproximación global y otra analítica a la lectura y a la escritura. La aproximación global debe preceder a la analítica a fin de introducir al niño en el mundo de la escritura a través de actividades de lectura y escritura con propósitos precisos. El niño "ve leer al maestro" quien lee y escribe textos modelando acciones de comunicación: lee para comprender, escribe para expresar. Sobre la base de experiencias propias y de contenidos vivenciales de los niños se elaboran los primeros materiales de lectura y escritura. Toda la actividad está inmersa en un intercambio verbal fluido en el que el niño cuenta lo que está haciendo.

En la etapa analítica, que no está totalmente divorciada de la anterior, se procede a desarmar el lenguaje en sus piezas constitutivas, sílabas y fonemas "para saber cómo están construidas las palabras y para volverlas a hacer y aún para crear otras nuevas". En la comunidad de estudio que es el aula se promueve un trabajo colectivo de colaboración libre y mutua ayuda. La organización y conducción de la actividad así como los materiales que se utilizan ofrece una variedad de recursos pedagógicos y de instrumentos didácticos que explican los logros alcanzados cuando se implementó la propuesta.

Para avanzar en la reflexión y conocimiento de la problemática del fracaso resulta relevante la consideración de los aportes realizados por la Dra. Berta P. de Braslavsky quien ha puesto siempre el énfasis en explorar el papel que juega la enseñanza en la alfabetización inicial sin ignorar la covariación de factores que intervienen en la realidad de la escuela y la crisis social que afecta a la educación.

En el marco de la teoría socio-histórico-cultural elaborada por Vigotsky, interpreta y valoriza la función del maestro a través del concepto de zona de desarrollo potencial, es decir, de una zona dinámica ligeramente distante de la competencia actual del niño y sensible al aprendizaje. Asimismo, teniendo en cuenta el proceso cognitivo de comprensión del lenguaje escrito por parte del niño tal como lo describiera Vigotsky y la incidencia del adulto en estos desarrollos, atiende a la relación que se establece entre las estrategias de los niños y las estrategias del maestro. De este modo deja atrás la oposición entre el paradigma centrado en el maestro y el centrado en el niño para contemplar la acción de ambos en la gran complejidad del hecho educativo.

Señala esta investigadora que, a diferencia de los niños de clase media que inician naturalmente el aprendizaje de la lengua escrita en el medio familiar, los niños de sectores populares no conocen el valor de comunicación de la escritura, no comprenden que la escritura es lenguaje. Este hecho, sumado a la distancia cultural entre la socialización del niño en el medio familiar y la que se produce en la escuela, así como la distancia lingüística entre la lengua del niño y la de la escuela, está en la raíz del fracaso escolar.

En coincidencia con las experiencias pedagógicas de Olga Cossettini y Luis Iglesias, la Dra. Braslavsky propone partir de las expresiones del niño, de sus experiencias vitales para el aprendizaje de la escritura: el maestro escribe lo que el

niño dice para que reconozca la relación entre la palabra hablada y la escritura. Al ver escrito su propio lenguaje el niño comprende que la escritura es lenguaje, que tiene significado. Al ver escribir con propósitos reales, comprende el sentido de la escritura y se siente motivado a realizar él mismo acciones de lectura y escritura. Se trata de un trabajo centrado en situaciones reales de comunicación en las que el niño siente la necesidad de la lectura y la escritura que, a menudo, no vivenció en su hogar.

Junto con el texto que los niños producen, entran al aula todos los materiales de lectura del medio, diarios, revistas, libros y la diversidad de géneros discursivos que estos contienen. Se integra, de este modo, el rincón de biblioteca del aula que le permite al niño encontrarse con la lengua "escrita por escritores formados". La combinación de acciones de lectura y escritura incluye otras actividades, que implican el desarrollo de la conciencia lingüística, como por ejemplo la segmentación de palabras en sonidos. A través de estas acciones el niño puede reflexionar sobre los contenidos, la estructura sintáctica y las unidades menores que el discurso, palabras y sonidos, de su lenguaje cotidiano. Esta propuesta de enseñanza no se supedita a un método determinado. No obstante, se privilegian dos orientaciones: el "texto libre" de Freinet y el enfoque de las "experiencias del lenguaje" (Allen, 1966).

Los resultados de una experiencia reciente (Braslavsky, 1990) en la que se implementó esta propuesta en una muestra de 361 niños que concurrían a escuelas de la Municipalidad de Buenos Aires, permiten a la autora afirmar que "a pesar de las diferencias en el punto de partida que existen en la escuela real de la sociedad real, la escuela puede aproximarse a una distribución igualitaria del conocimiento, en este caso, de la alfabetización".

La reflexión sobre las causas del fracaso escolar promovió también las investigaciones y experiencias educativas realizadas en el marco de la psicología genética por E. Ferreiro y colaboradores que han tenido amplia difusión en nuestro medio (Ferreiro y Teberosky, 1979; Kaufman et al, 1990). En coincidencia con los planteos revisados, desde esta perspectiva se señalan como factores de fracaso escolar la incidencia de las condiciones de ingreso de los niños de sectores carenciados quienes tienen poca vinculación con la escritura en su medio familiar, el hecho de que en la escuela la escritura se transforme en un objeto desligado de la práctica social, el desconocimiento del proceso de conceptualización de la escritura en el niño y la aplicación de métodos silábicos que no responden a ese proceso, la

desvalorización de los saberes del niño y la falta de respeto por los valores culturales y la variedad lingüística que son propios de su comunidad de inserción. En la propuesta pedagógica derivada de los estudios psicogenéticos se pone énfasis en una primera etapa que es la de apropiación del sistema de escritura y el descubrimiento de la funcionalidad de la escritura en situaciones no artificiales de comunicación. Se considera como continuación de esta primera etapa el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Al revisar las contribuciones recientes sobre la problemática del fracaso escolar y la lectoescritura tal como se presentan en el informe preliminar de Seminario Taller realizado en 1988 en el Ministerio de Educación auspiciado por OREALC-UNESCO, se observa un acuerdo general entre los educadores participantes con respecto al rol crucial del pre-escolar en la prevención del fracaso. En este documento se recomienda hacer extensivo el Nivel Inicial a todos los niños, potenciar la acción educativa de este nivel y establecer una continuidad pedagógica entre el Jardín y el Nivel Primario promoviendo una aproximación del niño a la escritura.

La necesidad de reconceptualizar el rol pedagógico de la Educación Inicial ha sido en otros países objeto de un análisis amplio y ha dado lugar a la realización de experiencias que se remontan a la década del 60 cuando, en el marco de las teorías sobre el déficit lingüístico y cognitivo, se propusieron programas "compensatorios" (Cohen, 1980). La implementación de estos programas en grupos de niños de sectores populares fue duramente criticada debido precisamente al marco teórico que los sustentaba según el cual se interpretan las diferencias como déficit. Al evaluarse el desempeño en la escuela primaria de los niños que habían participado en esas experiencias, se comprobó que los adelantos alcanzados en el Jardín no siempre se mantenían en los siguientes años de escolarización.

Sin embargo las experiencias realizadas con niños de entre 2 y 5 años principalmente en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, (citadas en Cohen, 1980) mostraron la capacidad del niño pequeño para muchos aprendizajes, entre ellos, el de la lectura y la escritura. En estos estudios se considera que la enseñanza es un factor de desarrollo intelectual, lingüístico y social. El desarrollo de la inteligencia y de la curiosidad del niño se produce en función de la diversidad de experiencias de las que participe, porque responde a las influencias del medio. A partir de estos trabajos se cuestiona, con fundamentos, el considerar los 6 años como edad "normal" para el aprendizaje de la lectura y se señala

que, cuando el medio escolar rechaza toda actividad de lectura, surgen situaciones artificiales que no se corresponden con la realidad cotidiana en la que los niños están confrontados diariamente con la escritura. En conclusión se sostiene que la reflexión debe orientarse a la búsqueda de medios pedagógicos más adecuados para alfabetizar a los niños pequeños, propuestas llenas de interés y en las que esté ausente toda forma de presión.

Los resultados de estas investigaciones mostraron los efectos positivos de las intervenciones tempranas sobre las capacidades intelectuales de los niños y sobre la imagen que tenían de sí mismos al favorecer un sentimiento de confianza en sus posibilidades de aprendizaje. Señalaron también que los aprendizajes tempranos pueden ser un medio para evitar en parte el fracaso en la escuela primaria. En efecto, se comprobó que la atención educativa adecuada durante los primeros seis años de vida puede tener efectos acumulativos de larga duración, observación corroborada por los resultados de investigaciones recientes (Schweinhart, 1993 ; Carnegie, 1994).

Por otra parte, como señala Tedesco (1985,pág.34) al comentar el debate suscitado por el planteo compensatorio "... las diferencias objetivas producidas por el impacto de la desigualdad social no son completamente subsumibles en la categoría de pautas culturales diferentes, por tanto su reconocimiento constituye un punto de partida válido para la definición de estrategias curriculares destinadas a los sectores populares".

1.3.- Objetivos de la investigación

En nuestro país no se han realizado en el ámbito de la Educación Inicial, investigaciones sistemáticas sobre aquellas variables señaladas como relevantes en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura según distintos sectores sociales. Tampoco se han llevado a cabo experiencias de intervención en Jardín con niños de medios desfavorecidos para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura, que comprendan un diagnóstico amplio y abarcativo del impacto, que la intervención pedagógica pueda tener, sobre los conocimientos implicados en el proceso de alfabetización.

Son precisamente los conocimientos sobre el lenguaje escrito y los usos variados del lenguaje oral a la edad que corresponde a la Educación Inicial los que los investigadores señalan como el factor diferencial entre niños provenientes de distintos medios. En el presente proyecto la elección como

objeto de estudio de las diferencias en conocimientos responde al supuesto de que el sistema educativo puede y debe atender a este aspecto a través de una intervención pedagógica temprana, sistemática y adecuada para revertir en parte la situación de riesgo de fracaso en la que se encuentran los niños de grupos desventajados.

En este sentido se busca identificar y describir aquellos conocimientos y habilidades que diferencian a los niños de clase baja de los de clase media e implementar una propuesta de alfabetización para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en un grupo de niños de 5 años de clase baja en el marco del sistema formal. Se consideró que, si existieran diferencias entre los grupos y si estas diferencias estuvieran relacionadas con el fracaso escolar, deberían ponerse de manifiesto en aquellos conocimientos que predicen los logros posteriores en lectura y escritura.

Con el objeto de explorar esta hipótesis realizamos un primer estudio de diagnóstico de conocimientos y habilidades (estudio transversal) del que participaron tres grupos de niños de 5 años, dos grupos de clase baja (procedencia urbano-marginal y rural) y un grupo de clase media. Todos los niños asistían a jardines públicos

El estudio de diagnóstico tuvo por objetivo analizar los conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito, así como el desempeño en la producción de narrativas, de niños de diferente procedencia social, identificar y describir eventuales diferencias entre ellos y explorar la repercusión que estas puedan tener en el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura.

Los objetivos específicos fueron:

- 1) Elaborar un modelo heurístico del proceso de alfabetización partiendo de los resultados de investigaciones anteriores sobre este proceso.
- 2) Elaborar pruebas de diagnóstico de conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito.
- 3) Analizar y comparar los conocimientos objeto de este estudio en tres grupos de niños de Jardín diferenciados por su procedencia social: urbano-medio, urbano-marginal y rural.
- 4) Contrastar los resultados obtenidos sobre los conocimientos implicados en el proceso de alfabetización

en español, con el modelo elaborado en base principalmente a investigaciones en otras lenguas.

La segunda parte de esta investigación comprende **una experiencia de alfabetización** que tuvo por objeto evaluar la incidencia de la intervención pedagógica temprana a través de la aplicación de un programa de alfabetización, y describir el curso del proceso de alfabetización en niños de habla española.

Los objetivos específicos fueron:

- 5) Elaborar una propuesta para el desarrollo del lenguaje oral y escrito e implementarla en un curso de niños de Jardín (cinco años).
- 6) Analizar y describir la implementación de la propuesta en el aula.
- 7) Evaluar la incidencia de la intervención pedagógica en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños.

Ambos estudios se realizaron con grupos de niños de cinco años que concurrían a Jardines dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de la Dirección de escuelas de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Educación y Justicia.

Se ha organizado la exposición de este trabajo en tres capítulos.

En el capítulo 2 se presentan el marco teórico de referencia y los antecedentes de investigación que fundamentan el proyecto y la propuesta de alfabetización que se implementa en el segundo estudio (experiencia de alfabetización). Asimismo se incluye un modelo heurístico del proceso de alfabetización elaborado en base a la sistematización de los hallazgos de las investigaciones revisadas. El modelo se toma como referencia para la selección de dimensiones y categorías de conocimiento y acciones en las que podrían diferir los niños de clase baja de los niños de clase media.

El capítulo 3 describe la metodología del estudio de diagnóstico (transversal) y presenta los resultados discriminados por las dimensiones de conocimiento consideradas, las acciones de lectura y escritura y el desempeño en la producción de relatos. El análisis de los datos muestra las relaciones entre conocimientos e identifica

a aquellos que diferencian a los grupos de niños en cuanto a competencias iniciales.

El capítulo 4 comprende la experiencia de alfabetización (estudio longitudinal), su metodología y resultados. Los datos obtenidos en este estudio han sido agrupados en dos apartados. En el primero se presenta el análisis y seguimiento de la implementación del programa de alfabetización en un curso de jardín. A través del análisis de registros de observación y de las grabaciones de situaciones de aula se muestra la progresión en el aprendizaje marcada por los cambios en la forma y frecuencia de las intervenciones de la maestra y de los niños. En el segundo apartado se evalúa la experiencia de intervención mediante pruebas de diagnóstico y las observaciones de aula. Se examina la relación entre conciencia fonológica y formas de escritura y de lectura en el proceso de alfabetización así como otros aspectos de este proceso en español.

El desempeño en la producción de relatos de los niños que participaron en la experiencia se compara con el de otros grupos de igual edad tomando como referencia el uso de estrategias discursivas.

Por último se presentan las reflexiones finales y los interrogantes que la investigación plantea para acciones y estudios futuros.

CAPITULO II

2- ANTECEDENTES

2.1- Encuadre teórico de la investigación

El estudio de los procesos de lectura y escritura y de su aprendizaje ha tenido un importante desarrollo durante las últimas tres décadas en las que se perfilaron varias líneas de abordaje diferenciadas por el encuadre teórico, la metodología y el objeto de investigación.

Desde una perspectiva evolutiva se han realizado numerosos estudios sobre el proceso de alfabetización centrados principalmente en aquellos desarrollos anteriores al aprendizaje formal de la lectura y la escritura en la escuela.

Son precisamente las conceptualizaciones, conocimientos y acciones emergentes de lectura y escritura, así como el contexto social en el que estos desarrollos ocurren, el objeto que los investigadores se proponen describir y explorar. Se considera que estos conocimientos y acciones preconventionales son una parte integral del desarrollo de la lectura y la escritura. (Downing, 1970; Durkin 1966; Clay, 1975; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1980 ; Sulzby, 1983).

Se ha acuñado el término "alfabetización emergente" para agrupar las investigaciones que se realizan en el marco de esta nueva concepción. Sulzby (1987) define técnicamente a este proceso como "Las acciones de lectura y escritura que preceden y conducen a la alfabetización convencional. Este desarrollo comprende el período entre el nacimiento y el momento en que el niño lee en forma convencional - atiende y hace uso de las claves de la escritura - y escribe en forma convencional - escribe un texto que una persona alfabetizada puede leer y que el niño puede leer convencionalmente."

El cambio de perspectiva que esta línea conlleva se refleja en el examen crítico que Teale y Sulzby (1986) realizan de la corriente conocida como "reading readiness" (aprestamiento, requisitos previos) que precedió a los estudios del proceso de alfabetización emergente. Aunque los investigadores citados reconocen que esa corriente significó un avance con respecto a la interpretación de las adquisiciones tempranas como resultado de la maduración, no comparten la concepción de que en el período anterior a la lectura y escritura convencional el niño debe ir aprendiendo y desarrollando

ciertas habilidades perceptivo-motrices que son prerequisites para la lectura "real". Desde la perspectiva de la alfabetización emergente se privilegian aspectos lingüísticos y cognitivos que son específicos a las habilidades de lectura y escritura.

Asimismo se postula que el desarrollo de estas habilidades se inicia con las conceptualizaciones y acciones emergentes de lectura y escritura que son anteriores a las acciones convencionales. Varias líneas de investigación y teorías sobre los procesos de aprendizaje en el niño pequeño han contribuido a los estudios en alfabetización emergente. Los investigadores atienden especialmente a las teorías sobre la adquisición del lenguaje oral y teorías del lenguaje así como a métodos de la psico y sociolingüística y la etnografía de la comunicación como fuente para orientar sus propios estudios. Como marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque se observan también algunas propuestas encuadradas en la teoría piagetiana como la de Ferreiro, predomina el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky y el de andamiaje de Bruner, es decir, una perspectiva que enfatiza el contexto social del desarrollo y el aprendizaje en interacción.

Dado que la presente investigación se centra en adquisiciones tempranas anteriores a la instrucción formal en la Enseñanza General Básica, ésta línea constituye el encuadre general del estudio. Pero si bien comparte la concepción central que orienta la línea - la alfabetización es un proceso que se inicia mucho antes de que el niño ingrese a la escuela - difiere con algunos autores que consideran que se trata de un proceso natural y espontáneo como el proceso de desarrollo del lenguaje oral. En este sentido se adhiere a la teoría del habla propuesta por A. Liberman y colaboradores quienes hacen una distinción explícita entre el habla y la escritura al considerar que el habla es parte de una especialización biológica para el lenguaje que no necesita instrucción explícita. Por su parte la escritura, al ser un código secundario y un producto cultural, se aprende por la intervención de un adulto alfabetizado.

Los aportes realizados por la psicolingüística en el marco de la psicología cognitiva se han ido también incorporando a la línea de alfabetización emergente, al reconocerse, por ejemplo, la relevancia de las habilidades metalingüísticas en este proceso. Los investigadores que trabajan desde una perspectiva cognitiva y los que lo hacen en la línea de alfabetización emergente comparten una misma concepción de la lectura y la escritura como proceso lingüístico-cognitivo. Pero difieren con respecto al objeto específico de estudio y

a la metodología empleada: en el marco de la psicología cognitiva se pone el acento en los procesos y las representaciones mentales y se utilizan diseños experimentales correlacionales controlados; en el marco de la alfabetización emergente se describen las acciones preconventionales de lectura y escritura y se recurre para la obtención y el análisis de los datos a metodologías cualitativas.

El hecho de que en la línea de alfabetización emergente no se haya abordado en forma sistemática el estudio de los procesos de lectura y escritura hace necesario atender a las investigaciones sobre psicología de la lectura y la escritura que han proporcionado un importante cuerpo de datos sobre estos procesos.

Los modelos cognitivos de lectura y escritura, aunque describen los procesos en el lector/escritor adulto, son actualmente una referencia fundamental cuando se aborda el aprendizaje de la lectura y la escritura puesto que proporcionan información sobre las representaciones mentales y estrategias que el niño debe adquirir para leer y escribir en forma convencional. Asimismo la perspectiva cognitiva ha contribuido al conocimiento de las fases en el aprendizaje de la lectura y de los conocimientos y estrategias que en cada una de ellas los niños ponen en juego para reconocer palabras escritas. Dado el valor explicativo de los modelos e investigaciones realizadas en el marco cognitivo se ha incorporado este encuadre al presente estudio.

La lectura, concebida como un complejo proceso lingüístico-cognitivo, ha recibido un tratamiento mucho más extenso que la escritura (Rayner y Pollatsek, 1989; Just y Carpenter, 1987; Perfetti, 1985). Se considera que los procesos centrales de la lectura son esencialmente operaciones mentales sobre estructuras lingüísticas que se inician a partir de un input visual.

Aunque se atiende a los procesos visuales, se reconoce que los procesos lingüísticos revisten mayor relevancia al estar implicados tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión. En efecto, los procesos de comprensión implican la manipulación de objetos lingüísticos más que de objetos visuales mientras que los procesos de reconocimiento de palabras implican la traducción de objetos visuales en los símbolos lingüísticos utilizados en dicha manipulación.

La naturaleza lingüística de la lectura deriva del hecho de que está íntimamente ligada al lenguaje oral; la comprensión en lectura comparte procesos con la comprensión del lenguaje

oral diferenciándose de éste por el componente visoperceptivo y por los requerimientos que plantean algunas características específicas del lenguaje escrito. Los principios de esta concepción lingüístico-cognitiva de la lectura se reflejan tanto en las definiciones amplias como acotadas del proceso. Las definiciones de Thorndike (1973), de Rayner y Pollatsek (1989), Perfetti (1985) y Just y Carpenter (1987) responden al primer tipo: "la lectura es la habilidad de extraer información visual de lo escrito y comprender el significado del texto"; "La lectura es pensamiento guiado por la escritura"; "la habilidad de lectura es la capacidad de comprender textos escritos"; "leer es una habilidad cognitiva compleja que consiste en una serie de procesos que operan juntos para la comprensión del texto". Entre las definiciones acotadas, la más frecuente es la que considera a la lectura como "la habilidad para transformar las palabras impresas en palabras habladas" (Crowder, 1982) y "la lectura está formada por dos componentes: la decodificación y la comprensión del lenguaje oral" (Gough & Tunmer, 1986; Juel et al, 1986).

Ambos tipos de definiciones plantean problemas tanto de orden teórico como práctico. Las definiciones amplias transforman a una teoría de la lectura en una teoría de las inferencias, de la información y uso del conocimiento y del aprendizaje. Desde esta concepción se adjudica a la lectura una serie de procesos que son generales al lenguaje y no específicos a la lectura. Por su parte las definiciones acotadas evitan que se transfieran todos los problemas de la comprensión del lenguaje, pensamiento y razonamiento a la lectura. Pero no tienen en cuenta las diferencias a nivel sintáctico entre el lenguaje oral y el escrito que plantean otras exigencias de procesamiento. La experiencia lingüística del niño antes de aprender a leer es principalmente con lenguaje contextualizado muy ligado al contexto de situación. Como señala Perfetti (1985) es posible que al apoyarse en esos contextos para la interpretación de los mensajes orales los niños no necesiten recurrir a los mismos procesos sintácticos que requiere el lenguaje escrito. El texto escrito es autónomo por lo que los procesos de comprensión en lectura no pueden ser igualados a los de la comprensión del lenguaje oral.

En el marco de otras disciplinas como la sociolingüística interaccional y la etnografía de la comunicación se ha adoptado una perspectiva interpersonal que pone el acento en los procesos mediante los cuales se construye la alfabetización en la vida cotidiana a través de intercambios interaccionales y de la negociación de significados en muchos contextos distintos. Desde esta perspectiva interpersonal la

adquisición de habilidades y estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura y escritura es vista como un proceso inmerso e influido por eventos y situaciones sociales comunicativas.

En las investigaciones se han explorado diversos aspectos de la vida diaria en las aulas y en otros escenarios educativos (el hogar, la comunidad) que incluyen las formas en que la vida social y académica en las aulas es conducida y construida en la interacción social de los participantes; qué se aprende en esa participación y cómo la participación incide en el desempeño de los niños y alumnos y en la evaluación de sus habilidades.

A través de métodos analíticos como el análisis de la conversación y análisis del discurso, etnográficos y sociolingüísticos se explora la naturaleza del aula como un sistema para comprender cómo la enseñanza y el aprendizaje se realizan en la interacción cara a cara entre participantes (Collins y Mickels, 1980; Stubbs, 1983; Bloome y Green, 1984 ; Cook-Gumperz, 1988 ; Cazden, 1991) Los trabajos etnográficos han abordado también el estudio de las diferencias entre las experiencias de aprendizaje en el hogar y en la escuela orientadas en las prácticas de interacción en relación con el éxito o fracaso educativo (Philips, 1972, citado por Cook-Gumperz, 1988; Heath, 1983). La diversidad cultural ha sido atendida además en cuanto a los usos y significado social de la lectura y escritura en distintas comunidades (Scollon y Scollon, 1982; Heath, 1983).

Los estudios que conforman la presente investigación se encuadran en las disciplinas y perspectivas presentadas. En efecto, en el estudio de diagnóstico de conocimientos y habilidades (estudio transversal) así como en la segunda parte de la experiencia de alfabetización (estudio longitudinal) las dimensiones de conocimiento y las acciones de lectura y escritura se han seleccionado, analizado y explicado tomando como referencia los modelos cognitivos de lectura y escritura y los aportes de las investigaciones realizadas en el campo de la alfabetización emergente.

Por su parte el análisis del desempeño en la producción oral de narrativas en ambos estudios se ha abordado desde las contribuciones realizadas por los analistas de la conversación, analistas del discurso y modelos cognitivos de representaciones mentales.

Con respecto a la experiencia de alfabetización, la propuesta de alfabetización elaborada integra aportes de la psicología cognitiva, psico y sociolingüística y sociolingüística

interaccional mientras que el seguimiento de la implementación de la propuesta se ha realizado mediante el empleo de métodos cualitativos de recolección y análisis de datos.

2.2- El proceso de alfabetización

El estudio del proceso de adquisición de la lectura y la escritura en el niño antes de su ingreso a la escuela primaria tiene ya una larga tradición que puede remontarse a la década del 60, cuando Durkin realiza un trabajo pionero sobre los lectores precoces. Esta investigadora estadounidense había observado, como lo hacen las maestras a diario, que algunos niños ya sabían leer y escribir cuando ingresaban a primer grado. Comprobó que no sólo el aprendizaje temprano de la lectura no afectaba al niño sino que, por el contrario, favorecía su progreso, hecho que suscitó un amplio debate entre los psicólogos y educadores que sostenían que los 6 años era la edad normal para empezar a leer. El resultado de esta controversia se puede sintetizar en la afirmación de Durkin: "no hay ningún argumento que pueda justificar que los 6 años es la mejor edad para aprender a leer".

En las primeras investigaciones realizadas en esta línea, la atención estaba dirigida al análisis de las características del medio familiar de aquellos niños que habían aprendido a leer antes de recibir instrucción formal en la escuela. Para evaluar la incidencia del medio familiar se analizaron aspectos tales como el nivel de escolaridad de los padres, el lenguaje de la casa, disponibilidad de materiales de lectura y escritura y hábitos de lectura de la familia. En estos estudios se observó una correlación positiva entre estas variables y los logros escolares. La comparación entre grupos de niños lectores precoces y no lectores mostró que la asistencia de los padres, su forma de intervenir, era el factor más importante asociado a los logros tempranos en lectura. Se trataba de trabajos retrospectivos hechos mediante entrevistas a los padres. En todos los estudios se observó consistencia en las respuestas de los padres sobre las experiencias de sus hijos antes del ingreso a la escuela: los padres leían a los niños con frecuencia, los niños demandaban atención y ayuda de los adultos para leer y escribir y los padres disfrutaban junto con sus hijos de una variedad de situaciones de lectura y escritura.

Paralelamente se comenzaron a analizar aspectos referidos a los conocimientos de los niños prelectores sobre la escritura: su interpretación de términos como letra, palabra,

oración, sonido (Reid, 1966; Sinclair et al, 1978), el reconocimiento de acciones de lectura y escritura (Downing, 1970), las formas preconconvencionales de escritura (Read, 1971), la lectura y el reconocimiento de la lectura en el medio (Hiebert, 1980). Tanto éstos como los primeros trabajos de Durkin (1966) revisten especial relevancia al focalizar la atención sobre lo que los niños saben antes de recibir instrucción formal, ya que sientan las bases para distinguir el inicio de la alfabetización convencional, sin dejar de valorar los conocimientos y las acciones anteriores a ese inicio como parte del proceso de alfabetización. Asimismo plantean nuevas hipótesis sobre factores claves de las experiencias tempranas que parecen importantes para los logros posteriores.

Por lo que resultaba interesante analizar no sólo las características socio-culturales de las familias sino también las actividades que realizaban en el hogar para promover la alfabetización. Desde el momento en que se reconoce que los niños llegan a la escuela con conocimientos sobre la escritura, se infiere que adquieren este conocimiento en la casa a través de sus padres. También se busca explicar por medio del estudio de las interacciones en el medio familiar las diferencias entre los niños en cuanto a conocimientos acerca de la lectura y escritura.

Las investigaciones recientes realizadas en el medio familiar han adoptado técnicas etnográficas para estudiar los eventos de lectura y escritura en los hogares y la participación de los niños en ellos. Los resultados de estos estudios (Taylor, 1983; Heath, 1983; Teale, 1986) realizados en familias de diferente procedencia sociocultural, coinciden en señalar que la escritura es parte del mundo social de los niños y que las familias leen y escriben para resolver problemas prácticos y mantener relaciones sociales.

Todos los niños, independientemente del entorno étnico y socioeconómico eran incluidos en algún "evento de lectura/escritura" eventos funcionales que en cada familia tenían una recurrencia distinta. Los eventos fueron clasificados según tipo o dominio en: actividades de la vida diaria, entretenimientos, actividades referidas a la escolarización, al trabajo, a la religión, a la comunicación interpersonal, lectura de cuentos, actividades de enseñanza de lectura. En muchos de estos eventos los niños estaban presentes pero no implicados físicamente con el texto; en otros, como en la lectura de cuentos, los niños eran el foco de la interacción con el texto. Dado que estas investigaciones se realizaron en países desarrollados parece prematuro extrapolar sus conclusiones al medio

latinoamericano, en cuanto a que ninguna familia carecía de un entorno alfabetizado, esto es, que los niños de algunos sectores estaban marginados de eventos de alfabetización.

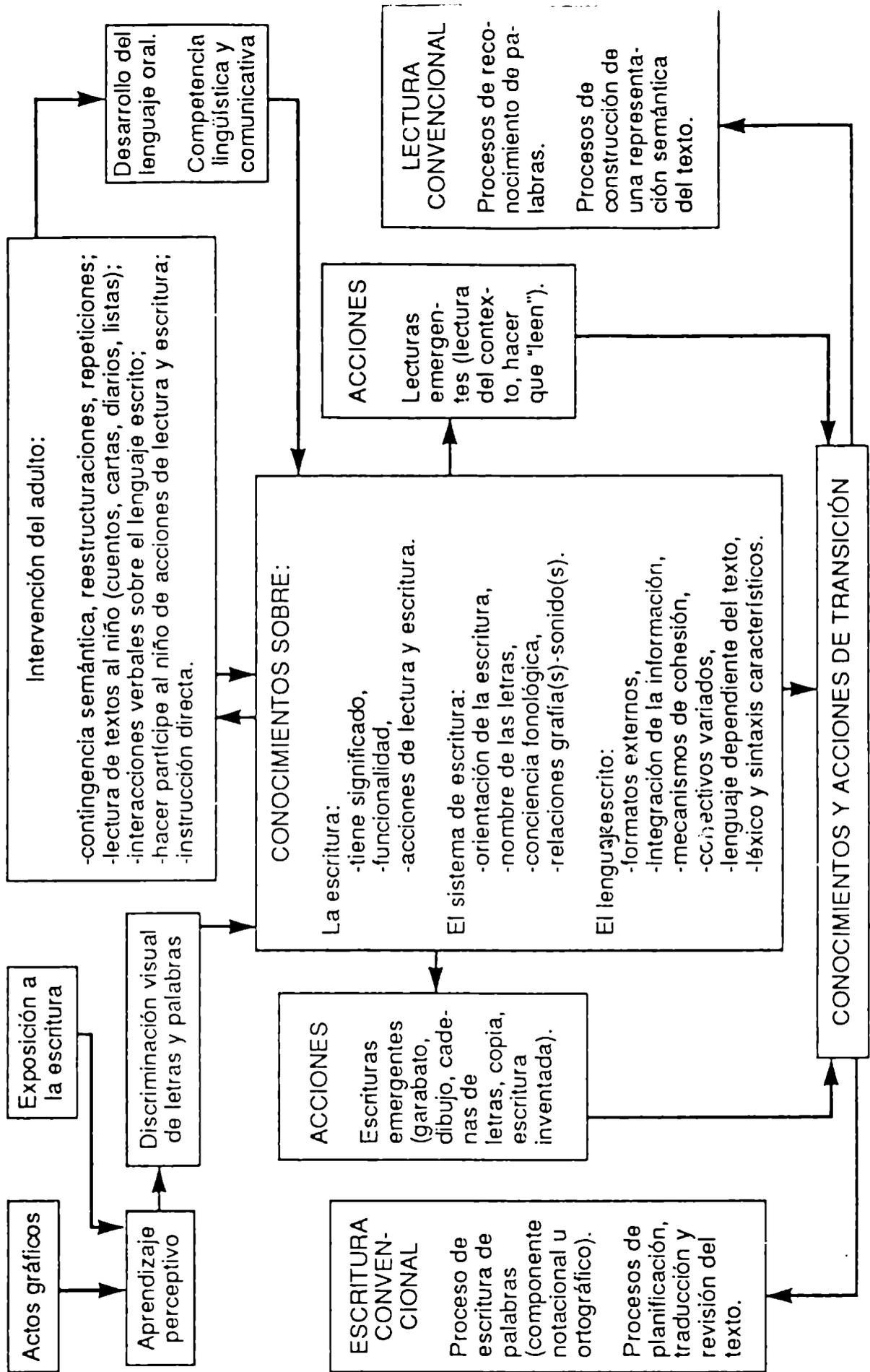
Cabe señalar que las estimaciones realizadas por Adams (1990) sobre los datos de Taylor (1983) y sus propios datos muestran diferencias importantes entre los niños con respecto a la cantidad de horas en las que tienen experiencias de alfabetización. En el caso de los niños de clase media estas ocupan alrededor de 4000 horas antes de su ingreso a la escuela mientras que entre los niños de sectores desventajados se registran valores muy inferiores, alrededor de 200 horas.

Por su parte y en coincidencia con los investigadores que sostienen el papel fundamental de los adultos alfabetizados en el aprendizaje de la lectura y escritura, los trabajos citados muestran que las características de la intervención adulta tienen una gran relevancia para explicar los conocimientos que los niños adquieren en el medio familiar. Es evidente que, siendo la escritura un logro cultural, su aprendizaje requiere de alguna forma de instrucción o mediación de una persona alfabetizada. La alfabetización en el hogar es mediada por los padres, la naturaleza de esta mediación puede diferir de un grupo social a otro y, por ende, pueden ser distintos los efectos sobre el aprendizaje del niño.

Como ya se ha señalado, en el contexto de estos estudios se ha acuñado el término "alfabetización emergente" para agrupar bajo una denominación común las investigaciones que abordan este proceso desde una nueva forma de conceptualizar el desarrollo temprano de la lectura y la escritura. El proceso de alfabetización, que se realiza en el marco de experiencias comunicativas, comprende también el desarrollo del lenguaje oral en tanto hablar y escuchar, leer y escribir forman parte del complejo proceso de adquisición del lenguaje. En efecto, aprender el lenguaje implica poseer todo el poder de comunicación que brinda una sociedad alfabetizada.

Es un hecho reconocido que el niño que está aprendiendo a leer y escribir en una lengua debe poseer un dominio suficiente de esa lengua. Los logros en lectura y escritura se relacionan con la competencia en el lenguaje hablado que está en evolución y con el contexto de su desarrollo y uso. Desde esta concepción unitaria que integra en un mismo proceso los cuatro usos del lenguaje - hablar y escuchar, leer y escribir - se otorga a todos igual atención a la hora de elaborar propuestas pedagógicas para promover su adquisición y dominio.

Figura 1: Esquema del proceso de alfabetización emergente



En la fig. 1 se presenta un esquema del proceso de alfabetización en el que se han ordenado y relacionado los conocimientos y acciones identificados en los estudios sobre el curso de este proceso. Cabe señalar que no se trata de un proceso en el que los niños van adquiriendo determinados conocimientos en etapas sucesivas. Por el contrario, a pesar de que algunos conocimientos y acciones son de desarrollo temprano, por ejemplo, el reconocimiento de que la escritura tienen significado, y otros se adquieren más tardíamente, todos guardan entre ellos una relación muy compleja. Algunos conocimientos y acciones preceden a otros o facilitan el acceso a ellos pero no se puede establecer un orden específico en su adquisición ya que son desarrollos que se superponen en el tiempo. Por lo que el proceso se visualiza como una progresión en paralelo de diferentes conocimientos y acciones.

Los conocimientos han sido categorizados en tres grandes dimensiones:

a) La escritura: conocimientos referidos a la escritura como otra modalidad del lenguaje y a los usos y funciones de la escritura como objeto social. Estos conocimientos son compartidos por los usuarios de cualquier sistema de escritura, sea éste logográfico, silábico o alfabético.

b) Sistema de escritura: conocimientos referidos a la forma en que cada sistema de escritura representa el lenguaje, esto es, las unidades lingüísticas que las grafías representan y conocimientos sobre las convenciones de orientación. Se trata de conocimientos específicos a cada sistema de escritura.

c) El lenguaje escrito: conocimientos referidos al estilo del lenguaje escrito en tanto diferente del estilo de lenguaje oral. Implica el uso de un léxico preciso y variado, sintaxis compleja y estrategias discursivas características.

Se diferencian en este proceso dos tipos de desarrollos: aquellos que tienen lugar como parte de un aprendizaje perceptivo resultado de la exposición a la escritura y aquellos en los que el adulto juega un rol fundamental como mediatizador de los aprendizajes. Esta diferenciación tiene importantes implicancias pedagógicas ya que asume que solo los conocimientos ligados al proceso de aprendizaje perceptivo - discriminación visual de letras y palabras - se adquieren por exposición a la escritura o inmersión en un medio con materiales escritos, mientras que la adquisición de todos los otros conocimientos y competencias, incluidos los relativos a los usos y estructuración discursiva del lenguaje

oral, está sujeta a la intervención de un adulto competente en estas habilidades lingüísticas.

En este sentido cabe aclarar que para algunos educadores como Goodman (1980) es suficiente que el niño esté inmerso en un medio rico en escritura para aprender a leer y escribir. No compartimos esta posición; pensamos, en base a los resultados de las investigaciones que estamos revisando, que es fundamental la intervención de un adulto alfabetizado. El proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en interacción con un adulto: los orígenes de esos desarrollos se encuentran en la interacción social. Se trata de dos concepciones diferentes del aprendizaje de la lectura. Goodman asume que se aprende a leer en forma tan natural y espontánea como se aprende a hablar. Sin embargo, aún cuando coincidimos en que algunos aspectos del lenguaje oral se aprenden sin enseñanza sistemática, sabemos que otros, como el uso de recursos lingüísticos para narrar, argumentar, describir, exponer, requieren de la intervención de un adulto competente.

Con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, si este proceso es tan "natural y espontáneo" ¿cómo se explica que el 20% de la población mundial sea analfabeta?. Coincidimos con todos los investigadores que sostienen que la explicación de estos fenómenos debe buscarse en el hecho de que la escritura es un código secundario, cuya adquisición requiere de esfuerzo cognitivo, intelectual y de la intervención de un adulto alfabetizado que conozca el código. De estas dos concepciones, aprendizaje natural y aprendizaje por enseñanza, se derivan propuestas pedagógicas que difieren en cuanto al rol del docente: mediación entre el medio letrado y el niño en una, asistencia, apoyo e intervención en la otra.

2.2.1- La relación entre el habla y la escritura

Un punto de partida importante para comprender el proceso de alfabetización es reconocer la problemática planteada por la relación entre el habla y la escritura y analizar los diferentes planteos teóricos que han tratado de dar cuenta de esta relación.

Este tema ha sido tratado en forma explícita desde dos perspectivas teóricas contrapuestas, representadas respectivamente por K. Goodman y A. Liberman y colaboradores.

Dos premisas subyacen a estas perspectivas:

a) aprender a hablar y aprender a leer son dos procesos totalmente comparables del desarrollo del lenguaje por lo que aprender a leer puede y debe ser un proceso tan natural y realizable sin esfuerzo como aprender a hablar. El niño aprende a leer cuando, como sucede con el habla, está inmerso en un mundo con escritura. Lo aprende cuando necesita expresarse y entiende lo que dicen los otros siempre que esté con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado. (Goodman, 1986).

b) aprender hablar y aprender a leer son dos procesos diferentes. El habla es un proceso natural porque forma parte de la especialización biológica de la especie humana para el lenguaje. Esta especialización provee de un mecanismo natural, automático para que el habla se aprenda naturalmente, sin esfuerzo y sin instrucción explícita. Pero la escritura es un código secundario cuya adquisición requiere de un esfuerzo cognitivo, intelectual y, por ende, de la mediación de un adulto alfabetizado que conozca el código. (Liberman, 1981).

A diferencia de Goodman que no sustenta su postura en forma explícita en una teoría del habla, Liberman y col. han desarrollado una teoría, que caracterizan como no convencional, que explicaría las diferencias postuladas entre el habla y la escritura. Según Liberman (1981) estas diferencias se manifiestan en los siguientes aspectos:

- 1) El habla es universal. Toda comunidad de seres humanos tiene un lenguaje hablado plenamente desarrollado. Pero muchas lenguas no tienen una forma escrita.
- 2) El habla es más antigua en la historia de la especie. Presumiblemente el habla es tan antigua como el hombre, surgida con el hombre como una de las características más importantes de la especie. Los sistemas de escritura son desarrollos de los últimos milenios.
- 3) El habla es más temprana en la historia del individuo; el leer y escribir, si alguna vez se aprende, son más tardíos.
- 4) El habla debe aprenderse pero no es necesario que sea enseñada. Para aprender a hablar las condiciones necesarias y suficientes son dos: ser miembro de la especie humana y estar expuesto a una lengua. En contraste, la lectura y la escritura deben ser enseñadas.
- 5) Existen mecanismos cerebrales que se desarrollaron con el lenguaje y que están dedicados a este proceso. Leer y

escribir presumiblemente hacen uso de algunos de estos mecanismos y también de otros que cumplen funciones no lingüísticas, pero no existe especialización para la escritura como tal.

- 6) El lenguaje hablado tiene la importante propiedad de ser un sistema "abierto" ya que es capaz de expresar y transmitir una variedad indefinida en cuanto al número de mensajes. La escritura puede compartir esta propiedad pero solo en la medida en que transcriba su base en el lenguaje hablado. Una condición necesaria para esta característica de "abierto" es que los significados se comuniquen indirectamente, a través de estructuras y procesos específicamente lingüísticos que incluyen los del componente fonológico.

El origen de estas diferencias reside en el hecho de que los actos y representaciones perceptivas del habla se desarrollan como parte de una especialización biológica para el lenguaje y pertenecen por lo tanto a un modo lingüístico natural. La evolución del habla es biológica, la de la escritura, es cultural. Es por ello que percibir y producir el habla es más fácil que percibir y producir la escritura.

Lieberman (1988) considera que existe una aparente paradoja en esta afirmación porque el ojo es un órgano mejor dotado que el oído ya que proporciona un canal más amplio para transmitir información y a una velocidad más alta. Asimismo en comparación con los sonidos del habla, las letras constituyen una señal más clara. A diferencia de los seres humanos, a las máquinas les resulta más fácil "leer" la escritura que "percibir" el habla.

El núcleo de esta paradoja está en el hecho de que la relación entre la señal y el lenguaje es relativamente simple en una representación alfabética pero muy compleja en el habla. En efecto, la ortografía alfabética refleja en forma relativamente directa la estructura fonológica o morfológica de las lenguas mientras que el habla refleja la misma estructura pero en forma más indirecta.

Es necesario recordar que, tanto en la escritura como en el habla, la comunicación se produce a través de palabras y que las palabras son estructuras fonológicas sistemáticas. Todas las palabras están formadas por combinaciones y permutaciones de elementos lingüísticos específicos: las vocales y las consonantes. Estas operaciones están gobernadas por la fonología, componente de toda lengua que forma todas sus palabras mediante la aplicación sistemática del principio combinatorio.

La fonología hace posible la existencia de vocabularios mucho más amplios que aquellos en los que la señal para cada palabra es holísticamente diferente de las demás. Relaciona el sonido con el significado en una forma que hace de ella una de las dos propiedades (la sintaxis es la otra) que permite a las lenguas ser abiertas y generativas, esto es, transmitir un número indefinidamente amplio de mensajes. Por lo que la característica de las palabras es que sus significados no están dados por una asociación directa con las señales físicas (sonidos, grafías) sino indirectamente a través de las estructuras fonológicas que estas señales portan.

Cabe preguntarse por qué, si la escritura alfabética refleja más directamente que el habla la estructura fonológica, es más difícil de percibir que ésta y por qué el habla no es un alfabeto en el que la relación es más directa, sino un código. Sabemos que el habla no es un alfabeto, esto es una secuencia de sonidos discretos e invariantes sino un código en el que la información sobre fonemas sucesivos se transmite simultáneamente a través de un mismo segmento acústico (Lieberman et al, 1967). Si el habla fuera un alfabeto, esto es, si cada fonema fuera representado por un sonido discreto y dada además la velocidad de transmisión en el habla que es de 15 a 20 fonemas por segundo, esta señal no podría ser procesada por el oído ya que superaría el poder de resolución temporal de este órgano. En efecto, a esa velocidad de transmisión los eventos acústicos discretos se mezclarían en un zumbido no analizable.

La naturaleza parece haber resuelto este problema a través de la coarticulación, mecanismo que le permite al hablante superponer los gestos articulatorios producidos por distintos órganos para fonemas sucesivos y mezclar los gestos producidos por diferentes partes del mismo órgano. El mecanismo de coarticulación requiere que los gestos utilizados en el habla sean distintos a los que se realizan para otras funciones. Se considera que estos gestos y su control son específicamente fonéticos y han surgido como parte de una especialización para el lenguaje.

La coarticulación es llevada a cabo por un módulo biológico coherente especializado para esta función. A través de la coarticulación se produce una señal que responde a las restricciones de procesamiento del oído. Pero plantea al oyente un problema para recuperar los gestos intentados por el hablante ya que los segmentos acústicos del habla no corresponden directamente a la segmentación de la estructura fonológica. Mattingly y Liberman (1988) consideran que la

percepción se realiza también a través de un módulo fonético adaptado específicamente para procesar la señal de habla de manera tal de recuperar los gestos coarticulados que la producen. Por lo que existiría un solo módulo con dos procesos complementarios y específicamente lingüísticos, uno para producir los gestos fonéticos y el otro para percibirlos. El módulo fonético recuperaría automáticamente la estructura fonológica de las palabras para encontrarlas en el léxico del oyente.

Esta especialización proporciona un control tácito, automático de la compleja relación entre los sonidos del habla y las estructuras fonológicas que ellos comunican. Debido a ella, la adquisición del habla, su percepción y producción se realiza sin esfuerzo, y sin necesidad de atender a la estructura fonológica de las palabras.

La paridad, requisito de todo sistema de comunicación que liga a los participantes de un intercambio de mensajes, es en el habla intrínseca al sistema biológicamente constituido porque a través de este sistema el oyente y el hablante logran la interconversión de las estructuras fonéticas y fonológicas. Es por ello que el habla se aprende sin instrucción porque no se necesita de una intervención específica que ayude a establecer una unión entre las estructuras fonológicas y los sonidos del habla. En la adquisición del habla es el módulo fonético el que "aprende" automáticamente ajustando sus procesos internos precognitivos a las condiciones del medio: la lengua que se aprende.

Pero la lectura y la escritura no pueden desarrollarse en esta forma epigenética porque la paridad debe ser impuesta a través de un acuerdo que dice qué formas ópticas deben ser tomadas como símbolos de qué unidades fonológicas. Es por ello que requieren instrucción especial, la intervención de un adulto alfabetizado que lleve a los niños al descubrimiento de esa paridad.

Queda así resuelta la aparente paradoja planteada en un principio. Aunque la relación entre la señal y la estructura fonológica es menos directa en el habla que en la escritura, el módulo fonético realiza automáticamente esa interconversión en el habla. Pero la escritura no cuenta con esta ventaja biológica. Por lo que leer y escribir es posible para todos los que conocen la lengua en la medida en que puedan tomar conciencia de que las unidades fonológicas están representadas por formas ópticas arbitrarias, y de esta forma recuperar la estructura fonológica de las palabras en la representación escrita.

2.2.2- El proceso de aprendizaje perceptivo

La percepción es el proceso de extraer información de la estimulación producida por los objetos, lugares y eventos del mundo que nos rodea.

El aprendizaje perceptivo consiste en aprender a extraer la información relevante que especifica las características permanentes, los rasgos distintivos de un objeto, los aspectos invariantes de un evento. El desarrollo temprano de la constancia perceptiva es un ejemplo de este proceso, esto es la habilidad para percibir objetos en su verdadera forma, tamaño y localización a pesar de la estimulación cambiante debido a los movimientos del objeto o del observador.

Lo que caracteriza este tipo de aprendizaje es un aumento en la especificidad de la discriminación del estímulo, en la diferenciación de la información del estímulo. Se trata de un proceso activo y selectivo de búsqueda de la información útil que permite distinguir un objeto de otro e identificar un objeto como integrante de un grupo de objetos que comparten una serie de atributos.

Las letras del alfabeto constituyen un conjunto diferenciado de otros conjuntos por una serie de rasgos o atributos que se combinan en cada letra. El estudio de la percepción de estos patrones visuales ha sido abordado por Gibson y Levin (1975) en el marco del concepto de "rasgos distintivos" de Jacobson (Jacobson y Halle, 1956). Los rasgos distintivos son atributos relacionales no absolutos, son contrastivos como pueden serlo una línea recta de una curva.

Un pequeño grupo de rasgos es suficiente para distinguir las letras entre sí y darle a cada una un patrón único de rasgos, porque los rasgos se pueden combinar de muchas maneras distintas. Gibson y colaboradores describieron un conjunto posible de rasgos y realizaron una serie de experimentos para evaluar qué rasgos eran utilizados por sujetos de diferentes edades en la discriminación de letras. Observaron que los rasgos utilizados por los niños eran muy similares a los de los adultos.

Los rasgos considerados son: horizontal, vertical, diagonal (/), diagonal (\) curva, cerrada, abierta (U), abierta (H) intersección, cambio, simetría, discontinuidad vertical y discontinuidad horizontal (Gibson, 1969). Según este planteo sobre los rasgos de las letras, el proceso de aprendizaje perceptivo del niño consiste en diferenciar por abstracción

los contrastes percibidos entre las letras e ignorar la información irrelevante.

Se han realizado diversos trabajos experimentales para evaluar este planteo. Nodine y colaboradores (Nodine y Evans, 1969; Nodine y Lang, 1971) estudiaron los movimientos oculares de dos grupos de niños, un grupo de jardín y uno de tercer grado, mientras comparaban dos secuencias de letras para determinar si eran iguales o diferentes. El análisis de las diferencias entre ambos grupos en el tiempo de fijación y la cantidad de fijaciones muestra que la calidad del escandido visual aumenta en especificidad y economía; los niños de tercer grado atienden selectivamente a los rasgos distintivos y tienden a ignorar los rasgos irrelevantes.

Por su parte Gibson et al (1962) examinaron el desarrollo de la discriminación de formas tipo-letra desde los cuatro años a los ocho. Observaron que el número de errores decrece con la edad y que el número de transformaciones, esto es de los contrastes entre los estímulos, era una variable importante, ya que los niños más pequeños respondían mejor cuando el número era mayor. Los errores más frecuentes entre los niños de 4 y 5 años se encontraban en las formas reversibles.

Como señalan estos investigadores no es sorprendente que así suceda puesto que los niños aprenden en forma temprana que los objetos pueden rotarse y cambiar de orientación sin alterar su identidad. Pero en el caso de las letras el niño tendrá que aprender que este principio no es aplicable a ellas.

La exposición a la escritura desencadena en los niños este proceso de discriminación progresiva de letras y palabras así como los intentos que realiza el niño por dibujar y copiar letras contribuyen también al aprendizaje de los rasgos críticos que las distinguen. En su contacto con la escritura, el niño aprende además a diferenciar esta forma de representación de las formas icónicas de los dibujos.

Lavine (1972) realizó una investigación con el objeto de determinar a qué edad se produce esa diferenciación dibujo/escritura y cuáles son las características que los niños identifican en la escritura. Participaron de esta experiencia niños de entre 3 y 6:6 años a los que se les había enseñado a leer. La metodología planteada consistió en mostrarles a los niños una serie de gráficos que debían clasificar como escritura o dibujo. Las variables investigadas fueron: iconicidad, multiplicidad de unidades, linealidad, variedad de unidades y características gráficas de diferentes sistemas de escritura: el alfabeto romano, el

hebreo y caracteres chinos. La variedad de unidades, la multiplicidad de unidades y la linealidad en el ordenamiento de las unidades fueron consideradas como las características universales de la escritura.

Las respuestas verbales de los niños se clasificaron como:

a) escritura (todo término usado comúnmente para denotar escritura, tal como "letra" o el nombre específico de la letra); b) escritura extraña (se menciona la escritura pero se indica que no es la convencional); c) nombre del objeto; d) nombre de una forma abstracta, como "cuadrado"; e) no sé.

Entre los estímulos se incluyeron tres letras aisladas, A, B y E. El 27% de los niños de 3 años pudo nombrar dos de estas tres letras, mientras que el 47% de los niños de 4 y 5 años y el 67% de los niños de 6 años pudo hacerlo. Ninguno pudo leer las palabras.

A los estímulos icónicos les dieron siempre nombre de objetos, nunca los llamaron escritura. Los estímulos que eran escritura fueron denominados en alguna forma como escritura por el 86% de los niños de 3 años, el 90% de los niños de 4 años y el 96% por los mayores. Es evidente que aún los niños de 3 años en su mayoría pudieron discriminar el dibujo de la escritura.

¿Cuál fue el criterio utilizado por los niños para reconocer un estímulo como escritura?

EL ordenamiento lineal jugó un rol pero no era un criterio suficiente cuando las unidades no eran letras. La variedad de las unidades fue un factor de mayor peso que mostró una tendencia a aumentar en importancia con la edad. La multiplicidad de unidades era un criterio importante para los más pequeños pero no para los más grandes cuando las unidades eran letras. Para ellos, la información relevante estaba en los rasgos de las letras, no en la forma global de la secuencia.

Los niños mostraban poseer una sensibilidad creciente hacia los rasgos de las letras de la forma de escritura de su medio, como lo demuestra la comparación de sus juicios sobre distintas escrituras. Las palabras escritas en el alfabeto romano fueron identificadas como escritura por la mayoría de los niños (87%, 3 años, 93%, 4 años y 100 %, 5 años) así como los caracteres hebreos (87%, 3 años, 100%, 4 años, 100%, 5 años) sin duda porque estos hacen uso de muchos de los rasgos distintivos de la escritura romana; mientras que los caracteres chinos fueron solo identificados como escritura por los más pequeños (40%, 3 años).

Pick et al (1978) muestran también que la multiplicidad de caracteres y la variedad son dos criterios que los niños utilizan para identificar una secuencia de letras como una palabra. Si la palabra tenía más de una letra, los niños de 3, 4 y 5 años la identificaban como palabra e indicaban que una sola letra no era palabra. Los niños demostraban también haber aprendido algo sobre la combinación de letras de las palabras al rechazar la secuencia de vocales o de consonantes. Como se verá al analizar las formas emergentes de escritura de los niños, los conocimientos que van adquiriendo sobre los aspectos observables de la escritura se reflejan en sus producciones preconventionales.

En síntesis, los niños en este proceso de aprendizaje perceptivo que se realiza espontáneamente sin instrucción formal, aprenden a abstraer el conjunto de rasgos contrastivos internos de las letras y algunas de las características globales de la escritura como la variedad de elementos y la multiplicidad de unidades. Aparentemente abstraen en un primer momento los rasgos y luego diferencian las letras como formas únicas. Los niños continúan su progreso en la discriminación de letras hasta los ocho años aunque ya a los siete años detectan cambios importantes en los rasgos como recto versus curvo, abierto versus cerrado y cometen menos de un 10% de errores en las formas reversibles.

La discriminación visual de letras no parece presentar problemas a los niños; aún a los cuatro años no confunden muchas letras. Calfee y Jameson (1971) observaron que los niños de 5 años, cuando se les presentaba una tarea de apareamiento en la que debían identificar la letra target en una serie de cinco, cometían muy pocos errores (87% de respuestas correctas); la principal fuente de error estaba en las letras reversibles, alrededor del 40%.

2.2.3- El desarrollo del lenguaje oral

2.2.3.1- Teorías sobre el aprendizaje y desarrollo del lenguaje.

La adquisición del lenguaje ha sido siempre vista como un fenómeno enigmático. Bruner (1983) expresa el interrogante planteado por este proceso en los siguientes términos: "¿Cómo pueden aprender los seres humanos tan rápida y eficazmente, con tal flexibilidad de uso, un sistema de reglas tan complejo para producir y comprender mensajes que aún aquellos abocados al estudio del lenguaje tienen dificultad para decidir cómo describirlo?". Desde dos posiciones teóricas

opuestas - la teoría conductista y la innatista - se trató de dar respuesta a este interrogante.

En el marco de la teoría conductista el lenguaje era considerado como un comportamiento más que se aprendía por medio de los mismos mecanismos que cualquier otro tipo de conducta: el refuerzo y la imitación. Según la teoría conductista del aprendizaje, los padres refuerzan mediante la atención y la aprobación aquellos sonidos, palabras o emisiones propios de la lengua materna del niño. También se considera que la imitación del habla de los padres es un componente importante del aprendizaje. Los niños imitan las producciones adultas correctas y reciben refuerzo por hacerlo. Los psicólogos conductistas estaban condenados a un reduccionismo que les impedía explicar el proceso de adquisición del lenguaje. Un aspecto de este reduccionismo residía en la hipótesis de que todo aprendizaje complejo era reducible a la concatenación de formas más simples. Pero el conocimiento del lenguaje y de su estructura escapan a este principio.

Al concepto simple de asociación por contigüidad y similitud se agregó entonces la doctrina del refuerzo: cuando se aprende que ciertas cosas van juntas, se aprende a responder a un estímulo y esa respuesta se adquiere por alguna forma de refuerzo. G. Miller computó el número de oraciones correctas con un largo de dos a quince palabras que un hombre normal era capaz de producir o comprender y el número de refuerzos requeridos para establecer este conjunto de oraciones como diferentes de otras secuencias gramaticales y concluyó que este número estaría en el orden de 1000 por segundo durante el curso de toda la vida.

El concepto de imitación como mecanismo de aprendizaje lingüístico tampoco podía dar cuenta de este proceso que implica el dominio de un sistema productivo. Por otra parte los datos empíricos muestran que los niños no imitan espontáneamente las formas adultas y sus emisiones difieren en forma regular de las adultas. Asimismo a pesar de la variación y frecuencia de los refuerzos que los padres puedan proporcionar, la mayoría de los niños aprenden el lenguaje. Una de las principales críticas que se ha hecho a la teoría conductista es que concibe al niño como un receptor pasivo de la estimulación del medio y del refuerzo. A pesar de que es importante reconocer el papel del medio en el proceso, es aún más significativo el hecho de que el niño puede construir activamente el lenguaje, aspecto no atendido por el conductismo.

En la década del 50, Chomsky (1957) sintetiza las bases de una teoría innatista de la adquisición del lenguaje al postular que el lenguaje es una facultad cognitiva innata y específica de la especie humana. Esta facultad contiene elementos irreductibles a otras facultades cognitivas. Se trata de principios universales que se atribuyen al organismo humano, características mínimas del sistema autónomo denominadas gramática universal (GU). La interpretación del lenguaje como sistema autónomo implica que las representaciones gramaticales, reglas y restricciones generales, elementos que constituyen el sistema lingüístico del ser humano, no se identifican con ningún otro sistema cognitivo; el sistema es autónomo en la medida en que no está formado por los elementos primitivos de otro sistema y en la medida en que sus operaciones no se derivan de ninguno de los otros sistemas cognitivos (Hurtado, 1984).

En el marco de este planteo la adquisición del lenguaje no puede explicarse a través de los conceptos de una teoría general de la conducta o del aprendizaje. En este sentido Chomsky sostiene que de Skinner a Piaget se ha dado una respuesta general a un proceso del que sólo se puede dar cuenta desde la especificidad de la facultad del lenguaje. Considera Chomsky que el niño que aprende una lengua aprende un sistema abstracto y extremadamente complejo. Este aprendizaje es en gran medida independiente de la inteligencia y se produce en forma comparable en todos los niños. El niño puede aprender el lenguaje porque está dotado de un sistema de adquisición (LAD) formado por dos componentes: un generador de hipótesis y la GU (la forma de los sistemas lingüísticos posibles). El niño posee entonces un conocimiento tácito de los universales lingüísticos y se acerca a los datos que le proporciona el medio con el presupuesto de que ellos forman parte de una lengua de un tipo bien definido, siendo su problema el determinar cuál de las lenguas posibles es la de su comunidad. A través del generador de hipótesis el niño propone sistemas, usa sus hipótesis para encontrar el sistema del lenguaje. El niño produce una serie de hipótesis que están estrictamente reguladas por el GU. Con un mínimo de estímulo, los datos del lenguaje accionan una serie de hipótesis correctas en un lapso de pocos años.

La teoría chomskyana de la adquisición del lenguaje tuvo una fuerte repercusión en los estudios de este proceso y promovió un número considerable de investigaciones realizadas en el marco de la gramática transformacional (Brown, 1973) como en el de otros modelos de análisis lingüístico (Bates, 1976; Halliday, 1975; Greenfield y Smith, 1976). Desde una concepción chomskyana se sostenía que la adquisición de la

estructura formal es independiente del conocimiento del mundo. Los intentos por demostrar que el conocimiento conceptual de ciertas distinciones facilita al niño el aprender a hacerlas por medios lingüísticos, no alcanzaron valor explicativo. No hay nada en las distinciones conceptuales que proporcione algún tipo de clave sobre cómo se realizan lingüísticamente las distinciones léxicas o gramaticales. Como señala Bruner, quien en un principio desarrolló esta perspectiva, si el niño no contara con un mecanismo que le permitiera descomponer el lenguaje, de nada le serviría el conocimiento del mundo real. Al respecto es interesante la observación de Slobin (1973) quien investigó un caso en el que la emergencia de formas de locativo ocurrían en momentos cronológicos distintos en las dos lenguas habladas por un niño bilingüe. Desde el momento en que el niño debía tener el concepto de locativo cuando comenzó a usar esa forma en una de las lenguas, la secuencia ontogenética en cada una de ellas reflejaría el hecho de que las restricciones sintácticas en la expresión del locativo eran mayores en una lengua que en otra.

En la década del 70 se amplía el marco de indagación de la psicolingüística evolutiva al reconocerse que la gramática es sólo una parte de la competencia comunicativa total que el niño debe adquirir. A raíz del modelo de competencia comunicativa que Dell Hymes elabora en 1970 no se considera ya suficiente el atender al conocimiento de las reglas formales del lenguaje; es también necesario incorporar al estudio del proceso de adquisición las reglas que regulan el uso social y la interacción en la comunidad. Es por ello que desde una perspectiva pragmática y sociolingüística las investigaciones se orientan al análisis del contexto social de la adquisición del lenguaje. El niño es visto como parte de un sistema de comunicación bidireccional con intenciones para expresar y recibir a través de cualquier medio a su alcance. Se coloca el foco en el análisis de la estructura comunicativa en el que el proceso de adquisición tiene lugar y en el uso y apoyo en esa estructura para el aprendizaje mismo.

Uno de los primeros aspectos considerados fueron las características del lenguaje dirigido al niño - input lingüístico - aspecto cuyo interés surge en respuesta a la presuposición de que los "datos lingüísticos primarios" no son apropiados para la extracción de reglas lingüísticas, dada su frecuente agramaticalidad y fragmentariedad (Chomsky, 1957). Los estudios del input mostraron que el habla dirigida al niño es más clara, bien formada y semántica y sintácticamente más simple que el habla dirigida al adulto (Snow, 1972; Newport, 1976; Bates, 1974).

Otra forma de habla materna que ha sido especialmente considerada debido a su posible impacto sobre la adquisición de estructuras sintácticas son las expansiones de las emisiones infantiles (Brown y Bellugi, 1964). Estas representan una característica distinta de los aspectos atendidos hasta ese momento en tanto son funcionalmente contingentes con las producciones infantiles y por ende producto de la interacción misma. Los adultos expanden naturalmente las emisiones de una y dos palabras de los niños. Cuando un niño usa una palabra, lo hace en un contexto situacional muy limitado. El adulto, en su intento por interpretar la emisión infantil, se apoya en las pistas proporcionadas por ese contexto y en base a la interpretación que hace de ellas, expande la emisión. Por medio de esas pistas, el adulto aísla algunos elementos del contexto que, junto con la/s palabra/s del niño forman una estructura que puede ser representada por una oración en el habla adulta. La contingencia semántica en las expresiones, esto es el hecho de que el habla adulta mantiene y depende del tópico del enunciado previo del niño, ha mostrado una correlación positiva con avances en el desarrollo lingüístico (Snow, 1977; Nelson, 1981). La madre sintoniza su discurso al tópico o contenido semántico de las emisiones infantiles así como a la actividad del niño y al contexto de situación.

La contingencia en sus diferentes tipos - repeticiones, reestructuraciones, continuaciones de tópico - caracterizan la continuidad semántica del discurso interactivo del niño. Las reestructuraciones, que mantienen el tópico del enunciado del niño, pero producen cambios estructurales modificando o proporcionando alguno de sus componentes principales - sujeto, verbo, objeto - representan un ajuste en el habla adulta y proveen al niño de nueva información que este puede codificar en relación con su propia emisión (Nelson, 1981). Las reestructuraciones dan apoyo al análisis sintáctico al marcar las propiedades sintácticas mediante un cambio mínimo en la estructura de la emisión anterior.

La incidencia de este tipo de respuesta en la adquisición de diferentes estructuras sintácticas ha sido comprobada no sólo en estudios correlacionales (Nelson y colab., 1973), sino también experimentales, en los que se aumentaba la frecuencia de las reestructuraciones en la interacción con el niño (Baker y Nelson, 1986). Baker y Nelson, que realizaron su investigación con niños de 3 :6 y 4 años, comprobaron que las formas sujetas a reestructuración - pasivas, cláusulas relativas y algunos auxiliares - se adquirían antes y tenían una mayor frecuencia en las producciones espontáneas de los niños. Las reestructuraciones adultas probaron ser un medio

efectivo para desencadenar la adquisición de nuevas formas sintácticas. Cabe señalar que el hecho de que sean suficientes para inducir un progreso en la sintaxis no implica que haya evidencia de que sean necesarias para la adquisición de la sintaxis. Pero sin duda proporcionan una oportunidad para analizar nuevas formas y testear reglas tentativas en la producción.

Por su parte, las investigaciones de Bruner (1975, 1976) ponen el acento en las características que adopta la matriz interactiva de la diada adulto-niño. Sus trabajos muestran que la interacción consiste en ciclos de diálogo y un formato estandarizado de acción. Se trata de situaciones en las que el adulto repite con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operen en una situación conocida. Las rutinas crean contextos predecibles en los que los niños pueden utilizar la estrategia de decir (o hacer) lo que han escuchado decir a otros en ese mismo contexto. La relevancia de las rutinas para la adquisición del lenguaje ha sido ampliamente documentada (Bruner y Sherwood, 1976; Ninio y Bruner, 1978; Snow, 1983). Estas situaciones recurrentes actúan como un "andamiaje" para la actividad del niño que le posibilita realizar una tarea que está más allá de sus capacidades individuales: el andamiaje consiste en aceptar lo que el niño es capaz de hacer, completando el adulto el resto de la tarea.

Basándose en la idea original de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Potencial entendida como la diferencia que existe entre lo que un sujeto es capaz de realizar por sí mismo y lo que podría hacer en colaboración con otro más experto que él, Bruner define como "andamiaje" a las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas en forma aislada. Los formatos constituyen un ejemplo de andamiaje. Suponen una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Bruner describe varias propiedades de los formatos entre ellas el hecho de que los formatos "crecen" y pueden hacerse variados y complejos y el hecho de que son asimétricos con respecto a la "conciencia" de los miembros: el adulto sabe lo que está pasando mientras que el niño sabe menos. El adulto sirve como modelo, organizador y monitor hasta que el niño puede desempeñarse por sí mismo. El carácter asimétrico de los formatos le da al adulto un papel preponderante en todo proceso de aprendizaje.

Bruner piensa que existiría un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL) que establecería formatos para la entrada del lenguaje, de modo que sus reglas fueran más transparentes para el LAD (Sistema de Adquisición del Lenguaje propuesto por Chomsky). Desde esta perspectiva la adquisición del lenguaje es vista como un diálogo entre el mecanismo de adquisición del niño y el servicio de asistencia del adulto. Bruner centró su investigación en la forma en que el niño adquiere los usos de su lengua, principalmente en la referencia y la petición, la forma en que aprende "cómo hacer cosas con palabras" y cómo lograr una atención recíproca y el manejo de acciones en común con otra persona por medio del uso del lenguaje. En este sentido el formato, esto es, las situaciones pautadas que permiten al adulto y al niño cooperar para hacer claras las intenciones comunicativas y penetrar en las intenciones de los otros, constituye el principal instrumento de apoyo del adulto para promover el proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que tanto Bruner como otros psicolingüistas reconocen que la adquisición de la gramática es inexplicable sin la existencia de algún componente innato. Se piensa que por la rapidez con que se produce el desarrollo del lenguaje, el niño debe estar preparado para recibir el input lingüístico, debe existir alguna predisposición innata, interna del niño, para la adquisición, pero el habla adulta tiene una influencia directa sobre el ritmo y el curso del desarrollo gramatical.

De ahí que las investigaciones realizadas durante la década del 80 y del 90 se orienten a comprender la naturaleza de las predisposiciones innatamente especificadas de dominio específico, así como las características del habla dirigida al niño que apoyan el proceso de desarrollo lingüístico. Existen actualmente un cuerpo importante de datos que muestran que los niños procesan desde el comienzo la información lingüística en formas lingüísticamente restringidas. Estos sesgos en la atención del niño hacia aspectos lingüísticamente relevantes del input contribuyen a la construcción de representaciones lingüísticas.

Mehler et al (1986) han observado que no solo el bebe de 12 horas de vida distingue el habla de otras señales acústicas sino que a los 4 días muestra sensibilidad a la diferencia en cuanto patrones prosódicos entre distintas lenguas. A los 7 meses son sensibles a los límites entre cláusulas (Gleitman et al, 1988).

Por su parte Fernald y Mazzie (1991) demostraron que en el habla materna, estudiada en diferentes lenguas, las palabras

estaban marcadas por contornos extremos de Fo, pausas y repeticiones que segmentaban claramente la señal en unidades. Se ha comprobado también que los niños antes de hablar son sensibles a distinciones sintácticas (Hirsh-Pasek et al, 1987), al orden de las palabras (Hirsh-Pasek et al. 1988), a diferencias morfológicas (Slobin, 1994).

A pesar de los avances realizados en el conocimiento del proceso de adquisición del lenguaje aún no se sabe bien qué aspectos pueden explicarse por mecanismos lingüísticos específicos, predisposiciones, (Karmiloff-Smith, 1992) o parámetros (Chomsky, 1981) y qué aspectos responden a mecanismos cognitivos generales.

Como señala Hurtado (1984), reviste especial importancia pedagógica el poder distinguir entre las reglas que el niño puede descubrir basándose en el sistema y las que sólo puede aprender como una convención cultural más, a partir de la enseñanza específica. Entre estas últimas es posible situar a las estrategias que guían la estructuración discursiva.

2.2.3.2- Desarrollo del discurso narrativo

A diferencia de las innumerables investigaciones realizadas sobre la adquisición de los componentes de la gramática - fonología, semántica, sintaxis - el estudio del aprendizaje discursivo es más reciente y ha comprendido principalmente al discurso narrativo.

Se ha descrito a la narrativa como un uso temprano del lenguaje y como un medio universal y fundamental para representar, interpretar y relatar nuestra experiencia. En las investigaciones evolutivas se han tratado diferentes aspectos de esta forma de discurso: el concepto de los niños sobre el cuento (Heath, 1983) las propiedades estructurales a las que atienden niños de distintas edades (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979); las capacidades de producción de narrativas (Umiker - Sebeok, 1979); el rol de la narrativa en la conversación y los tipos de narrativa que producen los niños (Preece, 1987); la competencia de los niños para usar los medios lingüísticos en una situación de narración (Bamberg, 1987); los orígenes de la competencia narrativa y su desarrollo en relación con los procesos de memoria (Nelson, 1990, 1991).

En el marco de la teoría del esquema (Bartlett, 1932) se han desarrollado modelos de gramática de las narraciones que especifican las regularidades de los cuentos o estructura subyacente de las narraciones simples (Mandler y Johnson,

1977; Stein y Glenn, 1979) . Estos modelos han probado ser un instrumento útil para examinar la incidencia del esquema narrativo en la comprensión y en el recuerdo (Signorini y Manrique, 1988 ; Signorini et al, 1989). Mandler (1982) señala la distinción básica entre gramática y esquema en los siguientes términos "una gramática del cuento es una descripción formal de la estructura de un tipo de texto. El esquema narrativo es una representación mental de la estructura del cuento que puede o no ser accesible a la conciencia. Se forma en base a escuchar o leer cuentos con estructuras subyacentes comunes."

El esquema narrativo provee un tipo de información que es útil para guiar la comprensión y un mecanismo de recuerdo que funciona como un plan para orientar la búsqueda de los elementos necesarios para la reconstrucción de la información en la memoria (Mandler, 1982). Se han realizado investigaciones orientadas a estudiar el desarrollo del esquema narrativo en los niños y se han observado cambios cronológicos en la organización y estructura del esquema (Stein y Glenn, 1977).

El análisis de la producción de narrativas muestra también un dominio progresivo de este tipo de discurso. Umiker - Sebeok (1979) estudia las producciones espontáneas de niños de 3, 4, y 5 años que responden a lo que él considera como narrativa: "toda descripción verbal de uno o más eventos pasados". A los tres años, los niños producen narrativas cortas - una o dos cláusulas - que en su mayoría contienen la "complicación" y a veces incorporan también una "introducción" y narran eventos que acaban de suceder. Los niños de 4 años producen narrativas más largas - 2 y 3 cláusulas - y agregan a la complicación y la introducción una "orientación". Por su parte los de 5 incorporan el "resumen", la "resolución" y varios tipos de evaluaciones. A los 6, años en narrativas largas, los niños producen ya el patrón clásico adulto de narrativas. Cabe señalar que en estas dos últimas investigaciones las producciones infantiles fueron analizadas mediante el modelo desarrollado por Labov (Labov y Walesky, 1967; Labov, 1972) para describir la estructura del relato de experiencias personales.

Las investigaciones de Nelson (1990, 1991) resultan especialmente relevantes a los fines de este trabajo debido a que se focalizan en la interacción entre factores internos y externos en el origen de la competencia narrativa así como en la contribución independiente de cada uno de ellos. Considera Nelson que existen por lo menos tres fuentes de la narratividad: las estructuras de representación de eventos, el modelo adulto y la lectura de cuentos. Los datos sobre los

que realiza sus últimos estudios son los monólogos de una niña, Emy, en su cuna entre los 21 y 36 meses. Antes de los 2 años la niña intenta recapitular para sí eventos que ha experimentado u observado en fragmentos desorganizados sin una línea narrativa clara. A los 2 años ya produce narrativas con un inicio y fin claros y una estructura causal - temporal. Nelson había ya observado en niños de 3 años esa capacidad para relatar eventos familiares y bien estructurados en un orden secuencial (Nelson y Hudson, 1983). Analiza esta competencia en el marco de su concepción del desarrollo cognitivo que, a diferencia de la teoría piagetiana, no es interpretado como el conocimiento de los objetos y relaciones entre objetos sino de eventos. La noción de guión (Shank y Abelson, 1977) le proporciona un medio para salir del mundo estático de los objetos e ingresar al mundo dinámico de los eventos. Los relatos de los niños de tres años muestran que a esta edad tienen representaciones mentales que responden a la forma de los guiones.

Nelson observa tanto la contribución independiente del conocimiento de eventos en la competencia narrativa, en aquellos casos en que la niña formula esquemas generalizados de eventos, como la incidencia del habla adulta, que le proporciona modelos para construir narrativas al recontar qué ha pasado durante el día y anticipar qué se espera que pase al día siguiente. Atribuye al habla del adulto sobre eventos pasados y futuros un rol fundamental en la conformación de la memoria episódica. En su estudio sobre los procesos de memoria y su desarrollo (Nelson y Gruendel, 1981) observa que el conocimiento genérico (guiones) o representación de eventos familiares es anterior a la representación de episodios específicos y que éste constituye un punto de partida para recordar o reconstruir en la memoria un evento nuevo específico. Es por ello que cuando a un niño de cuatro años le pide que cuente un cuento, produce guiones y solo con una gran ayuda del adulto relata algún episodio específico.

Sin embargo Emy a los 32 meses relata un episodio haciendo uso de los mecanismos de la narrativa adulta. Considera Nelson que los padres que reconstruyen junto con sus niños eventos pasados favorecen el establecimiento de la narrativa como un formato para la memoria episódica. La conclusión a la que arriba Nelson es que los modelos lingüísticos son incorporados a un sistema de representación cognitivo que tiene sus propios procesos de organización y estructuras, principios que son sensibles a las relaciones temporales y causales, a los límites de la actividad y a los objetivos. Los modelos sociales y culturales de narrativa se construyen sobre esta estructura básica para producir competencias específicas.

Tanto Nelson como otros investigadores han comprobado que existe una gran variación entre las madres en la medida en que proporcionan modelos narrativos y que estas diferencias están relacionadas con la forma en que los niños relatan eventos pasados así como con cuánto y qué recuerdan sobre un evento. Observa también Nelson que niños de sectores urbano-marginados con experiencias lingüísticas, sociales y culturales distintas a los niños de clase media no producen a los 4 y 5 años el mismo tipo de guión generalizado y bien organizado para eventos familiares que había observado en niños de clase media. Actualmente se están analizando estas diferencias y diseñando investigaciones que permitan determinar cómo interactúa el sistema representacional cognitivo básico con los modelos lingüísticos narrativos en niños cuya experiencia con cuentos, planes y habla sobre eventos pasados, presentes y futuros así como su experiencia con los eventos del mundo difieren de los de clase media.

Es necesario tener presente los problemas que debe resolver el niño para transformar la experiencia en historia. Rosen, (1984 citado por Cazden, 1991) los describe en los siguientes términos: "El incesante flujo de acontecimientos debe ser atendido e interpretado como relaciones, causas, motivos, sentimientos y consecuencias latentes; en una palabra, como significados. Para poner orden en ese flujo, que en otro caso sería inmanejable, tenemos que dar un paso más e inventar comienzos y finales porque ahí afuera no existen tales cosas...". Por otra parte, como el mismo Rosen señala, aunque exista una tendencia humana universal a relatar experiencias, no existe un modo universal de contar historias: el niño aprende los modos narrativos de su sociedad, de su cultura.

2.2.4- La intervención del adulto en el aprendizaje de la lectura y la escritura

A diferencia de lo que sucede con el lenguaje oral en cuyo proceso de adquisición se reconoce la influencia de factores tanto internos, predisposición innata del niño, como externos, ciertas características del habla adulta dirigida al niño, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere necesariamente de la intervención de un adulto alfabetizado. De hecho todos los niños adquieren el lenguaje oral, pero no todos los niños aprenden a leer y escribir.

Las investigaciones realizadas en el medio familiar han demostrado, como ya se señaló, que los padres, niños mayores y otros adultos alfabetizados que conviven con el niño, dan apoyo al proceso de alfabetización que se inicia mucho antes

de que el niño reciba instrucción formal en el escuela. Los niños de medios urbanos viven en un entorno donde abunda el material impreso, escritura en envases, letreros en los negocios, en las calles, publicidad por televisión, en trenes, colectivos, etiquetas en la ropa, marcas de autos, listas de compras, menús, material de lectura - libros, revistas, guías de TV, guías de teléfono, periódicos - mensajes para personas ausentes, cartas. Todo este material cobra significado para el niño y le proporciona oportunidades para aprender sobre la escritura si el niño puede observar a otros realizando actividades de lectura y escritura y, especialmente, si el niño está directamente implicado en la interacción con lo impreso. La madre o el padre pueden escribir un mensaje, una lista de compras a la vista del niño y simultáneamente hablarle al niño sobre lo que están haciendo. A menudo los padres les señalan a los niños carteles y explícitamente le indican que esas marcas tienen significado. Pero es sin duda la lectura frecuente y repetida de libros de cuentos la vía más eficaz para que el niño adquiera muchos y variados conocimientos sobre la escritura y el lenguaje escrito.

2.2.4.1- Formas de intervención

Las nociones de contingencia semántica, andamiaje y rutinas elaboradas en relación con el desarrollo del lenguaje oral, han sido también aplicadas al dominio de la alfabetización. Los ejemplos de contingencia semántica a acciones que involucran la escritura incluyen responder preguntas sobre las letras, el nombre de los números, las palabras, leer a los niños cuando lo piden, contestar preguntas sobre dibujos de los libros, sostener conversaciones coherentes con los niños sobre las ilustraciones y los textos de los libros y ayudarlos a escribir cuando lo demandan.

Otro aspecto de la interacción adulto-niño que facilita el desarrollo del lenguaje oral, el andamiaje, es también observado en numerosas situaciones de alfabetización. Así por ejemplo Snow (1983) describe una situación en la que una madre proporciona a su niño de 3 años un andamiaje para que pueda realizar una tarea muy compleja para él : escribir su nombre con letras móviles. La madre le recuerda constantemente lo que está haciendo, rechaza las elecciones equivocadas, guía la búsqueda de las letras e incluso ordena las letras sobre la mesita para que pueda encontrarlas más fácilmente.

En la lectura de libros de imágenes, de libros de letras y de cuentos Heath (1982) y Sulzby y Teale (1987) observan rutinas

como las descritas por Ninio y Bruner (1978). El hecho de que las prácticas de lectura de libros y cuentos respondan a estos patrones permite explicar su contribución al aprendizaje de la lectura. Las rutinas en la lectura de libros crean contextos altamente predecibles pero no rígidos que ayudan a los niños a aprender cómo participar en estas situaciones. Asimismo a través de estas interacciones rutinizadas, los niños desarrollan expectativas sobre el tipo de lenguaje que encuentran en textos específicos y en los libros en general.

2.2.4.2- La lectura de cuentos

La lectura de cuentos como una experiencia de alfabetización ha sido objeto de un número mucho mayor de estudios que cualquiera de los otros eventos ligados a este proceso. Como ya se señaló, los estudios correlacionales que predominaron en las décadas del 60 y 70, mostraron relaciones positivas entre esta experiencia y el desarrollo del vocabulario (Fodor, 1966), el nivel de desarrollo lingüístico (Chomsky, 1972), el aprendizaje temprano de la lectura (Clark, 1976) y el éxito en el aprendizaje escolar (Durkin, 1974-75). En años recientes las investigaciones se han centrado en el lenguaje y la interacción social durante la lectura de libros de cuentos tanto en el hogar como en la escuela. Asimismo se han analizado las acciones emergentes de lectura de los niños o lecturas independientes que se generaban en eventos repetidos de lectura por parte del adulto, aspecto que se revisará al tratar acciones preconventionales de lectura.

Los estudios descriptivos de situaciones de lectura adulto-niño en el hogar (Ninio, 1980 ; Snow, 1983; De Loache y De Mendoza, 1987) y de lectura en la escuela (Teale y Martínez, 1986; Rosenberg y Manrique, 1990) muestran que se trata de una actividad creada socialmente en la que el niño no recibe sólo la versión oral del texto. Las palabras del autor están rodeadas por las del adulto y las del niño e inmersas en la interacción entre ellos. Se han identificado dos aspectos relevantes en los patrones de interacción durante la lectura de cuentos: por un lado, un cambio progresivo en los formatos en relación con el desarrollo del niño y por otro, diferencias entre adultos - padres y maestros - en la forma en que estructuran el patrón de interacción.

De Loache y De Mendoza (1987) analizaron la estructura y el contenido de la interacción adulto-niño durante la lectura de libros de imágenes en niños de 12, 15 y 18 meses. Observaron que, aunque los rasgos estructurales de la interacción permanecían relativamente constantes a través de las

distintas edades - las madres controlaban la interacción y elegían los dibujos sobre los cuales hablar - el contenido de la discusión variaba con la edad. A medida que los niños crecían, iniciaban más turnos referidos a un objeto, aumentaba su participación verbal y la información que proporcionaba la madre se volvía más compleja. Por su parte, Sulzby & Teale (1987) y Heath (1982) comprobaron que durante la lectura de cuentos, cuando los niños tenían entre 1 y 3 años, se producían fluidos intercambios entre el niño y el adulto en el curso de la lectura. Luego de los tres años se observó un cambio en la interacción: el adulto leía fragmentos mayores del texto sin interrupción y finalmente todo el texto insistiendo en que el niño permaneciera sentado y atendiendo como audiencia. Una vez terminada toda la lectura, los padres a menudo hacían preguntas sobre el cuento o promovían largos intercambios sobre éste.

Se ha observado también un comportamiento diferente entre niños que estaban acostumbrados a participar en situaciones de lectura y niños para los que estas situaciones no eran frecuentes. Bus y Van Hzendoorn (1988) encuentran que en el primer caso, los niños tenían una participación y mantenían el texto en foco mientras que en el segundo caso era necesario llamarles la atención para centrarlos en el texto.

Las lecturas repetidas de un mismo cuento, que todos los niños reclaman, generan asimismo cambios en las intervenciones de los niños en el curso de estas repeticiones. El interés de los niños por aquellos cuentos que ya conocen ha sido registrado no solo informalmente por padres y maestros, sino sistemáticamente en estudios observacionales (Martínez y Roser, 1985). Los niños piden que les lean los cuentos nuevamente y en ocasiones utilizan estos cuentos familiares para hacer que lean. Las investigaciones sobre las lecturas repetidas de un mismo cuento abordan dos aspectos diferentes de esta práctica. Por una parte, los trabajos de Teale y Sulzby (1987) de Loache y De Mendoza (1987) y Doake (1985) analizan las variaciones en la interacción padre-niño en las diferentes lecturas de un mismo cuento. Los padres apoyan las intervenciones de los niños en la lectura de cuentos de manera tal que gradualmente varía la participación de cada uno de los miembros de la diada. Los padres estructuran la interacción para que el niño responda en su nivel más alto de performance.

Otros trabajos, en cambio, se focalizan en la incidencia de las lecturas repetidas de cuentos sobre ciertos aspectos relacionados con la comprensión. Tanto en los estudios observacionales de Martínez y Roser (1985) en el medio familiar y en el escolar, como en el trabajo experimental de

Morrow (1987) en el medio escolar, se analizan los comentarios y preguntas de los niños durante situaciones de lectura como indicadores del grado de comprensión del cuento. Los resultados de estas investigaciones coinciden en señalar una evolución de los comentarios de los niños en las sucesivas lecturas de un cuento. En un principio sus comentarios se refieren a las ilustraciones del libro y a medida que en lecturas sucesivas aumenta su grado de familiaridad con el cuento, se focalizan en el significado de las palabras, en detalles, en la estructura del cuento y en la escritura. Las investigaciones sobre la incidencia de las relecturas de un cuento sobre la comprensión mencionan un progreso de los niños en este proceso que se manifiesta a través de una mayor cantidad de "comportamientos interpretativos", y una "comprensión más precisa y profunda".

Con respecto a la variación observada en la forma de leer cuentos a los niños, se han descrito diferencias entre padres que leían el mismo libro (Ninio, 1980; Heath, 1982; Teale, 1984). Estas investigaciones sugieren que ciertas formas de lectura tienen efectos más positivos que otras en el desarrollo lingüístico de los niños y en sus logros escolares posteriores. No es sólo el leer o no leer cuentos lo que incide en el proceso de alfabetización sino que algunas formas de lectura - el lenguaje y la interacción alrededor de un texto - parecen ser los factores determinantes de sus efectos. Cazden (1991) señala que las partes del diálogo adulto-niño durante la lectura de cuentos reflejan en muchos casos la secuencia IRE (iniciación, respuesta y evaluación) que es la estructura típica de una lección. Estas semejanzas estructurales sugieren que las situaciones de lectura en el hogar preparan al niño para participar en el discurso escolar en un futuro próximo.

Los estudios realizados en el medio escolar muestran también diferencias entre los maestros con respecto a la forma de leer cuentos (Teale y Martínez, 1986; Rosemberg y Manrique, 1990) Los resultados de estos trabajos indican que las intervenciones de cada maestra mantiene un patrón regular a través de todas las situaciones observadas. Estos patrones, diferentes entre sí, representan modalidades y estrategias de interacción características y configuran distintos estilos de lectura. Teale (1986, 1988) sostiene que los diferentes estilos pueden incidir sobre la comprensión de los niños, sus modos de aproximarse al texto y sus actitudes hacia los libros y la lectura. Pero no considera la incidencia posible de las intervenciones del docente en el desarrollo de recursos y estrategias de producción de discurso narrativo.

Por su parte, en el trabajo de Rosemberg y Manrique (1990) aunque no se analizan las intervenciones de los niños, se identifican ciertas estrategias de interacción del maestro que parecen guardar una relación con la puesta en juego por parte de los niños de su potencial lingüístico y discursivo. Se observa, en efecto, que ciertas formas de intervención ya descritas en la interacción madre-niño de apoyo al desarrollo lingüístico como repeticiones, reestructuraciones y continuaciones caracterizan los estilos de aquellos docentes que en el intercambio posterior a la lectura del cuento logran construir junto con los niños un relato coherente y cohesivo del mismo.

La construcción grupal de un relato promueve el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión porque la coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones temporales y causales entre los eventos del cuento. El reconocimiento de este hecho llevó a que se adoptara en el trabajo de Rosemberg y Manrique la construcción grupal de un relato como un eje diferenciador de estilos, en tanto se oriente éste hacia la construcción grupal del relato o hacia la recuperación de información parcial o bien del cuento o bien de experiencias y conocimientos previos.

En un trabajo posterior (Manrique y Rosemberg, 1994) se analizaron y describieron las intervenciones verbales de los niños en función del estilo de interacción del maestro con el objeto de determinar si las diferencias entre estilos implican por un lado una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas. Para ello se seleccionaron dos grupos de niños cuyas maestras presentaban estilos polares de interacción. Los resultados de este trabajo mostraron diferencias significativas entre los dos grupos de niños en cuanto a la complejidad sintáctica de las emisiones, dependencia de la emisión infantil de la intervención del maestro y grado en que las emisiones de los niños se integran en fragmentos de relato.

Las discrepancias entre los dos grupos de niños puede explicarse por el estilo de interacción del docente. En efecto, la maestra del grupo de niños que tienen un mejor desempeño lingüístico presenta un estilo de interacción centrado en el eje narrativo. Esta maestra interviene cuando el niño hace una pausa, no lo interrumpe, expresa interés por lo que el niño ha dicho y lo afirma con una repetición y/o

reestructuración de la emisión infantil; esto es, recoge y amplía el tópico presentado por el niño, logrando una auténtica reciprocidad de intercambio coloquial. En el marco de participación que crea esta maestra, el niño asume un rol importante, no subordinado, al ser el que plantea los tópicos en sus propios términos. La maestra proporciona un andamiaje que no sólo da espacios para la participación de los niños sino que, al ir integrando la información presentada en el intercambio, les ofrece un punto de apoyo para que continúen el relato. Las formas de intervención de la maestra - repeticiones, reestructuraciones que mantienen el tópico, integración de la información que sostiene el hilo causal y temporal de la historia -, su sentido compartido del tema y la sincronización de intercambios permiten a los niños poner en juego sus recursos lingüísticos en la construcción grupal de un relato coherente y cohesivo y promueve el desarrollo de estrategias de discurso narrativo.

Por su parte la otra maestra genera una estructura de participación caracterizada por una serie de preguntas de demostración de conocimientos que ella plantea y de respuesta de los niños a esas preguntas. Como las preguntas de demostración piden una respuesta en forma de una sola palabra o una frase simple (expresión elíptica o amodal) las intervenciones verbales de los niños son generalmente expresiones mínimas. El uso de preguntas de demostración proporciona al niño pocas oportunidades de intervenir en otros términos que los del maestro. Asimismo este tipo de preguntas da lugar a un estilo asimétrico de interacción en el que el docente asume el rol de iniciador del intercambio con dominio sobre los tópicos y el niño un rol subordinado, el de responder con un margen mínimo en cuanto a la forma de las respuestas.

En ambos grupos, las maestras van estableciendo convenciones y normas no explicitadas que influyen sobre el rendimiento de los alumnos. Los niños adaptan su participación verbal a estas normas porque perciben su propio rol a partir del rol asumido por el docente. Dickinson y Keebler (1989) observaron también que el estilo de lectura de los maestros tenían un efecto sobre las intervenciones verbales de los niños quienes las adaptaban a cada estilo.

La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo de vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro y su manejo y sobre la orientación de la escritura. Promueve también el reconocimiento de palabras escritas y el desarrollo del esquema narrativo. A través de esas situaciones en que el niño escucha una historia leída, adquiere experiencia con la organización del lenguaje escrito

y sus estructuras. El niño es introducido a una forma de lenguaje en el que el lenguaje por sí mismo es usado para crear experiencias. Aún cuando el cuento esté acompañado por ilustraciones, el texto no requiere para su interpretación de otro contexto que el creado por medios lingüísticos en el mismo texto. Proporciona así al niño la oportunidad de descubrir las potencialidades del lenguaje para descubrir y explorar mundos posibles.

Wells (1985) considera que en los juegos de ficción de los niños se puede ver este aspecto de los cuentos en acción ya que en estos juegos es el lenguaje el que crea el contexto dentro del cual la acción se desarrolla "Dale que este es el castillo del gigante. Yo soy el gigante y vos sos la bruja". Los cuentos que el niño escucha y sobre los que habla validan sus propias historias y le proporcionan un modelo para que éstas logren un mayor desarrollo. En un principio los cuentos extenderán las experiencias del niño y promoverán el juego de ficción sobre ellas y gradualmente lo conducirán a reflexionar sobre sus experiencias y a considerar interpretaciones alternativas. Wells enfatiza el rol que juega el adulto en este proceso. Señala que no es la lectura de cuentos en sí misma la que lleva al niño a un pensamiento reflexivo y descontextualizado sino la interacción con el adulto en el que el texto está inmerso.

La forma en que el adulto mediatice el texto es tan importante como el cuento mismo. Si los cuentos se leen como parte de una rutina diaria sin intercambio y discusión posterior no tendrán un gran efecto sobre los conocimientos del niño; o si se utilizan solo para realizar una secuencia de preguntas sobre elementos aislados - nombres de los personajes, detalles sobre eventos particulares - no promoverán el tipo de pensamiento exploratorio que el lenguaje escrito facilita.

Es a través de la discusión y el intercambio que se anima a los niños a reflexionar y preguntar sobre los eventos, sus causas, consecuencias y significado ; no sólo sus representaciones mentales del mundo se enriquecen sino también su conciencia de la forma en que el lenguaje puede ser usado para operar con estas representaciones.

Vemos, en síntesis, que los resultados de todas las investigaciones mencionadas coinciden al señalar que, tanto en el hogar como en la escuela, el factor clave del efecto de la lectura de cuentos está en la forma en que el adulto mediatiza el texto a través de los marcos de participación particulares que va creando y que constituyen entornos de

aprendizaje bien diferenciados en cuanto a su posible incidencia en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.

2.2.4.3- Otras situaciones de interacción con la escritura

El análisis de los contextos en los que el niño experimenta con la escritura en el medio familiar muestra que en ellos la escritura cumple una variedad de funciones. Los diferentes usos y funciones tienden a estar asociados con distintos tipos de textos e información (Heath, 1983; Teale, 1986). Así por ejemplo en los eventos de lectura/escritura clasificados como "actividades de la vida diaria", aparecen direcciones, avisos, listas de compras, marcas, cheques. Los niños están también presentes en otros eventos como la lectura del diario, la lectura y escritura de cartas, formularios.

Una conclusión importante de los estudios realizados en los hogares es que existe una gran variación dentro de los miembros de un mismo grupo étnico o grupo caracterizado por nivel socioeconómico, en cuanto a los eventos de alfabetización que tienen lugar en los hogares, la participación que en ellos tienen los niños y las formas de mediación del adulto. En general los niños parecen tener una participación más activa en la lectura de cuentos que en otros eventos. Sin embargo, son poco numerosos los estudios que se han ocupado del análisis de otros eventos más allá de los episodios de lectura de cuentos.

Nos hemos referido ya al trabajos de Snow (1983) en el que describe la interacción de una madre con su hijo pequeño alrededor de la escritura del nombre del niño. En las investigaciones de Bagnaban (1984) se describen intervenciones de los padres en el señalamiento y lectura de carteles en el medio, en la escritura del nombre del niño y otras palabras que los niños piden y luego copian, en la creación de rutinas de juegos con las letras, en la escritura de textos que los niños dictan.

2.2.5- Conocimientos sobre la escritura

El reconocimiento de que la escritura tiene significado puede tener lugar a edad temprana, alrededor de los tres años y aún antes si el niño es alentado a entender a la escritura del medio como un sistema de señales que proporciona información. Spoelders y van Damme (1983) relatan diversas manifestaciones de este reconocimiento en un niño al que sus padres habían introducido tempranamente en diversas situaciones de lectura y escritura. A la edad de tres años y nueve meses, este niño

le dijo a su madre que estaba tomando vitaminas: "¿Puedo tomar? son también para chicos. Mirá, dice eso en la caja". Para Smith (1971) y Goodman (1983) el descubrir que la escritura tienen significado marca el inicio del proceso de alfabetización, es el momento en que el niño comienza a preguntar, señalando material escrito, "¿Qué dice acá?".

El conocimiento sobre los usos y funciones de la escritura así como el reconocimiento de acciones de lectura y escritura y el dominio del lenguaje técnico referido a estas actividades fueron algunos de los aspectos que concitaron la atención de los investigadores que, en la década del 60, comenzaron a buscar describir y analizar los factores cognitivos que podían diferenciar a los niños en sus progresos en el aprendizaje de la lectura y la escritura y explicar dichas diferencias. Reid (1966) realiza una de las primeras investigaciones en esta línea en la que demuestra que los niños empiezan el aprendizaje formal en la escuela con una falta general de conocimientos sobre los propósitos y los usos del lenguaje escrito. Downing (1970) replica los resultados de Reid que confirman las observaciones de Vigotsky (1964) sobre el hecho de que los niños al ingresar a la escuela "poseen poca motivación para aprender a escribir. No sienten necesidad de la escritura y tienen solo una vaga idea de su utilidad".

Downing realiza una serie de experimentos en el marco de las teorías psicológicas de aprendizaje de habilidades en las que se señala la importancia de comprender en qué consiste la actividad que se quiere aprender y de desarrollar conceptos sobre ella para el logro de dicho aprendizaje. En las primeras investigaciones (Downing et al, 1975) observó que los grupos de niños indios canadienses que participaron de la experiencia tenían menos conciencia de los propósitos de la lectura y la escritura que otro grupo de niños de Jardín que concurrían al mismo distrito escolar. Downing atribuye estas diferencias al medio familiar sin tradición escrita del grupo indio. En un segundo estudio (Downing et al, 1977) confirma la incidencia de las experiencias en el hogar sobre el conocimiento de las funciones de la lectura y la escritura.

Considera también que la comprensión de los conceptos técnicos lingüísticos necesarios para seguir las instrucciones en lectura plantea al principiante un problema que no es atendido por los métodos tradicionales de enseñanza y que incide en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Como había demostrado Reid (1966) los niños de 5 años muestran gran confusión sobre el significado de términos lingüísticos como "palabra", "sonido", "número", "letra", observaciones que el mismo Downing confirma. En un trabajo

posterior (Downing y Valtin, 1984) verifica la predictibilidad de los conocimientos sobre las funciones de la escritura, el lenguaje técnico y las acciones de lectura y escritura con respecto a los logros en el aprendizaje evaluados al finalizar primer grado.

En un estudio realizado en nuestro medio Ferreiro y Teberosky (1979) observaron diferencias importantes entre niños de clase media y clase baja con respecto a la distinción número-letra. Mientras que todos los niños de 6 años de clase media diferenciaban correctamente números de letras, solo un niño de clase baja lo hacía. Consideran las autoras que la imposibilidad de aplicar adecuadamente las denominaciones número-letra a los grafismos no puede tomarse como indicación de una confusión conceptual.

Las investigaciones en las que se intenta comprender la influencia del medio familiar sobre el proceso de alfabetización proporcionan también datos de sumo interés sobre los usos y funciones de la escritura a los que el niño está expuesto. Se ha observado (Heath, 1983; Taylor, 1983; Teale, 1986) que la lectura y la escritura como prácticas culturales constituyen una actividad frecuente en los medios alfabetizados cuyas funciones y usos varían de una comunidad a otra. Teale (1988) sostiene que el primer paso de los niños hacia la alfabetización es aprender que la escritura sirve para mediar una variedad de actividades culturales en la vida diaria. Estas prácticas de lectura y escritura forman parte de la vida de los niños y son eventos que los incluyen como participantes o como observadores.

Se han identificado varios "dominios de actividad" dentro de los cuales los eventos pueden agruparse: vida diaria, entretenimientos, lecciones de tipo escolar, comunicación interpersonal, significado de la vida, información y trabajo. La preponderancia de un dominio o dominios sobre otros presenta variaciones según la familia y la comunidad. Se ha observado que aún cuando el medio sea pobre en lectura y escritura, los niños pueden aprender ciertas cosas sobre estas actividades. Así por ejemplo Anderson et al., (1980) presentan el caso de una niña que, luego de observar cómo su mamá escribía una lista de compras y la utilizaba como referencia en el supermercado, escribe su lista con garabatos y nombra un artículo por cada garabato. Por sus comentarios se puede inferir que la niña está en vías de conocer la función instrumental de una lista de compras. En otra oportunidad esta niña da muestras también de que ha aprendido que la escritura del tele-guía es significativa y que se puede utilizar como un instrumento para seleccionar programas de televisión.

El análisis en profundidad de distintos eventos de lectura y escritura han permitido identificar y describir los conocimientos que los niños desarrollan interactuando con adultos alfabetizados y observando la participación de otras personas en estos eventos. Lo que el niño aprende de ese modo se demuestra en las acciones relacionadas con la escritura que ellos realizan por sí mismos. Otra conclusión general de los estudios realizados en el hogar es que las familias usan la lectura y la escritura para resolver problemas prácticos y mantener relaciones sociales.

En la mayor parte de los eventos observados la escritura mediatiza una actividad cuyo objetivo va más allá de la lectura y la escritura por sí misma (pagar cuentas, entretenerse, transmitir información). Sulzby y Teale (1987) consideran que conceptualizar la alfabetización en términos de aprender a participar en una serie de prácticas organizadas socialmente que involucran el uso de materiales escritos permite comprender mejor el desarrollo de este proceso en niños pequeños.

Los resultados de estas investigaciones han tenido una fuerte repercusión en los programas y propuestas para promover el proceso de alfabetización en niños de 4 y 5 años que asisten al Nivel Inicial y en niños de 6 que ingresan a Primer Grado. Asimismo marcan una nueva dirección en la didáctica que cuestiona los usos específicamente escolares de la escritura por considerarlos poco representativos de la gama social de usos e intenta incorporar esos usos sociales a las prácticas cotidianas del aula.

2.2.6- Conocimientos sobre el sistema de escritura

Los sistemas de escritura se desarrollaron para transmitir mensajes no a través de dibujos de objetos o eventos sino mediante el uso de patrones ópticos que representan lenguaje. Esta representación está restringida por una característica universal del lenguaje: estar formado por unidades discretas o segmentos (fonos, fonemas, sílabas, morfemas, palabras, frases, oraciones). La restricción sobre cualquier sistema consiste en que debe representar uno o varios de estos segmentos. El análisis de las diferentes formas en que los sistemas de escritura representan el lenguaje ha conducido a la consideración de las dificultades que cada uno de ellos representa para su aprendizaje. Para leer y escribir, a diferencia de lo que sucede con el habla, es necesario abstraer de las emisiones aquellas unidades que los caracteres ortográficos representan.

El estudio acústico del habla ha demostrado (Manrique, 1980, ver referencias) que es ésta una señal continua en la que los fonemas, sílabas, morfemas y palabras no aparecen como segmentos discretos. El hablante/oyente posee un dominio tácito de estas unidades, debido a una capacidad biológica innata para el lenguaje, que le permite producir y comprender mensajes sin atender en forma explícita a las unidades que conforman las emisiones. Pero el dominio de un sistema de escritura requiere del conocimiento explícito de la unidad que representa, para acceder al principio de organización de ese sistema. En las escrituras logográficas cuyos caracteres, los logogramas, representan morfemas, la tarea cognitiva de reconocimiento de la unidad es relativamente sencilla, ya que, en las lenguas que utilizan este tipo de escritura, los morfemas son unidades aislables. Por lo que el aprendizaje consiste en asociar un carácter gráfico con el morfema que representa, tarea que no resulta difícil al lector principiante. Pero este sistema requiere de un gran esfuerzo de memoria puesto que se deben memorizar miles de caracteres. Por otra parte no es un sistema tan productivo como el alfabético porque no permite leer palabras nunca vistas.

El reconocimiento de la sílaba, unidad de los silabarios, no plantea grandes dificultades de acceso debido a que este segmento es una unidad de producción y por ende fácilmente deslindable en el continuo del habla.

A diferencia de lo que sucede con la palabra y la sílaba el fonema, unidad que representa el sistema alfabético de escritura, es de difícil acceso. Esta dificultad encuentra su explicación en el hecho de que el habla es un código (Liberman et al, 1967) y no un alfabeto. Como ya se señalara, en el continuo del habla la información sobre fonemas sucesivos se superpone en un mismo segmento acústico debido a que éstos no se producen como una sucesión de sonidos sino que se coarticulan en unidades que tienen aproximadamente el largo de una sílaba. El descubrimiento de este hecho dio lugar a una de las líneas de investigación más productivas en el campo de la lectura y su aprendizaje, conocida como "conciencia lingüística".

2.2.6.1- Conciencia lingüística

El término "conciencia lingüística" fue acuñado por Mattingly (1972) con el objeto de caracterizar las diferencias entre percibir y producir habla y leer y escribir. Considera este investigador que no se trata de dos procesos paralelos ni de actividades análogas: hablar y escuchar son actividades primarias, naturales mientras que leer y escribir son actividades secundarias y parasitarias del habla que requieren "conciencia lingüística", esto es, una conciencia metalingüística de ciertos aspectos de la actividad primaria. En un trabajo posterior Mattingly (1979) reformula el concepto de conciencia lingüística en términos de acceso, no a los procesos mediante los cuales se producen y comprenden oraciones, sino al conocimiento tácito que todo hablante/oyente tiene de la estructura de su lengua.

En el caso de la escritura alfabética y dado que este sistema es una representación de la estructura fonológica de las palabras, es necesario acceder a este conocimiento, tomar conciencia de que las palabras están formadas por unidades menores (fonemas) a fin de reconocerlas y acceder a su significado en el léxico mental. En el marco de este planteo se realizaron numerosas investigaciones orientadas por los estudios de I. Liberman y colaboradores. En uno de sus primeros trabajos (Liberman et al, 1974) compararon la habilidad de los niños de Jardín (4 y 5 años) y Primer grado para contar fonemas y sílabas en palabras. Los resultados mostraron que la sílaba es una unidad de más fácil acceso que el fonema, como se había supuesto, dado que la sílaba es una unidad de producción mientras que los fonemas están codificados en la señal de habla. Ninguno de los niños de 4 años pudo contar los fonemas y sólo el 17 % de los niños de 5 años pudo hacerlo; por su parte el 46% y el 48% de los niños de 4 y 5 años respectivamente pudo contar sílabas. Los niños de primer grado respondieron mejor en ambas tareas, 70% en el conteo de fonemas y 90% en el de sílabas.

Estos resultados fueron replicados en varias lenguas: en sueco (Lundberg et al, 1980); en español (Manrique y Gramigna, 1984); en francés (Morais et al, 1984); en italiano (Cossu et al, 1988). Todos estos trabajos coinciden en señalar que es necesario un mayor nivel de conciencia lingüística para analizar las palabras en fonemas que en sílabas y que los niños que concurren a Primer grado aventajan a los niños de Jardín en segmentación fonológica.

El hecho de que se observe un aumento considerable en el porcentaje de niños de Primer grado con respecto a los de

Jardín que manifiestan tener conciencia fonológica llevó a preguntarse si este aumento representaba cambios madurativos o estaban relacionados con el aprendizaje de la lectura. La investigación realizada por Morais et al (1979) en la que se compara el desempeño en segmentación fonológica de un grupo de adultos alfabetizados con otro grupo de analfabetos, mostró que el aprendizaje de la lectura y no la edad, es el factor de peso en el desarrollo de la conciencia fonológica. En efecto, los adultos analfabetos a diferencia de los alfabetizados no pudieron responder a la tarea de segmentación.

Por otra parte, la hipótesis de que la conciencia fonológica era una condición importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que el conocimiento explícito de las unidades que la ortografía representa permite inducir reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas, promovió una serie de estudios correlacionales entre esta habilidad metalingüística y los logros en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La consistencia en los resultados positivos obtenidos por Liberman et al (1977), Tunmer et al (1985), Perfetti (1987) confirmó la correlación planteada. Se ha demostrado también que la conciencia fonológica es el predictor más fuerte de los avances en las etapas iniciales del aprendizaje (Stanovich et al, 1984).

Liberman et al (1980) consideran que la relación entre conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es causal, aunque en una forma recíproca: la conciencia fonológica es importante para la adquisición de la lectura y, al mismo tiempo, el aprender a leer favorece el desarrollo de esta habilidad. Existen aún hoy posiciones encontradas sobre la dirección de la causalidad en esta relación.

Morais (1991) plantea una distinción entre la conciencia fonológica que no es analítica y se manifestaría en el reconocimiento y producción de rimas, en la detección de rasgos fonéticos, en la conciencia silábica, y la conciencia fonémica que es la habilidad para manipular fonemas. En base a una serie de estudios realizados con adultos analfabetos sostiene que se puede desarrollar conciencia fonológica sin escritura pero no fonémica. Para tener conciencia fonémica se requiere instrucción explícita sobre el código puesto que se necesita un medio concreto, letras, gestos articulatorios, al cual referir los fonemas.

Por su parte Lundberg (1991) considera que lo que se desarrolla más tardíamente en el tiempo no puede ser la causa de desarrollos que le preceden. Para este investigador existe una relación causal entre conciencia fonológica y aprendizaje

y la dirección de esta relación es de la conciencia fonológica al aprendizaje. Basa esta afirmación en dos tipos de evidencias: los casos de niños no lectores que responden bien a la tarea de conciencia fonológica y los resultados de una experiencia de intervención. La experiencia (Lundberg et al, 1988) consistió en evaluar el efecto de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica sobre un grupo de niños de Jardín en relación con un grupo control. El incremento significativo en conciencia fonológica del grupo experimental es para Lundberg una evidencia de que es posible desarrollar conciencia fonológica sin recurrir a la escritura. Por otro lado el hecho de que ese grupo de niños aventaje al otro en su desempeño en lectura, medido en los tres primeros años del Nivel Primario, señala la importancia crítica que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje.

Los efectos a largo plazo de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica fueron también evaluados por Bradley y Bryant (1983, 1991) en una investigación longitudinal. El programa comprendía actividades con rimas, sonido inicial, medio y final de palabras. A uno de los dos grupos experimentales que participaban del entrenamiento se les enseñaba en las últimas sesiones cómo se escribían las palabras utilizadas en los ejercicios orales. Ambos grupos experimentales lograron un mejor desempeño en lectura y escritura que el grupo control, pero esta ventaja fue superior en el caso del grupo experimental que también realizó ejercitación con letras. Cabe señalar que la diferencia entre los grupos experimentales y el grupo control en nivel de lectura se mantuvo cinco años después de realizado el entrenamiento.

Estos resultados dan apoyo a la posición sostenida por Ehri (1984) sobre el efecto facilitador del aprendizaje de la lectura en el desarrollo de la conciencia fonológica, pero también corroboran la posibilidad planteada por Lundberg y sustentada en los trabajos pioneros de Elkonin (1970) de desarrollar conciencia fonológica sin apoyo en la escritura. Por lo que la mayor parte de los investigadores coinciden con la propuesta inicial de Liberman et al, (1980) en cuanto a una relación de causalidad recíproca entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Perfetti (1985) sostiene que esta influencia mutua se explica por el hecho de que el conocimiento fonológico no es unitario. Un tipo de conocimiento, que asocia con la posibilidad de realizar síntesis de fonemas en palabras, facilitaría el aprendizaje de la lectura, mientras el otro tipo de conocimiento, el análisis fonológico, dependería de ese aprendizaje. En el estudio realizado por Yopp (1988) se

plantea una distinción similar en términos de conciencia fonológica simple y conciencia fonológica compuesta.

A pesar de las evidencias acumuladas en dos décadas de intensa investigación sobre el rol fundamental de la conciencia fonológica, sólo recientemente ha comenzado a atenderse a este aspecto en la bibliografía referida al proceso de alfabetización emergente (Sulzby y Teale, 1987). Las causas de esta omisión parecen residir en el hecho de que la mayor parte de los investigadores en este campo o no adhieren explícitamente a un modelo de lectura o adhieren a modelos como el de Goodman (1967) y el de Smith (1971) en los que, sin ningún sustento experimental, se desestiman los procesos de decodificación con los que la conciencia fonológica está asociada. Esta situación ha comenzado a revertirse al reconocerse la significación de la conciencia fonológica en el proceso de alfabetización y, por ende, la necesidad de atender a estos aspectos metalingüísticos en las propuestas pedagógicas para promover dicho proceso.

2.2.6.2- El nombre de las letras

Los niños pueden aprender el nombre de las letras como parte de sus experiencias prelectoras con la escritura y es probable que utilicen ese conocimiento para leer y escribir. Se ha discutido mucho si el aprender el nombre de las letras facilita el aprendizaje de la lectura y en qué forma se relaciona con éste. En las décadas del 60 y del 70 se realizaron estudios correlacionales con el objeto de dilucidar una controversia que involucraba a los programas de preparación para la lectura (reading-readiness) en el Nivel Inicial.

Chall (1967) observó que el conocimiento del nombre de las letras en el inicio del aprendizaje era un buen predictor de los logros en lectura. Sin embargo estudios experimentales posteriores no pudieron demostrar que los grupos de niños de Jardín y Primer grado a los que se les enseñó el nombre de las letras aventajaran en nivel de lectura a los grupos de niños que no recibieron esta instrucción. Gibson y Levin (1975) presentan como contraargumento de los que defendían la enseñanza del nombre de las letras, por un lado el hecho de que esa enseñanza no era necesaria para la discriminación visual de letras ya que éste es un proceso de aprendizaje perceptivo, y por otro, el hecho de que el nombre de las letras no es un equivalente del valor sonoro de éstas.

Sin embargo Ehri (1983) considera que para que la escritura de palabras no parezca arbitraria los niños tienen que poder

distinguir letras individuales en las palabras escritas y procesar las letras como símbolos de los sonidos en su pronunciación. Según esta investigadora el conocimiento del nombre de las letras les proporciona los fundamentos para adquirir el sistema alfabético. Al aprender los nombres, los niños deben discriminar y recordar las formas de las letras. Asimismo el nombre los ayuda a adjudicar sonidos a las letras ya que la mayor parte de los nombres contienen los sonidos que las letras representan. Ehri remite como soporte de sus afirmaciones a los trabajos de Read (1971) y Chomsky (1977) que muestran cómo usan los niños el nombre de las letras en sus escrituras inventadas.

Por otra parte aunque no se enseñen en forma explícita, los niños inducen las relaciones sonido-grafía. Para este proceso de inducción se requiere de algún fundamento, de algún conocimiento que proporcione las bases. Ehri considera que el conocimiento del nombre de las letras proporciona dicho fundamento. Encuentra evidencias en el estudio longitudinal realizado por Mason (1980) quien observó que después que los niños habían aprendido el nombre de las letras pero antes de que conocieran muchas palabras escritas, manifestaban conocer algunas relaciones letra-sonido y usar este conocimiento en sus intentos por leer palabras no conocidas. Se ha comprobado que muchos niños saben el nombre de las letras al ingresar a Primer grado. Lomax y Mc Gee (1987) observaron que este conocimiento presenta una progresión de los 3 a los 6 años. Los niños de 3 años podían nombrar el 50% de las letras, los niños de 4, el 70% y los de 5 y 6 años alrededor del 100%.

Los datos obtenidos para el español por Ferreiro y Teberosky (1979) muestran valores inferiores a los de Lomax y McGee para el inglés. En efecto, solo el 30% de los niños de 5 años y el 35% de los de 6 conocían el nombre de todas las letras. Es importante señalar que se trataba de niños de clase media; por su parte ninguno de los niños de clase baja que participaron de esta experiencia conocían todos los nombres, solo algunos pero las autoras no proporcionan datos precisos sobre estas diferencias. En la investigación se observó también que el conocimiento del nombre de las letras precede regularmente al de su equivalente sonoro.

Es posible que la experiencia en el hogar con libros, juegos y canciones que contienen las letras del alfabeto promuevan el aprendizaje de los nombres. En el caso de los libros y bloques con letras, estas están acompañadas por palabras claves que incluyen pistas sobre la correspondencia letra/sonido. Taylor (1983) observó, en efecto, a grupos de niños de clase trabajadora - blancos, negros y chicanos - que aprendían el nombre de las letras a través de canciones

alfabéticas que les enseñaban sus padres. Los niños tenían dificultades con ciertas secuencias, como LMNOF. Los padres insistían y una vez que habían aprendido la canción comenzaban a introducir las letras en su forma visual. Los niños conocían así los nombres de las letras por la melodía y luego aprendían a aparear el nombre con su forma visual. A menudo los niños aprendían a escribir su nombre de manera que también aprendían un grupo de letras en un contexto significativo.

Sulzby (1983) considera posible que el conocimiento del nombre de las letras en tanto dominio de términos metalingüísticos ayude a los niños a preguntar sobre diferentes aspectos de la lectura y la escritura. Por lo que este conocimiento podría ser más importante como medio para alcanzar otros conocimientos que como fuente directa para la adquisición de la lectura.

2.2.6.3- Correspondencias grafema-fonema

Entre las lenguas de escritura alfabética existe una gran variación en la simplicidad y transparencia con que la ortografía representa la fonología de cada lengua, esto es, el grado de correspondencia entre fonemas y grafemas. Esta variable ha sido denominada profundidad de la ortografía y se considera que forma un continuo en el que se pueden ubicar las lenguas, continuo que comprende en un extremo a las de ortografía más profunda y en el otro, a las más transparentes. En una ortografía transparente las conexiones entre los fonemas y los grafemas son isomórficas: un grafema solo puede conectarse con un fonema y viceversa. Por el contrario, en una ortografía profunda un grafema puede conectarse con varios fonemas, un grupo de grafemas con varios grupos de fonemas y aún una palabra con más de una palabra en el sistema ortográfico.

Aunque en español los códigos fonológicos y ortográficos no son isomórficos, en el continuo ortográfico esta lengua se localiza cerca del extremo de lenguas transparentes. En efecto, además de las vocales a, e, i, o, hay 17 letras que se conectan directamente con sus fonemas correspondientes. En el caso de 2 de las otras letras que pueden representar dos fonemas diferentes, su ocurrencia está restringida por el contexto, específicamente por los segmentos adyacentes. Hay dos casos de letras sin correspondencia con fonema alguno y una letra que codifica dos fonemas.

Las diferencias entre lenguas con respecto a la profundidad de su ortografía podrían tener consecuencias en las etapas

iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura. En investigaciones recientes, Manrique y Signorini (1993, 1994) han comenzado a explorar la incidencia de las características fonéticas y ortográficas del español en dicho aprendizaje.

Se han realizado diversas investigaciones que muestran que los niños antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura conocen algunas relaciones grafema/fonema. Lomax y Mc Gee (1987) en una investigación realizada con niños de clase media de 3 a 6 años que concurrían a Jardín y a Primer Grado observó una progresión en este conocimiento. Mientras los niños de 3 años conocían pocas relaciones, los de 4 y 5 incrementaban significativamente el número de relaciones conocidas y los de 6 reconocían casi un 100% de las relaciones. El análisis de formas emergentes de escritura demuestra también que los niños desarrollan antes de recibir instrucción formal un conocimiento intuitivo de las relaciones entre las letras, el nombre de las letras y los sonidos (Read, 1971). Juel et al (1986) comprobaron que la conciencia fonológica tiene una influencia significativa en el incremento del conocimiento de las correspondencias grafema-fonema.

Aunque el conocimiento de estas correspondencias juega un papel relevante en el aprendizaje de la lectura y la escritura, no se conoce bien la naturaleza de este rol ni la incidencia que en su desarrollo tienen determinadas formas de instrucción. Se piensa que se trata de un proceso de inducción debido a la naturaleza de las generalizaciones que realiza el niño sobre las relaciones grafema-fonema. Ehri (1978) y Goodman (1980) sostienen que los niños pueden desarrollar un conocimiento implícito de esas relaciones y habilidades para utilizarlo tanto en la lectura como en la escritura aún cuando no haya mediado instrucción explícita. Pero el niño no sólo induce correspondencias entre grafemas y fonemas sino también entre patrones de letras y su posibilidad de ocurrencia en las palabras de su lengua (Barron, 1986).

Ferreiro y Teberosky (1979) encuentran una diferencia marcada entre niños de clase baja y media de 5 y 6 años con respecto a las correspondencias grafema/fonema que conocen. Solo entre los niños de clase media hay algunos que pueden dar "valor sonoro o los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra". Como señalan estas autoras, los datos ponen de manifiesto la incidencia de los diferentes medios sociales en la transmisión de conocimientos sobre los aspectos convencionales de la escritura.

2.2.6.4- Otros aspectos convencionales de la escritura

La orientación izquierda-derecha y arriba-abajo, la separación entre palabras, los signos de puntuación son otras de las convenciones que los niños tienen que aprender. Para ello es importante que el adulto señale al niño estos aspectos cuando le lee y en toda interacción verbal en la que la escritura esté presente. A menudo los padres y maestros muestran al niño lo que hacen al leer: por donde empiezan, el cambio de línea, la vuelta de la página.

El participar de estas situaciones e involucrarse en ellas junto con el adulto permitirá al niño desarrollar conocimientos sobre aspectos de la escritura que forman parte de los muchos misterios que tiene que develar para ser lector y escritor.

La separación entre palabras, a pesar de que está marcada en la escritura por espacios en blanco, ofrece al niño pequeño una serie de dificultades. Por un lado no comprende el concepto de "palabra" porque no hace una distinción entre la palabra y el objeto al que se refiere, se centra en el significado y no en la palabra como unidad lingüística, no tiene "conciencia" de las palabras. A menudo no reconoce como palabras a los artículos, las preposiciones, o considera a toda una frase como una palabra.

Por otro lado, es difícil para el niño deslindar las palabras en el continuo del habla porque no hacemos pausas entre palabras sino entre grupos de palabras. Cuando se le pide a un niño que cuente las palabras de una emisión generalmente segmenta en frases (Manrique y Gramigna, 1987).

No solo las palabras se agrupan en frases en la emisión sino que también tienen para el niño una unidad de significado. La exposición a textos escritos, los intentos por escribir o copiar textos pueden llevar a algunos niños a descubrir el principio de separación entre palabras. Pero para la mayoría será necesario recibir indicaciones precisas sobre este aspecto de la escritura.

La puntuación y otros signos son marcas que pueden atraer la atención de los niños pero, en general, la explicación sobre su presencia y uso requiere de un adulto que haga señalamientos explícitos. La escritura frecuente de textos hecha a la vista de los niños y en especial la que éstos dictan al adulto son situaciones excelentes para comentar con ellos los aspectos notacionales y gráficos.

2.2.6.4- Otros aspectos convencionales de la escritura

La orientación izquierda-derecha y arriba-abajo, la separación entre palabras, los signos de puntuación son otras de las convenciones que los niños tienen que aprender. Para ello es importante que el adulto señale al niño estos aspectos cuando le lee y en toda interacción verbal en la que la escritura esté presente. A menudo los padres y maestros muestran al niño lo que hacen al leer: por donde empiezan, el cambio de línea, la vuelta de la página.

El participar de estas situaciones e involucrarse en ellas junto con el adulto permitirá al niño desarrollar conocimientos sobre aspectos de la escritura que forman parte de los muchos misterios que tiene que develar para ser lector y escritor.

La separación entre palabras, a pesar de que está marcada en la escritura por espacios en blanco, ofrece al niño pequeño una serie de dificultades. Por un lado no comprende el concepto de "palabra" porque no hace una distinción entre la palabra y el objeto al que se refiere, se centra en el significado y no en la palabra como unidad lingüística, no tiene "conciencia" de las palabras. A menudo no reconoce como palabras a los artículos, las preposiciones, o considera a toda una frase como una palabra.

Por otro lado, es difícil para el niño deslindar las palabras en el continuo del habla porque no hacemos pausas entre palabras sino entre grupos de palabras. Cuando se le pide a un niño que cuente las palabras de una emisión generalmente segmenta en frases (Manrique y Gramigna, 1987).

No solo las palabras se agrupan en frases en la emisión sino que también tienen para el niño una unidad de significado. La exposición a textos escritos, los intentos por escribir o copiar textos pueden llevar a algunos niños a descubrir el principio de separación entre palabras. Pero para la mayoría será necesario recibir indicaciones precisas sobre este aspecto de la escritura.

La puntuación y otros signos son marcas que pueden atraer la atención de los niños pero, en general, la explicación sobre su presencia y uso requiere de un adulto que haga señalamientos explícitos. La escritura frecuente de textos hecha a la vista de los niños y en especial la que éstos dictan al adulto son situaciones excelentes para comentar con ellos los aspectos notacionales y gráficos.

2.2.7- Conocimientos sobre el lenguaje escrito

Las diferencias y similitudes estructurales entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito comenzaron a ser analizadas en el marco de los estudios sobre las culturas de tradición oral y de tradición escrita. Tanto en este marco como en los estudios lingüísticos se ha atendido a las diferencias en la situación de comunicación, a las características de procesamiento - producción y recepción - de los mensajes orales y escritos y a las funciones del discurso.

Se sostiene que la situación de comunicación cara a cara que caracteriza el lenguaje oral en el que el hablante y el oyente comparten un lugar físico y un momento en el tiempo se diferencia de la situación de escritura en la que la comunicación entre el escritor y el público no está anclada a un tiempo y lugar concretos. Esta diferencia ha dado lugar a que se caracterice al lenguaje oral como contextualizado y al lenguaje escrito como descontextualizado.

El hablante puede referirse al contexto inmediato visible para ambos y el oyente interpretar el mensaje en base a ese contexto. Por ejemplo, puede decir "ahí está" dejando que el oyente vea a qué objeto y lugar se está refiriendo. El hablante puede ser también mínimamente explícito porque si el oyente no lo comprende puede preguntarle o él mismo interpretar los signos de confusión de su interlocutor y aclarar dudas. Además oyente y hablante comparten con frecuencia un mismo sustrato social y por ende hipótesis sobre el mundo y sobre la historia individual de cada uno. El discurso oral es el discurso del "aquí" y del "ahora".

Por el contrario al estar el escritor y su audiencia separados en el tiempo y en el espacio, el escritor debe crear con palabras el contexto del mensaje de manera tal que el lector recupere las referencias en el texto; debe ser explícito ya que el lector no puede pedirle aclaraciones, y anticiparse a cualquier confusión proporcionando toda la información necesaria. Asimismo, como escritor y lector no comparten necesariamente el mismo entorno social, el escritor no puede asumir determinadas creencias, actitudes y conocimientos por parte del lector.

Simons y Murphy (1988) consideran que aunque el lenguaje escrito puede descontextualizarse hasta el punto que minimice las claves relacionadas con la situación, tanto el lenguaje hablado como el escrito requieren la existencia de un contexto para su interpretación. El término "contexto" puede utilizarse haciendo referencia al contexto verbal (co-texto)

y situacional de una expresión, por lo que estos autores proponen el término "dependiente de la situación" para referirse al lenguaje que se apoya en claves relacionadas con la situación y el término "dependiente del texto" para referirse al lenguaje que puede interpretarse sin referencia al contexto situacional inmediato.

Las diferencias estructurales entre ambas formas de lenguaje que se derivan de la situación de comunicación han sido descritas por Chafe (1982,1985) en base a la oposición involucración del lenguaje oral / distanciamiento del lenguaje escrito. Señala Chafe (1985) que hay tres tipos de involucración: del hablante con él mismo, del hablante con el oyente, esto es, su atención a la dinámica de la interacción con otra persona e involucración con el tema, es decir un compromiso personal con lo que se está diciendo. El primer tipo se evidencia a través de referencias frecuentes al mismo hablante mediante el uso de pronombres de primera persona, y sus procesos mentales ("yo pensé"... "no tenía idea"). El segundo tipo de involucración se manifiesta en el uso de pronombres de segunda persona, del nombre del interlocutor, de preguntas de confirmación - "¿no es cierto?", "¿no te parece?".

Finalmente los recursos que expresan el interés del hablante por el tema son la exageración, exclamación, vocabulario expresivo, uso de presente histórico, de estilo directo, de partículas enfáticas. El distanciamiento del escritor tiene como indicadores el uso de pasivas y de sujetos que son frases nominales.

Chafe (1982) describe también diferencias estructurales entre el lenguaje oral y el escrito relacionadas con el modo de producción, específicamente con el hecho de que el habla es más rápida que la escritura. Considera que esta diferencia puede entenderse sólo en relación con la noción de unidad de idea. El lenguaje oral espontáneo, no planificado, se produce en una serie de "golpes" para los que el término de unidad de idea le parece apropiado. La unidad de idea tiene las siguientes características. a) es emitida con un solo contorno de entonación que termina con un movimiento percibido como final de cláusula; b) está precedida y seguida por alguna forma de vacilación; c) es una cláusula formada por una frase verbal con los modificadores apropiados; d) tiene un largo aproximado de siete palabras y una duración de dos segundos. La unidad de idea expresa la cantidad de información a la que una persona puede atender y verbalizar en una unidad de tiempo.

Se puede pensar que cuando hablamos nos movemos de una idea a la siguiente a una velocidad de alrededor de una cada dos segundos. Cuando escribimos, nuestros pensamientos van por delante de nuestra expresión, que es diez veces más lenta que el habla. En efecto, mientras escribimos una idea, nuestros pensamientos tienen mucho tiempo para avanzar hacia otras. El resultado es que se puede integrar una sucesión de ideas en un todo lingüístico, de una forma que no es aplicable al habla. El hecho de que el escritor no tenga que preocuparse por mantener la atención del oyente hablando a una velocidad normal le posibilita pensar y atender a una cantidad mayor de información y organizarla haciendo un uso deliberado de los recursos lingüísticos.

De estas características del modo de producción resulta la cualidad "integrada" del lenguaje escrito que contrasta con la cualidad "fragmentada" del lenguaje oral. Chafe identifica los siguientes mecanismos lingüísticos mediante los cuales en el lenguaje escrito se expande el tamaño y la complejidad de las unidades de idea integrándolas en una unidad lingüística mayor : a) nominalización; b) adjetivos atributivos mediante los cuales los predicativos se vuelven modificadores; c) verboides que incorporan modificadores verbales; d) frases proposicionales; e) constituyentes unidos en series; f) proposiciones relativas; g) proposiciones sustantivas; h) proposiciones adverbiales; i) estilo indirecto. El carácter fragmentario del lenguaje oral se manifiesta en parte en la secuenciación de unidades de idea sin conectivos aunque son a menudo introducidas por el coordinante "y". Las unidades de idea tienden a ser más independientes una de las otras en el lenguaje oral, más breves y menos complejas.

Adams (1982) señala que los rasgos prosódicos son otro aspecto que diferencia el lenguaje oral del lenguaje escrito que tiene consecuencias en el procesamiento en cada modalidad. El hablante dispone de patrones de acento y entonación para modificar el significado de las emisiones y clarificar su relación con el mensaje como un todo. Asimismo hace uso de la prosodia para ubicar las secuencias de palabras en unidades de sentido, esto es "trocear" el flujo de la información mediante pausas y seudopausas en unidades de significado sintácticamente cohesionadas. La prosodia marca, entonces, la estructura de cláusulas del mensaje. Excepto por los signos de puntuación que son sustitutos parciales de los rasgos prosódicos, el lector sólo puede recurrir a su competencia sintáctica para segmentar en frases y cláusulas. Por lo que existiría una diferencia cualitativa entre el procesamiento de la señal de habla y de escritura en términos del procesamiento sintáctico y estructural que cada una requiere. Sin el apoyo de la prosodia, el lector debe

construir, en lugar de recibir, aún aquellas estructuras que le son más familiares.

Por su parte Ochs (1979) atribuye las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito al carácter no planificado de uno en contraposición al carácter planificado del discurso escrito. Considera que la presencia de estructuras morfosintácticas aprendidas tempranamente son típicas de un discurso no planeado. Entre éstas describe las siguientes :a) apoyo en el contexto inmediato para expresar las relaciones entre proposiciones (supresión de referentes); b) preferencias por las formas deícticas (aquí, allá, este, aquel); c) el evitar las cláusulas de relativo; d) predominio de mecanismos de autocorrección; e) uso de formas verbales activas y de estilo directo; f) uso de formas verbales en presente; g) uso de paralelismos (repetición de fonemas, ítems lexicales y construcciones sintácticas). En coincidencia con Chafe, Ochs describe el lenguaje escrito como más compacto e integrado, caracterizado por estructuras morfosintácticas que se aprenden más tardíamente: a) lexicalización de las relaciones entre proposiciones, mecanismos de cohesión y oración tópico; b) uso de cláusulas relativas; c) ausencia de mecanismos de autocorrección; d) uso del pasado en las narraciones.

Es importante señalar, como sostiene Tannen (1985), que Chafe y Ochs han tomado la conversación informal y la prosa expositiva para analizar y describir los rasgos del lenguaje oral y el escrito respectivamente. Esta elección no es arbitraria. Hay rasgos típicos del habla en la conversación cara a cara y rasgos típicos de la escritura en la prosa expositiva. Sin embargo, cuando se han tratado de aplicar los criterios descriptivos de estos investigadores a diferentes tipos de discurso, se ha observado que en muchos de ellos se combinan los rasgos de integración de la escritura con los de involucración del habla. Por lo que se ha cuestionado el planteo dicotómico de lenguaje oral vs lenguaje escrito y se ha comenzado a atender a los contextos de uso y a los tipos de discurso como factores que inciden en las estrategias lingüísticas puestas en juego.

Tannen (1985) considera que es preferible referirse a estrategias de lenguaje oral y estrategias de lenguaje escrito que pueden utilizarse tanto en el habla como en la escritura. Por lo que el uso de determinadas estrategias no estará necesariamente ligado a la modalidad oral o escrita del discurso.

Para Tannen el factor determinante se encuentra en que el foco relativo del discurso sea puesto en la consideración de

la interacción personal ("involvement") o en el contenido o información del mensaje. En la conversación espontánea el hecho de hablar uno con otro es a menudo más importante que la información o mensaje. Las emisiones en esta situación comunican lo que Bateson (1972) ha llamado metamensajes - afirmaciones sobre la relación entre los que interactúan. Por su parte la prosa expositiva es un género en el cual el mensaje es relativamente importante. La necesidad de comunicación entre extraños de las sociedades tecnológicas complejas, en las que la relación personal no interesa y la comunicación es más efectiva si se ignora esa relación, promueve el uso de un lenguaje autónomo o descontextualizado.

Pero existen otros géneros, por ejemplo las cartas personales, en las que poco importa el contenido. Asimismo es común la comunicación focalizada en el mensaje a través del medio oral, como en las conferencias o programas de radio y televisión. Green (1982) esquematiza la relación entre distintos discursos, la modalidad oral y escrita y el uso de estrategias de lenguaje oral y escrito como dos continuos en un eje que se desplaza desde el discurso coloquial al literario.

La observación de que el discurso hablado puede mostrar estrategias generalmente asociados con el habla o con la escritura se remonta a la distinción establecida por Bernstein (1964) entre código restringido y código elaborado. Bernstein encontró que el discurso de los niños responde a dos tipos estilísticos que identifica como códigos diferentes. Por ejemplo un niño que usa el código restringido dirá, al describir una imagen, "Ellos patearon esto allá y él se enojó" mientras que un niño que usa el código elaborado dirá "Los chicos estaban jugando a la pelota y patearon la pelota contra la ventana. El señor que vivía en la casa se enojó con ellos". Bernstein no asoció estos códigos con la oralidad y la escritura pero esta correspondencia fue señalada por Cook-Gumperz y Gumperz (1981). Tanto estos investigadores como Simons y Gumperz (1980), Snow (1983), Michaels (1988), Simons y Murphy (1988), Wells (1988), coinciden al puntualizar que los niños deben desarrollar nuevas aptitudes de uso del lenguaje, nuevas estrategias de procesamiento del discurso cuando se enfrentan al aprendizaje de la lectura y la escritura debido precisamente a las diferencias entre el lenguaje oral y escrito.

Como señalan los investigadores mencionados el ingreso a la escuela implica importantes transiciones sociales, lingüísticas y cognitivas para los niños. Al llegar a la escuela tienen que aprender a comunicarse y cooperar con adultos y compañeros fuera del marco del hogar que no

comparten necesariamente su entorno en cuanto a comunicación. En el marco escolar deben aprender a presentar la información en una forma que pueda ser interpretada por otros que no poseen la misma base de conocimientos. Asimismo, para alcanzar un dominio del lenguaje escrito, los niños deben aprender a pasar de sus estrategias de discurso interaccional coloquial con base en el hogar que dependen del uso simultáneo de información proporcionada por el contexto de la situación de comunicación, los conocimientos compartidos y las claves de la prosodia junto con opciones léxicas y sintácticas, a otras estrategias discursivas relacionadas con formas autónomas de uso del lenguaje que sirven de preparación para la prosa expositiva escrita.

En este sentido Simons y Murphy (1988) muestran que existen grandes diferencias entre los niños: mientras algunos se apoyan en estrategias apropiadas al lenguaje oral donde puede hacerse referencia directamente a entidades del entorno físico, otros ponen en juego estrategias adecuadas a la comunicación escrita. En su estudio de la relación entre las habilidades en el uso de un lenguaje dependiente de la situación o del texto y las aptitudes en la lectura, observan que los niños que pueden hacer uso de un lenguaje dependiente del texto son también los que muestran mejores aptitudes en la lectura.

Por su parte Collins y Michaels (1988) analizan las estrategias en la construcción de la cohesión temática en grupos de niños negros de extracción obrera y niños blancos de clase media con el objeto de tener una visión de los problemas lingüísticos planteados en el paso de la modalidad hablada a la escrita. El concepto de cohesión temática hace referencia a los procesos por los cuales una expresión hablada o un texto escrito tienen una ligazón. Para poder comprender un discurso, el oyente o lector ha de poder percibir cuál es la relación de una expresión o fragmento de texto con lo dicho o escrito anteriormente. Narradores y escritores deben señalar de algún modo esa relación. El habla proporciona, por la naturaleza del canal oral, opciones de señalización a través de la prosodia que la escritura no posee por lo que en ella se debe recurrir a otras opciones lingüísticas léxico-sintácticas para señalar la cohesión temática.

Los resultados del análisis de relatos orales de los niños realizada por Collins y Michaels mostraron dos estilos bien diferenciados: los narradores blancos utilizaban diversos dispositivos léxicos y sintácticos para señalar el foco-agente y las relaciones de correferencia mientras que los narradores negros utilizaban alguno de estos dispositivos

pero tendían con mayor frecuencia a apoyarse en claves prosódicas para señalar relaciones y distinciones similares. Cuando se comparó la relativa transferibilidad de la señalización de mecanismos de discurso hablado al escrito, se observó que los niños negros tenían más dificultades para expresarse por escrito que los niños blancos cuyo estilo discursivo oral era más alfabetizado y en el que ponían en juego recursos del lenguaje escrito.

El reconocimiento de que es posible deslindar las características estructurales del lenguaje oral y escrito de las modalidades de producción ha abierto también una nueva línea de estudio en el campo de la alfabetización emergente. Se considera que los niños que crecen en un hogar de clase media con un alto nivel de alfabetización adquieren desde muy pequeños tanto el lenguaje oral como el escrito aún antes de estar alfabetizados en un sentido convencional. Sulzby (1981, 1983, 1986, 1988) ha realizado una extensa investigación para describir cómo los niños pequeños (4-5 años) van deslindando las formas del lenguaje oral y escrito en el proceso de alfabetización. Con este objeto ha diseñado tareas para elicitación de discurso narrativo en situaciones en las que es posible comparar las relaciones entre el lenguaje oral y escrito. Las situaciones comprenden desde las típicamente orales e interactivas hasta situaciones de escritura en las que la interacción cara a cara es desplazada por una interacción internalizada entre el autor y una audiencia no presente. Las tareas eran conversación, contar un cuento, "leer" un cuento, dictar un cuento y "escribir" un cuento.

En sus estudios de lectura emergente de cuentos Sulzby (1985) observa que los niños más pequeños recurren a formas de lenguaje oral en sus primeros intentos por "leer" un cuento, y, a medida que tienen mayor experiencia, obtenida a través de la lectura repetida de los cuentos que realiza el adulto, ajustan gradualmente su habla hacia formas de monólogo escrito. Otra de las situaciones en las que estudia el conocimiento de los niños sobre el lenguaje oral y el escrito es el dictado de cuentos, en el que se le pide al niño que dicte un cuento al entrevistador. El dictado parece ser una forma de pedirle al niño, implícita o explícitamente que produzca lenguaje escrito en una modalidad oral. Sulzby (1987) observa en estas situaciones y en el curso de su desarrollo diferencias entre los niños con respecto a sus conocimientos sobre el lenguaje escrito.

Vemos, en síntesis, que el dominio de un estilo de lenguaje escrito parece plantear exigencias distintas a los niños según hayan tenido o no posibilidades de interactuar con textos y con adultos competentes en el uso de ese estilo.

Wells (1985) enfatiza la importancia de la lectura de cuentos porque proporciona al niño oportunidades para aprender las características esenciales del lenguaje escrito. La lectura y la discusión del cuento lo ayudan a usar un lenguaje dependiente del texto, uso que el medio escolar y el aprendizaje de la lectura y escritura demandan.

2.2.8- Acciones emergentes de escritura

Numerosas investigaciones han demostrado que los niños escriben utilizando formas preconconvencionales o emergentes de escritura mucho antes de hacerlo en forma convencional. En los primeros estudios se atendió especialmente a la descripción de estas formas de escritura y a su desarrollo en relación con las características de linealidad y diferenciación de rasgos de la escritura convencional.

Gibson y Levin (1975) señalan el carácter espontáneo de las primeras producciones gráficas que surgen alrededor de los 18 meses si el niño dispone de papel y lápiz para realizarlas. Demuestran también que esta actividad está motivada por el interés del niño por los trazos que él hace y, al avanzar en su evolución, contribuye a la discriminación de rasgos gráficos de las letras como continuidad, intersección, linealidad, curvatura. Los estudios descriptivos de la forma externa de la escritura de los niños entre 3 y 6 años ponen en evidencia una progresión en los trazos desde el garabato no organizado, líneas en zig zag sin variación en la forma, a escrituras más diferenciadas con ordenamiento lineal de los elementos y formas con unidades marcadas y aproximaciones a las letras o letras convencionales.

La investigación de Read (1971) confiere una nueva perspectiva al análisis de las escrituras tempranas al interpretar esas formas en base a los conocimientos y conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que los niños ponen de manifiesto en su producción. Read observa que estas escrituras inventadas se basan en un principio fonético y que las correspondencias grafema-fonema se derivan del conocimiento del nombre de las letras. Así por ejemplo, los niños escriben DA por DAY y FES por FISH.

Sostiene Read que estos niños distinguen el nombre de las letras de los sonidos que las letras representan y usan una letra para representar un segmento de su nombre. La abstracción fonética que los niños realizan no es errónea pero deben aún extender su análisis y relacionarlo con el conocimiento léxico. Al producir estas escrituras inventadas los niños demuestran tener conciencia fonológica, haber

descubierto el principio alfabético y estar en vías de aprender los patrones convencionales de representación de la ortografía del inglés.

Clay (1975) no solo infiere de las formas de escritura que los niños producen - garabatos, secuencia de letras, dibujos, copia, escritura inventada - los patrones subyacentes a estas formas sino que recurre también a sus comentarios para inferir los principios en los que se basan.

En investigaciones recientes se ha observado que los niños adquieren también conocimientos sobre el formato externo de los textos, los distintos tipos de discursos y usan la escritura con diferentes propósitos. Harste y Burke (1982) comparan cuentos escritos por niños de 4 años de origen árabe, israelí e inglés y comprueban en estas formas preconconvencionales de escritura características distintas que responden al tipo de rasgos gráficos de cada sistema. Asimismo, cuando le piden a uno de estos niños que escriba un cuento y lo lea y luego una carta, no solo el niño "lee" el texto con los rasgos característicos de cada uno de esos discursos sino que también marca la diferencia entre ellos a través de la organización de los garabatos que responden al formato externo convencional.

Las funciones para las que los niños pequeños usan la escritura han sido descritas por Goodman (1983) en base a observaciones realizadas principalmente en el medio familiar. Los niños escriben para controlar la conducta de los demás ("escriben" un letrero que prohíbe el ingreso de sus hermanos mayores a su cuarto), para mantener relaciones con otros ("escriben" cartas), para representar experiencias reales o imaginarias ("escriben" historias), para recordar algo que deben hacer o comprar.

Otro aspecto de las escrituras tempranas que ha sido objeto de varios estudios longitudinales es la variación de la forma de escritura de los niños en relación con los contextos de escritura. Sulzby (1985) identifica las siguientes formas no convencionales cuando pide a los niños de 5 años que escriban un cuento: dibujo, garabato, garabato con forma de letras, secuencia de letras y escritura inventada. Observa también (Sulzby, 1989) que los niños utilizan diferentes formas para distintas tareas en un mismo momento de su desarrollo. Los niños tienden a usar escritura inventada y aún convencional para escribir palabras cortas y familiares y recurrir a formas menos avanzadas y más inmaduras, al escribir cuentos u otros textos. Sulzby enfatiza el hecho de que no parece haber una secuencia estricta de desarrollo en las formas de escritura que los niños utilizan. Cuando, ante el pedido de

escritura de un cuento, realizan dibujos, no cree que se trate de una confusión entre dibujo y escritura, aunque puedan no dominar el uso de los términos. Encuentra evidencias de que los niños tratan el dibujo y la escritura como formas relacionadas para representar el significado intentado.

Sulzby diferencia entre garabato con forma de ondas y garabatos con forma de letras ya que los segundos parecen mostrar un proceso de abstracción de los patrones de rasgos de letras. En las escrituras formadas por secuencias de letras, los niños recurren a secuencias que conocen, como los elementos de sus nombres y las reordenan para formar otras palabras. Otra categoría que considera es la copia. Observa que algunos niños componen su texto copiando algunas palabras o secuencias de letras de la escritura del medio. Considera que la copia es importante porque encuentra un patrón de desarrollo en la habilidad para copiar de modelos del aula y porque los niños exploran a través de la copia la forma y los nombres de las letras.

Las escrituras inventadas muestran el uso de diversas estrategias basadas en algunos conocimientos sobre el nombre de las letras y sobre relaciones grafía-sonido. Así por ejemplo un niño escribe una palabra poniendo solo las consonantes y en otras, todas las consonantes y vocales de la primera sílaba; otro niño coloca solo las letras iniciales en dos de las palabras del texto. La escritura inventada reviste distintas formas y está acompañada por formas más inmaduras de escritura. Asimismo comprueba que los niños avanzan gradualmente hacia el uso de la escritura convencional y que demoran un tiempo en leer en forma convencional sus propias escrituras convencionales. Cuando comienzan a usar escritura inventada, no recurren a la decodificación fonética para leer su escritura aunque se observa que escriben el texto fonéticamente. A veces demuestran hacer uso de las pistas gráficas para leer algunas palabras del texto escrito.

El estudio de las escrituras preconconvencionales en español fue abordado por Ferreiro y colaboradores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner, 1985; Kauffman et al, 1990) desde una perspectiva piagetiana. Los datos fueron obtenidos en entrevistas individuales y grupales, realizadas según los principios del método de exploración crítica, a niños de 3, 4 y 5 años de clase baja y media. Ferreiro identifica una serie de estadios, caracterizados por conceptualizaciones subyacentes, a través de los cuales los niños construyen la escritura. En un primer estadio los niños tratan la escritura como una manera particular de representar objetos; luego notan que si se trata de escribir cosas diferentes, la

escritura debe ser diferente. En base a una serie de elementos - letras o grafismos con forma de letras - los niños reordenan los elementos para crear nuevas "palabras" siguiendo dos principios, el de la cantidad mínima de elementos y el de la variedad interna de elementos.

Cuando el niño comienza a poner en correspondencia el lenguaje hablado y el escrito, surge la "hipótesis silábica" resultado de la partición de las palabras en sílabas. La hipótesis silábica entrará en conflicto con la hipótesis de cantidad mínima de elementos y con los modelos de escritura proporcionados por el medio. De estos conflictos resulta la búsqueda de una partición que vaya más allá de la sílaba y que da lugar a la "hipótesis alfabética". El trabajo de Ferreiro puede caracterizarse como un análisis focalizado en el nivel de la palabra. No se ha identificado en él un repertorio de formas de escritura, como el descrito por Sulzby para diferentes situaciones, sino que se presenta el proceso como un desarrollo lineal hacia la escritura convencional. Sin embargo los datos obtenidos en estos estudios no parecen suficientes para caracterizar el proceso como lineal puesto que en ellos no se han incluido situaciones de escritura de textos, hecho que restaría sustento a la interpretación de las formas preconventionales de escritura en función de la construcción de hipótesis sucesivas.

Las formas de escritura emergente que producen los niños al ingresar a la escuela y su desarrollo en este medio han sido estudiadas en una extensa investigación longitudinal que comprendió una muestra de 361 niños de 6 años (1er grado) por Berta P. de Braslavsky (1990). A dos semanas de comenzadas las clases se solicitó a los niños que escribieran un texto significativo para ellos, como por ejemplo, "Escriban una cartita para los jugadores del mundial". En base a los datos proporcionados por estas primeras producciones se elaboró una escala de cuatro rangos que parece responder a las comprobaciones de Vigotsky (1979) sobre las operaciones con signos. Los rangos se describen como:

Rango A; ninguna escritura o esbozos ya alejados del origen biológico de la producción grafomotriz. Primeras señales de acceso al conocimiento externo y sincrético de la escritura y sus signos.

Rango B; conocimiento externo y no instrumental del sistema de escritura.

Rango C; de acceso al uso instrumental que posibilita el simbolismo de la escritura.

Rango D; escritura simbólica, significativa, como forma compleja del comportamiento cultural.

Advierte Braslavsky una clara distinción entre los rangos A y B por una parte y C y D por otra, ya que entre unos y otros se produce la transición entre el conocimiento externo y preinstrumental del sistema de escritura y su uso para la expresión de contenidos significativos.

Al comenzar el año escolar la distribución de las producciones infantiles por rangos muestra que los dos primeros son dominantes: A (29,5%), B (45%), C (16,15%) y D (7,14%). El seguimiento de estos niños a lo largo del año permitió evaluar el desplazamiento progresivo de uno a otro rango, desplazamiento que, sin tratarse de un proceso absolutamente lineal, mantiene la misma tendencia. El hecho de que en ningún caso se observen formas como garabatos en espiral y que aún en el rango A aparezcan rasgos convencionales como la linealidad, a pesar del tamaño de la muestra y de las diferencias entre los niños en cuanto a medio social de procedencia, corrobora el desarrollo de formas preconconvencionales de escritura anteriores al ingreso a la escuela.

Cabe señalar que en esta investigación no se explicitan los conocimientos que permitirán al niño producir escrituras en los rangos C y D y que explicarían las distintas formas de escritura y su progresión.

2.4.9- Acciones emergentes de lectura

Entre las acciones de lectura emergente que el niño realiza antes de leer en forma convencional se ha atendido especialmente a las denominadas "hacer que leen" y "lectura" con apoyo en el contexto.

El "hacer que leen" libros familiares, libros que los adultos han leído al niño repetidas veces, es una acción que espontáneamente realizan los niños y que indican sus conocimientos en desarrollo sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Estas acciones forman parte del proceso de alfabetización y surgen de situaciones interactivas de lectura, especialmente de lectura de cuentos. Como se señaló al revisar las investigaciones sobre lectura de cuentos, los niños participan de estas situaciones en las que manifiestan un incremento en sus habilidades para producir un discurso que es juzgado por los adultos como congruente con la actividad de lectura, porque mantiene

rasgos del léxico, sintaxis y contenido del libro que han leído.

Doake (1981) analizó los intentos de los niños por leer un libro a un adulto y observó que los niños "leen" en un principio fragmentos breves y luego "leen" casi literalmente el texto - que han memorizado - marcando a través de la prosodia esta acción de "lectura". Cuando comienzan a atender a las pistas gráficas, la lectura se vuelve menos fluida e interrogan al adulto sobre determinadas palabras del texto. Por su parte Sulzby (1985) observó que cuando se les pide a niños entre 2 y 6 años que lean su libro favorito, producen habla que puede ser interpretada como un acto de lectura. El habla está claramente diferenciada por la prosodia, la sintaxis y el tópico de la conversación que rodea al evento de lectura y manifiesta también un dominio progresivo de la distinción entre el estilo oral y escrito del lenguaje. Ningún niño de 2 años atiende a la escritura como fuente de su "lectura" pero muchos niños de 5 y 6 años lo hacen y algunos leen en forma convencional.

El proceso en la "lectura" sigue un curso que puede describirse en las siguientes fases:

- a) estrategias de nombrar y comentar sobre ítems de los dibujos.
- b) focalización sobre las acciones siguiendo el orden de los dibujos.
- c) construcción de una historia con la prosodia propia de la lectura e intentos por recuperar el texto como un discurso original en léxico y sintaxis. El niño interpreta el texto como un discurso estable y recordable y trata de reconstruirlo con exactitud.
- d) atención a la escritura para "leer". El niño usa pistas gráficas, algunas palabras conocidas, trata de descifrar otras, recurre a su memoria como estrategia para "leer".
- e) lectura convencional.

Cabe señalar que cuando un niño "hace que lee" su aproximación al texto no puede explicarse solo en términos de memoria: no está simplemente imitando y recordando sino que crea y compone su versión del cuento. Las lecturas frecuentes le permiten un dominio progresivo del lenguaje escrito. Este dominio quedó demostrado en una investigación de Puicell-Gates (1988) quien solicitó a un grupo de niños de 5 años - que a los 4 años habían participado de lecturas frecuentes de cuentos - que "leyeran" un cuento sobre un libro de imágenes. Se comprobó que los niños hacían uso de un estilo del lenguaje escrito en la construcción de un cuento que no les habían leído con anterioridad.

Las investigaciones revisadas muestran, en síntesis, que las lecturas independientes o el "hacer que leen" juegan un rol importante en la génesis de la alfabetización. Le proporciona al niño oportunidades para realizar por sí mismo acciones que ha experimentado en situaciones interactivas de lectura de cuentos, para explorar los libros, aprender a manipularlos, comprender aspectos convencionales como la direccionalidad de la escritura, atender a pistas gráficas, internalizar y poner en uso formas lingüísticas características del lenguaje escrito.

Otro aspecto de las lecturas emergentes que ha sido objeto de numerosos estudios es la "lectura" de escrituras del medio, como etiquetas de productos, señales de la calle, logotipos de las tiendas. Harste y Burke (1982) les enseñaron a niños de 3,4,5 y 6 años muestras de escritura del medio y les preguntaron qué decían. Uno de los aspectos interesantes de las respuestas es que los niños manifestaban asumir que lo que se les enseñaba tenía sentido. Los niños, apoyándose en el contexto en que aparecía la escritura - el contenido del envase que le mostraban, el lugar donde estaba colocado el cartel, el color y la forma del logo - podían anticipar un rango de significados posibles para "leer" lo escrito.

Estas formas de lectura emergente han sido también abordadas en estudios experimentales en el marco de modelos cognitivos en los que se intentaba determinar y describir las fases en el aprendizaje de la lectura atendiendo en cada fase al tipo de información utilizada para leer palabras. La lectura con apoyo en el contexto forma parte de la primera fase o fase logográfica en la que el niño lee palabras mediante pistas visuales que selecciona y asocia con el significado de la palabra y que no guardan ninguna relación con la pronunciación de ésta.

2.3- La lectura en el marco de la psicología cognitiva

A fines del siglo pasado los psicólogos experimentales manifestaron un considerable interés por los procesos de lectura, interés que se refleja en el libro de Huey (1908), "La psicología y la pedagogía de la lectura". Una revisión de los temas que trata esta obra revela coincidencias con muchos de los tópicos que actualmente aborda la psicología de la lectura: los movimientos de los ojos en la lectura, la naturaleza del campo visual, los procesos de reconocimiento de palabras, el habla interior, la velocidad de lectura, la comprensión en lectura.

Los estudios de los procesos cognitivos implicados en la lectura se interrumpen durante el período dominado por la psicología conductista. No se realizaron investigaciones sobre estos procesos debido a que el único objeto posible de estudio en este paradigma era el comportamiento observable y los procesos cognitivos en lectura no lo son. Rayner y Pollatsek (1989) señalan que entre la primera publicación del libro de Huey y la reimpresión en 1968 muy poca cosa se había aprendido sobre la lectura. Aunque el tema continuaba siendo abordado en el ámbito educativo en relación con los métodos de enseñanza y evaluación, no existían trabajos sobre los procesos mentales asociados a la lectura.

En la década del 70 estos procesos vuelven a suscitar el interés de muchos psicólogos experimentales que habían adoptado el paradigma de la ciencia cognitiva como referencia teórica en sus investigaciones. La revolución cognitiva, fundada en el reconocimiento de la mente como instancia causal de los comportamientos, se adentra en los procesos, estructuras y representaciones mentales que pasan a constituirse en un objeto legítimo de estudio científico. Son muchos los factores que contribuyeron a la configuración de este nuevo paradigma (Gardner, 1988).

Aunque los psicólogos cognitivos que estudian la lectura la han abordado desde conocimientos algo distintos, la mayoría responde a la orientación dominante del procesamiento de la información. En efecto, existe consenso en la conceptualización de la lectura como un proceso muy complejo que implica una serie de subprocesos componentes. Se considera que es válido aislar procesos componentes para su estudio porque para responder a las tareas experimentales el lector debe hacer uso de los mismos mecanismos de procesamiento que durante la lectura no experimental. Es importante tener presente que la metodología primaria de la psicología cognitiva es la experimentación empírica. El desafío de los investigadores en esta línea es diseñar experimentos que reflejen mejor la actividad de lectura.

Los avances alcanzados en el conocimiento de los procesos de lectura se reflejan en la obra de Perfetti (1985), Just y Carpenter (1987) y Rayner y Pollaseck (1989) quienes proporcionan a través de modelos sustentados en numerosas evidencias experimentales una descripción del procesamiento en lectura.

2.3.1- Los modelos de lectura

En términos generales en los modelos de lectura se han identificado dos niveles de procesamiento: 1) la decodificación de palabras individuales de un texto a partir de sus representaciones ortográficas y 2) la decodificación de oraciones y otras unidades superiores del texto que conducen a la construcción de su significado global.

En correspondencia con estos dos niveles hay dos tipos de habilidades lingüísticas. El primer nivel está relacionado con la formación de estrategias de identificación de las palabras escritas. Estas estrategias varían según el tipo de demandas específicas que plantean las diferentes lenguas y los diferentes sistemas de escritura. Los sistemas de escritura alfabética imponen muchas demandas al lector principiante: el niño debe ser capaz de analizar la estructura fonológica interna de la palabra hablada y de la escrita y relacionar ambos conjuntos de representaciones.

La capacidad para leer en un sistema de escritura alfabético requiere habilidades de segmentación fonológica y manipulación de segmentos que comprometen un nivel estructural al cual el oyente, en cuanto oyente, no necesita recurrir. Estas habilidades metalingüísticas posibilitan el conocimiento explícito de la estructura fonológica de las palabras es decir, la conciencia fonológica (Liberman et al., 1974; Mattingly, 1972, 1984; Shankweiler y Liberman ,1976).

Un segundo conjunto de habilidades se relaciona con los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje. Estos procesos - codificación e integración de proposiciones, construcción del modelo del texto - permiten al lector ir más allá de las palabras individuales para acceder a los significados de las oraciones y estructuras mayores del texto. Como la comprensión es constructiva, debe recurrirse al uso de un procesador, la memoria operativa, en la cual se integran conjuntos de palabras con porciones anteriores y siguientes del texto. Si bien este requerimiento es compartido por la comprensión de la lectura y la del habla, la primera impone demandas especialmente severas a la memoria operativa (Kinstch y van Dijk ,1978; Perfetti, 1985; Shankweiler y Crain, 1986).

En el proceso de comprensión el lector no solo pone en juego conocimientos lingüísticos sino también conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo: conocimientos generales sobre los hechos del mundo, creencias, opiniones, actitudes. Asimismo debe disponer de estrategias que le

permitan recuperar ese conocimiento y relacionarlo con la información del texto así como realizar las conexiones necesarias entre las proposiciones del texto aún cuando no estén en él explícitamente expresadas. Estos procesos dependen en gran medida de la capacidad para hacer inferencias. Las estrategias inferenciales tienen por función la resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencia nominal y pronominal, determinación de un contexto y de un marco general para la interpretación (Warren, Nicholas y Trabasso, 1979).

La mayoría de los modelos de lectura que se han elaborado hasta el presente tratan estos procesos aunque difieren en algunos aspectos de la descripción e interpretación de ellos. En rasgos generales los modelos se pueden caracterizar como descendentes, interactivos y ascendentes. Esta caracterización apunta a modos diferentes de procesar la información. El procesamiento descendente o guiado por el conocimiento, usa conocimientos de niveles superiores para facilitar el procesamiento de la señal de entrada o de niveles inferiores: el proceso de construir el significado controla el flujo de información a todos los niveles. En un sistema ascendente o guiado por los datos el flujo de información se produce desde los niveles inferiores a los superiores. En los modelos interactivos se considera que la información ascendente y la descendente interactúan y que se hace un uso simultáneo y continuo de ambas fuentes de información.

2.2.1.1- El modelo cognitivo de lectura

El modelo cognitivo elaborado por Perfetti (1985) que cuenta con amplio consenso entre los investigadores, reconoce dos componentes fundamentales en el proceso de lectura: procesos locales y construcción del modelo del texto. Esta distinción no significa dos estadios de procesamiento: en la lectura normal, éstos son procesos co-ocurrentes. El lector, al reconocer las palabras del texto, las integra en proposiciones y va actualizando su modelo mental del mismo. Ambos componentes dependen de los conocimientos del lector sobre el significado de las palabras, de sus conocimientos sobre el contenido y la estructura del texto y de procesos inferenciales.

2.3.1.1. Procesos locales:

Procesos locales son aquellos que construyen unidades básicas de significado por un período breve. Ellos son: el acceso

léxico, la codificación semántica y la codificación de proposiciones.

2.3.1.1.2- Acceso léxico

En la concepción de Perfetti, el acceso léxico o reconocimiento de palabras es el aspecto esencial del proceso de lectura ya que inicia la codificación semántica (acceso al significado de las palabras) y la activación fonética de las palabras, que desempeña una función crítica durante la lectura. Un modelo de procesamiento léxico debe incluir una forma de representación del conocimiento que poseen los lectores acerca de la estructura ortográfica de su lengua. La estructura ortográfica es un rasgo de los sistemas de escritura alfabética, si bien, en sentido amplio, es un rasgo de cualquier sistema de escritura que imponga restricciones a la co-ocurrencia de sus constituyentes gráficos de base. Las reglas ortográficas constituyen una fuente importante de conocimientos para el lector.

El proceso de decodificación, por su parte, se refiere a la transformación de una cadena de grafemas en un código fonético. El rol de los procesos de recodificación fonética durante el acceso léxico debe centrarse, según Perfetti, en la pregunta: ¿es necesario que el lector, al encontrar una palabra escrita, transforme el input visual/gráfico en una forma fonética/fonológica para acceder a su significado?. Hay ocasiones, sin embargo, en las que la recodificación fonética ocurre con anterioridad al acceso léxico, como en el caso de lectores principiantes y de lecturas poco familiares o desconocidas. El proceso de decodificación puede o no preceder al reconocimiento de las palabras; en el caso de lectores fluidos, y cuando se trata de palabras familiares, el acceso léxico se realizaría por la ruta visual y la activación fonética tendría lugar simultáneamente. En un trabajo reciente, Perfetti et al, (1989) hallan evidencias sobre la ocurrencia de activación fonética pre-léxica durante la identificación de palabras en inglés.

Según Shankweiler y Crain (1986), las rutinas de procesamiento fonético permiten el acceso automático a muchas entradas léxicas. Sostienen que, durante el transcurso del aprendizaje de la lectura, las representaciones ortográficas se vuelven capaces de activar las entradas léxicas; en todo caso, el dominio de la ruta visual/ortográfica al léxico requiere mucha instrucción y práctica. Aún cuando el acceso léxico pudiera ocurrir sin recodificación fonética previa, la comprensión de oraciones y textos demanda el uso de un código fonético en la memoria operativa (Baddeley 1966, 1986).

Una cuestión central en el proceso de lectura se refiere al rol del contexto durante el acceso léxico. El hecho de que el contexto facilite la identificación de palabras está bien documentado (Morton, 1969;; West y Stanovich, 1978 ;Perfetti et al, 1979). El principio general es que el contexto impone restricciones en los planos sintáctico, semántico y pragmático. Sin embargo, estos efectos facilitadores no parecen permitir al lector proceder por saltos en la lectura del texto. Es cierto que el lector fluido, en algunas ocasiones que dependen de los propósitos de la lectura, se salta palabras. Pero cuando se trata de obtener un modelo completo y preciso del significado del texto, hay una gran densidad en la selección de palabras.

Las evidencias sobre este hecho provienen de las investigaciones sobre movimientos oculares durante la lectura. En estos trabajos se miden el número y la duración de las fijaciones de los ojos y los movimientos oculares. Una fijación es el período durante el cual el ojo permanece en un lugar particular. Just y Carpenter (1980) y Carpenter y Just (1981) observaron que los lectores fijan la mirada en el 80% de las palabras de contenido del texto (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios). Es decir que, si bien los lectores identifican las palabras más rápidamente en contexto, habitualmente no se las saltan. Es posible que, en condiciones de lectura normal para lectores fluidos, el efecto principal del contexto sea proveer activación previa que facilite los procesos semánticos que siguen al acceso léxico. Ello significa que el acceso léxico en sí mismo - reconocimiento básico de palabras - está mínimamente afectado por el contexto. En efecto, son los procesos de comprensión basados en el reconocimiento de palabras, los que se ven afectados por el contexto: codificación semántica, agrupamiento e integración de proposiciones.

En síntesis, el acceso léxico en lectores fluidos es un proceso automático y relativamente autónomo respecto del contexto (Perfetti y Roth 1981). No ocurre lo mismo entre lectores principiantes y lectores con dificultades. En estos lectores, el efecto del contexto en el reconocimiento de palabras es mayor que en los lectores fluidos (West y Stanovich 1978 Perfetti at al, 1979 Manrique y Signorini 1992).

2.2.1.1.3- Codificación semántica

La codificación del significado de una palabra es un proceso léxico. El significado de las palabras se codifica de un modo

apropiado al contexto, esto es, el lector aplica su conocimiento sobre estos significados al modelo del texto que está construyendo. Este conocimiento es el "diccionario mental" del lector, que puede definirse como el conjunto de entradas léxicas en la memoria semántica. Este tipo de memoria se concibe como una red que liga las palabras con rasgos semánticos y con otras palabras. Hay diferentes modelos que describen la forma posible de esta representación (Anderson 1976 ; Lindsay y Norman, 1977). Básicamente, estos modelos coinciden en la formulación de dos niveles de representación: rasgos semánticos y redes semánticas, para dar cuenta del conocimiento abstracto del lector sobre los significados de las palabras.

2.3.1.1.4- Codificación de proposiciones

La codificación de palabras individuales hace posible la codificación de proposiciones o unidades textuales elementales. La teoría más relevante sobre la codificación proposicional es la propuesta por Kintsch (1974) y Kintsch y van Dijk (1978). El objetivo del modelo de análisis proposicional es describir, experimentalmente, los procesos mentales implicados en la comprensión de un texto.

La primera parte de este proceso organiza los "elementos significativos del texto" es una microestructura coherente. El concepto que subyace a la construcción de la microestructura es el que las ideas expresadas por las oraciones no son unitarias: la unidad significativa básica es la proposición, esto es, una relación entre un predicado (verbo, adjetivo, adverbio, nexos) y uno o más argumentos (sustantivo, otra proposición). El segundo aspecto del proceso de comprensión es la generación de una macroestructura a partir de la microestructura. La macroestructura condensa o resume la información del texto en términos de macroproposiciones y constituye una representación del significado global de éste.

A medida que el lector codifica las palabras del texto, las agrupa en proposiciones que representan la información significativa obtenida por el lector de las oraciones. Este agrupamiento se produce dentro de un mecanismo de procesamiento de capacidad limitada: la memoria operativa. De esto se deduce que la cantidad de información que este procesador puede manipular es limitada; el lector mantiene en la memoria operativa sólo unas pocas proposiciones (Kintsch y van Dijk 1978). Durante la lectura, al codificarse nuevas proposiciones, aquellas que habían sido previamente agrupadas corren el peligro de perderse. Es necesario, por lo tanto,

integrar las proposiciones agrupadas en una representación que pueda trasvasarse a la memoria a largo plazo.

La integración se refiere al proceso de combinar las proposiciones que ocurren sucesivamente. Los mecanismos que hacen posible este proceso son de naturaleza lingüística. Según el modelo de comprensión de Kintsch y van Dijk ya mencionado, la superposición de argumentos (argument overlap) entre proposiciones es el criterio más importante que puede tomarse en forma aislada para establecer la integración proposicional.

2.2.1.1.5- Construcción del modelo del texto

El lector codifica las proposiciones dentro del contexto de sus conocimientos conceptuales, generales del mundo, de las estructuras textuales y de sus estrategias inferenciales. La construcción del modelo del texto se refiere a los procesos mediante los cuales el lector combina estos conocimientos con los procesos locales para formar una representación del significado global del texto. En este sentido, la representación mental del texto es el producto de la interacción entre información basada en el texto y conocimientos previos. Este proceso depende, en gran medida, de la capacidad de derivar inferencias. Un componente importante de este enfoque constructivo es la noción de que las inferencias no sólo funcionan para establecer conexiones entre diferentes elementos del texto, inferencias conectivas, sino que también integran el texto con la base de conocimientos del lector, inferencias elaborativas.

El principal problema consiste en determinar en qué momento se realizan las inferencias: ¿son parte del proceso de comprensión u ocurren opcionalmente después de la comprensión?. Numerosos trabajos se han ocupado de aportar evidencias en este sentido. Por ejemplo, Kintsch (1974), Clark (1977) y Miller y Kintsch (1980) han demostrado que las inferencias conectivas requeridas para establecer la coherencia textual parecen ocurrir durante la comprensión. Con respecto a las inferencias elaborativas, los resultados de la investigación coinciden en señalar que éstas, en general, no ocurren necesariamente durante el proceso de comprensión (Whitney 1987), y sí en el proceso de reproducción del texto (Kintsch y van Dijk 1978).

Como ya se dijo, el lector comprende un texto en relación con los conocimientos que posee. El concepto de esquema constituye una alternativa adecuada para describir y explicar los formatos que adquieren los conocimientos previos en la

memoria a largo plazo. Los esquemas son entidades conceptuales complejas o paquetes de conocimientos prototípicos cuyos componentes o variables se especifican en función del contexto. Esto es, los valores de esas variables se llenan cuando se activa un esquema en una situación determinada. La noción de esquema se aplica tanto a palabras simples como a eventos perceptivos, a situaciones convencionales ("comer en un restaurante") y a estructuras textuales.

La función del conocimiento sobre estructuras textuales ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre la comprensión y la recuperación de textos narrativos en la línea conocida como gramática de las narraciones (Mandler y Johnson, 1977 ; Stein y Glenn, 1979). La gramática de las narraciones sistematiza rasgos que son exclusivos de los cuentos como tipo de discurso y postula la validez psicológica del esquema narrativo como estructura mental que guía el procesamiento de esta clase de textos.

Se ha comprobado el uso de esquemas, como estructuras de conocimientos organizado, tanto durante la recuperación como durante la comprensión de textos. Según Anderson et al. (1978), el esquema sirve de andamiaje para construir el significado global del texto. Por su parte, Perfetti (1985) considera que, durante el procesamiento, se leen las palabras del texto, se codifican las proposiciones y los esquemas se activan; de esta forma, el modelo del texto se construye y actualiza.

2.3.1.2- El modelo Read de Just y Carpenter y el modelo de Rayner y Pollaseck

Estos modelo se basan principalmente en las investigaciones realizadas mediante la técnica de registro del movimiento de los ojos. Esta técnica permite estudiar los procesos que ocurren durante la lectura normal (en silencio) de un texto momento a momento. Aunque la técnica tiene una larga tradición en la psicología experimental, solo a partir de la década del 80 los datos proporcionados por los movimientos de los ojos se utilizaron para inferir los procesos en lectura. Ha quedado comprobado que el saber qué mira el lector y cuánto tiempo fija la mirada constituye una fuente de información muy valiosa sobre los procesos mentales asociados al reconocimiento de una palabra y a la comprensión de fragmentos de textos. De ahí que en los modelos de Rayner y Pollaseck se describan con mucha precisión los movimientos de los ojos, la duración de la mirada y se explicita la relación

entre estos fenómenos y los procesos cognitivos que controlan el sistema de fijación y saltos de los ojos.

El modelo "Read" de Just y Carpenter (1987) es un modelo de simulación que está escrito en una organización de procesamiento de la información llamada "sistema de producción" en la que cada unidad de proceso es expresada como una producción. El hecho de que la arquitectura general del modelo responda a este tipo de sistema lo distingue de todos los otros. Cada producción especifica una acción a ser realizada y las condiciones bajo las cuales esa acción se debe producir. Otro aspecto diferencial de este modelo es que explica a través de la construcción de una representación referencial del texto la forma en que se relaciona y conecta la información presentada en las oraciones del texto.

El modelo de Rayner y Pollaseck (1989) es sin duda el que integra el mayor número de investigaciones sobre los procesos de lectura. Pero, al mismo tiempo, a través de la exhaustiva revisión crítica de estudios que realizan los autores, no dejan de señalar aquellos procesos que plantean serios interrogantes, aún hoy sin respuesta. Así por ejemplo, se preguntan qué quiere decir la construcción del significado y al revisar explicaciones alternativas - análisis en proposiciones y estrategia "leading edge" de Kinsch y van Dijk (1978); formación de una estructura causal, (Trabasso y Sperry, 1985) o creación de un modelo mental, (Johnson-Laird, 1983), no encuentran evidencias suficientes para adoptar una de ellas. Insisten en señalar que el procesamiento, más allá del acceso léxico, se vuelve muy poco claro.

No se ha hecho referencia a los modelos propuestos por Goodman (1967) y Smith (1971/83) a pesar de ser anteriores a los tratados porque, a diferencia de éstos, no han sido evaluados en forma experimental. Se formularon como hipótesis que la investigación posterior ha puesto en duda. Ambos modelos se caracterizan por ser descendentes (top-down), mientras que los modelos de Perfetti y Just y Carpenter son interactivos y el modelo de Rayner y Pollaseck es ascendente (botton-up).

A partir de la afirmación incuestionable de que el objetivo de la lectura es la comprensión, Smith y Goodman hacen una serie de planteamientos que se pueden resumir de este modo: la lectura es un "juego psicolingüístico de adivinanzas" (Goodman, 1967). En este proceso, el lector adivina el significado utilizando las pistas contextuales - formas gráficas, pistas sintácticas y semánticas. El lector debe atender únicamente a aquellas partes del texto que contengan la información más importante, analizando un mínimo de

información visual necesaria para verificar o modificar lo que se puede predecir del texto. Todo consiste en hacer un uso máximo de lo que Smith llama información no-visual, esto es, lo que el lector ya conoce.

Desde esta perspectiva, el núcleo de la capacidad de lectura y, por consiguiente, de sus dificultades, está en el uso efectivo de la información no-visual, es decir, de los esquemas de conocimientos previos. Según Smith, no es necesario leer todas las palabras, sino que, por el contrario, resulta perjudicial hacerlo pues lentifica el proceso. Esta afirmación es invalidada por los resultados de una serie de investigaciones en las que se comprobó que en la lectura fluída:

- se fija la mirada en el 80% de las palabras de contenido del texto (Carpenter y Just, 1981).
- no hay selectividad en cuanto a fijar la mirada en palabras "importantes" (Just et al., 1982).
- la predictibilidad de una palabra sólo incide en la duración de la fijación (Mc-Conkie y Zola, 1981).

Por otra parte, si la eficiencia en la lectura se basa en el uso del contexto, sin atender a la identificación de palabras individuales, ¿cómo se explica que el efecto del contexto sea más fuerte en los lectores con dificultades que en los buenos lectores? (Perfetti, 1985 ; Perfetti y Roth, 1981 ; Stanovich 1986 ; Stanovich, Nathan y Zolman, 1988). La idea de que el lector "anticipa" palabras es válida, pero no si hablamos de lectura fluída, ya que éste es un proceso muy rápido : el lector fija la mirada en 3 a 4 palabras por segundo (velocidad normal). ¿Cómo podría haber tiempo para adivinar?. Además, en palabras de Perfetti (1985), leer es más fácil que adivinar.

Otro aspecto de los planteos de Goodman y Smith que interesa destacar se refiere a su negación de todo proceso fonológico durante la lectura que se basa en la concepción de que las palabras escritas en un sistema alfabético son como los pictogramas, es decir, formas o gestalts visuales que representan un significado. Esto implica no considerar el principio del código alfabético. Según la metáfora de Liberman (1988), el sistema de escritura alfabético es "un triunfo de la lingüística aplicada", ya que aprovecha la estructura fonológica interna de las palabras habladas para representar las unidades de ese nivel - los fonemas - por medio de formas ópticas arbitrarias - las letras. Asimismo, el desestimar los procesos fonológicos implicados en la

lectura lleva a no tomar en cuenta el hecho ampliamente reconocido y demostrado de que la memoria operativa verbal - mecanismo central del procesamiento lingüístico - funciona sobre la base de un código fonológico (Conrad 1964, 1972 ;Baddeley 1966, 1986;).

2.3.2- El aprendizaje de la lectura

La mayoría de los investigadores que han abordado el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva cognitiva coinciden en señalar que este proceso consiste primariamente en la adquisición de habilidades de reconocimiento de palabras. (Ehri, 1991 ;Gough et. al, 1992; Perfetti, 1992). Al respecto Adams (1982) considera que es comprensible que las dificultades del lector principiante se encuentren en los procesos de acceso léxico ya que los conocimientos y estrategias que éstos requieren son propios del medio impreso y, por lo tanto, extraños a esos lectores.

La importancia de la decodificación ha sido sustentada por estudios correlacionales que mostraron una correlación alta y positiva entre medidas de comprensión y la habilidad (precisión y rapidez) para leer palabras fuera de contexto. (Lesgold et al, 1985). Se ha observado un cambio en el patrón de correlaciones a medida que los niños avanzan en el aprendizaje (Curtis, 1980). Mientras que en los grados inferiores (1°, 2° y 3°) los puntajes de comprensión en lectura correlacionan con los de decodificación y no con los puntajes en comprensión del lenguaje oral, a partir de 5° grado la comprensión en lectura tiene una correlación más alta con la comprensión del lenguaje oral que con la decodificación. El énfasis puesto en la decodificación no implica que no se atienda a los procesos de comprensión en el aprendizaje ya que estos pueden ser una fuente de diferencias individuales entre los niños. (Yuill y Oakhill, 1991). Pero el cuello de botella en las fases iniciales del aprendizaje está sin duda en aquellos conocimientos y estrategias que son específicos al procesamiento de la escritura.

Perfetti (1992) plantea como núcleo central del aprendizaje la formación de representaciones mentales de las palabras impresas. Considera que un modelo de este proceso deberá especificar cómo son esas representaciones, como se accede a ellas y cómo cambian las representaciones y el acceso a éstas en el curso del aprendizaje. En base a los datos que ya se poseen sobre el reconocimiento de palabras estima que el niño llega a tener un sistema experto de representación como el adulto, esto es, un léxico accesible visualmente, a través de dos procesos: incremento en el número de entradas léxicas y

mejoramiento de la calidad de la representación. Cuando las representaciones léxicas están totalmente especificadas se vuelven autónomas: el input gráfico desencadena la representación, la activa, en una forma totalmente determinística.

Se ha comprobado (Rayner y Pollaseck, 1989) que la identificación de las palabras está mediada por la percepción de las letras. En contraposición con los que sostenían una forma de percepción holística basada en pistas sobre la forma de la palabra, el largo y alguna información sobre las letras, diversas investigaciones muestran que las letras individuales que forman las palabras son las unidades de reconocimiento de estas. Por lo que el desarrollo de la calidad de las representaciones léxicas se caracterizaría por una mayor precisión y redundancia de la información en las representaciones, esto es representaciones en las que las letras o secuencias de letras estén correcta y completamente especificadas así como las conexiones entre estas y los fonemas o secuencias de fonemas.

Se han elaborado varias teorías del aprendizaje de la lectura en las que se considera que el desarrollo se produce en una secuencia de estadios (Marsh et al., 1981; Frith, 1985; Seymour y Mac Gregor, 1984) o fases (Ehri, 1992). En estas propuestas las etapas están diferenciadas por las estrategias y conocimientos que los niños emplean para reconocer palabras. Aunque difieren en el número de etapas, tres en el caso de Frith, Seymour y Ehri y cuatro en el de Marsh, las cuatro teorías coinciden en postular un primer momento "logográfico" en el que se pone en juego una estrategia visual de reconocimiento por algún rasgo o rasgos visuales salientes y una estrategia de adivinación por el contexto. En la segunda etapa denominada alfabética, el niño hace uso del conocimiento de las relaciones grafía-sonido para decodificar secuencialmente la palabra escrita. En la tercera, que es la etapa ortográfica, el reconocimiento de palabras se realiza sin codificación fonológica pre-léxica a través del análisis de la palabra en unidades ortográficas.

Se han realizado estudios experimentales en los que se comprobó que los lectores logográficos que pueden leer letreros en el contexto de ocurrencia, lo hacen porque recuerdan las pistas visuales que acompañan los letreros. Así por ejemplo Masonheimer et al (1984) seleccionaron un grupo de niños de 4 y 5 años por su experiencia en la lectura de etiquetas y carteles y comprobaron que cuando se les pedían que leyeran esa escritura sin las pistas contextuales, no podían hacerlo. Asimismo cuando se alteraban las letras sin modificar los logos (Xepsi por Pepsi) los niños "leían" el

logo y ni siquiera notaban el cambio de letras. Ehri (1992) considera que estos niños no atienden a las letras de las palabras o a los sonidos. En el estudio de Masonheimer los niños seleccionados no leían ninguna otra palabra, excepto los logos, y conocían pocas letras.

La escritura del medio contiene pistas visuales de mayor saliencia perceptiva que las letras, por lo que no hay razón para atender a ellas. Pero los lectores logográficos no son insensibles a las letras ya que a veces responden ante la escritura del medio nombrando algunas letras. Lo que no poseen es la habilidad para usar las letras que reconocen. Cabe señalar que tampoco procesan las palabras globalmente o como gestalts, asociando como lo haría un chino, la forma general con el significado. Por el contrario, seleccionan solo un fragmento del estímulo visual, una pista gráfica saliente y la asocian con la palabra en la memoria. Si seleccionan letras como pistas, lo hacen porque su forma tiene algún rasgo visual relevante, no porque se apoyen en la relación letra-sonido. Se trata de un proceso de aprendizaje de asociación de pares, asociación entre la palabra escrita y su identidad en la memoria realizada a través de la selección de un rasgo visual que distingue esa palabra de otras.

La estrategia logográfica empleada para leer escritura alfabética le provoca a los lectores varias dificultades. La asociación formada entre pistas visuales y la palabra es difícil de recordar porque es asistemática y arbitraria, se confunden palabras similares y a medida que se aprenden más palabras se vuelve más difícil encontrar rasgos que distingan las palabras ya que muchas contienen las mismas pistas. Los lectores logográficos a menudo "leen" sinónimos o palabras asociadas semánticamente a la palabra escrita porque las pistas en las que se basan no los conducen sistemáticamente a una forma fonológica particular en la memoria, como sucede cuando recurren a las letras como símbolos de la pronunciación. Mason (1980) ha observado que los lectores en esta fase solo podían leer unas pocas palabras: su propio nombre, algunos letreros y logos. Cuando se les presentaban otras palabras, se negaban o trataban de adivinar diciendo palabras no relacionadas, debido a que no tenían forma de leer palabras desconocidas, excepto usando el contexto para adivinar o leyendo una palabra por otra de su vocabulario visual.

Cuando los niños comienzan a establecer algunas relaciones grafema-fonema van variando su estrategia de lectura. Ehri (1991) identifica una estrategia alfabética rudimentaria, que denomina lectura por pista fonética en contraste con la logográfica por pista visual, que les permite a los niños

acceder a las palabras a partir de correspondencias parciales letra-sonido.

Es decir, asocian algunas de las letras vistas en las palabras con los sonidos que detectan en la pronunciación, posiblemente la letra inicial y la final. Pero esta estrategia no conduce tampoco a una lectura consistente ya que las mismas pistas pueden encontrarse en muchas palabras. Es por ello que los errores de lectura muestran que la palabra identificada guarda con la palabra impresa algunas correspondencias a nivel de las letras. Morris (1989) describe una forma en que esta estrategia puede surgir en relación con la adquisición del concepto de palabra, el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura visual de palabras.

Cuando el niño alcanza un mayor dominio del sistema de reglas por las cuales las letras o secuencia de letras se proyectan en la forma fonológica puede decodificar las palabras fonológicamente y hacer uso de la estrategia alfabética (fase alfabética). En esta fase el niño va estableciendo conexiones sistemáticas visuales-fonológicas entre la escritura de las palabras y su pronunciación en la memoria. El niño hace uso de su conocimiento sobre las relaciones grafía-sonido para formar estas conexiones. Las letras son procesadas como símbolos de los fonemas en la pronunciación de palabras específicas. Como resultado de este proceso la forma ortográfica de las palabras se amalgama con la pronunciación y el significado y es retenida en la memoria como una "imagen" ortográfica de la palabra (Ehri, 1980). Son a estas representaciones, las amalgamas, a las que acceden directamente los lectores fluidos.

En el modelo de Marsh el paso de la primera a la segunda etapa está marcado por un aumento en el vocabulario visual. Frith, en cambio considera que es la habilidad para segmentar las palabras en sonidos el factor causal del paso de una estrategia logográfica a una alfabética. Se ha observado en efecto que el incremento del número de palabras que el niño puede leer tiene lugar con posterioridad a un incremento de sus habilidades fónicas. Un aspecto interesante del modelo de Frith es el hecho de que postula la ocurrencia de la etapa alfabética en la escritura antes que en la lectura. El sistema de reglas de base no-léxica que caracteriza esa etapa, le permitiría al niño escribir palabras aún antes de leerlas.

Las teorías de las etapas asumen que todos los chicos pasan por las mismas etapas en el mismo orden. En una extensa investigación longitudinal Stuart y Coltheart (1988) muestran

que los niños que han desarrollado habilidades metalingüísticas y conocen algunas correspondencias letra-sonido antes de aprender a leer, hacen uso de estrategias fónicas desde un principio sin pasar por la etapa logográfica mientras que los que no las poseen, recurren a estrategias de memorización visual. En efecto, los niños que han internalizado un sistema de reglas para proyectar los sonidos en la escritura cuando se enfrentan con un texto breve o palabras que acompañan las ilustraciones de los libros infantiles, no están adivinando lo que el texto dice sino testeando lo que piensan que puede decir con la misma escritura, con las letras que forman las palabras. De esta forma los lectores principiantes con habilidades fonológicas aprenden a reconocer palabras, vistas en contexto, más rápidamente que los otros niños.

Stuart y Coltheart comprueban que los niños que comienzan a leer mediante estrategias fonológicas aventajan en su aprendizaje a los que utilizan estrategias logográficas. Estos datos no pueden ser explicados por las teorías de las etapas. Por el contrario, están indicando que el nivel de habilidad metalingüística así como el conocimiento de las correspondencias letra-sonido es crucial para el desarrollo subsiguiente. Por otra parte el análisis de los errores de lectura muestran que la estrategia fonológica no es secuencial ya que hay coincidencia entre la letra inicial y la final de la palabra leída y la palabra escrita. Por lo que las primeras representaciones mentales de las palabras estarían conformadas por letras, principalmente la inicial y final. Stuart y Coltheart consideran que los niños pueden construir una vía para el acceso léxico directo usando su conocimiento fonológico.

Los resultados de la investigación de Stuart y Coltheart coinciden con el estudio de Juel et al. (1986) quienes evalúan experimentalmente su modelo de aprendizaje de la lectura y la escritura en la que la variable principal del proceso es la conciencia lingüística.

2.4- Modelos de producción escrita

Los procesos de lectura y escritura aunque comparten conocimientos y estrategias difieren en aspectos relevantes puesto que la escritura no es simplemente el proceso inverso a la lectura. En efecto como señalan Van Dijk y Kinstch (1983) el estímulo que desencadena el proceso, en el caso de la lectura, el texto escrito, es directamente accesible al investigador, pero no lo es en la escritura puesto que este proceso se inicia a partir de algún conocimiento u opinión,

desde alguna representación semántica o pragmática del escritor no directamente accesible al investigador.

Los estudios realizados sobre la escritura en el marco de la psicología cognitiva se han centrado en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en juego para escribir y la forma en que éstos interactúan durante el proceso. El objetivo de estas investigaciones es elaborar un modelo de las operaciones que tienen lugar en el proceso de escritura y de los factores que inciden en él.

A través del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta Hayes y Flower (1980) elaboraron un modelo formado por tres partes o componentes entre los cuales se establecen diversas interrelaciones: la memoria a largo plazo del escritor, el contexto de producción y el proceso específico de producción.

La memoria a largo plazo incluye todos los conocimientos almacenados sobre el lenguaje, temas, audiencias o receptores posibles y sobre planes de escritura. Algunos investigadores (Mc Cutchen, 1986) consideran la posibilidad de un ordenamiento jerárquico de los conocimientos, con los planes generales en el nivel más alto y dos componentes independientes de conocimientos en el nivel inferior: el componente de contenido y el componente discursivo. El primero consiste en el conocimiento específico del tema sobre el que versará el texto escrito y el segundo, en el esquema de diferentes tipos discursivos y los procedimientos y estrategias implicadas en el instanciación de los esquemas y procedimientos locales de generación de cláusulas (conocimiento gramatical, morfológico, léxico y ortográfico).

Mientras que los planes de escritura restringen la activación de esquemas en el componente discursivo y el tema en el componente de contenido, el trabajo lingüístico de la escritura ocurre en la interacción entre ambos componentes. Los esquemas del componente discursivo organizan el conocimiento del componente de contenido especificando el formato general del texto producido. Así por ejemplo el esquema narrativo especifica la secuencia temporal de los eventos que generalmente se resuelve a través de uno o varios de los actores principales. El contexto de producción se refiere a la situación concreta en la que se produce el texto. En el proceso específico de traducción se reconocen tres grandes subprocesos: planificación, traducción y revisión.

El proceso mayor de planificación está postulado por tres subprocesos: generar, organizar y fijar propósitos o metas.

En general, la planificación requiere proponerse metas de escritura sintetizadas del entorno y de los datos que provee la memoria a largo plazo. Los subprocesos de generar (o engendrar) comprenden la recuperación de información relevante de la memoria a largo plazo y del ambiente. A través de los subprocesos de organización, el escritor selecciona y organiza la información en un plan para escribir. En los subprocesos de fijar propósitos se evalúa qué información es relevante para el texto.

El segundo proceso mayor es trasladar, traducir, o puesta en texto ; son procesos conocidos en lingüística como encargados de transformar la semántica (los contenidos o ideas) en sintaxis (linealizarlos, colocarlos uno detrás de otro para lograr una emisión). A través del tercer mayor proceso revisión, los escritores acrecientan o realzan la calidad del texto producido a través de los subprocesos de lectura y los de edición (empleando, en parte el criterio generado en el subproceso de propósitos o metas).

Los subprocesos no operan en forma lineal sino recursiva. A través de un mecanismo de control se dirige la secuencia del proceso que a menudo requiere que un proceso se vuelva a aplicar para resolver un error, añadir algo, etc.

El análisis de las operaciones que llevan a cabo los escritores expertos (a través del análisis de los protocolos de pensamiento oral) demuestran que éstos efectúan constantes idas y venidas entre los diferentes niveles de organización y escritura del texto.

Flower y Hayes, aunque reconocen que los procesos ascendentes y descendentes son complementarios, creen que las operaciones tienen lugar por un proceso preferentemente descendente. El escritor toma en primer lugar información del contexto y de la memoria a largo plazo para establecer los objetivos que dirigirán la producción del texto. Las decisiones a nivel más bajo están subordinadas a los objetivos de nivel más alto.

Por su parte De Beaugrande (1984) establece una serie de criterios a tener en cuenta en la formulación de modelos, como el hecho de que los recursos de que dispone el procesador son casi siempre limitados; por tanto, a menudo se da un desajuste entre los distintos requerimientos de la tarea en curso. Cuando la demanda es demasiado grande el sistema en su totalidad manifiesta una sobrecarga que requiere compensación. Si los recursos no aumentan, las operaciones se degradan. Se piensa que la producción textual opera cerca del límite de sobrecarga.

El problema de sobrecarga cognitiva se debe al número de procesos que ocurren simultáneamente en la escritura. El escritor adulto y experto desarrolla estrategias que le permiten responder a las diversas exigencias que impone la redacción, como la automatización y coordinación de algunas habilidades que le facilitan una distribución eficaz de los recursos atencionales.

En el marco de estos modelos y planteos se han realizado estudios sobre el desarrollo de los procesos de escritura que muestran una progresión desde la atención a los niveles locales (ejecución gráfica de las letras, ortografía, selección léxica) hacia la resolución del conflicto entre las exigencias del texto (espacio retórico) y las del pensamiento (espacio sustantivo). Loban (1976) observó un incremento en el dominio de los recursos sintácticos a través de la escolaridad y Mc Cutchen y Perfetti (1982) comprobaron que este desarrollo mejora la habilidad de los niños mayores para escribir textos coherentes. El dominio de recursos de cohesión ha mostrado también su incidencia en la calidad de las producciones escritas en niños (Cox et al, 1990).

Por su parte Mc Cutchen (1986) exploró la interacción entre los conocimientos sobre un tema y conocimientos lingüísticos y comprobó que el conocimiento del tópico permite producir textos más coherentes pero los conocimientos lingüísticos pueden compensar insuficiencias en esos conocimientos.

Otro proceso que ha sido objeto de estudio es el de revisión por los mismos niños de sus producciones escritas. Se ha observado (Bereiter y Scardamalia , 1983) que a pesar de que los niños con el apoyo del docente pueden detectar formas inadecuadas, tienen problemas para hacer un diagnóstico es decir, identificar las causas de los errores. Se ha comprobado también la dificultad que experimentan los alumnos de nivel secundario y aún mayores para realizar procesos dialécticos en la escritura que conducen a una profundización del pensamiento reflexivo, procesos que no se desarrollan como una consecuencia natural de la experiencia con la escritura. (Scardamalia y Bereiter, 1985).

CAPITULO III

3- DIAGNÓSTICO DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES : ESTUDIO TRANSVERSAL

3.1- Introducción

Los estudios sobre el proceso de alfabetización emergente, realizados en su mayoría con niños de clase media, señalan que este proceso se inicia muy tempranamente en el hogar y que su curso y ritmo de desarrollo está asociado al nivel de alfabetización de los padres y a la variedad y frecuencia de situaciones que promueven para el aprendizaje de los niños.

La investigación longitudinal realizada por Wells (1985) en hogares de clase media y clase baja muestra que las diferencias decisivas entre los niños de distinta procedencia social se establecen a una edad muy temprana y se explican sobre todo por la influencia de sus hogares en especial durante la edad preescolar y los dos primeros años de instrucción formal. En el estudio citado el foco del análisis fue puesto en el desempeño de los niños en lenguaje oral y en los intercambios verbales - calidad y frecuencia - que tenían con sus padres y otros familiares. Por su parte, en los estudios y observaciones realizados en nuestro medio se han enfatizado las diferencias entre los niños con respecto a las formas de escritura desarrolladas antes del ingreso a la escuela y algunos conocimientos asociados a ellas. (Ferreiro y Tebersoby, 1979 ; Braslavsky, 1990).

Pero si bien existe consenso en admitir que los niños difieren entre sí en cuanto a sus conocimientos sobre la escritura y los usos del lenguaje oral cuando ingresan a la escuela primaria y que son los niños provenientes de sectores desventajados los que han tenido un contacto menos frecuente con este instrumento de comunicación, la naturaleza y los alcances de estas diferencias no han sido objeto de un análisis sistemático, fundamentado en las investigaciones actuales sobre el proceso de alfabetización que comprenda todos los conocimientos y acciones de lectura y escritura implicados en dicho proceso.

El objetivo de este estudio es precisamente identificar y describir aquellos conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito, así como el desempeño en lenguaje oral, que caracterizan competencias iniciales distintas, y explorar la repercusión que estas puedan tener en el aprendizaje posterior de la lectura y escritura.

Es importante señalar que el diagnóstico se limita a considerar sólo la producción de discurso narrativo en el desempeño lingüístico. La elección de este tipo de discurso responde al hecho de que constituye un uso temprano del lenguaje. Asimismo el énfasis puesto en evaluar la organización estructural y la explicitud responde a la comprobación de que, por una parte, los docentes atienden a estos aspectos para emitir juicios sobre el habla de los niños y, por otra, que son rasgos que aparecen asociados con el desempeño posterior en lectura y escritura.

3.2- Metodología

3.2.1- Sujetos

Participaron de este estudio tres grupos de niños diferenciados por el sector socioeconómico de procedencia. Los grupos fueron descritos en función de variables de base, edad (medida al 30 de mayo) y sexo e indicadores socioeconómicos y culturales: Nivel de escolaridad y Nivel ocupacional de los padres medido por medio de una escala de grupos ocupacionales (Sautú, 1992).

En la tabla I se presentan los datos sobre el Nivel ocupacional de los padres y en la tabla II, los datos sobre el Nivel de escolaridad. Los indicadores socioeconómicos y culturales utilizados mostraron que los niños del grupo A pertenecían en su mayoría al nivel socioeconómico medio y alto mientras que los niños del grupo B y C pertenecían mayoritariamente a familias de nivel socioeconómico bajo.

TABLA I

Nivel ocupacional de los padres según rangos de la escala de Sautú (1992)

	Rangos			
	16-29	30-49	50-69	70-99
Grupo A	20%	6,6%	26,6%	46,6%
Grupo B	26,6%	46,6%	26,6%	---
Grupo C	42,8%	50%	7,1%	---

TABLA II

Nivel de escolaridad de los padres

	Primaria incompleta	Primaria, sec. incompl.	Secundaria, univ/ter. inc	Universit./ terciaria
Grupo A	---	21,4%	14,2%	64,2%
Grupo B	13,3%	53,3%	33,3%	---
Grupo C	6,6%	86,6%	6,6%	---

Grupo A

Este grupo estaba formado por 20 niños, 11 varones y 9 mujeres que concurrían a la sala de 5 años de un Jardín de Infantes de jornada simple dependiente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en el barrio de Belgrano. Los niños eran todos argentinos y tenían una edad promedio de 5:5 años (extremos 5 y 5:10).

Los niños provenían de familias de nivel socioeconómico medio y alto. Los datos sobre nivel ocupacional que se presentan en la tabla I muestran que si bien los jefes de familia poseían ocupaciones de diferente nivel que cubren toda la gama de ocupaciones de la escala empleada (Sautú, 1992), la mayoría de ellos desempeñaba ocupaciones no manuales. El 46 % estaba compuesto por profesionales e industriales (rango 70.99). El 26.66% eran empleados administrativos, docentes, enfermeros, etc.

Entre los trabajadores manuales, el 20% tenía ocupaciones de bajo nivel, sin calificación - empleadas domésticas, encargados de edificio - y sólo el 6,66% se ocupaba en tareas manuales calificadas.

Los datos sobre el Nivel de escolaridad de los padres indican en el mismo sentido que los datos sobre Nivel ocupacional, que los niños pertenecían en su mayoría al estrato socioeconómico medio y alto. El 64% de los padres había completado el Nivel terciario y el 14,28% poseían secundario completo, y aunque el 20% de los jefes concluyó su carrera escolar en el Nivel primario, ninguno de ellos era parte de la categoría más baja, los no instruidos.

Grupo B

Estaba formado por 19 niños que asistían a pre-escolar en un Jardín de Infantes dependiente del Ministerio de Educación y Justicia, de jornada completa ubicado en el barrio de Retiro.

Los niños, 13 varones y 6 mujeres, tenían en promedio 5 :3 años de edad(extremos 5 y 6 :3).

Las familias de estos niños eran mayoritariamente de nivel socioeconómico bajo. Un alto porcentaje de niños (66.66%) residía en el barrio de emergencia aledaño a la escuela, los otros niños eran hijos de empleados de Vialidad Nacional y Correo Central, dependencias que se encuentran próximos al Jardín.

Como se observa en la tabla I aproximadamente un tercio de los jefes de familia (26.67%) tienen ocupaciones no calificadas, inestables y de baja remuneración - empleadas domésticas, camareros, changarines - correspondientes a los niveles más bajos de la escala de grupos ocupacionales de Sautú (1992) (rangos 10-19 y 20-29). El 46.67% posee también ocupaciones manuales pero de un grado de calificación más elevado - torneros, herreros, empleados de la construcción, suboficiales de las Fuerzas Armadas -. El 26.66% restante se ocupa de actividades no manuales - empleados administrativos y técnicos - que sobrepasan el rango 60-69 de la escala empleada.

En la tabla II se presenta el nivel de escolaridad alcanzado por los jefes de familia. Esta variable obviamente relacionada con la variable ocupación, muestra una distribución similar a ella. En la tabla se observa que más de la mitad de los jefes ha completado sólo el nivel primario (53.33%), y que un pequeño porcentaje (13.33%) ni siquiera ha logrado completar este nivel. Los padres que poseen ocupaciones de mayor nivel de calificación han completado el nivel secundario (33.33%) pero ninguno de ellos ha realizado estudios terciarios en forma completa.

Grupo C

Este grupo estaba constituido por 17 niños, 9 varones y 8 mujeres, que tenían en promedio 5:3 años (extremos 4:8 y 5:9). Asistían a un Jardín de Infantes de Jornada simple ubicado en una zona rural próxima a la ciudad de Olavarría.

El grupo de niños presenta gran homogeneidad en cuanto a su procedencia socioeconómica como lo muestran los indicadores empleados : Nivel ocupacional y Nivel de escolaridad de los jefes de familia. En la tabla I se observa que casi todos los padres (92.85%) desempeñan ocupaciones manuales. Entre ellos, el 42.85% se ocupaba de tareas inestables, de baja remuneración y en su mayoría relacionadas con actividades agropecuarias que no requerían calificación - jornaleros, puesteros, empleados gastronómicos,etc. -. El 50% poseía

ocupaciones también manuales pero semi y calificadas - técnicos mecánicos, agropecuarios, empleados de transporte -. Solo un jefe de familia tenía una ocupación no manual que superaba el rango (40-49) de la escala de grupos ocupacionales empleados.

Los datos sobre el Nivel de escolaridad de los padres presentaban aún mayor homogeneidad. En efecto, el 86.67 % de los padres se ubicaba en la categoría de primaria completa y el 13.34% restante se ubicaba: la mitad en la categoría más baja de la escala, los que no habían completado la primaria, y la otra mitad en la categoría de los que habían logrado completar el secundario. Es importante señalar que los datos sobre educación fueron tomados del registro de la maestra, quien observaba que muchos de los padres que afirmaban haber completado la escolaridad primaria no parecían poder leer y escribir con fluidez.

3.2.2.- Instrumentos de diagnóstico

En este estudio se utilizaron 18 pruebas para evaluar los conocimientos de los niños sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Asimismo se evaluó el desempeño en la producción oral de narrativas y en lectura y escritura de palabras y textos.

Las pruebas varían en grado de estructuración: algunas han sido específicamente diseñadas para este estudio mientras que otras o bien fueron adaptadas al español o bien elaboradas a partir de criterios utilizados en otras investigaciones.

Cuatro de las pruebas evalúan conocimientos sobre la escritura, ocho de las pruebas conocimientos sobre el sistema de escritura y tres de las pruebas acciones de lectura y escritura. El relato de un cuento tiene por objeto evaluar el desempeño en lenguaje oral así como el dominio de un estilo de lenguaje escrito.

- *Conocimientos sobre la escritura:*

Estos conocimientos fueron evaluados a través del desempeño en cuatro tareas.

1. Acciones: Reconocimiento de acciones de lectura y escritura

Esta prueba tiene por objeto determinar si los niños pueden distinguir entre acciones de leer, escribir, dibujar y mirar. Consiste en una serie de cuatro fotos en

las que se muestra a personas realizando acciones de leer, pintar o dibujar, mirar y escribir. En dos de las series se les pide a los niños que señalen todas las personas que están leyendo y en las otras dos, las personas que están escribiendo. Se computa el número de señalamientos correctos.

Esta prueba fue adaptada de los subtests correspondientes al reconocimiento de acciones del Test of Linguistic Awareness de Ayers et al.(1977).

2. Contexto: Lectura de palabras en contexto.

Esta prueba evalúa el reconocimiento de la escritura en el medio con el objeto de determinar si el niño presta atención a la escritura en los objetos de uso frecuente y en los carteles de los negocios y si posee alguna habilidad para leer palabras asociadas a este tipo de escritura.

El material de esta prueba consiste en ocho objetos familiares con etiquetas que portan escritura: una botella de Coca-Cola, una de Pepsi, una caja de chicles Adams, un paquete de Criollitas, una caja de fósforos Tres Patitos, un paquete de caramelos Sugus, un frasco de mayonesa Hellmans, un frasco de café Dolca, y dos dibujos de negocios identificados por su cartel correspondiente, Kiosco y Heladería.

Se le presenta al niño cada objeto o dibujo y se le pregunta ¿Qué dice acá?. Se registra la respuesta en forma literal. Luego se le solicita que señale dónde dice ("A ver, ¿dónde?, mostráme") y se registra si su respuesta corresponde a la escritura de la marca, que aparece siempre en letra más grande y con rasgos gráficos característicos o a cualquier otra escritura.

Por lo que en los puntajes de esta prueba se discrimina entre los valores correspondientes a "decir" (identificar la marca del objeto o del negocio por el letrero) y "señalar" (identificar el segmento de escritura correspondiente a la marca).

3. Manejo del libro

Se incluye esta prueba dentro de la evaluación referida a la escritura y al sistema de escritura porque proporciona información sobre la diferenciación dibujo-escritura, direccionalidad de la escritura (izquierda-derecha; arriba-abajo) además de información sobre aspectos de

manejo general del libro: cómo lo toma, por dónde lo abre, si da vuelta las hojas.

El entrevistador presenta al niño un libro de cuentos, se lo entrega y le pregunta: "¿Sabés qué es esto?". Se anotan las respuestas en forma literal. El entrevistador toma nota de la forma en que el niño toma el libro, si lo abre por el comienzo. Luego le pregunta: "¿Dónde hay dibujos?, ¿Dónde hay letras? ¿Dónde está escrito?".

El entrevistador dice al niño: "Vamos a leer, ¿por dónde comenzamos?" y registra si el niño señala un dibujo, el comienzo de la escritura o cualquier otro lugar de la hoja. Luego de leer un fragmento se detiene al principio de un renglón y pregunta "¿Por dónde seguimos?". El entrevistador realiza la lectura siguiendo con el dedo las palabras a medida que lee. Más adelante al terminar un renglón o párrafo, se detiene y vuelve a preguntar: "¿Por dónde seguimos?". Al terminar la lectura de una hoja, afirma y pregunta: "Se terminó esta hoja ¿por dónde sigo?".

Las respuestas a esta prueba se computan como correctas cuando el niño:

a) reconoce el comienzo del libro. b) reconoce la secuencia. c) diferencia dibujo/escritura. d) reconoce orientación izq.- derecha. e) reconoce orientación arriba-abajo.

4. Lenguaje técnico :Letras, Números, Palabras.

En esta prueba se evalúan los conocimientos del niño sobre el lenguaje técnico: letra, palabra, número. Se presentan al niño 12 series de estímulos en los que se alternan letras, números, garabatos, palabras, secuencias de letras y de números. Estas series han sido tomadas de una subprueba del Test of Linguistic Awareness (Ayers et al, 1977).

En las tres primeras series, se le solicita al niño que señale los números, en los tres siguientes, las letras y en las seis restantes, las palabras. El entrevistador toma nota de todo los ítemes que señala el niño. Se determina el porcentaje de ítemes correctos por serie. Si el niño señala todos los ítemes de una serie independientemente de que se trate de palabras, números o garabatos, se considera incorrecta la respuesta.

- *Conocimientos sobre el sistema de escritura:*

Estos conocimientos fueron evaluados a través del desempeño en ocho tareas: para evaluar conocimientos gráficos, Discriminación de letras y Discriminación de palabras; para evaluar conciencia lingüística, Sonido inicial, Segmentación fonológica y Segmentación léxica; para evaluar conocimientos sobre la relación entre el habla y la escritura, Nombre de las letras, Correspondencia letra-sonido e Identificación de palabras en una secuencia.

5. Discriminación de letras.

La discriminación visual de letras fue evaluada mediante una serie de 16 tarjetas en las que se presenta una letra en imprenta sobre cuatro letras alternativas. Antes de comenzar la prueba, se presentan al niño tres tarjetas con ítems de práctica para mostrarle en qué consiste la tarea. Luego se pide que señale la letra superior (letra target) y que señale entre las otras las que es igual a la primera.

Se consigna el número total de ítems señalados correctamente en la serie. Se toma también nota de las confusiones entre ítems.

6. Discriminación de palabras.

La discriminación visual de palabras fue evaluada mediante dos series de 10 tarjetas, una serie con palabras escritas en letra imprenta minúscula, la otra con palabras en letra imprenta mayúscula. Cada palabra target estaba colocada en la parte superior, central de la tarjeta sobre cinco palabras alternativas.

Se siguió el mismo procedimiento que en la prueba de discriminación de letras y se tomó nota de las confusiones entre palabras y de las estrategias de comparación que los niños ponían en juego.

7. Sonido Inicial: Apareamiento de palabras por sonido inicial.

Esta prueba evalúa un aspecto de la conciencia fonológica: la habilidad para deslindar un sonido de una palabra de todos los demás.

El entrevistador presenta al niño oralmente pares de palabras y el niño debe responder si comienzan igual o no. La tarea comprende 16 pares de palabras. Antes de comenzar

la prueba el entrevistador explicita la tarea a través de tres ítems de práctica: dice, prolongado el sonido inicial, dos palabras y señala que comienzan igual (o no) Pide al niño que repita los ítems de práctica y lo corrige si se equivoca.

El puntaje de esta prueba se computa por el número de series (cuatro ítems seguidos) que recibió una respuesta correcta. Se ha adoptado este criterio para evitar falsos aciertos o errores producto de una estrategia de respuesta al azar (puntaje 4/0).

8. Segmentación fonológica: Segmentación de palabras en sonidos.

Esta prueba evalúa la habilidad metalingüística del niño para manipular sonidos a través de la segmentación de palabras y conteo del número de sonidos. Fue tomada de una adaptación al español realizada por Manrique y Gramigna (1984) de la prueba clásica de Liberman et al (1974). La prueba consiste en 42 ítems de uno, dos y tres segmentos distribuidos al azar en una lista. Todos los estímulos constituyen palabras monosílabas del español.

La prueba se presenta como un "juego de golpeteo" en el que el entrevistador solicita a los niños que escuchen cada emisión e indiquen el número de sonidos mediante golpes dados con un lápiz sobre el escritorio. El niño debe dar tantos golpes como sonidos perciba en el ítem. Antes de la aplicación, se realizan ejercicios de entrenamiento que consisten en tres ítems de uno, dos y tres segmentos. El entrevistador produce una emisión y golpea con el lápiz el número de segmentos de ese ítem. Luego, se pide a los niños que repitan la tríada de demostración; en este caso el entrevistador presenta cada ítem y el niño debe hacer el conteo de sonidos mediante los golpes. Si es necesario, se corrigen las respuestas del niño. Cuando el niño responde correctamente a la tríada, se le presentan individualmente los ítems de la prueba y se corrigen las respuestas incorrectas inmediatamente después de la respuesta del niño.

Esta prueba se evalúa de acuerdo a un criterio de segmentación : cuando el niño segmenta correctamente seis ítems consecutivos, se considera que respondió correctamente.

9. Segmentación léxica: Segmentación de oraciones en palabras.

En esta prueba se evalúa un aspecto de la conciencia lingüística, la conciencia léxica. Se le presentan al niño en forma oral una serie de oraciones y se le solicita que repita la oración y coloque una moneda por cada palabra de la emisión. Antes de comenzar la prueba, se presentan al niño tres ítemes de práctica en los que se corrigen las respuestas incorrectas. Durante esta práctica el entrevistador realiza previamente la segmentación de los ítemes y luego invita al niño a trabajar con ellos.

Esta prueba fue tomada de un trabajo realizado por Manrique y Gramigna (1987) en el que el criterio de selección de los ítemes fue la frecuencia de uso de los mismos para asegurar su comprensión y familiaridad por parte de los sujetos.

La aplicación de la prueba, que consiste en 42 ítemes, se suspendía luego del ítem 20 si los niños ponían de manifiesto no comprender la tarea y dar respuestas al azar. Se prestó especial atención a la correspondencia que iban estableciendo los niños entre palabras o segmentos y monedas ya que el número de monedas puede ser correcto pero cada una de ellas no corresponder a cada uno de los segmentos léxicos de la oración.

Se considera que ha alcanzado criterio de segmentación cuando el niño responde correctamente a cinco ítemes consecutivos.

10. Nombre de las letras

El conocimiento sobre el nombre de las letras fue evaluado mediante 24 tarjetas en las que se presentaban 12 letras en imprenta minúscula y 12 letras en imprenta mayúscula. Se muestra al niño un ítem de práctica y el entrevistador dice el nombre de esa letra. Luego se le pide que diga los nombres a medida que le son presentadas las letras.

El puntaje de esta prueba corresponde al número de ítemes correctamente nombrados. Aunque no se tuvo en cuenta para el puntaje, se tomó nota de cualquier otra respuesta que dieran los niños.

11. Correspondencias: Correspondencia sonido-letra.

El conocimiento de los niños sobre las correspondencias sonido-letra se evaluó a través de una tarea de apareamiento del sonido inicial de una palabra con una de

tres letras que se presentaban a los niños escritas en tarjetas.

El entrevistador escribe el nombre del niño a la vista de él, se lo lee y luego escribe tres letras y le pregunta cuál es la de su nombre. Si el niño no responde correctamente se repite el nombre y se señala la letra correspondiente. Luego de este ítem de práctica con el nombre se aplica la prueba que consiste en 10 palabras familiares a los niños. El entrevistado dice la palabra y le presenta una tarjeta con tres letras como opción y le pregunta "¿Cuál es la de.....?".

El puntaje de esta prueba corresponde al número de apareamientos correctos realizados por el niño.

12. Secuencia: Identificación de palabras en secuencia.

Esta prueba evalúa el conocimiento del niño sobre la relación general entre el habla y la escritura así como el hecho de que la escritura tiene significado, es lenguaje y lo que se dice se puede representar a través de la escritura.

A la vista del niño el entrevistador escribe una oración ("Juan tiene una gata") y luego la lee señalando la escritura sin hacer pausas y con entonación normal. Luego se alternan preguntas del tipo: ¿Dónde dice...? ¿Acá qué dice? (señalando una palabra) para todas las palabras. Se tomó esta prueba de un trabajo realizado por Manrique y Signorini (1988) pero se redujo el número de oraciones a una sola dado que los niños de Jardín muestran signos de fatiga y falta de interés ante tareas prolongadas. El número total de ítems es 9. Se computan las respuestas correctas.

13. Copia.

Esta tarea proporciona información sobre habilidades preceptivo-motrices implicadas en la discriminación, identificación y escritura de letras. A diferencia de las demás tareas, los niños realizan la copia en el aula. La tarea tuvo lugar en situaciones comunicativas diferentes según los grupos: copia de un saludo a un amigo que cumplía años en el grupo A, copia de marcas de productos para hacer una lista de compras en el grupo B y copia de un mensaje breve en el grupo C.

Se asignó a cada copia un puntaje de 1 a 3 según respondiera a las siguientes características: 3, cuando

más del 50% de las letras están representadas, son identificables y guardan el orden del texto original (50% sobre el total de las letras que tienen las palabras copiadas en su escritura convencional); 2, cuando las letras son identificables pero más del 50% no corresponden a las letras de las palabras copiadas; 1, cuando más del 50% son letras no identificables (números, garabatos).

14. Escritura de palabras.

Esta prueba tiene por objetivo conocer la forma de escritura usada por el niño en este tipo de tarea.

El entrevistador solicita al niño que escriba su nombre y otras palabras que quiera escribir. También se le sugieren palabras.

Se ha adoptado la categorización propuesta por Sulzby (1989) para describir las formas de escritura de los niños. Esta categorización se utiliza también en el análisis de la escritura de textos y comprende las siguientes categorías:

- a) Dibujo: un dibujo para la historia o palabra. No corresponde si el niño dice que es una ilustración o dibujo del cuento y no escritura.
- b) Garabato con forma de onda: escritura en zigzag sin diferenciación de letras, continuo, sin cortes.
- c) Garabato con forma de letras : el garabato tiene rasgos de letras.
- d) Unidades con forma de letras: formas que se parecen a letras.
- e) Secuencia de letras al azar: no hay evidencia del que el niño haga alguna correspondencia entre las letras y su mensaje o que formen parte de alguna palabra a la que está expuesto.
- f) Patrones de letras: se repiten ciertas secuencias de letras.
- g) Copia: copia de un cartel del aula y lectura de las palabras copiadas como cuento o palabras solicitadas.
- h) Escritura inventada silábica: una letra por sílaba.

i) Escritura inventada intermedia: entre silábica y alfabética.

j) Escritura convencional : por convencional se entiende no solo las formas ortográficas correctas sino también las formas con sustituciones ortográficas aceptables.

15. Lectura de palabras.

Para esta prueba se elaboró una lista de 32 palabras que fueron presentadas a los niños en tarjetas. Se solicitó a los niños que leyeran las palabras. La lectura precisa de la palabra fue el criterio adoptado para computar el número de aciertos. Se registró también la forma de lectura que realizaba el niño, si deletreaba o separaba en sílabas y se tomó nota de las sustituciones y errores que cometía.

16. Escritura de un cuento.

Esta tarea tiene por objeto explorar la forma de escritura usada por el niño en una situación de producción de un texto escrito. Se adoptó el procedimiento de elicitación elaborado por Sulzby et al (1989) que consiste en mostrar al niño diferentes escrituras preconventionales, porque los investigadores comprobaron que este procedimiento reducía el problema de rechazo de la tarea por parte de los niños.

Al comenzar la entrevista se explicitaba la tarea, escribir un cuento, y se alentaba al niño a pensar en el tema del cuento que quería escribir. Una vez que el niño planteaba el tópico, el entrevistador le preguntaba: "¿Cómo empezarías a escribir este cuento?". Cuando el niño decía que él no sabía escribir, el entrevistador le mostraba distintas formas de escritura preconventional y convencional diciéndole que los niños de 5 años podían escribir como sabían porque el entrevistador comprendía todas las formas de escritura. Cuando el niño daba por finalizada la tarea se pedía que leyera el cuento que había escrito. Se grababa toda la sesión.

17. Lectura de un cuento.

Esta tarea tiene por objeto explorar las estrategias que los niños utilizan para leer un texto. Se solicitó a los niños que trajeran su libro preferido a la escuela para mostrarlo a sus compañeros. Si el día en que se debía realizar la entrevista no lo habían traído, se les pedía

que eligieran entre los libros de la sala el que más les gustaba.

El entrevistador pedía al niño que le leyera el cuento. Si el niño decía que no sabía leer, el entrevistador lo alentaba diciendo: "Bueno, hacé como si leyeras". Asimismo se le brindaba apoyo respondiendo el entrevistador a sus preguntas y pedidos de lectura de palabras o frases.

Las entrevistas fueron grabadas y la transcripción completada con las observaciones registradas durante la sesión. Para el análisis de las "lecturas" realizadas por los niños se tomó como referencia las categorías propuestas por Sulzby (1985) para la lectura emergente de cuentos.

18. Producción oral de relato.

En esta tarea se evalúa el desempeño del niño en la producción de discurso narrativo. El entrevistador solicita al niño que le cuente un cuento e interactúa con él durante el relato con el objeto de alentar su producción.

Los niños del grupo A respondieron positivamente a esta tarea mientras que los de los grupos B y C se negaron a realizarla aduciendo que no conocían cuentos. Se solicitó entonces a los niños de estos dos grupos que contaran alguna experiencia personal, "Algo lindo o feo que te haya pasado".

Se realizó una primera lectura de todos los relatos separándolos en dos grupos según presentaran mayor o menor dificultad para su comprensión. Esta clasificación se llevó a cabo tomando como referencia las intervenciones del entrevistador en la elicitación de los relatos que proporcionan pautas sobre la existencia o no de dificultades de comprensión.

Luego se discriminaron los relatos producidos con y sin intervención del entrevistador, los relatos completos e incompletos y el tipo de relato según las fuentes: experiencia personal, cuento ficcional, película, chiste, acción habitual.

Con respecto a los criterios adoptados para categorizar un relato como producido sin intervención, se consideró la producción de un fragmento en un solo turno que incluyera al menos tres categorías estructurales. Asimismo se

categorizaron como relatos completos los que incluían la Orientación, Complicación y Resolución.

En el análisis del comportamiento interaccional de los niños se atendió a la toma de turnos, la contingencia de las intervenciones y el grado de cooperación. Para el análisis de los aspectos discursivos y léxico-gramaticales de los relatos se utilizaron:

- a) Las categorías de Labov (1972) y Labov y Waletzky (1967) para la estructura narrativa de experiencia personal : Resumen, Orientación, Complicación, Resolución, Coda y Evaluación.
- b) Las categorías superestructurales de Stein y Glenn (1979): Escena, Evento Inicial, Intento, Consecuencia, Reacción.
- c) Indicadores de narratividad como fórmula de ficción y grupos de tiempos verbales narrativos (Weinrich, 1975).
- d) Las categorías de Chafe (1982; 1985) para la distinción lenguaje oral/ lenguaje escrito.
- e) Nociones de cohesión y coherencia de Halliday y Hassan (1976).

Para la transcripción de los textos producidos por los niños se siguieron los siguientes criterios : la puntuación de los textos se hizo de acuerdo con la interpretación de los rasgos suprasegmentales. Se colocó un punto cuando se percibía la finalización de una emisión y coma, cuando se percibía una pausa breve o pseudopausa que no correspondía al final potencial de la emisión. Se utilizaron los puntos suspensivos para indicar (a) una pausa extensa y (b) un fragmento de cita cuando se los coloca al comienzo y al término de un segmento del texto. Las letras (xxxxx) señalan segmentos no identificables de una emisión.

3.2.3.- Procedimiento

Las pruebas se aplicaron en entrevistas individuales semi-estructuradas.

Antes de la aplicación, el entrevistador concurrió durante un mes dos veces por semana al aula y participó junto con los niños de diversas actividades con el objeto de familiarizarse con ellos. En las entrevistas se comenzó preguntando al niño sobre su familia, juegos, participación en tareas domésticas,

concurrancia anterior al jardín, materiales de lectura en la casa y situaciones de lectura de cuentos. Las respuestas de los niños mostraron que el 90% del grupo A y del B, el 95% del grupo C concurrieron a sala de 4 años. Con respecto a la lectura de cuentos, el 90% de los niños del grupo A manifestó participar de estas situaciones y conocer los títulos de los cuentos, mientras que sólo el 35% del grupo B y el 5% del grupo C había tenido esta experiencia en su hogar.

La aplicación se realizó presentando las pruebas como un juego, por ejemplo, el juego de la letra perdida, contamos con monedas. Se trató de crear un clima informal y cordial, aceptando que los niños preguntaran, contaran alguna experiencia, dibujaran o escribieran entre prueba y prueba. El número de pruebas que se aplicaba por entrevista dependía de la extensión de la prueba y la atención o fatiga que demostraba el niño.

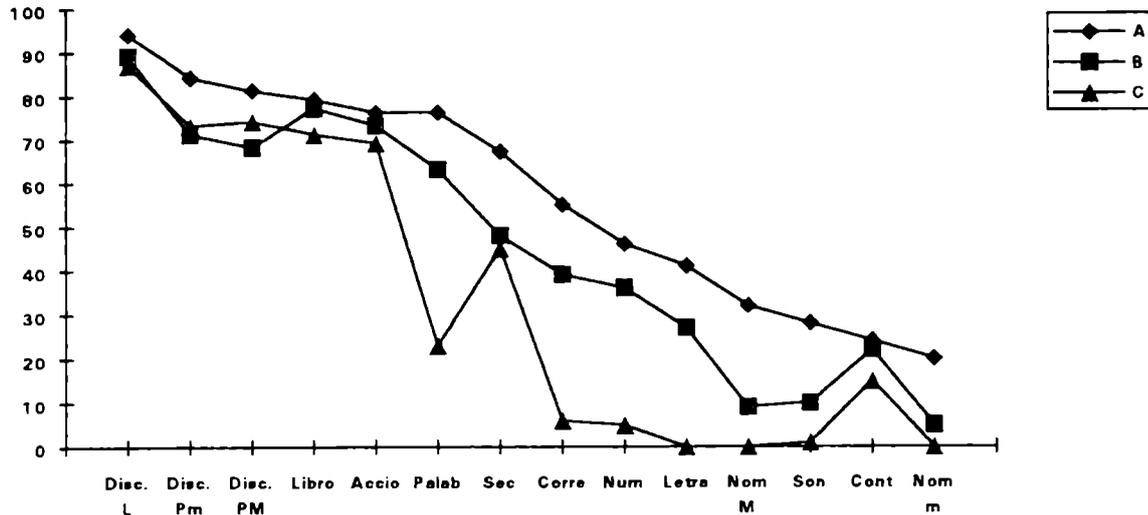
Las pruebas se aplicaron entre los meses de abril y mayo. Cabe señalar que en el caso del grupo B, con el que se realizó el estudio longitudinal que comprendía la implementación sistemática de un programa de alfabetización emergente, las pruebas se tomaron al mes de comenzada la intervención pedagógica.

3.3- Resultados y discusión

Si se consideran los resultados de las pruebas en su conjunto se puede observar un patrón de desempeño para cada grupo. Los patrones presentan similitudes y diferencias entre los grupos que reflejan la relación entre los tipos de conocimientos y la interacción con el medio en el curso del proceso de alfabetización. Con el objeto de describir cada uno de estos patrones se ordenaron los puntajes obtenidos en las pruebas en orden decreciente, organización que permite determinar la dificultad de acceso a cada tipo de conocimiento.

FIG. 2

Patrón de desempeño de los grupos A, B y C en las pruebas. Los valores corresponden a los puntajes obtenidos presentados en porcentajes promedio



Como se muestra en la Fig. 2 el patrón del grupo A (clase media) es muy similar al del grupo B (clase baja urbana) mientras que el del grupo C (rural) difiere del de los otros dos grupos ya que los niños tienen mejor desempeño en la prueba Secuencia que en la de Palabras así como en la de Números y Letras que en la de Correspondencias.

Los valores más altos en los tres grupos corresponden a las pruebas de Discriminación, Manejo del libro y Reconocimiento de acciones. Es evidente que los niños con una mínima exposición a la escritura, observación y participación en acciones de lectura y escritura así como contacto con libros pueden responder con eficacia a estas pruebas. Los valores medios para los grupos A y B corresponden a las pruebas de Secuencia, Palabras y Correspondencias. En estas dos últimas pruebas el grupo C, a diferencia de los otros dos, presenta valores muy bajos y no responde correctamente a ningún ítem de las pruebas Letras, Nombre de las letras y Sonido Inicial.

Por su parte los puntajes obtenidos por el grupo B disminuyen abruptamente en relación con los valores del grupo A en las tres últimas pruebas: Sonido inicial, Nombre de las letras y Conciencia fonológica. Los conocimientos metalingüísticos que estas pruebas miden son los que la investigación ha señalado como los que presentan una mayor asociación con el desempeño en lectura y escritura (Stanovich et al, 1984; Tunner y

Nesdale, 1985 ; Juel et al, 1986). Y es precisamente en estas pruebas en las que se observan mayores diferencias a favor del grupo A. Asimismo, independientemente de las diferencias entre grupos, los conocimientos metalingüísticos son los de más difícil acceso, hecho que corrobora los resultados obtenidos en otras lenguas (Juel et al, 1986; Lomax y Mc Gee, 1987).

La similitud global de los patrones de desempeño en las pruebas parece indicar que los conocimientos implicados en el proceso de alfabetización se desarrollan y adquieren en una secuencia caracterizada por un dominio temprano de los conocimientos referidos a la escritura y conocimientos incipientes sobre el sistema de escritura. Dentro de estos, el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido y alguna forma de conciencia fonológica, como la que refleja la prueba de sonido inicial, parece anterior al dominio de las habilidades analíticas implicadas en la segmentación de palabras y manipulación de fonemas.

Por otra parte, el hecho de que los niños no alcancen un dominio completo de un conocimiento antes de adquirir cierta habilidad en otro posterior de la secuencia parece mostrar que la relación entre conocimientos es la de facilitar y promover el desarrollo de los siguientes pero no son un prerrequisitos para su aprendizaje. Los datos proporcionados por diversos estudios longitudinales dan apoyo a esta hipótesis (Hierbert et al, 1984 ; Lomax y Mc Gee, 1987) desde la que se visualiza el proceso de alfabetización como la adquisición en paralelo de conocimientos y estrategias que dan lugar a acciones preconventionales de lectura y escritura.

En la Tabla III se muestran los puntajes promedio y desvíos estándar de cada prueba para los grupos A, B y C. Los resultados se presentan en términos de porcentajes para hacer posible la comparación entre pruebas ya que éstas tienen diferente número de ítemes. Como se puede observar, los valores del grupo A son superiores a los de B y C en todas las medidas en tanto que el grupo C presenta los valores inferiores. Para la consideración de estas diferencias es importante tener en cuenta que en el grupo B se había comenzado a implementar el programa de alfabetización en forma sistemática un mes y medio antes de la aplicación de las pruebas y que el grupo C pertenecía a una sala unitaria en la que los niños de 5 años compartían las actividades con niños de 3 y 4 años.

TABLA III

Porcentajes promedio (y desvios estándar) de los puntajes obtenidos en las pruebas de Conceptos sobre la escritura, Conocimientos gráficos, Conciencia fonológica y Conocimiento de las correspondencias entre el habla y la escritura en los tres grupos (A, B y C)

		Grupos		
		A	B	C
Conceptos sobre la escritura	Libro	79.30 (22.98)	77.35 (23.54)	71.33 (16.54)
	Acciones	76.25 (24.96)	73.68 (29.43)	69.23 (23.17)
	Contexto	24.75 (16.09)	22.63 (15.93)	15.38 (11.98)
Lenguaje técnico	Números	46.50 (45.03)	36.68 (42.78)	5.07 (18.30)
	Letras	41.60 (46.97)	27.94 (38.82)	0
	Palabras	76.60 (39.19)	63.15 (49.55)	23.07 (43.85)
Conocimientos gráficos	Discriminación letras	94.04 (6.26)	89.77 (8.04)	87.69 (9.62)
	Discriminación palabras <i>Minúsculas</i>	84.50 (18.77)	71.57 (31.13)	73.07 (13.15)
	<i>Mayúsculas</i>	81.50 (19.54)	68.94 (39.28)	74.61 (24.70)
Conciencia fonológica	Sonido inicial	28.75 (33.71)	10.52 (22.53)	1.92 (6.93)
	Segmentación en sonidos*	15	0	0
Conocimiento de las correspondencias	Secuencia	67.56 (30.99)	48.97 (32.81)	45.98 (27.92)
	Nombre de las letras <i>Minúsculas</i>	20.88 (31.86)	5.22 (15.49)	0
	<i>Mayúsculas</i>	32.20 (31.86)	9.10 (22.55)	0
	Letra / sonido	55.50 (27.99)	39.47 (23.91)	6.92 (14.93)

3.3.1- Conocimientos sobre la escritura

Los puntajes obtenidos en las pruebas que evalúan conocimientos sobre la escritura - Manejo del libro, Reconocimiento de acciones, Lectura de contexto, Lenguaje técnico - diferencian a los grupos entre sí. Con el objeto de

* Porcentaje que alcanza criterio

determinar si estas diferencias eran significativas se realizó un análisis de variancia. En la Tabla IV se presentan los resultados del Anova.

TABLA IV

Análisis de variancia correspondiente a las pruebas de Conceptos sobre la escritura, Conocimientos de las correspondencias entre el habla y la escritura

Pruebas	Grados de libertad	F	Probabilidad
Libro	2.49	.544	NS
Acciones	2.49	.281	NS
Contexto	2.49	1.575	NS
Lenguaje técnico			
Números	2.49	4552	< .01
Letras	2.49	4.869	< .01
Palabras	2.49	5.911	< .001
Discriminación			
Letras	2.49	2.779	NS
Palabras M	2.49	.891	NS
Palabras m	2.49	1.759	NS
Secuencia			
Nombre M	2.49	8.162	< .001
Nombre m	2.49	5.717	< .001
Letra / sonido	2.49	16.448	< .001
Sonido inicial	2.49	4.989	< .01

Como se puede observar en la Tabla IV, no se hallaron diferencias significativas entre los grupos en su desempeño en las pruebas Manejo del libro, Reconocimiento de acciones y Lectura de contexto. Resulta evidente que los conocimientos involucrados en las dos primeras pruebas se pueden atribuir en el caso de los niños de los grupos B y C, a la intervención del medio escolar puesto que la mayoría ya ha tenido experiencia de Jardín y en las pruebas de Lectura de contexto individuales no revelaron tener contacto frecuente con libros y otros materiales impresos en el medio familiar. En el caso de los niños de clase media se puede pensar que también el medio familiar ha tenido incidencia en el desarrollo de conocimientos como se infiere de lo que los mismos informan en las entrevistas individuales. En efecto, durante el intercambio con el entrevistador estos niños manifestaron tener en su hogar una interacción frecuente con libros, cuentos, conocer el título de los cuentos que recuerdan relatar; y más aún, en las entrevistas grupales se señalaron señalamientos entre ellos como "Tenés que decir Habla a tu vez".

Los valores obtenidos en la prueba Lectura de contexto fueron muy bajos para los tres grupos. En el grupo A un solo

lee la mayor parte de las marcas, pero lo hace en forma convencional como puede inferirse del hecho de que es el único que obtuvo un porcentaje del cien por ciento en la prueba Lectura de palabras.

Los demás niños "leen" Coca Cola y Pepsi y responden a los otros estímulos nombrando los productos. Cuando se les pide que señalen "Donde dice..." en el grupo A un 80% de los niños lo hace correctamente mientras que en el grupo B y C las respuestas alcanzan un 65%. A pesar de los bajos puntajes obtenidos en esta prueba (en la "lectura" correcta de palabras) el desempeño de los niños parece indicar que reconocen que las inscripciones de los envases tienen significado puesto que anticipan un significado en base al contexto en el que aparece la escritura, en este caso el producto que generalmente contiene ese envase o el dibujo del negocio donde está el cartel. Asimismo no muestran vacilaciones ni dudas al responder a la consigna de "¿qué dice acá?".

Los valores obtenidos en este estudio para esta prueba son muy diferentes a los obtenidos para el inglés por Lomax y Mc Gee (1987) quienes presentan un porcentaje de alrededor del 40 % de lectura de marcas y carteles en niños de 5 años de clase media. Es posible que esta diferencia se deba a los estímulos utilizados en las pruebas. En la investigación mencionada se recurrió a productos que son de consumo masivo por parte de los niños estadounidenses. En nuestro medio, con excepción de algunas marcas de gaseosas, no parece haber productos con una difusión tan amplia. El fenómeno observado en el grupo B, en el que todos los niños "leen" XUXA aún antes de reconocer su nombre, avalaría esta hipótesis.

Cabe señalar que en algunos trabajos evolutivos (Mason, 1980; Lomax y Mc Gee, 1987) se ha atribuido a la lectura de carteles y logos un papel relevante como parte del proceso emergente de aprendizaje de la lectura y la escritura. Se piensa que la lectura del contexto refleja el reconocimiento del niño de que los objetos y el habla pueden ser representados en la escritura. Asimismo se piensa que esta forma de lectura basada en pistas visuales perceptivamente salientes constituyen una de las primeras fases, la fase logográfica, de lectura de palabras (Ehri, 1991).

Sin embargo se ha observado también que algunos niños que han desarrollado conciencia fonológica pueden utilizar este conocimiento desde un principio para elaborar un sistema de reglas que les permiten un acceso fonológico a la palabra (Stuart y Coltheart, 1988). Los datos obtenidos en el presente trabajo no son conclusivos con respecto a las

estrategias iniciales de lectura aunque el hecho de que todos los niños coincidan en "leer" y señalar algunas marcas indicaría el uso temprano de estrategias logográficas.

Dentro de los conocimientos sobre la escritura, los referidos a Lenguaje técnico diferencian significativamente a los grupos como se observa en la Tabla IV. Dado que no se obtuvo ninguna respuesta del grupo C en la prueba de letras se lo excluyó de los cálculos. Para completar el análisis de estos datos se aplicaron pruebas "t" de diferencias entre medias a fin de determinar entre qué grupos de sujetos había diferencias significativas. En la Tabla V se presentan los datos correspondientes que muestran que no hay diferencias significativas entre el grupo A y B mientras que ambos grupos se diferencian del grupo C.

TABLA V

Prueba "t" de diferencias entre medias aplicada a la prueba Lenguaje técnico (grupos A, B y C)

	Grados de libertad	T	Probabilidad
Números			
A - B	37	.6971	NS
A - C	31	3.1381	< 001
B - C	30	2.5016	< 001
Letras			
A - B	37	.9864	NS
A - C	31	3.1753	< 001
B - C	30	2.5815	< 001
Palabras			
A - B	37	.9421	NS
A - C	31	3.6590	< 001
B - C	30	2.5815	< 001

Por otra parte cabe señalar que los valores más altos de esta prueba sobre Lenguaje técnico se encuentran en la prueba de Palabras en los tres grupos. Puede pensarse que los niños asocian el término "palabra" con la escritura y distinguen las palabras de los otros estímulos de la prueba en base a las características perceptivas que les permiten identificar la escritura, esto es la multiplicidad y variedad de caracteres (Lavine, 1972). Por el contrario en el caso de las letras y los números, los rasgos perceptivos que estos comparten podrían dificultar su discriminación por cuanto el niño no ha aprendido aún a referirlos a entidades conceptuales distintas. En efecto, el análisis de los errores y aciertos en las respuestas muestra que el error más frecuente consiste en señalar tanto números como letras

mientras que en la mayoría de los aciertos nombran los números al señalarlos.

La diferencia hallada entre los porcentajes obtenidos para Palabras y Letras pone también de manifiesto el hecho de que la denominación "número" aplicada a las letras es frecuente en los niños de esta edad. Ferreiro y Teberosky (1979) observan que esta indiferenciación entre números y letras que parece tratarse en algunos casos de confusión verbal y en otros, de confusión conceptual, es más frecuente entre los chicos de clase baja. En ese grupo se encuentran también los casos de sujetos que no utilizan ningún criterio de clasificación definido para la tarea de agrupar tarjetas - con palabras, números y letras - que "sirvan para leer" y "no sirvan para leer". Es posible que ante esta consigna, el niño responda recurriendo a los criterios que utiliza para discriminar la escritura de otras formas de representación gráfica, atendiendo al hecho de que se lee "lo escrito". Los resultados de la investigación de Ferreiro y Teberosky muestran, en efecto, que los criterios que guían la diferenciación son la cantidad y la variedad de caracteres. Tanto los niños del grupo C del presente trabajo, quienes obtuvieron los puntajes más bajos en las pruebas de Letras y Palabras, como los niños de clase baja de la investigación mencionada, demuestran haber tenido un contacto mínimo con la escritura.

3.3.2- Conocimientos gráficos.

Los resultados de las pruebas de Discriminación de letras y Discriminación de palabras muestran los valores más altos de todas las pruebas en los tres grupos. Estos valores no diferencian significativamente a los grupos entre sí. Dado que se trata de pruebas que miden los conocimientos resultantes de un aprendizaje perceptivo, era esperable que no hubiese diferencias.

Por otra parte los errores en la discriminación de letras presentan el mismo patrón en todos los grupos: los niños confunden las letras reversibles. Sin embargo los porcentajes de error son muy bajos, datos que replican los resultados obtenidos en otras investigaciones (ver revisión en Manrique y Gramigna, 1987). También en la discriminación de palabras los niños coinciden en confundir palabras que comienzan con la misma letra y que tienen más de una letra en común. Este hecho resulta interesante si se tiene en cuenta que en una de las primeras fases de reconocimiento de palabras los niños recurren como pista a la letra inicial en correspondencia con el sonido que la letra representa (Ehri, 1991).

Podría pensarse que existiría una tendencia a prestar atención a la letra inicial aún antes de conocer la correspondencia sonora, tendencia que conduciría a establecer las primeras relaciones letra-sonido para las letras iniciales de palabras familiares no bien se comprendiera la forma en que la escritura representa el habla.

En la prueba Manejo del libro se discriminaron los puntajes obtenidos en los ítems que evalúan reconocimiento de la orientación de la escritura de los que evalúan específicamente conocimientos sobre el libro y diferenciación dibujo-escritura. Como se muestra en la Tabla VI, los puntajes más altos en los tres grupos corresponden a la diferenciación dibujo-escritura y manejo del libro, en tanto que los puntajes obtenidos en los ítems que evalúan reconocimiento de la orientación de la escritura son los más bajos. En todos estos valores el grupo A aventaja a los otros dos y el grupo B al C. Pero las diferencias no son estadísticamente significativas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ferreiro y Teberosky (1979) quienes observaron un mejor desempeño entre los niños de clase media con respecto a los de clase baja al evaluar conocimientos sobre la orientación de la escritura.

TABLA VI

Porcentajes promedio (y desvíos estándar) de los puntajes obtenidos en la prueba Manejo del libro discriminados por ítems

	Grupos		
	A	B	C
Libro	94.90 (12.45)	91.10 (18.93)	81.84 (29.35)
Dibujo - escritura	100	100	100
Orientación	66.40 (36.26)	50.73 (43.56)	38.30 (38.14)

Si se comparan los puntajes obtenidos en las pruebas de Discriminación con los de Orientación, se comprueba que, dentro de los conocimientos gráficos, el reconocimiento de la orientación de la escritura presenta valores bastante inferiores con respecto a los otros, hecho que corrobora la diferencia entre el aprendizaje perceptivo por mera exposición a la escritura, que da lugar a una progresiva especificidad en la discriminación de los estímulos, del proceso de aprendizaje de todos los demás conocimientos, que requieren de la intervención de un adulto alfabetizado que realice señalamientos explícitos.

3.3.3- Conciencia lingüística

Los resultados de la prueba de Sonido inicial que evalúa habilidades metalingüísticas muestran valores muy bajos en los tres grupos. El análisis de variancia aplicado a estos datos indica que hay una diferencia significativa entre los grupos, como se muestra en la tabla IV. Por su parte la prueba "t" de diferencias entre medias (tabla VII) señala que los grupos A y B no difieren significativamente entre sí mientras que el desempeño de ambos grupos es significativamente diferente al del grupo C.

TABLA VII

Prueba "t" de diferencias entre medias aplicada a la prueba de Sonido inicial (grupos A, B y C)

Grupos	Grados de libertad	T	Probabilidad
A - B	37	1.9736	NS
A - C	31	2.8157	< 001
B - C	31	1.4635	< 01

Si se considera el porcentaje de niños que en cada grupo responde al menos a una serie de esta prueba, se observa que en el grupo A el 55% lo hace mientras que en el grupo B, el 22% y en el grupo C, el 7%. Estas diferencias resultan relevantes para el análisis de la relación entre habilidades metalingüísticas y formas de escritura puesto que éstas reflejan dicho conocimiento así como el dominio de las relaciones grafema-fonema.

En la prueba de Segmentación fonológica ningún niño de los grupos B y C alcanzó criterio y solo el 15% del grupo A logró hacerlo. Estos datos coinciden con la comprobación realizada en varias lenguas sobre la dificultad de acceso al fonema en niños que aún no han aprendido a leer y escribir en un sistema alfabético de escritura.

Resulta interesante señalar que el porcentaje de niños que alcanzó criterio de segmentación en el grupo A (15%) es superior al valor obtenido en un trabajo anterior por Manrique y Gramigna(1984) en el que se comprobó que el 5% de un grupo de niños de 5 años respondía a la prueba de segmentación. A pesar de que se trata de valores igualmente bajos, la diferencia entre ellos indica que el grupo A tiene un desempeño algo superior. Esta diferencia no puede atribuirse al medio familiar porque se trata en ambos casos de chicos de clase media. Pero dado que en el año 1984 se produjo un cambio en la Educación Inicial con respecto a las experiencias de lectura y escritura en ese nivel, podría

pensarse que el medio escolar ha tenido alguna incidencia. Cuando se realizó el estudio de Manrique y Gramigna, existía una prohibición expresa de introducir la escritura en Jardín, situación que fue revisada en el nuevo Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1989 en el que se plantea promover el ingreso al proceso de alfabetización en Jardín.

La comparación de los resultados de la prueba Segmentación fonológica con los obtenidos en la prueba Sonido inicial indican que esta prueba plantea una dificultad menor que la de segmentación. La diferencia encontrada entre las pruebas corrobora observaciones realizadas por otros investigadores abocados al estudio de la conciencia fonológica quienes han comprobado que la conciencia fonológica no parece ser un fenómeno unitario sino un conjunto de habilidades cuya dificultad de adquisición varía de una a otra. Entre las habilidades fonológicas tempranas se encuentran aquellas que requieren estrategias no segmentales: la producción y reconocimiento de rimas y el reconocimiento de que dos palabras comparten sonidos. Esta forma de conciencia fonológica implica darse cuenta de que las palabras tienen segmentos fonológicos en común pero no requiere de la representación de los fonemas como segmentos separados y deslindables de la palabra.

Por su parte las pruebas de supresión y de conteo de sonidos demandan el reconocimiento explícito de la estructura fonológica segmentada de las palabras. Como se verá al tratar las formas de escritura de los niños, el dominio de una u otra forma de conciencia fonológica incide en las formas de escritura que pueden producir los niños.

En la prueba de Segmentación léxica, sólo el 10% de los niños del grupo A, el 5% del grupo B y ninguno del grupo C alcanzó criterio de segmentación. Durante la aplicación de esta prueba se observó que los niños tienden a segmentar la oración en unidades mayores que la léxica, en sujeto y predicado y a agrupar las palabras nexos con las de contenido: el artículo con el sustantivo, la preposición con el término. Estos resultados pueden interpretarse atendiendo a las demandas cognitivas que la tarea de segmentación impone al niño.

En este sentido es necesario tener presente que el habla es una señal física continua que no proporciona pistas demarcativas de las unidades que conocemos como palabras. (Manrique, 1980). Al producir una emisión, el hablante introduce cortes mediante pausas, variaciones de frecuencia fundamental (Fo) y / o prolongación de segmentos - fenómeno

que llamamos juntura (Signorini y Manrique, 1985) -, que segmentan la emisión en grupos de palabras que constituyen unidades acústicas. La relevancia perceptiva, dada por el acento, no es la misma en todas las palabras dentro de estos grupos, ya que son generalmente los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios los que llevan las sílabas acentuadas. Las palabras nexos, preposiciones, artículos, excepto en situaciones contrastivas, no reciben acento, por lo que carecen de relevancia perceptiva.

Por su parte los niños focalizan su atención en el significado de los enunciados y no en los enunciados en tanto formas lingüísticas. De ahí la dificultad que manifiestan para deslindar las palabras en cualquier enunciado que la prosodia segmenta en unidades mayores que las palabras.

La conciencia de las palabras como unidades del lenguaje se adquiere en forma progresiva con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Holden y Mc Ginitie, 1972 ; Ehri, 1975).

Estos resultados son similares a los obtenidos en trabajos anteriores (Manrique y Gramigna, 1987) en el que se comprobó que la segmentación de enunciados en palabras presentaba dificultades a los niños que no sabían leer ni escribir.

3.3.4- Conocimiento de la correspondencia entre el habla y la escritura

Los valores obtenidos en la prueba de Identificación de palabras en secuencia (Secuencia) muestran un desempeño similar en los tres grupos, que presentan porcentajes de respuesta cercanos al 50%. El análisis de variancia no acusa diferencias significativas entre ellos. (ver Tabla IV). Es posible pensar que, por sus características, esta prueba da lugar a cierto aprendizaje en el curso de su aplicación. En efecto, el entrevistador repite la lectura de la oración escrita ante la vista del niño antes de pedirle la identificación de cada palabra. Como se trata de una oración de pocas palabras, el niño puede retenerla en su memoria, repetirla mentalmente y utilizar la representación que mantiene en la memoria operativa para realizar las correspondencias con la secuencia de palabras escritas.

Es interesante señalar que los puntajes obtenidos en esta prueba son superiores a los de la prueba de Segmentación léxica. Cabe pensar que para poner en correspondencia los segmentos del enunciado con los del texto escrito, que es la tarea que demanda la prueba de Secuencia, es necesario atender a los segmentos del enunciado como elementos

deslindables. De hecho en una investigación anterior (Manrique y Signorini, 1988) se observó que el grupo de niños que había participado de un programa de ejercicios de segmentación léxica obtuvo un porcentaje mayor de aciertos (78%) en la identificación de las palabras por su ubicación en la secuencia que el grupo control (56%). Es evidente que la ejercitación realizada en segmentación léxica lleva al niño a focalizar la atención ("tomar conciencia") en palabras que carecen de saliencia perceptiva y cuyo significado es relacional como las preposiciones y los artículos. Estas palabras toman entonces otra relevancia similar o igual a la de los nombres, hecho que le permite al niño deslindarlas de las unidades perceptivas y semánticas que forman con los nombres y ubicarlas en la secuencia escrita. De ahí que obtengan puntajes más altos en las pruebas de Secuencia.

Por su parte el hecho de que tanto el grupo de niños del presente estudio que no realizaron ejercicios de segmentación léxica como el grupo de control de la investigación mencionada tengan un mejor desempeño en la prueba de Secuencia que en la de Segmentación parece indicar que las palabras escritas proporcionan una referencia estable para segmentar y poner en correspondencia el enunciado y el texto.

Ferreiro y Teberosky (1979) atribuyen la dificultad que encuentran los niños en ubicar las palabras de una oración a las conceptualizaciones del niño acerca de lo que él espera que esté escrito: no todas las palabras del texto, sólo los verbos y los nombres. Sin embargo, si atendemos al recurso que ponen en juego para la puesta en correspondencia del enunciado con el texto escrito, esto es, repetir la oración para ellos mismos mientras observan atentamente el texto, se comprueba que las soluciones encontradas por los niños son las mismas que las observadas en la prueba de segmentación y conteo de palabras en enunciados. En efecto, ante el requerimiento del entrevistador de segmentar el enunciado en correspondencia con un número de monedas (u otros objetos concretos) correspondientes al número de palabras del enunciado, los niños, cuando agrupan en frases las palabras y se encuentran con sobrantes, recortan en sílabas la palabra para ajustar el número de objetos al de segmentos recortados en el enunciado. Aparentemente el desempeño de los niños podría no estar guiado por una determinada conceptualización ("los artículos no se escriben") sino por su percepción de los segmentos del habla y su posibilidad de segmentar esta señal. Se sabe por numerosas investigaciones que la sílaba, por ser una unidad de producción, es de fácil acceso. De hecho se observa una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en pruebas de segmentación silábica y pruebas de segmentación fonológica y léxica en favor de la

segmentación silábica. (Lieberman et al, 1974; Manrique y Gramigna, 1984; Treiman y Zukowski, 1991; Cossu et al, 1988).

Los resultados de las pruebas correspondientes al Nombre de las letras presentan valores muy bajos en todos los grupos. El análisis de variancia (tabla IV) muestra que existe una diferencia significativa entre los grupos en los porcentajes de respuestas correctas obtenidas. La aplicación de la prueba "t" de diferencias entre medias (tabla VIII) indica también que esta prueba diferencia significativamente el desempeño de los grupos A y B. No se incluyó en este análisis al grupo C por presentar un porcentaje cero.

TABLA VIII

Prueba "t" de diferencias entre medios aplicada a la prueba Nombre de las letras (grupo A y B)

	Grados de libertad	T	Probabilidad
Nombre M	37	2.6005	< .001
Nombre m	37	2.2427	< .01

Es interesante señalar que el porcentaje de aciertos obtenidos para el inglés (Lomax y Mac Gee, 1987) en pruebas similares aplicadas a niños de 5 años, es mucho más alto, 92%, que los obtenidos en este estudio para el español. Esta diferencia podría deberse al hecho de que los juegos y libros que tienen por objeto el nombre de las letras son de uso muy frecuente en la población donde se han tomado estos datos (Adams, 1990). Debido a las características del sistema ortográfico del inglés - se trata de una ortografía opaca, de representación fonológica y morfológica - los niños son introducidos tempranamente a este tipo de conocimientos y es frecuente la práctica del deletreo (spelling) de palabras nombrando las letras. Este hecho se manifiesta en una forma de escritura preconventional, la "escritura inventada" que los niños de habla inglesa producen en base al nombre de las letras (Read, 1975). No se han observado formas similares entre las escrituras preconventionales de los niños de habla española.

Cabe señalar que en nuestro sistema ortográfico el nombre de las vocales coincide con los sonidos que representan. Por otra parte las observaciones de aula muestran que los docentes tienden a producir el sonido correspondiente a la letra (la "mmm" de mamá) en lugar de nombrar las letras. Sin duda al tener el español un sistema ortográfico transparente en el que 26 letras guardan una relación unívoca con los sonidos no es necesario recurrir al nombre para

proporcionarle al niño una referencia estable para las letras.

La prueba de Correspondencia sonido-letra presenta diferencias significativas entre los grupos en los porcentajes obtenidos de respuestas correctas (tabla IV). La aplicación de la prueba "t" de diferencias entre medias (tabla IX) indica que el desempeño de los grupos A y B difiere significativamente del grupo C.

TABLA IX

Prueba "t" de diferencias entre medios aplicada a la prueba Correspondencia sonido - letra (grupos A, B y C)

Grupos	Grados de libertad	T	Probabilidad
A - B	37	1.9173	< 03
A - C	31	5.7270	< 001
B - C	30	4.3591	< 001

Cabe señalar que también en esta prueba los porcentajes obtenidos en el estudio de Lomax y McGee (1987) para el inglés son superiores, (83%), a los obtenidos por los tres grupos del presente trabajo. Como los mismos investigadores plantean, el grupo de niños que participaron de esa investigación concurrían desde los 3 años a un Jardín en el que se realizaban actividades sistemáticas de lectura y escritura. Por su parte la mayoría de los niños de nuestro estudio habían concurrido al Jardín en años anteriores. De esta comparación se puede inferir, si se tiene en cuenta que

tanto el grupo A como el grupo B estudiado por Lomax y McGee provenían de sectores medios, que en nuestro país la Educación Inicial no parece haber encarado aún la aplicación de propuestas sistemáticas de alfabetización en ese nivel.

3.3.5- Formas de escritura

En la tabla X se presenta el porcentaje de niños que escribieron palabras o textos en las diversas formas de escritura consideradas. Todos los niños del grupo B, y todos excepto uno del grupo C, algunos (5.2%) del grupo A, se negaron a escribir textos (cuentos) aduciendo que no sabían ningún cuento o no sabían escribir cuentos. También en los grupos A y C un porcentaje de niños se negó a escribir palabras : 23% y 35% respectivamente.

TABLA X

Porcentajes promedio de las formas de escritura producidas por los tres grupos (palabras: grupos A, B y textos: grupo A)

	Palabras			Textos
	A	B	C	A
Dibujo				15.7
Garabato en zig-zag		5.2	11.6	5.2
Garabato con forma de letras		5.2	11.6	5.2
Unidades	5.2	10.5	5.8	
Letras al azar	5.2	10.5	11.6	21
Patrones de letras	10.5	5.2		21
Copia		36.8		
Escritura silábica				5.2
Escritura silábico/alfabética	5.2			5.2
Escritura convencional	47.3	5.2		10.5
Nombre	26.3		11.6	
Se niegan		21	35	5.2

Cabe señalar que los niños del grupo A respondieron positivamente a la situación de elicitación empleada mientras que los niños de los otros dos grupos demostraron confusión e inseguridad ante la tarea. El comentario más frecuente entre los niños del grupo C era "mi hermano sí escribe, yo no sé". Estos niños parecían asociar la escritura con una actividad escolar que sólo podían realizar sus hermanos mayores que concurrían a la escuela primaria. Incluso los dos niños de este grupo que escribían su nombre, comentaban que su hermano les habían enseñado. Estas observaciones son congruentes con la información que se puede inferir de las entrevistas individuales realizadas a los niños en las que se pone de manifiesto que la lectura y la escritura no son actividades frecuentes en su medio familiar excepto entre los hermanos que asisten a la escuela.

Con respecto al grupo B, como ya se consignó en la metodología, los datos de la tabla X corresponden a las primeras formas de escritura producidas espontáneamente en sus trabajos.

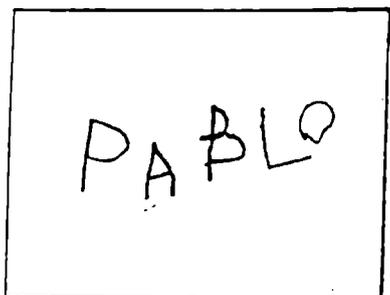
Los resultados de las pruebas de escritura muestran diferencias muy marcadas entre los tres grupos en cuanto a la variedad y tipos de forma de escritura. En efecto mientras que más del 50 % de los niños de clase media (grupo A) muestran en sus escrituras un principio de reconocimiento de la relación entre la escritura alfabética y la estructura fonológica de las palabras que aquella representa, ningún niño de los otros dos grupos parece tener este conocimiento. De ahí que en los grupos B y C la mayor parte de las escrituras producidas correspondan a las formas menos evolucionadas. Dentro de éstas, el grupo B presenta un rango mayor de variación (seis formas distintas) que el otro grupo (cuatro formas). Esta diferencia con el grupo C podría deberse al hecho de que, al estar participando los niños del grupo B de una experiencia de alfabetización, estaban en contacto frecuente con la escritura y eran estimulados a explorar las características de este sistema de representación.

En el grupo A más del 50 % de los niños escribe palabras en forma convencional y alrededor del 80% escribe su nombre puesto que todos los niños que escriben palabras también escriben su nombre y solo un 26% escribe sólo el nombre (ver Fig. 3). El 20% restante produce formas que, aunque no reflejan conocimiento de la relación entre el habla y la escritura ya que las letras que utilizan no se corresponden con los sonidos de las palabras que dicen escribir, sin embargo demuestran reconocimiento de aspectos de la escritura como la forma y linealidad de la secuencia de letras y habilidad motriz para producirlas (ver Fig. 4).

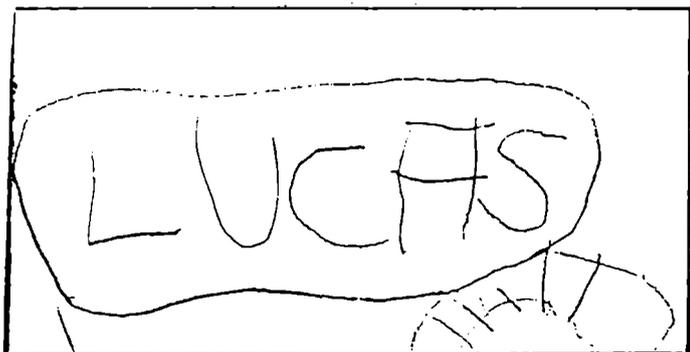
Entre los niños que escriben palabras en forma convencional, el 30% escribe palabras aprendidas como una secuencia específica de grafismos ("papá", "mamá") aunque la mayoría reconoce el equivalente sonoro de la letra inicial. El 70% restante escribe otras palabras sugeridas por el entrevistador o palabras que quieren escribir recurriendo en forma manifiesta a una estrategia analítica: los niños articulan lentamente las palabras segmentando la emisión en sonidos y buscando las letras correspondientes (ver Fig. 5).

Figura 3

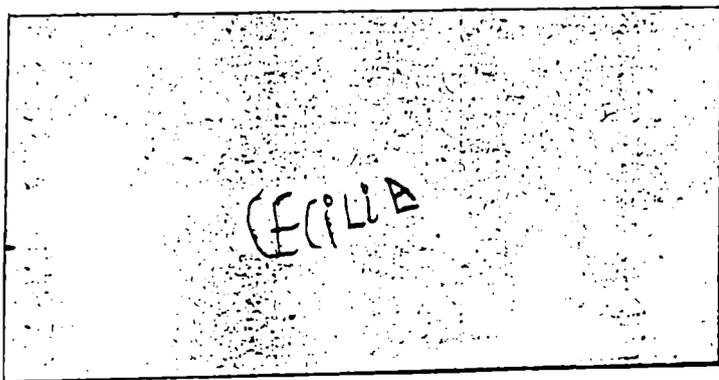
Escritura convencional del nombre

A rectangular box containing the name 'PABLO' written in a simple, clear, uppercase font.

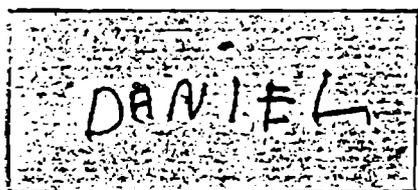
Grupo A.

A rectangular box containing the name 'LUCAS' written in a simple, clear, uppercase font. The letters are slightly rounded and connected.

Grupo A.

A rectangular box containing the name 'CECILIA' written in a simple, clear, uppercase font. The background of the box is filled with a dense pattern of small dots.

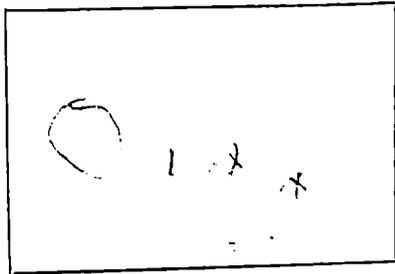
Grupo C.

A rectangular box containing the name 'DANIEL' written in a simple, clear, uppercase font. The background of the box is filled with a dense pattern of small dots.

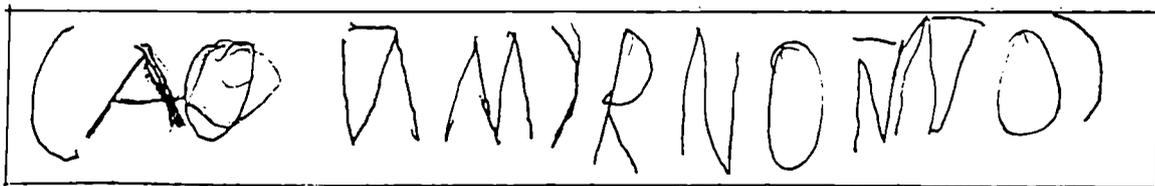
Grupo C.

Figura 4

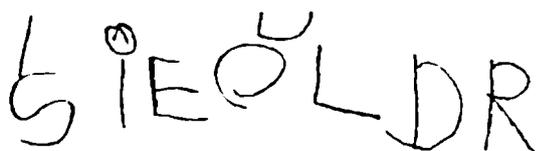
Formas preconventionales de escritura de palabras
producidas por niños del Grupo A.



Unidades con forma de letras



Patrones de letras



Secuencia de letras al azar

Escritura convencional de palabras realizadas por un niño del Grupo A.

IATOPALA
OSO AZIENTOZ

PERO

BALLIENA
ESPARABABO

POLCERA

OSO

ANDRES

MAMA

PAPA

FIGO

CASA

CASA

MAMA

PAPA

SOLOSO

ELIANA

EUTO

ELOY

Los niños de este grupo de clase media revelan también, a través de afirmaciones y comentarios realizados en el curso de la entrevista, que poseen una serie de conocimientos sobre la escritura. Así por ejemplo, un niño señala que sabe escribir y lo hace "de imprenta" al producir una secuencia de unidades con forma de letras en respuesta a la solicitud de escritura de palabras. Asimismo indica que escribe su nombre "en cursiva" y comienza por escribir una ele mayúscula completando la escritura con un trazo continuo y ondulado.

En el grupo B solo una niña escribe algunas palabras en forma convencional ("papá", "mamá") y comenta que su hermana le enseñó. Ninguno sabe escribir su nombre y, aunque producen una variedad de formas de escritura, un alto porcentaje recurre a la copia de palabras de los textos escritos en el aula: la fecha, canciones y rimas que conocen y "leen" junto con la maestra. Estos niños responden a la solicitud de la maestra cuando les pregunta qué escribieron, "leyendo" en algunos casos palabras relativas al dibujo que han realizado ("aguatero" y "lechero" con motivo del 25 de Mayo, lista de compras en el trabajo sobre la visita al supermercado) y otras como "papá", "mamá", nombres de compañeros, que parecen ser independientes del dibujo realizado (ver Fig. 6).

Es preciso tener presente que las escrituras de este grupo tomadas como referencia para la comparación con los demás grupos, fueron producidas en el mes de mayo, dos meses después de que el docente hubiera comenzado a implementar un programa de alfabetización. (ver Segunda y Tercera parte de esta investigación). Una acción fundamental del programa que se realizaba a diario y con frecuencia era la escritura de textos y palabras realizada por el docente a la vista de los niños y que los mismos niños dictaban a la maestra. De ahí que estos niños, aunque sus producciones sean aún formas no convencionales, las reconocen como "escritura" cuyo significado está en la intención del escritor.

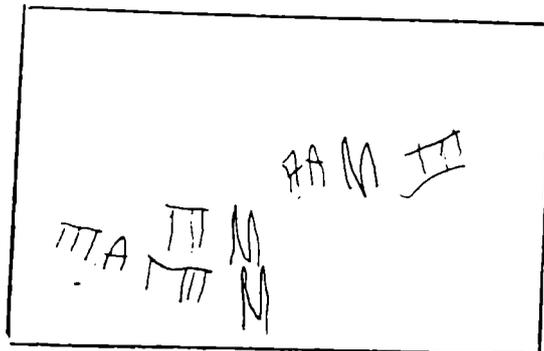
Entre la variedad de formas de escritura realizadas por los niños del grupo B, la copia, a la que recurre un porcentaje importante (36.8%), parece ser una vía de explorar la forma de las letras, sus nombres y otras características de la escritura (linealidad de elementos). Los niños, como se verá al analizar la progresión y desarrollo de la escritura en este grupo, producen otras formas de escritura junto con la copia de modelos del aula.

Figura 6

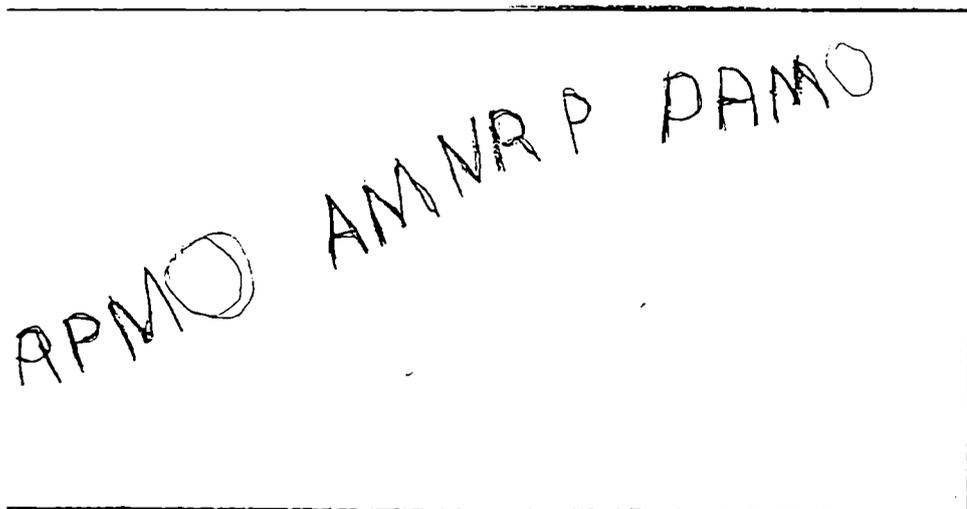
Formas preconventionales de escritura de palabra producidas por niños de Grupo B.



Garabato en zig-zag



Garabato con forma de letras



Secuencia de letras al azar

Copia

IA : 22/4/91

VICA: Dibujo con marcadores

Poesía: "Si alguna vez vemos una foca"

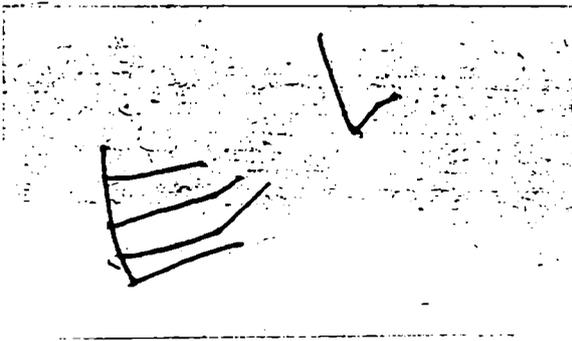
SIAL GANN

Figura 7

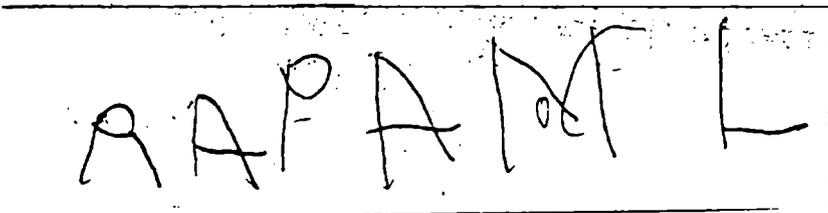
Formas preconventionales de escritura de palabras
producidas por niños del Grupo C.



Garabato en zig-zag



Unidades con forma de letras



Secuencia de letras al azar

Con respecto a los niños del grupo C, cuando se les pregunta qué escribieron, algunos "leen" papá, mamá, otros dicen que no saben qué han escrito y otros comentan: "No escribo nada, hago puras letras", y "No dice nada, son letras". De los dos niños un niño y una niña que escribieron su nombre en forma convencional, el niño escribe también "papá" y "mamá" con algunas letras de su nombre, mientras que la niña se niega a escribir otras palabras además de su nombre porque "no sé otras". Otros dos niños de este grupo sólo escribieron algunas letras de sus nombres por lo que no fueron incluidos en la Tabla X. Cabe señalar que en este grupo se observan dos casos en los que los caracteres no han sido alineados sino distribuidos en un espacio amplio de la hoja (ver Fig. 7).

En la escritura de textos el desempeño de los niños del grupo A presenta relevantes diferencias con respecto a su desempeño en la escritura de palabras. En primer lugar el rango de formas de escritura es mayor, es decir que hay más variación en las formas: en la escritura de palabras se observan solo cuatro formas distintas y en la de textos, siete. Por otra parte, alrededor del 58 % de las producciones son escrituras no convencionales mientras que en la escritura de palabras, solo el 21 % de las producciones son no convencionales. Asimismo en la escritura de textos aparecen formas como garabato en zigzag y garabato con forma de letras que no aparecen en la escritura de palabras. Estos datos considerados en forma global indican que los niños producen formas menos avanzadas en la escritura de textos que en las de palabras (ver Fig. 8).

En la escritura de textos aparecen otras categorías - el dibujo - ausente en la escritura de palabras. Los niños que recurren al dibujo (15.7%) señalan expresamente que se trata de un dibujo para ilustrar el cuento y que hacen un dibujo porque sólo saben escribir el nombre (u otra palabra) y no cuentos. Es evidente que estos niños diferencian con toda claridad ambos sistemas de simbolización. Además, el hecho de que dos de ellos escriban palabras en forma convencional e inclusive uno de los niños palabras que no le han enseñado y que le dicta el entrevistador, permite suponer que son conscientes de las demandas que plantea la escritura de un texto cuando se trata de hacerlo según el modelo adulto y no poseen aún la competencia necesaria para ello.

Esta dificultad se hace evidente en varios niños: un niño escribe solo un fragmento del relato y luego FIN; otro decide escribir un cuento "más corto" que el que había narrado; otro niño cambia el personaje original por "papá", palabra que sí sabe escribir y afirma que escribió "letras" porque no sabe escribir cuentos. A pesar de ello este niño "lee" el cuento

mirando el texto que ha escrito mediante una secuencia de letras al azar. Todos estos niños saben escribir su nombre y otras palabras en forma convencional. Una niña, que solo escribe su nombre, se niega a leer el texto que escribió con secuencia de letras al azar aduciendo que no sabe qué dice. Antes de escribir indica que "lo escribo así nomás, como si fuera que no lo sé escribir".

Los niños manifiestan así el reconocimiento de la dificultad de la tarea que enfrentan, tarea que requiere la puesta en juego de diversos y complejos recursos y procesos cognitivos así como de conocimientos lingüísticos. Este hecho puede también explicar las diferencias que ya se mencionaron entre la forma de escritura utilizada para escribir palabras y la forma para escribir textos.

Para analizar este aspecto de las escrituras infantiles se consideraron aquellos casos en los que los niños escriben otras palabras además del nombre, independientemente de la forma de escritura usada. En el 30% de estos casos no hay variación en la forma de escritura de una tarea a otra. Dos de estos niños, un niño y una niña escriben en forma convencional tanto palabras como textos mientras una niña produce en ambas tareas secuencias de letras en las que se repiten ciertos patrones. De este grupo, cuantitativamente menor, que se caracteriza por la no variación de la forma de escritura en función de la tarea, cabe destacar el caso de la niña que escribe en forma convencional el comienzo del cuento (ver Fig. 9).

Como puede observarse en la figura 9 el texto producido refleja un conocimiento muy avanzado tanto del sistema alfabético, ya que solo ha dejado de representar un sonido (la "u" de "fue"), como de la estructura y formas verbales características del discurso narrativo. En efecto, el fragmento escrito por la niña responde a la estructura canónica del cuento tradicional : la Escena con presentación de los personajes ("una nena y un cuervo") y circunstancias que darán lugar a una historia ("el cuervo estaba loco") y el Evento Inicial marcado por una frase adverbial temporal ("un día"), el cambio en la forma verbal (perfecto simple, "salió"). El relato se interrumpe por el manifiesto esfuerzo que la tarea implica.

Tanto en este caso como en el del niño que solo escribe el título del cuento en forma convencional el desempeño en lo que se podría considerar el techo en cuanto a formas de escritura explicaría la no variación de formas de una tarea a la otra. En el 70% restante de los casos se observa, por el contrario, variación en las formas de escritura tanto entre

formas cercanas como entre formas que implican un salto cualitativo con respecto al principio de la escritura alfabética, esto es, la correspondencia con aspectos sonoros del habla. En el primer caso pueden situarse las escrituras de un niño que al escribir palabras no omite ninguna grafía mientras que al escribir el texto, representa algunas palabras en su forma fonológica completa (UN, GATO) mientras que en la mayoría omite grafías y sílabas enteras. (ver Fig.10).

Otro aspecto interesante y difícil de explicar es que escriba "GETO" por "Ratón" ya que es capaz de escribir sílabas cerradas como PER (perseguía), que, junto con las sílabas formadas por líquidas, son las que ofrecen mayores dificultades a los escritores principiantes (Manrique y Signorini, 1994). Este niño, como se puede observar en la Fig. 10, organiza los enunciados del texto de manera tal de conferirle el formato externo característico de un cuento breve: en la primera línea escribe el título, en las siguientes las dos cláusulas que conforman el relato y en la última escribe FIN para indicar la conclusión del relato.

Por su parte otros niños escriben palabras en forma convencional segmentando oralmente las palabras pero escriben textos con otras formas de escritura: secuencia de letras con repetición de patrón o con repetición de las letras de su nombre. Como ejemplo de estos casos se pueden considerar las escrituras producidas por un niño quien, aunque omite algunas grafías en la escritura de palabras, en la escritura del texto produce una secuencia de letras, vocales, que no se corresponden con la emisión que dice haber escrito mientras que en el fragmento siguiente representa sistemáticamente todas las sílabas mediante una de las grafías, generalmente las vocales (ver Fig. 11).

Dentro de este grupo se observan también casos en los que las formas de escritura son aún más diferenciadas de una tarea a otra. Estos niños escriben unas pocas palabras en forma convencional segmentando cada palabra en sonidos y preguntando por las letras correspondientes a algunos sonidos mientras que producen el texto mediante secuencias de letras en las que se repiten patrones. Uno de ellos al leer su texto señala una "m" e indica que ahí dice mamá.

Estos resultados proporcionan importantes evidencias empíricas sobre el carácter no lineal de la adquisición de la escritura en español. Se ha sostenido hasta el presente (Ferreiro y Teberosky, 1979 ; Braslavsky, 1990) que el niño desarrolla formas de escritura en una secuencia de etapas. Pero en los estudios mencionados no se han contrastado las

formas de escritura producidas en situaciones distintas, como la escritura de palabras y textos, que dan lugar a variaciones de una situación a otra.

La variación observada en las formas de escritura en función de la tarea puede explicarse atendiendo a los requerimientos lingüísticos y cognitivos que cada una demanda al escritor principiante. En efecto, en el marco de modelos cognitivos de escritura (Hayes y Flower, 1980) es posible analizar la producción escrita del niño como una tarea lingüístico-cognitiva que plantea requerimientos diferentes según la situación y el tipo de texto implicado. Pero todas las situaciones imponen exigencias a los procesos y subprocesos involucrados en la escritura. Al ser el sistema cognitivo un sistema de recursos limitados, una sobrecarga en un subproceso actúa en detrimento de los demás y del mismo subproceso, limitación que se incrementará en la medida en que no se haya alcanzado aún la automatización de los subprocesos inferiores o niveles locales (ejecución gráfica de las letras, composición gráfica de las palabras, ortografía).

Cuando los niños se están iniciando en el aprendizaje de la lectura y la escritura, el proyectar un ítem lexical en su representación gráfica les exige utilizar gran parte de los recursos de procesamiento disponibles en este aspecto del proceso. Puede pensarse que las operaciones de proyección de un ítem lexical dependerán del tipo de representación mental del ítem que el niño ha logrado formar. Si el niño ha alcanzado un nivel de representación lexical autónomo, esto es, si las palabras en su léxico mental han alcanzado precisión y redundancia en la especificación de su identidad ortográfica, podrá instanciar rápidamente esta forma en la memoria operativa y escribir la palabra convencionalmente sin que este proceso y los procesos globales sufran una sobrecarga cognitiva que atenta contra la proyección léxica y la organización de los contenidos del texto.

Este podría ser el caso de la niña que escribe en forma convencional el principio de un cuento y le da una organización canónica. Cabe señalar que en esta producción se conjugan no solo el dominio de los procesos locales de escritura sino también una importante competencia lingüístico-discursiva. Por otra parte, si las operaciones de proyección del niño se basan en representaciones léxicas incompletas o en la aplicación de reglas de correspondencia letra-sonido, éstas demandarán mayores recursos de procesamiento que afectarán a los procesos globales e incidirán negativamente en los mismos procesos locales. En efecto, el escribir un cuento inventado o escuchado alguna

vez, que es la situación de escritura planteada en este trabajo a los niños, exige una gran demanda de recursos al subproceso de organización ya que obliga al niño a generar una historia, es decir, a recuperar y relacionar datos no organizados o conectados sólo en parte, de la memoria a largo plazo. A esta exigencia se suma la sobrecarga que implica mantener en la memoria operativa el fragmento de enunciado sujeto a actualización en forma de símbolos gráficos, proceso que, como se dijo, consiste en el análisis de las palabras en sonidos y la aplicación de reglas de correspondencia.

Esta sobrecarga cognitiva parece conducir a representaciones gráficas incompletas de los ítems lexicales producto del análisis parcial de las palabras ya que un análisis completo provocaría la pérdida en la memoria operativa del enunciado que se está transcribiendo, hecho que atentaría contra los procesos de organización y textualización. Cabe señalar que en la escritura los procesos de nivel más bajo están subordinados a los globales o de nivel más alto.

Pero si la tarea consiste solo en escribir palabras, el escritor puede mantener en la memoria operativa la forma fonológica de la palabra mediante una estrategia de repetición y proceder a un análisis completo de ésta y a la aplicación de reglas de correspondencia, logrando así una representación gráfica más acabada de la palabra. En esta producción incidirán también el dominio que el niño tenga de las reglas de correspondencia y sus habilidades en conciencia fonológica. De ahí que se observen varios casos de niños que escriben palabras aisladas en forma convencional o que omiten algunas grafías pero recurren a otras formas menos evolucionadas de escritura al escribir textos.

Asimismo puede pensarse que los niños que escriben palabras mediante secuencias de letras al azar o repiten patrones de letras y al escribir un texto utilizan formas menos evolucionadas, están liberando recursos de procesamiento que demanda la ejecución gráfica de las letras, a favor de los procesos globales.

La interpretación de las formas de escritura y la variación de estas formas según la tarea, realizada en base a modelos cognitivos de producción escrita, asume una estrecha relación entre las formas de escritura, el conocimiento de las correspondencias letra-sonido y las habilidades metalingüísticas propias de la conciencia fonológica. Por su parte un análisis en profundidad de los datos proporcionados por las pruebas que evalúan estos conocimientos confirman la existencia de dicha relación. En efecto, como ya se señaló, los valores obtenidos en los tres grupos de niños en dichas

pruebas difieren significativamente entre sí. Sólo en estas pruebas se halló una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

Tanto en el grupo B como en el C, cuyos porcentajes son inferiores a los de grupo A, ninguno de los niños pudo producir formas de escritura en las que se ponga de manifiesto algún conocimiento de las correspondencias entre las grafías y la estructura fonológica de las palabras. Por el contrario, en el grupo A, un 40% de los niños escribe palabras en forma convencional. Estos niños obtuvieron en la prueba de Correspondencias sonido-letra entre un 50 y 100% de aciertos mientras que en los demás niños del grupo A se observaron valores de entre 10 y 60%.

Con respecto a la prueba Sonido inicial que evalúa conciencia fonológica, el grupo de niños que produce formas convencionales en la escritura de palabras obtuvo entre un 25 y 100% de aciertos en tanto los demás niños obtuvieron entre 0 y 25%.

En la prueba de Segmentación de palabras en sonidos, solo dos niños alcanzaron criterio. Se trata de los niños que escribieron tanto palabras como textos en forma convencional; ambos niños obtuvieron también los porcentajes más altos en las pruebas de Correspondencias y Sonido inicial (100%).

Estos datos indican por lo tanto que existe una relación entre las formas emergentes de escritura, conciencia lingüística y conocimiento de las correspondencias sonido-letra. Aportan también nuevas evidencias sobre un hecho que recientemente ha ocupado la atención de los investigadores: la naturaleza no unitaria de la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La conciencia fonológica consiste, en efecto, en una constelación de habilidades que se centran alrededor de la comprensión emergente de la estructura segmentada del habla. De estas habilidades, algunas precederían y promoverían el aprendizaje mientras que otras se desarrollarían en una relación causal recíproca con el aprendizaje de la lectura y la escritura. (Perfetti et al, 1987; Yopp, 1988 ; Morais, 1991).

Como se ha demostrado en este trabajo, mientras que alrededor de un 40% de los niños alcanzan porcentajes superiores al 25% en la prueba de Sonido inicial, solo el 2% logra criterio en la prueba de Segmentación de palabras en sonidos. Un análisis de los procesos cognitivos que cada tarea demanda explicaría esta diferencia. La prueba de Sonido inicial requiere de operaciones de apareamiento entre los segmentos iniciales de

dos palabras, operación que puede realizarse atendiendo a las pistas fonéticas perceptivamente salientes de ambos sonidos, sin que sea necesario la representación y manipulación de los fonemas (Morais, 1991).

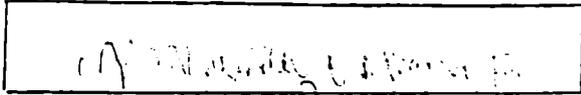
Por su parte la prueba de segmentación y conteo de los sonidos exige la puesta en juego de operaciones analíticas basadas en el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por constituyentes sin significado. Se trata por lo tanto de una tarea que demanda un conocimiento más explícito y analítico que la tarea de sonido inicial. Es más explícito porque para responder a esta tarea el niño debe prestar atención a los fonemas, y más analítico, porque depende del análisis de la palabra en fonemas. De ahí que las pruebas reflejen distintos tipos de conocimiento fonológico.

Perfetti (1985) llama al conocimiento que reflejan las pruebas de sonido inicial, conocimiento computacional, porque permite al niño comenzar a atender a los sonidos y a realizar conexiones entre las letras y los sonidos. De hecho los niños que conocen más de 50% de las correspondencias tiene también en la prueba de sonido inicial un desempeño superior al de los niños que poseen un conocimiento cuantitativamente inferior sobre dichas correspondencias. Por su parte el conocimiento fonológico reflexivo que manifiesta la prueba de segmentación consiste en tener conciencia de la naturaleza básica de las conexiones letra-sonido, esto es, que ellas dependen del hecho de que las palabras están formadas por segmentos de sonido sin significado.

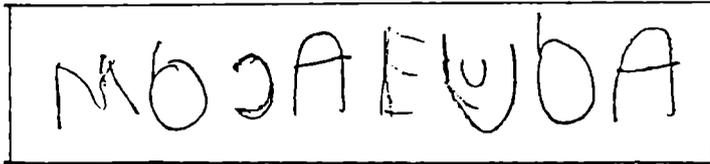
Tanto Perfetti et al (1987) como Morais (1991) y Yopp (1988) consideran que el conocimiento reflexivo (Morais lo llama "fonémico") se adquiere con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Piensan que el niño comienza a tomar conciencia de que las palabras tienen constituyentes deslindables cuando se dan cuenta de que las palabras impresas tienen tales constituyentes en forma de letras. Las letras actúan como un sistema efectivo de representación de la estructura fonológica evasiva de las palabras. El incremento abrupto en los puntajes de pruebas de segmentación, que se produce al tiempo de comenzado el aprendizaje de la lectura y la escritura, observado en diversas lenguas (Liberman et al 1974, Cossu et al. 1988 ; Manrique y Gramigna, 1984; Manrique y Signorini, 1994) da apoyo a la hipótesis de una relación causal recíproca entre el conocimiento fonológico reflexivo y dicho aprendizaje. De hecho, en el presente estudio, los únicos dos niños que respondieron a la prueba de segmentación son también los que demostraron un mayor dominio de la escritura y de la lectura.

Figura 8

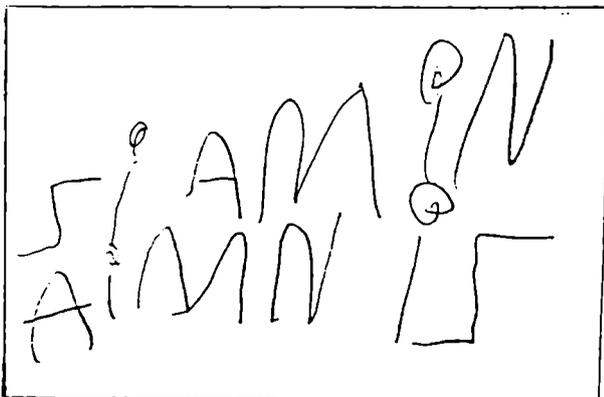
Formas preconvencionales en la escritura de cuentos producidas por niños del Grupo A.



Garabato en zig-zag



Secuencia de letras al azar



Patrones de letras

Figura 9

Escritura convencional de un cuento producido por una niña del Grupo A.

UNA VES ABIA UN ANE N AP ETENIA UN
PUERBO Y EL PUE R BOLESTABA
LOPO UN DIA EL CUERBO OFE A PAS EN

Figura 10

Comparación entre la escritura de palabras y de un cuento
en la producción de un niño del Grupo A.

GETO Y GATO

UN GATO SI VESE PÈ PRILAGE Ì
TO LAMARETIA BE
-IN

PALO PATO LIT ODIAMA LAPARA
XILQFON

Figura 11

Escritura convencional de palabras y preconvencional de un cuento en un niño del Grupo A.

ELIOT E

helicóptero

REIO

reloj

COLEIO

colectivo

LUPMA
PAAOAOE@OOWAA
ISAYE AIEEA

Superman

Un día estaba en su moto volador

y se cayó por la chimenea

3.3.6- Copia

El análisis de las copias producidas por los tres grupos de niños muestra diferencias entre ellos, principalmente entre el grupo A y los otros dos grupos cuyo desempeño es similar. En efecto, como puede observarse en la tabla XI, la mayor parte de los niños del grupo A obtuvo el puntaje más alto y no se observa ningún caso con el puntaje menor mientras que en los grupos B y C, los porcentajes se distribuyen en los tres puntajes, con valores algo superiores en el puntaje mayor. En la Fig. 12 se presentan copias realizadas por niños del grupo C.

TABLA XI

Porcentaje de copias producidas por los niños de los grupos A, B y C según puntajes (1, 2, 3)

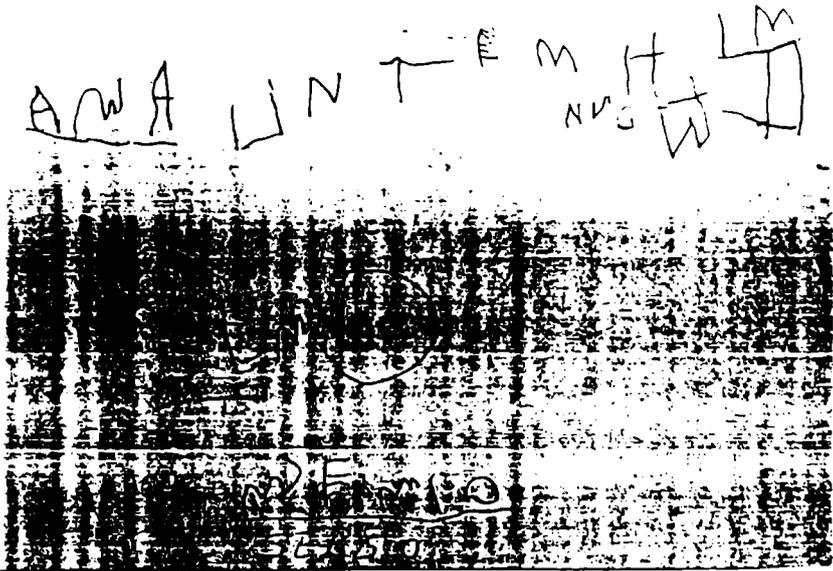
	Puntajes		
	1	2	3
Grupo A	---	10%	90%
Grupo B	23%	31%	46%
Grupo C	30%	17%	53%

Estos resultados, si se los considera en relación con las diferencias entre los grupos en cuanto al predominio de formas de escritura más o menos evolucionadas, parecen indicar que podría existir alguna relación entre estas formas y las habilidades perceptivo-motrices que la copia refleja. En efecto, no parece casual el hecho de que los niños del grupo A, que en su mayoría producen formas de escritura con letras convencionales en su trazado, tengan un mejor desempeño en la copia que los otros dos grupos.

Sulzby (1983) ha observado en un estudio de casos que algunos niños realizan una actividad exploratoria importante de la forma de las letras a través de la copia de modelos. Aparentemente ésta podría ser una de las actividades que los niños estimulados a realizar y participar en acciones de lectura y escritura, harían en forma espontánea y que explicarían las diferencias entre los grupos.

Por otra parte, estos datos, en coincidencia con los obtenidos por Sulzby (Informe sin fecha), muestran que existe un patrón evolutivo en la habilidad de los niños para copiar de modelos, hecho que indicaría que tiene lugar un control progresivo de los mecanismos perceptivo-motrices implicados en la ejecución gráfica de las letras.

Copias producidas por niños del Grup. C, a las que se le asignaron puntajes 1,2 y 3.



OT E S ADA

AMO A B O M ME

O V E B U F N

HUEO (2)

ANA:
 TE MAM DAMOS

UN BESO

LUIS

A menudo se ha señalado que la escritura no es copia, afirmación que sorprende por su obviedad, pero que refleja una crítica a metodologías de enseñanza basadas en la copia. Estas críticas han llevado a pensar que las habilidades perceptivo-motrices implicadas en la escritura no tienen ninguna relevancia en este proceso.

Sin embargo, si se las considera en el marco de los modelos cognitivos de escritura que identifican la ejecución gráfica de las letras como una de las demandas de la operación denominada textualización, estas habilidades pasan a ocupar un lugar dentro del gran número de habilidades de diferente nivel de procesamiento que la escritura requiere. Por otra parte, como ya se ha señalado, el funcionamiento ineficiente en cualquiera de los niveles produce una sobrecarga cognitiva que degrada las operaciones.

Cabe señalar que esta interpretación no conlleva juicios sobre la copia como instrumento metodológico. Por el contrario, intenta aclarar la confusión frecuente entre los procesos cognitivos y los instrumentos pedagógicos empleados para su adquisición y dominio.

3.3.7- Lectura de palabras y textos

En el estudio del proceso de alfabetización emergente se ha señalado a la actividad de "hacer que leen" como una forma de lectura emergente en la que se ponen de manifiesto los conocimientos que el niño ha ido internalizando sobre diversos aspectos de la actividad así como una conciencia progresiva de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Con el objeto de describir el desempeño de los niños en esta actividad y analizar las características que presenta, se solicitó a los niños del grupo A, según se describe en la metodología, que leyeran sus cuentos favoritos. Debido al hecho de que los niños de los otros dos grupos (B y C) manifestaron desde las primeras entrevistas no conocer cuentos ni haber participado en situaciones de lectura de cuentos y, como se verá al analizar el desempeño en la producción de narrativas, se negaron, en su mayoría, a contar cuentos, no se aplicó esta prueba a esos dos grupos de niños.

Con respecto al grupo A, solo la mitad de los niños respondieron a esta tarea que requería que en su hogar o en la escuela seleccionaran su libro de cuentos favorito y lo trajeran para leerlo. Cabe señalar que en general en las salas de Jardín no se realizan lecturas repetidas de un mismo cuento y que, como los mismos niños dijeron, los padres se

mostraron remisos a facilitarles el material. A pesar de estas dificultades los datos obtenidos permitieron realizar una primera aproximación a la acción de "hacer que leen" e identificar formas de lenguaje consistentes con convenciones específicas del estilo de lenguaje escrito.

Todos los niños que "leyeron" cuentos excepto uno, dijeron al entrevistador que no les habían leído ese cuento y lo habían traído "porque me gustaba". Por lo que en su mayoría recurren a las figuras para "leer" el cuento. A pesar de que se apoyan en las ilustraciones construyen relatos coherentes, realizando en algunos casos señalamientos explícitos sobre esta dependencia ("acá es cuando la mamá les dice que se cuiden bien porque tiene que ir a comprar muchas cosas al campo"; "acá se dio cuenta el vecino que estaba el sapito"). Los niños utilizan tiempos verbales narrativos (perfecto simple, imperfecto) excepto en dos casos en que utilizan el presente y en estos relatos se observa también un uso frecuente de formas deícticas exofóricas. El hecho de que los niños recurran a los dibujos no indica que no sean conscientes de que se usa la escritura para leer como se pone en evidencia cuando se detienen y piden al entrevistador, señalando la escritura, que lea "como sigue".

Se observan solo dos casos de niños cuya forma de "lectura" podría considerarse que refleja la entonación de una lectura oral expresiva. A diferencia de los otros niños que "leen" el cuento como si lo estuvieran relatando, con el modo animado y fluido de la conversación, estos niños producen cambios marcados de frecuencia fundamental, aún en las últimas sílabas acentuadas de los contornos globales. Asimismo, la emisión es más lenta que cuando relatan el cuento y los contornos globales demarcados por la declinación de la frecuencia fundamental se corresponde con la estructuración sintáctica del discurso.

Una niña intenta leer algunas palabras silabeando y deletreando y en base a las palabras identificadas y a las ilustraciones inventa un cuento. Por su parte un niño comienza a relatar el cuento mirando las figuras, se detiene, lee una palabra y dice "algunas letras sé, otras no". Interrumpe entonces el relato y lee algunas palabras deletreando. También hace pausas largas mirando las palabras y las lee. No completa la lectura.

Dado que ninguno de estos niños parece haber memorizado ni siquiera un fragmento del texto y que la mayoría no conoce el cuento, el desempeño de los niños se analizó atendiendo a los índices textuales de sus relatos que parecen reflejar una comprensión del hecho de que los significados que se

comunican a través del lenguaje escrito se expresan mediante formas léxico-gramaticales diferentes a las del lenguaje oral. Se intenta así explorar la familiaridad con las formas en que el lenguaje es usado en una situación de comunicación característica de lenguaje escrito en tanto diferente del lenguaje oral es decir el desarrollo en los niños del conocimiento de un tipo de comunicación escrita, el género del cuento escrito.

Entre los aspectos lingüísticos que caracterizan este género el análisis se ha centrado en los recursos utilizados para producir discurso referido y en el uso de formas verbales y léxicas no frecuentes en la comunicación cara a cara. Los niños reproducen en la protolectura diálogos caracterizados por fórmulas introductorias y discurso directo en mayor proporción que discurso indirecto y discurso directo sin fórmulas introductorias. Las fórmulas introductorias constituyen un recurso lingüístico que proporciona al receptor del mensaje información clara y precisa sobre los participantes en el diálogo. Tanto en este caso como al producir discurso directo sin fórmulas introductorias, los niños recurren a la prosodia y al uso de voces distintas para los diferentes protagonistas. Se observan también casos en los que las fórmulas introductorias aparecen luego del discurso directo, posición que es considerada como la más característica del registro de lenguaje escrito.

Ejemplos:

(1)

Su mamá vino a buscar comida y le dijo, "Nene, nene, ¿qué pasó?"

"Sucedió algo terrible, sucedió algo terrible"

(2)

"¿Por qué, por qué?" gritaba el chanchito más gordito.

(3)

y la rana los miraba tranquila

"¿Por qué, por qué?" dijo la rana y ellos no le contestaban.

(4)

y el conejito repetía, "¿Cuándo iremos a casa de la tía?"

"Cuando mamá nos deje", decía Juanita

"No, yo quiero ir ahora".

(5)

"Esta será mi amiga", pensó la tortuga, "y podría ser mi amiga"

- (6)
Un día la tortuga encontró un huevito y dijo a la vaca,
"Vaca, mirá este huevito, ¿Quieres compartirlo con mis
amiguitos?"
"Sí, si," le contestó la vaca.
- (7)
Después el otro se subió arriba del monje y después paró y
le dijo,
"¿Tú llevas dinero?"
";No!"
"Que, ¿has visto a alguien que tenga un negocio sin
dinero? Lo siento".
Y lo tiró al agua
- (8)
.. Y va a la panadería y le dice al señor que le ponga
más harina y masa.
- (9)
El sapito le preguntó por qué estaba (xxx) y el vecino le
contestó porque se iba a visitar al rey de las
golondrinas.
- (10)
Se dió cuenta el vecino que estaba el sapito y le dijo que
se fuera.
- (11)
";Hola gallinita! ¿Quieres venir a comer este huevito?"
"Vamos a ver, vamos a ver. Este huevito me parece que es
mío."

Es interesante señalar que en la mayoría de los casos en los que los niños usan fórmulas introductorias en la reproducción del diálogo no omiten el sujeto excepto cuando esta cláusula está coordinada con otra anterior en la que el sujeto está explícito, recurriendo entonces a la elisión como recurso de cohesión. Se observa también variedad léxica de los verbos de decir, "gritaba", "repetía", "contestó", "preguntó" aunque el verbo que con mayor frecuencia aparece es "decir". Al "hacer que leen" los niños realizan elecciones léxicas y sintácticas que confieren a sus relatos rasgos de un estilo de lenguaje escrito, como se pone de manifiesto en los siguientes ejemplos:

- (12)
La golondrina levantó vuelo..

(13)

...y siguieron su camino al oeste

(14)

...nadaban, se zambullían

(15)

...la bruja le pone una condición...

En la tarea de lectura de palabras ningún niño de los grupos B y C reconoció palabras y en su mayoría se negaron a hacerlo aduciendo que no sabían leer. La actitud de los niños ante esta tarea fue muy diferente a la observada en la tarea de lectura en contexto en la que respondieron nombrando los productos.

Como ya observaron Ferreiro y Teberosky (1979) cuando se presentan a los niños palabras u oraciones en tarjetas con dibujos, ellos "leen" el texto en base a los dibujos, suponen que el texto representa aquello que se ilustra en el dibujo. De la misma forma, cuando en la prueba de lectura en contexto el niño nombra el producto parece guiarse por la suposición de que la escritura es la etiqueta verbal de los objetos contenidos en el envase. Pero en la prueba de Lectura de palabras que fue aplicada en esta investigación en la que no estaban ilustradas las palabras, los niños carecían de indicios contextuales para intentar una respuesta.

De los niños del grupo A, solo una niña leyó en forma convencional todos los ítemes. Un tercio de los niños leyó "mamá" y "papá" hecho que indicaría que reconocieron estas palabras por algunos rasgos visuales, es decir que recurrieron a una estrategia logográfica. Algunos niños "leen" palabras no relacionadas, otros, luego de revisar varias tarjetas dicen que no saben leer y se niegan a continuar. Uno de los niños, quien en la "lectura" de cuentos había leído algunas palabras y tratado de deletrear otras, pone en juego las mismas estrategias en la lectura de palabras basada en el conocimiento incipiente de las relaciones letra-sonido.

Es interesante señalar que, excepto la niña que leyó todas las palabras, ninguno de estos niños pudo leer "Coca-Cola" en la tarjeta a pesar de que habían reconocido y señalado la marca del producto en el envase. Este hecho aporta evidencia sobre las pistas no gráficas que utilizan los niños para responder a la prueba de Lectura en contexto.

Vemos, en síntesis, que los niños del grupo A, también se diferencian de los otros dos grupos por su desempeño en la

lectura de palabras, aunque esta diferencia no parece ser tan evidente como en el caso de las formas de escritura. En efecto, como se consignó en la tabla X, aproximadamente un 50 % de los niños del grupo A escribe palabras en forma convencional mientras que solo un 5 % y un 10% de los niños del grupo B y C lo hacen. Con respecto a la lectura solo un número reducido de niños del grupo A parecen haber desarrollado algunas estrategias de lectura. Este desfase entre las habilidades de escritura y las de lectura se analizará con mayor profundidad en el segundo estudio en el que este fenómeno se perfila más nítidamente.

3.3.8- Producción oral de relatos

3.3.8.1- Participación en el intercambio, tipo de relatos y estructura global.

El análisis de los datos obtenidos de los tres grupos de niños mostró diferencias de desempeño en cuanto a: participación de los niños en el intercambio; intervención que requieren del entrevistador para desarrollar el relato; cantidad de categorías que incluyen los relatos.

Todos los niños en general respondieron a la dinámica de la interacción; sin embargo los niños del grupo A se mostraron más cooperativos en cuanto a la cantidad de información que proporcionaban e interactuaron sin dificultad respondiendo en forma contingente. Algunos de ellos evidenciaron un comportamiento que, adoptando la terminología de Brazil (1985), se puede describir como propio de hablantes lingüísticamente dominantes, esto es, hablantes que conducen el desarrollo del discurso. En el siguiente fragmento se pone de manifiesto esta actitud dominante en el hecho de que el niño, que es interrumpido innecesariamente por el entrevistador, reitera información ya dada a través de una pregunta ("¿viste que la palmera se mueve, no?") con la intención de continuar con el hilo del relato de la manera en que él considera pertinente hacerlo.

(16)

E: A ver Nico, ¿cómo vas a empezar este cuento, de qué se trata?.

N: De una isla.

E: De una isla , ¿y?.

N: Un señor. Un día estaba cortando una palmera en medio de un poco de arena, una palmera que tenía cocos, estaba cortando tac-tac y como la palmera se movía...

E: ¿Cómo estaba cortando?.

N: Así como hacía, así.

E: ¿Y cómo se llama así?.

N: Hachando, y cuando estaba hachando ¿viste que la palmera se mueve, no ? y un coco se le cayó y se cayó el tipo.

E: ¿Dónde se cayó el coco?.

N: En la cabeza y después le salía juguito al coquito y después se le metía en la boca, ¡que chanco es!, después tomó el agua y escupió el agua. Hizo ;"print"!

En este fragmento también se observa un rasgo poco frecuente en el corpus que es la incorporación de elementos con función expresiva ("¡ qué chanco!") que manifiesta la actitud del narrador frente a los hechos en el mundo de la historia desde la perspectiva de la conversación actual.

La actitud lingüísticamente dominante que se ha mencionado se evidencia también en el siguiente fragmento de intercambio en el que una niña no contesta la pregunta del entrevistador ("¿Quién era Colita?") , afirmando su decisión de encauzar por sí misma el relato ("Yo te voy a explicar") e iniciando la narración de acuerdo a las formas canónicas de este género discursivo.

(17)

N: Yo te voy a contar uno de Colita.

E: De Colita.

N: Sí.

E: ¿Quién era Colita?.

N: Bueno, yo te voy a explicar. Había una vez un perrito que se llamaba Colita.

Por su parte los niños de los grupos B y C muestran buena disposición para el intercambio y su conducta interaccional es generalmente adecuada en términos de toma de turnos y respuestas contingentes. Sin embargo también se observan casos de respuestas no contingentes, como lo muestra el siguiente fragmento:

(18)

E: ¿Y vos qué hacías?

N: Después al trabajo de la Sra. Mimí.

E: ¿Quién es?

N: Después está el hombre en su casa, después la Marcela, la Paola.

Algunos niños de estos grupos no se involucran en el tipo de situación comunicativa planteada claramente por el investigador desde el principio y que es la de generar un

relato; se limitan en todos los casos a proporcionar respuestas mínimas aún cuando el entrevistador formula preguntas que tienden a elicitar una producción más extensa.

Se han observado además importantes diferencias en la cantidad necesaria de elicitaciones por parte de los entrevistadores para el desarrollo de los relatos. En algunos casos la elicitación es mínima y en otros se presenta como indispensable para la producción de cada evento de la narración. El hecho de que los niños de los grupos B y C requieran mayor intervención del entrevistador que los del grupo A, como se refleja en las tablas, puede deberse en parte a la inhibición de los niños producida por una situación de intercambio no habitual.

En las tablas XII, XIII y XIV se presenta el número de relatos (en porcentajes) producidos por cada grupo de niños (A, B, C) clasificados según criterios de relato completo o incompleto, tipo de material (relato de experiencia personal, acción habitual, película, cuento y chiste) y el grado de intervención del entrevistador en el desarrollo del relato (con intervención-sin intervención). Como puede observarse en las tablas los tres grupos difieren entre sí con respecto a los criterios seleccionados en esta fase del análisis: los niños del grupo A producen cuentos y relatos completos en un porcentaje superior a los otros grupos y requieren de menor intervención del entrevistador.

TABLA XII

Número de relatos en porcentajes producidos por los niños del grupo A

	Cuento		Experiencia personal		Acción habitual		Película		Chiste	
	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.
c/int.	7	12.5	3.5							
s/int.	39.2	14.2	7		3.5		7	3.5	3.5	
	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.

TABLA XIII

Número de relatos en porcentajes producidos por los niños del grupo B

	Cuento		Experiencia personal		Acción habitual		Película	
	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.
c/int.		9	18	32	4.5	13		4.5
s/int.						13		4.5
	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.

TABLA XIV

Número de relatos en porcentajes producidos por los niños del grupo C

	Cuento		Experiencia personal	
c/int.	9.5	23.8	14.2	19.04
s/int.	4.7		4.7	
	Compl.	Incompl.	Compl.	Incompl.

En el grupo A (clase media) la mayor parte de las producciones son relatos de cuentos (71 %) producidos sin intervención del adulto (75 %) y con un alto porcentaje de relatos completos (75 %). Con exclusión de los relatos de experiencia personal, los demás tipos de discursos son producidos sin intervención del entrevistador, pero en todos los casos hay un predominio de relatos completos sobre incompletos como se puede observar en el ejemplo 16.

Es importante señalar que en este grupo se observa una gran variación en cuanto a las fuentes de los relatos: cuentos tradicionales, cuentos contemporáneos, historias bíblicas, películas, sucesos específicos de la vida del niño.

Esta variación de fuentes y de temas parece indicar que la familiaridad de los niños con el género narrativo tiene su origen en el hogar ya que, si los niños participaran en la escuela de situaciones de lecturas frecuentes y reiteradas de cuentos y otros materiales, habría al menos coincidencia en los temas. Sin embargo, excepto en el caso de dos niñas que relatan el cuento de Caperucita Roja, no se observa ninguna coincidencia temática.

Por otra parte, el hecho de que tanto los niños del grupo B (clase baja, medio urbano) como los del C (clase baja, medio rural) produzcan un alto porcentaje de experiencias personales, se nieguen a relatar cuentos aduciendo que no saben ninguno y, cuando lo hacen, se trate principalmente de cuentos leídos en la sala, da apoyo a la hipótesis de que el desempeño de los niños del grupo A responde a experiencias familiares y no escolares.

La diferencia en la producción de narrativas podría también atribuirse a la segmentación del sistema escolar, dado que los niños de los tres grupos han tenido, hasta el momento de recoger el material, experiencias escolares similares, al menos en cuanto al tiempo de permanencia en las salas. Sin embargo, la variación y la falta de coincidencia temática observada en el grupo A también resta sustento a la hipótesis

de que experiencias escolares diferentes sean el factor causal fundamental de las diferencias entre los grupos de niños y conduce a atribuir al medio familiar el mayor peso.

En el grupo B (ver tabla XIII) el 50 % de las producciones son relatos de experiencias personales , en su mayoría incompletos (75 %), realizados todos con intervención del entrevistador.

En el siguiente fragmento el niño responde a la elicitación inicial proporcionando el Resumen de la experiencia. Luego contesta la siguiente pregunta del entrevistador pero no completa el relato a pesar de la serie de preguntas que le formula el entrevistador.

(19)

E: *¿Qué te pasó?*

N: *Me caí de una escalera.*

E: *¿Qué pasó? ... ¿Cuántos años tenías?*

N: *Ahí cuatro.*

E: *¿Y dónde fue? ... ¿Dónde estabas cuando te golpeaste?...*

¿En la escalera de tu casa?... ¿Y quién estaba para ayudarte?

N: *Mamá*

El 25% de los relatos de experiencia personal del grupo B no presenta la Complicación, elemento esencial de una narración ya que en ellos se relata algún paseo, visita o fiesta - un asado, un paseo a la plaza, el último cumpleaños. Por tratarse de acciones no habituales para el niño, éstas experiencias parecen tener un significado emocional del que se deriva su interés por contarlas. Esta descripción verbal de algunos eventos pasados es considerada como una de las primeras formas de discurso narrativo que se producen a edad temprana (entre 2 y 3:6 años). En estos casos no son aplicables las categorías de Labov para experiencias personales ya que se trata de formas narrativas de mayor complejidad estructural (Miller y Sperry, 1987).

Los cuentos producidos por los niños del grupo B así como los relatos de películas están en su mayor parte incompletos ya que en ellos no se explicita ni la Escena ni el Evento Inicial.

Con respecto al grupo C, un porcentaje alto (63 %) de los relatos producidos por estos niños son de experiencia personal, muchos incompletos (70 %) y con intervención del entrevistador.

En el siguiente fragmento el niño produce espontáneamente sólo la Orientación y la Complicación. El relato del resto de la experiencia se logra a través de respuestas a preguntas puntuales del entrevistador.

(20)

E: ¿Alguna vez te caíste?

N: Otro día yo dormí en una cama alta y me caí.

La intervención es muy frecuente en el relato de cuentos, situación en la que los niños requieren en mayor medida de elicitaciones para avanzar en el relato. Cabe señalar que al tratarse de cuentos que el entrevistador conocía bien, fue posible proporcionar un mayor apoyo a la producción de lo que resultó que al menos dos niños relataran el cuento completo.

Vemos, en síntesis, que los niños del grupo A muestran un mejor desempeño en la producción de discurso narrativo con respecto a la estructura global de los relatos (superestructura narrativa) dada la cantidad de categorías que incluyen en ellos. Por su parte la variedad de tópicos pone de manifiesto una rica experiencia con textos escritos, proporcionada sin duda por el medio familiar.

El hecho de que tanto en el grupo B como en el C haya un predominio de relatos de experiencias personales y en el A de cuentos, está marcando una diferencia importante entre ellos. En efecto, las experiencias personales reflejan un dominio de la estructura narrativa básica y más simple mientras que las formas narrativas más complejas aparecen asociadas con las narraciones de tradición oral y literaria. Por lo que, desde el punto de vista del patrón de desarrollo de discurso narrativo, el grupo A parece más avanzado que los demás.

3.3.8.2. Aspectos superestructurales y léxico-sintácticos

El análisis de la comprensibilidad de los relatos mostró que sólo el 20 % de los producidos por el grupo A planteaban dificultades mientras que el 62 % de los del grupo B y el 50 % del grupo C resultaban difíciles de comprender. Esta dificultad parece estar en parte relacionada con la ausencia de categorías estructurales que, como se señaló, es más frecuente entre los relatos de los grupos B y C que del grupo A. Pero, por su parte el análisis léxico-gramatical de los textos revela que también en estos aspectos hay ciertos usos que obstaculizan la comprensión. Con el objeto de identificar estos usos y determinar si diferencian a los grupos entre sí, se seleccionaron de cada grupo diferentes tipos de relatos, completos e incompletos y con y sin intervención del adulto.

Grupo A

En la producción de relatos los niños de este grupo hacen por lo general un uso adecuado de los sistemas léxico-gramaticales y no se observan casos de relatos que resulten incomprensibles debido a dificultades en el desempeño discursivo. En general demuestran un mayor dominio de los recursos lingüísticos en el relato de experiencias personales y de cuentos que en el relato de películas. Se ha comprobado que el conocimiento del tópico influye sobre la coherencia del relato (Preece, 1987). Este hecho que podría explicar el mejor desempeño de estos niños en el relato de experiencias personales, de situaciones vividas por el mismo niño y cuyo contenido le es bien conocido y, en los cuentos, fuente escrita que le brinda un mensaje ya organizado lingüísticamente e invariable en cada lectura.

Preece (1987) ha observado también falta de cohesión estructural en los relatos que tienen su origen en una fuente visual (cine o televisión). Sin duda las demandas cognitivas que plantea el recuento de una película o eventos vistos en televisión son mayores que las demandas del relato de experiencias o cuentos, porque el niño se enfrenta con la tarea de organizar estructuralmente las imágenes visuales dándoles secuencia temporal y causal y de verbalizar la representación mental que ha formado de la historia. De ahí que algunos fragmentos de las películas que los niños relatan constituyen una enumeración de eventos no relacionados explícitamente, con información implícita que demanda un esfuerzo importante del oyente para poder seguir y comprender el relato, como se ejemplifica en el texto siguiente:

(21)

..y también la vimos a la película toda, cuando Batman se disfrazaba y cuando Batman viajaba y los señores le robaban los aros a la señora y Batman bajó, después rompió la puerta después Batman bajó, estaba arriba de un techo. Estaba en un restaurante arriba de un techo, estaba muy enojado con la chica, se asustaba, pensaba que se iba a golpear el batimóvil iba por la oscuridad y también la chica y Batman con el batimóvil y no se golpeó.

Algunos niños manifiestan no recordar bien los eventos y desarrollan el relato apoyándose en las preguntas del entrevistador, como se muestra en el siguiente fragmento de intercambio:

(22)

E: Bueno, vamos a tratar de acordarnos.
N: El lobo le preguntaba qué llevaba en la canasta.
E: ¿A quién?
N: A Caperucita.
E: ¿Y dónde estaba Caperucita?.
N: En el bosque.
E: ¿Y qué le contestaba cuando el lobo le preguntaba qué llevaba en la canasta?.
N: Pizza.
E: ¿Y a quién le llevaba eso?.
N: Caperucita a la abuelita.
E: ¿Y qué pasaba después?.
N: Después el lobo se disfrazaba con el disfraz de la abuelita.

Sin embargo al relatar películas, los niños también producen fragmentos en los que han podido integrar y relacionar la información.

(23)

... después los cazadores lo mandaron a los perros para matar al oso, el osito se quedó en una cuevita y los cazadores vinieron y lo agarraron con una chaqueta y lo ataron y se fue para arriba y después se bajó y lo soltaron, le daban leche.

El siguiente relato, cuya fuente es una secuencia breve vista en televisión, es fácilmente decodificable a pesar de que el niño no proporciona información de la Escena. El niño demuestra haber comprendido la secuencia y ofrece una explicación adecuada del significado de la expresión "corte" en ese contexto. Cabe señalar que este tipo de explicaciones o definición de un término revela una forma de habilidad metalingüística relacionada con un uso descontextualizado del lenguaje.

(24)

N: Un bebé quería galletitas, entonces se trepaba por cualquier lado y tiraba todas las cosas y después subía por el costado de la heladera hasta llegar a arriba y después quería galletitas y se las comió todas y después dijeron, corte!.
E: ¿Qué es corte?.
N: Que no, que ya no sirve más, que está mal, que está mal esa película y que empieza de nuevo bien.
E: Muy bien, eso es un corte.
N: Corte es cuando una película está mal y tienen que empezar de nuevo pero más bien.

Los niños aceptan sin vacilar la invitación a relatar un cuento y en las ocasiones en que el entrevistador les pregunta de qué se trata el cuento que quieren contar, los niños responden con el título del cuento ("El león y la flor", "El sapito mentiroso", "Caperucita Roja") o nombrando el personaje principal o el lugar de los hechos ("de un chanchito", "de una isla", "de la selva").

Cabe señalar que algunos niños, a pesar de que la pregunta del entrevistador puede sesgar a una estrategia comentativa, (¿de qué se trata?) hacen uso de una estrategia narrativa, (ver ejemplo 16) recurriendo a indicadores como relato en tercera persona, focalización temporal de la acción narrativa ("un día"), introducción del personaje como información nueva ("un señor"), formas de pretérito imperfecto para las acciones que actúan como fondo ("estaba cortado", "tenía", "se movía") y perfecto simple para las acciones que hacen avanzar el relato ("se cayó", "tomó", "escupió").

Es muy frecuente la utilización de fórmulas de ficción como marcadores de iniciación y finalización del cuento ("Había una vez", "Fin"; "era cortito"; "y colorín, colorado..."). Según Preece (1987) el uso de formas convencionales para comenzar y finalizar la evocación libre de una narración es común cuando ésta se produce a partir de una fuente escrita. En todos los relatos de cuentos los niños utilizan verbos en pretérito; la secuencia de las cláusulas narrativas que presentan responde al orden de los eventos en la narración y producen unidades sintácticamente aislables que se aproximan al estándar alfabetizado a nivel de organización de frases.

Los niños parecen querer recrear la forma y el lenguaje de los textos originales, como se ilustra en los ejemplos siguientes:

(25)

... y al amanecer el gallo cantó y las chicas se levantaron...

(26)

... al cabo se dió cuenta el vecino que estaba el sapito...

En los relatos es frecuente el uso de discurso referido a veces marcado por verbos de decir. La cita de las expresiones de los personajes está siempre indicada por el cambio de voz y recursos prosódicos expresivos. El uso de discurso directo crea un efecto de inmediatez. En los casos en que se omite el verbo de decir, la identificación del locutor se da a través del co-texto.

(27)

Le dijo Sansón: "Si me atás con cadenas pierdo poder"... Cuando estaba durmiendo lo ató con cadenas y le dijo: ";Sansón, Sansón, los filisteos!".

(28)

Había una vez una nena que se llamaba Caperucita Roja y llevó un montón de cosas a su abuelita que vivía lejos. Entonces vió un lobo. "Te juego una carrera"...

(29)

... y después encontró otro perrito más "Yo también le llevo el diario a mi amo"...

(30)

... Entonces dijo: "¿Qué pasa ahí abajo?. Señora, aquí estoy, arriba de su chimenea".
"¿Qué hace ahí en mi edificio?"...

En el corpus de este grupo se observa la utilización de subordinadas (adjetivas, sustantivas y adverbiales) como recurso para integrar información y explicitar las relaciones entre cláusulas. Las cláusulas adjetivas, las adverbiales temporales y causales son las más frecuentes aunque también hay casos de adverbiales condicionales y de propósito.

(31)

... enterró las flores para que no se salgan..

(32)

... cuando lo ataron en el muro todos estaban ahí...

(33)

... y como estaba en medio de una isla se tuvo que poner arena en el pie...

(34)

... y salió rajando porque había un tiburón que le mordió la cola...

(35)

... cuando la mamá se acordó era muy tarde y la fue a buscar al bosque..

(36)

... dijeron los filisteos malos que si capturaban a Sansón le daban mucha plata..

El control productivo de los recursos lingüísticos para desarrollar relatos coherentes y cohesivos se pone de manifiesto especialmente en los relatos de experiencias personales.

(37)

Yo mi mamá y mi hermana habíamos ido al médico para que nos revise. Y nos dijo la doctora que no teníamos nada, que nomás teníamos microbios. Y después nos fuimos a la casa y nos pusimos el camisón y después me fui a la pieza de mi mamá en un pie y volví en un pie a mi pieza. Y me golpeé con el picaporte y me agarré la cabeza cuando me golpeé. Y mi mamá estaba hablando por teléfono y le dije: "me golpeé" y me saqué la mano de la cabeza y vi que estaba llena de sangre. Y le dije a mi mamá que no me gustaba la sangre y mi mamá me empezó a enjuagar para ver dónde estaba la herida y me subí a una banqueta y mi mamá me vió. Y mi mamá le dijo a mi hermana que vaya a buscar a la vecina y mi hermana fue y después la vecina me puso agua oxigenada y merthiolate y un algodoncito y se fue. Y tuvimos que rajar al médico y me llevó sin peinar porque no me podía peinar y volvimos y nos metimos en la cama a dormir.

En el relato transcripto, la niña ordena temporalmente todos los eventos explicitando el marco contextual en el que suceden logrando así un discurso coherente. Comienza el relato con el pronombre personal de primera persona que no se reitera en el texto a pesar de lo cual mantiene la perspectiva del narrador. Cuando el agente de la acción varía, marca este cambio lexicalizándolo adecuadamente ("mi mamá", "mi hermana", "la vecina"). Evita la elisión del sujeto en los casos en que ésta pueda dar lugar a ambigüedades ("mi mamá le dijo a mi hermana que vaya a buscar a la vecina y después la vecina me puso.."). Mantiene la referencia a los otros personajes de la narración a través del uso de deícticos, como en "mi mamá estaba hablando por teléfono y le dije.." cuando el antecedente está en una cláusula adyacente. De no ser así vuelve a nombrar al personaje al cual hace referencia. De modo que lexicaliza solamente cuando es necesario para la claridad del relato. La niña realiza una adecuada marcación temporal a través del uso de diferentes tiempos verbales. Comienza relatando un evento anterior a los de la experiencia narrada mediante un pretérito pluscuamperfecto lo que no es habitual en los relatos de niños de esta edad ("habíamos ido al médico"). A lo largo del relato se refiere a las acciones de fondo en pretérito imperfecto y a las narrativas en pretérito simple.

Si bien el nexa más utilizado es la conjunción "y", se observa la presencia de subordinadas, ("le dije a mi mamá que no me gustaba la sangre"; "mi mamá me empezó a enjuagar para ver donde estaba la herida"; "y vi que estaba llena de sangre"). La precisión del vocabulario (picaporte, herida, banqueta, enjuagar, merthiolate) es una evidencia más de su habilidad en la elección de exponentes lingüísticos para la producción discursiva.

En el siguiente relato de experiencia personal que presenta características similares a las que se hizo referencia en el relato anterior en cuanto a coherencia global, recursos de cohesión y precisión lexical, se observa una mayor integración de la información a través del uso de subordinadas y una mayor variedad de conectores de frase. Asimismo exhibe menor frecuencia en la utilización de la conjunción "y", como ya dijimos, habitual en la narración de los niños de esta edad. Cabe señalar que este relato está realizado en tercera persona porque se trata de una experiencia personal, pero relacionada con lo que acontece a alguien unido a la niña por un vínculo familiar muy cercano (enfermedad y operación del abuelo). La niña logra una ajustada integración del relato del suceso que da lugar a la narración con el de su participación en este evento, demostrando así una particular habilidad discursiva.

(38)

Mi abuelo un día se enfermó y lo tuvieron que llevar al médico y llamaron a la ambulancia, lo llevaron y lo internaron. Y el hermano de mi mamá la llamó a mi mamá para que vaya porque el doctor no daba ninguna seguridad si iba a salir de la operación. Y por las dudas que no saliera llamaron al anestesista para que le pusiera anestesia. Tardó mucho en despertarse, y el hermano de mi mamá se quedó en el médico para ver a qué hora lo sacaban de la sala de operación. Lo sacaron muy temprano. Cuando nosotros llegamos mi abuelo ya no estaba en la sala, nos fuimos a fijar y no estaba, estaba en la sala de operación. Entonces mi mamá, como salió de la operación estuvo internado unos días con suero, y después salió de la clínica y lo mandaron a la casa de la hermana de mi mamá que es mi tía. Y de la casa de mi tía ya está en el campo. En Entre Ríos pasó eso. Mi mamá se tuvo que ir y yo falté unos días en el colegio.

Cabe señalar que este relato y el anterior constituyen ejemplos claros de organización discursiva, en cuanto al uso de pronombres y otras expresiones referenciales, que operan

bajo la restricción del "sujeto temático". Karmiloff-Smith (1981) ha observado esta habilidad discursiva en los niños a partir de los 6 y 7 años. La restricción del sujeto temático estipula que la pronominalización en posición de sujeto se reserva al protagonista principal o sujeto temático del discurso total así como la pronominalización y la anáfora nula. En contraste, la referencia a los otros participantes se realizan a través de frases nominales y nombres propios.

Grupo B

En general se observan entre estos niños dificultades en el uso de los recursos lingüísticos para especificar los significados que intentan expresar, de manera que estos puedan ser comprendidos por el interlocutor. El entrevistador pone de manifiesto que tiene dificultades para decodificar el mensaje del niño porque a través de preguntas y comentarios trata de corroborar si su interpretación es correcta, como se muestra en los fragmentos 39,40 y 41.

(39)

E: Cuando vas a pasear ¿Qué pasa?.

N: Cuando se hace de noche nos vamos y cuando se hace de día nos vamos, nos quedamos después nos vamos.

E: ¿Pero dónde te vas de noche?.

N: A pa.., no de noche no, de día.

E: De noche volvés y de día ¿A dónde vas?.

N: A pasear y después me quedo y no vamos más, algunas veces.

En este caso, la primera intervención del niño " cuando se hace de noche nos vamos y cuando se hace de día nos vamos, nos quedamos después nos vamos", resulta incoherente dado que no explicita el locativo en verbos que lo requieren (irse, quedarse). Aún si lo hiciera, explicando a donde va de día y de noche, el proceso de decodificación se vería obstaculizado por la referencia final de desplazamiento no relacionable con lo dicho anteriormente.

La ausencia de información necesaria y de conectores, y la contradicción entre la primera intervención y la segunda - en la primera afirma "de noche nos vamos" y en la segunda "no, de noche no" - así como el uso de una frase adverbial de frecuencia en la tercera intervención que puede modificar a cualquiera de las tres acciones expresadas anteriormente ("A pasear, después me quedo y no vamos más, algunas veces") restan coherencia a este fragmento del intercambio.

El discurso de este niño no puede analizarse con los modelos

tomados como base ya que no responde a las características discursivas ni de relato de acciones habituales ni de una experiencia personal específica. Se trata de una enumeración de hechos expresados en cláusulas no relacionadas entre sí. En el ejemplo siguiente se observa un caso similar

(40)

E: Y, contáme.

N: Mi mamá estaba cocinando y estaba...eh...y comí con caldo (xxx) y a comer y dormí en la cama y hay que levantarse..... y hay que comer.

E: ¿Y qué pasa con eso? ¿ A vos te gusta comer en la cama?.

N: Sí.

E: ¿Comés en la cama?.

N: Sí.

En este caso el niño utiliza verbos en pretérito imperfecto y en pretérito simple, formas típicas de la Orientación y Complicación de un relato de experiencia personal. Luego produce dos emisiones con un modalizador que podrían referirse a acciones habituales y que une con la conjunción "y", estableciendo una relación no clara entre las dos partes de esta primera intervención. El niño deja implícita información que no es recuperable en el contexto por lo que desorienta al entrevistador quien busca, a través de una pregunta, confirmar su interpretación de lo relatado por el niño.

Cabe señalar que el hecho de que el lenguaje oral exija decodificación y respuestas inmediatas, no da tiempo al receptor para elaborar una interpretación de intervenciones poco claras y tratar de descubrir el significado que subyace tras la expresión verbal. El lenguaje escrito, por el contrario, da al lector tiempo para volver sobre un texto o parte del mismo y reflexionar acerca de lo expresado, permitiendo con frecuencia descubrir el sentido de aquellos textos cuya coherencia no es posible percibir en una primera aproximación. De hecho la lectura reiterada de los fragmentos analizados brinda la posibilidad de reconstruir una representación mental coherente como fuente de los mismos.

(41)

E: ¿Fuiste de viaje a algún lado?.

N: Sí.

E: ¿A dónde fuiste?.

N: A un viaje no.

E: ¿A un viaje no?.

N: Fui xxxx solo con mi papá tenía un auto y mi papá manejó y el bebé también se fue, mi mamá y yo y

mi hermana seguía armando lío y tenía un auto y no andaba más el motor y estaba...había cerquita y el señor lo estaba arreglando todo.

En esta entrevista el niño comienza el intercambio dando información que aparece como contradictoria en los dos primeros turnos. Luego produce una intervención extensa que resulta muy difícil de decodificar dado que no es lógico el orden de presentación de las cláusulas en las que se alternan referencias a estados y eventos y no se usan conectores que puedan aclarar las relaciones entre unidades de información. Asimismo se hace alusión a la continuidad de acciones no mencionadas con anterioridad ("mi hermana seguía armando lío"), se eliden sujetos necesarios para comprender el texto ("estaba cerquita"), no se explicita información sin la cual no es posible interpretar el significado de la expresión dentro del discurso ("había cerquita"), se utiliza un artículo definido para presentar un personaje nuevo ("el señor...").

(42)

E: ¿Qué, tenés pollitos también?

N: No, eran los polli, sí tengo más, tengo pollitos yo.

E: ¿Sí?

N: Sí. Estaba jugando con mis pollitos yo. Después lo quiso correr, quería jugar, la agarró del cuello y le dije "¡Diana!" y lo saqué la boca y casi lo lastimó mi pollito.

En este caso el niño está haciendo comentarios sobre sus animales domésticos y comienza sin ningún señalamiento explícito a relatar un episodio puntual. En el fragmento se observa el uso de pronombres con referencia ambigua ("lo quiso correr"; "la agarró del cuello") y de verbos sin sujeto recuperable ("quiso correr"; "quería jugar"; "la agarró del cuello") que obstaculizan su comprensión. No se sabe si en la última acción mencionada el sujeto es el hablante o el perro. Si el niño hubiera dicho "la agarré" o "lo agarró" habría una sola interpretación posible, pero tal cual lo expresa, pronombre y verbo entran en conflicto. Además en las últimas dos cláusulas omite las preposiciones: "la boca"; "mi pollito". La cantidad de información que el niño no explicita dificulta también la comprensión de otras intervenciones en la misma interacción y el discurso se percibe como incoherente e incompleto.

(43)

N: El se fue a pelear xxxx con una señora y después mi papá chupaba xxx con Martín y estuvieron

tomando donde una señora y después mi mamá estuvo atendiendo y una señora vino y le vió que peleaban y otro señor, estuvo peleando los tres. Entonces... y su papá Martín estuvo peleando en mi casa todos y después mi mamá estuviera en casa y le pegó el palo con mi papá estuvo borracho.

Cabe señalar que esta extensa intervención tuvo lugar en la sala en una situación específica de intercambio entre la maestra y un niño (Tiempo de compartir) en la que se proporciona un espacio a un niño por vez para relatar experiencias personales. Es ésta una situación de rutina que permite al niño una mayor espontaneidad que la situación de entrevista planteada por el investigador. En este caso dos niños participaron de la interacción porque ambos protagonizaron el episodio que intentan relatar.

El discurso del niño que inicia el relato adolece de los mismos problemas ya descriptos en el habla de otros niños. Además es un ejemplo claro de la no explicitación de la relación entre cláusulas, de no correspondencia entre el orden de las cláusulas narrativas y la secuencia posible de eventos, del uso idiosincrásico de preposiciones a lo cual se agregan formas de sobregeneralización verbal, inclusión de términos sin función en el discurso y fragmentos cuyo significado no es posible interpretar como "y le pegó el palo con mi papá estuvo borracho".

Las dificultades de comprensión se ponen en evidencia cuando, después de cuatro intervenciones de los niños en las cuales intentaron relatar el episodio desde su comienzo, la maestra preguntó: "Pero, ¿cómo fue que empezó la pelea?", pregunta que reitera en el turno número 44, casi al finalizar el intercambio. A pesar de que la maestra estaba familiarizada con el habla de los niños de esta comunidad, en esta ocasión no logró reconstruir el episodio como habitualmente lo hacía. A través de reestructuraciones de las emisiones de los niños y de continuaciones del tópico planteado por ellos, la maestra les proporcionaba siempre apoyo para que pudieran producir relatos coherentes y completos, conformando un andamiaje que sostenía su desempeño lingüístico. Por el contrario, en este intercambio las intervenciones de la maestra se limitaron casi exclusivamente a pedir información en un intento por comprender y ordenar la historia.

En el siguiente ejemplo se observa un desempeño discursivo diferente al de los casos analizados:

(44)

N: Mejor escapate por la ventana.

V: No, ¿a ustedes les parece que un nene o cualquiera se puede escapar por la ventana?

N: Sí, porque un día yo quería ir a buscar la llave para - la llave de mi casa porque mi mamá no estaba y se había ido - porque en Mendoza un amiguito mío que se llamaba Gustavo que era grande que es un amigo mío, quería entrar a hacer pis a mi casa, a la casa de él, entonces como estaba cerrada la casa de él, entonces quería venir a mi casa, entonces yo pasé por la ventana del comedor y fui a buscar la llave.

V: ¿ Las llaves de quién?.

N: De mi casa.

V: ¿ Pero vos estabas adentro de tu casa o afuera?.

N: Estaba afuera jugando.

V: Ah, y tuviste que entrar por la ventana.

N: Sí, para buscar la llave.

V: Ah, porque la puerta estaba cerrada con llave.

N: Sí.

V: ¿Y adentro no había nadie?.

N: No, solamente había quedado una llave y mamá se había llevado la de papá y papá siempre venía y mamá le abría con la llave.

V: Ah, así que ... ¡bue!, pero escuchame, mamá tenía la llave ese día.

N: Sí, pero teníamos dos.

V: ¿Tenían dos qué?.

N: Llaves.

V: Tenían dos juegos de llaves, una la usaba mamá y otra la usaba papá, ¿sí?.

N: Sí.

V: Entonces, ¿ qué pasó ese día? Tu papá no estaba porque estaba trabajando ¿y tu mamá?.

N: Mi mamá se llevó, mi papá se olvidó las llaves y mamá se llevó las llaves de él.

V: Y tu papá se olvidó las llaves adentro de tu casa.

N: Ajá.

V: Pero, y entonces, ¿ por eso tuviste que entrar por la ventana del comedor?.

N: Ajá, porque mi amiguito quería hacer pis, entonces yo fui por la ventana, fui a buscar la llave y le abrí de adentro y el pasó a hacer pis.

En el fragmento de intercambio transcripto que tuvo también lugar en un Tiempo de Compartir, el niño comienza con una justificación de la conducta censurada por la maestra. ("si porque un día yo.."). Luego inicia su relato presentando información relativa a la Orientación y a la Complicación. Al omitir un detalle en su relato, da lugar a un pedido de

aclaración de la maestra que genera una serie de preguntas y respuestas en las cuales proporciona información adicional que hace más explícito el relato hasta que finalmente retoma el hilo concluyendo con una síntesis completa de la situación. En la primera cláusula de esta síntesis presenta la situación y en las cuatro cláusulas narrativas siguientes los eventos ordenados en el tiempo. El desempeño narrativo de este niño no se observa en los demás: ante la interrupción de la maestra cierra el relato pero no solamente ofrece una Resolución sino toda la información correspondiente a la Orientación y Complicación, en forma sucinta. Cabe señalar que este niño es hijo de una maestra jardinera hecho que hace suponer un entorno lingüístico diferente al de los demás niños de este grupo.

En aquellos casos en que los niños se limitan casi exclusivamente a responder a las elicitaciones del entrevistador, se observa la producción de relatos de historias breves compuestas por no más de dos o tres eventos cuya ocurrencia en el relato está condicionada por la estructuración que el entrevistador propone a través de sus preguntas, como puede observarse en el siguiente fragmento .

(45)

E: *Pensá, alguna vez jugaste a algo, te golpeaste, te dolió mucho?.*

N: *Sí me golpeé.*

E: *¿Con qué?.*

N: *Con un jeep, yo hice así, salté y me golpeó acá.*

E: *¿Con un autito, un jeep?.*

N: *Sí un jeep.*

E: *¿Y qué hiciste, lloraste mucho?, ¿quién te ayudó?.*

N: *Mi mamá, entonces me puso primero un cuchillo, me lo puso así y un hielo.*

E: *¿Un cuchillo?.*

N: *No, un hielo, un hielo, primero el cuchillo y después el hielo.*

E: *¿Se te pasó?.*

N: *Sí.*

En este caso el niño recurre a gestos que acompañan los deícticos utilizados para complementar lo expresado verbalmente.

El uso de discurso directo con fórmulas introductorias, como se observa en el siguiente fragmento, no es frecuente en este grupo. La niña cuyo relato se transcribe, marca además el enunciado citado haciendo uso de recursos fonéticos: pausa, tono de voz, contrastes de altura tonal.

(46)

N: Cuando yo estaba por venir al jardín, Jorge me pegó en la espalda.

E: ¿Sí?

N: Mi mamá me retó yo le avisé a ella y ella dijo: "¿Qué le hiciste vos?". "Yo nada", y Jorge le mintió a mi mamá.

El relato de cuentos, que en su mayoría los niños se negaron a producir, muestra en general las mismas características que los relatos de experiencias personales. Se trata en efecto, de textos que exhiben incoherencias, información no explícita, desorganización de la información.

(47)

N: De un gatito.

E: ¿De un gatito? Bien ¿Qué cuento me vas a contar de un gatito?.

N: Estaba jugando en parque y estaba jugando con otro gatito.

E: Un gatito estaba jugando en el parque con otro gatito ¿y?.

N: Y estaba mucho miedo porque le hace su casita.

E: ¿Tenía mucho miedo por qué?.

N: Porque sí y ..

E: ¿Por qué tenía mucho miedo?.

N: Porque había muchos monstruos.

E: ¿Había muchos monstruos?.

N: Y estaba jugando con los chiquitos, y su casita los gatitos.

E: Y estaba jugando ¿con quién?.

N: Con, con los hijitos del monstruo.

E: Estaba jugando el gatito con los hijitos del monstruo ¿y de qué tenía miedo, de los hijitos o del monstruo grande?.

N: El monstruo grande estaba jugando con los hijitos y se enojó.

E: ¿Quién se enojó?.

N: El monstruo grande.

E: ¿Y qué es lo que pasó?.

N: Y después lo llevaron a la cárcel.

E: ¿Lo llevaron a la cárcel al monstruo grande?.

N: Porque se portaba mal.

E: Se portabas mal, molestaba a los gatitos.

N: Y el gatito estaba llorando.

E: Ah, pobrecito, ¿porque se había asustado?.

N: Sí, estaba dormido, se levantó, otra vez estaba durmiendo y después chau, otra vez estaba llorando.

En el intercambio transcripto el niño produce el preámbulo de una historia diciendo que va a contar el cuento de un gatito. Comienza el relato con la Orientación en la que proporciona información sobre el lugar, la actividad y presencia de otro participante. En respuesta a otra elicitación produce dos cláusulas encadenadas por una relación causa - efecto que resultan incomprensibles porque el contenido de la segunda no puede ser causa de la primera, (su casita/ mucho miedo). Exhibe problemas léxicos del tipo "estaba mucho miedo" por "tenía mucho miedo" y gramaticales ("le" hace su casita). Si este pronombre refiere al segundo participante de su historia ("el otro gatito"), única opción en el contexto, la expresión carece de sentido. La insistencia del entrevistador en conocer la razón del miedo es una evidencia más de la dificultad de decodificación de este discurso.

Luego el niño ofrece una explicación plausible ("porque había muchos monstruos") e incorpora a otros participantes ("los chiquitos") agregando dos frases nominales aparentemente no relacionadas con el discurso previo ("y estaba jugando con los chiquitos y su casita, los gatitos"). El niño cambia la Orientación de la historia al señalar que el gatito estaba jugando "con los hijitos del monstruo" y a partir de la información que luego proporciona se podría inferir que el miedo era provocado por el monstruo grande, participante que hace actuar sin introducción previa. Finalmente concluye la historia con una secuencia de acciones (dormir-levantarse-dormir-llorar) expresadas en cláusulas de difícil incorporación al hilo narrativo ya que no se establece conexión alguna con los hechos relatados anteriormente.

En este grupo se observa a menudo la sustitución de la preposición "a" por "en"

(48)

E: ¿A dónde fuiste?

N: En el corso, en carnaval.

(49)

E: ¿A dónde van?

N: En la costanera.

Grupo C

Los niños tienen un desempeño diferente según sus intervenciones contengan una o más unidades de información. En general las intervenciones breves que contienen una sola unidad de información responden a preguntas cerradas del entrevistador y su interpretación no plantea problemas. Pero

a nivel de organización de fragmentos de relato producidos sin la intervención del entrevistador se pone de manifiesto en varios niños la dificultad para presentar la información en forma que permita una rápida decodificación. De hecho en estos casos, la siguiente intervención del entrevistador es un pedido de confirmación de que su interpretación es correcta, pedido que pone de manifiesto que no ha entendido bien al niño.

(50)

N: *"Acá me, se me quebró la horquilla, íbamos andando más despacito y se me quebró la horquilla y acá, se nos quebró la horquilla, a mi papá en una bicicleta grande, ahora la armó él."*

En el fragmento transcrito, el niño presenta primero la Complicación del relato ("se me quebró la horquilla") pero sin explicar hasta el final que se trataba de la horquilla de la bicicleta. Además comienza presentándose como único protagonista del hecho ("me") para luego utilizar un verbo en plural a través del cual se infiere la presencia de un tercero ; repite el esquema singular-plural (me, nos) para finalmente aclarar que el otro protagonista era su papá. A continuación de la Complicación, que constituye la primera cláusula de este fragmento, hace referencia a la Orientación pero también en forma incompleta: no explicita ni con quién, ni en qué "íbamos andando". Reitera innecesariamente dos veces más la Complicación y finalmente explicita que se trata de la bicicleta y cierra el relato con la Resolución. Es éste un ejemplo que pone en evidencia que la incorporación de las categorías estructurales no es condición suficiente para la comprensión del relato. En este caso es la organización de la información lo que dificulta la decodificación.

(51)

N: *Mi papá andaba (xxx) se le prendió fuego el motor. Prendía la llave. Se le prendió fuego el motor.*

E: *¿ Se prendió fuego el motor del camión de tu papá?, y ¿qué hizo tu papá?.*

N: *Lo apagó y se lo pagó.*

E: *Lo apagó, ¿y con qué?.*

N: *Con agua lo pagó.*

En este caso el niño comienza su primera intervención relatando la Orientación ("mi papá andaba") que interrumpe y no completa, para agregar luego información sobre la Complicación. Las cláusulas narrativas no respetan el orden temporal de los sucesos ni están unidas por conectores que

contrarrestarían esta alteración. Además la acción narrativa de la segunda cláusula está expresada por un pretérito imperfecto en lugar de pretérito simple ("Se le prendió fuego el motor, prendía la llave").

En los relatos de este grupo se observa también la referencia a hechos que, si bien tienen relación con el episodio que se narra, no exhiben clara conexión con el discurso previo porque esta conexión no se explicita y la información es fragmentada.

(52)

N: *Un día yo me caí, y un caballo se cayó y había un caballo en la calle y había una piedra grande y se cayó.*

E: *¿Quién se cayó?, ¿ el caballo, sí? ¿ y vos estabas arriba del caballo? ¿ y a vos que te pasó?*

N: *Me lastimé.*

En algunos relatos sólo el conocimiento del mundo y los ítems lexicales que el niño emplea permiten al entrevistador reconstruir una historia posible. En este fragmento de relato el niño comienza presentando la Complicación ("un día yo me caí") y luego agrega información que es parte de esta pero sin relacionar en forma explícita ambos eventos ("yo me caí, un caballo se cayó"). Esta falta de relación se acentúa porque las cláusulas narrativas no siguen el orden temporal de los sucesos. El uso del artículo indefinido ("un") en lugar de un pronombre posesivo (mi caballo) que podría haber establecido un nexo entre ambos eventos acentúa la falta de conexión entre las cláusulas. En las cláusulas correspondientes a la Orientación, que el niño agrega luego de la Complicación, no explicita tampoco la relación entre su caída, la del caballo y la piedra ("había un caballo, había una piedra grande"). Tampoco utiliza el plural inclusivo de primera persona en la última unidad de su intervención ("Y se cayó") que podría haber puesto de manifiesto la conexión entre ambas caídas. El entrevistador manifiesta su incompreensión del mensaje preguntando "¿quién se cayó? ¿el caballo? ¿y vos estabas arriba del caballo?"

Los niños que producen una experiencia personal completa lo hacen en su mayoría limitándose a proporcionar respuestas breves y contingentes a preguntas del entrevistador quien, a través de ellas, impone una estructura al relato, como también se observó en el grupo B.

Solo uno de los niños que produce un relato completo presenta en sus intervenciones más extensas fragmentos de discurso

bien organizado y comprensible.

(53)

E: Quiero que me cuentes algo que te haya pasado, algo que te pasó alguna vez, muy lindo o muy feo.

N: Me golpeé un día la cabeza.

E: ¿Sí?. ¿Cómo?.

N: Yo estaba jugando en una sogá y era muy finita, era un poco así de gruesa nomás y se cortó la sogá y me rompí la cabeza.

E: ¿Y qué hizo tu mamá?.

N: Me fue a llevar a la sala, no era tan hondo.

E: ¿No?.

N: No, solamente así de hondo era.

E: Así de hondo, ¿cómo era de hondo?.

N: Así, así.

E: ¿Y te dolió mucho?.

N: No.

E: ¿No?, no te diste cuenta.

N: No, por eso.

E: ¿Y qué otra cosa me podés contar que te haya pasado?.

N: Un día me corté con una gillete así.

E: ¿Y qué hacías con la gillete?.

N: Estaba así, mi mamá me dijo que la corte así, por la mitad no, y así me dijo que la corte. Justo que hice así, se me resbaló y me cortó así, mi mamá me dijo eso.

Este niño relata dos eventos distintos a pedido del entrevistador. Sus intervenciones son contingentes con las del entrevistador y el intercambio es fluido. En él se alternan respuestas extensas, que comprenden la Orientación y la Complicación, con respuestas breves en las que agrega información requerida por el entrevistador. Ambos relatos presentan una estructura canónica: comienzan por el Resumen, continúan con la Orientación, Complicación y Resolución. Incluye también Evaluaciones ("era muy finita, era un poco así de gruesa", "no era tan hondo, solamente era así de hondo") utilizando intensificadores (cuantificadores) como elementos evaluativos. Se observa también un uso apropiado de tiempos verbales narrativos: el pretérito imperfecto para las acciones o estados que funcionan como fondo (estaba, era), el perfecto simple para acciones que hacen avanzar el relato ("corté", "rompí"). La secuencia de eventos se presenta ordenada en el tiempo de la narración y las cláusulas narrativas están unidas exclusivamente por el coordinante "y". Excepto en el caso de un cláusula sin sujeto recuperable ("no era tan hondo" refiriéndose al tajo producido por la caída) hay explicitud en la presentación de la información.

El niño utiliza reiteradamente el deíctico "así" que en algunos casos acompaña con gestos explicativos y en otros tiene referencia textual.

Con respecto al relato de cuentos leídos, el desempeño de este grupo es en general pobre ya que los niños no logran, ni aún con todo el apoyo que proporciona el entrevistador, reconstruir el cuento. Responden en forma breve e incompleta dejando mucha información no recuperable implícita y aunque sus respuestas son contingentes, a menudo la información que proporcionan no corresponde al cuento que intentan relatar. No parecen tener un recuerdo preciso de los principales eventos e inventan las respuestas.

(54)

E: Bueno Dani, contame.

N: Que después se casaron.

E: Pero, ¿cómo empieza?.

N: No sé.

E: Había una vez un chico que se llamaba Juan que tenía un gato ¿y qué hizo el gato?

N: Y después fueron, una nenita se quedó desnuda y le llevaron la ropa.

E: ¿Y qué hizo el gato en el castillo del ogro?.

N: Cuando fueron había un hombre, y después uno se transformó en león.

A diferencia de la mayoría, dos niños responden bien al apoyo que les brinda el entrevistador dando respuestas que varían en extensión y que son contingentes. Cuando no recuerdan fragmentos del cuento se detienen y piden información que les permita continuar el relato: explícitamente expresan no recordar los eventos siguientes. Estos niños contribuyen al desarrollo del relato proporcionando respuestas adecuadas. Sin embargo muestran una gran dependencia de las preguntas y comentarios de elicitación para poder participar en la reconstrucción del cuento.

(55)

N: Tipu cuando iba a subir a la escalera se agarraba de la pollera de la madre.

E: ¿Por qué?.

N: Porque tenía miedo a la oscuridad, y después ¿qué era?.

E: Después ¿qué le pasó con el aro?.

N: El aro, fue a jugar, se le perdió el aro y después vio una araña ¿no?

E: No, se hizo de noche ¿y qué pasó?

N: Se asustaba.

E: ¿Por qué?, ¿qué veía?

N: *Un árbol parecido a un gato gigante.*

E: *Y él ,¿qué creía que era?*

N: *Un monstruo.*

E: *Un monstruo ¿y entonces?*

Los niños de este grupo producen con frecuencia sustituciones de fonemas, "t" por "d", "ch" por "f" y "s" así como omisiones de fonemas y secuencias: "pata" por "planta", "manita" por "hermanita", "subó" por "subió". Hay además palabras en su discurso que no es posible identificar.

3.3.8.3. Comparación entre grupos

El análisis del desempeño en la producción oral de discurso narrativo muestra que los niños del grupo A se diferencian, en términos generales, de los niños de los grupos B y C por un mayor control de los recursos lingüísticos. El patrón evolutivo descrito en varias lenguas (Slobin, 1994) marca una progresión que va desde formas narrativas más simples caracterizadas por el señalamiento de eventos separados, secuencias descriptivas y de acción simple hacia formas más complejas. Estas formas exhiben encadenamiento de eventos para finalmente llegar a relacionar los eventos que ocurren dentro de otros. Atendiendo a estas consideraciones es posible pensar que los niños del grupo A producen narrativas más avanzadas que los niños de los grupos B y C.

En efecto, como lo muestra el análisis de casos, los relatos de los grupos B y C presentan características típicas de las primeras formas narrativas: son breves, proporcionan poca información sobre la Orientación, omiten con frecuencia categorías y saltan de un hecho a otro sin explicitar las relaciones entre ellos, lo que generalmente da como resultado un discurso no siempre fácil de comprender. De hecho el interlocutor logra construir el discurso poniendo en juego en la decodificación su conocimiento del mundo y de la estructura de este tipo de discurso. De estos conocimientos se vale el entrevistador para orientar con su intervención a aquellos niños que no ofrecen la información espontáneamente o que producen emisiones fragmentadas no claramente relacionadas y con referentes ambiguos.

Estos niños utilizan algunos recursos de cohesión pero en general lo hacen en respuesta a intervenciones del entrevistador, es decir, en la interacción diádica. Esta observación nos remite a los estudios de Eisemberg (1980) quien señala que es en la interacción diádica donde los niños comienzan a usar elementos cohesivos entre segmentos textuales antes de incluirlos en sus propias producciones

narrativas. Por lo que, en coincidencia con Bamberg (1987), se puede asumir que las nociones que subyacen a los elementos cohesivos formarían parte de la representación conceptual de los niños, mientras que el uso espontáneo de estos elementos se produciría paulatinamente como resultado de una mayor experiencia con textos.

Con respecto al dominio de las estructuras narrativas, no se puede plantear en forma conclusiva que estos niños no hayan internalizado el esquema, a pesar de los problemas de organización de la información que presentan sus relatos y del hecho de que han tenido, una exposición limitada a la lectura de cuentos. En efecto, Mandler (1982) muestra que el esquema puede usarse tempranamente en el proceso de decodificar y recuperar una historia antes que en el de producirla.

Por su parte, los niños del grupo A evidencian un dominio de la estructura narrativa, dado el número de categorías que incluyen y la coherencia global de sus relatos en la producción espontánea de narraciones. Se trata de narrativas más complejas en las que existe un ordenamiento jerárquico de los eventos expresados en frases subordinadas e interrelacionadas. Precisamente el control productivo que estos niños tienen sobre una variedad de conectores de frase les permite explicitar las diferentes partes del discurso.

Otro aspecto que muestra el avance de este grupo en la producción discursiva es el dominio de nuevas funciones para algunas formas gramaticales. Así por ejemplo se ha demostrado (Karmiloff-Smith, 1981) que a los tres años los niños distinguen el contraste definido/indefinido de los artículos pero la función anafórica se adquiere más tarde. Los niños de este grupo, contrariamente a los otros dos grupos, dominan también la función anafórica que les permite señalar si se trata de información nueva o si la referencia apareció anteriormente en el discurso. Asimismo el uso de pronombres que opera bajo la restricción del sujeto temático, implica la adquisición de una nueva función para esta forma gramatical: codifica el rol de uno de los referentes - ser el protagonista principal - en relación con los otros en la estructura global del relato.

Tomando en consideración todos los aspectos señalados se puede pensar que los grupos B y C se ubican en un momento evolutivo anterior al del grupo A, ya que en general no han efectuado aún el pasaje de la función oracional a la función discursiva de los marcadores lingüísticos como lo han hecho los integrantes del grupo A. En estos niños se evidencia también un avance en la forma de relacionar los eventos,

progresión que requiere como lo señala Slobin (1994), de un incremento en el uso de conjunciones, subordinaciones y otros recursos de inclusión.

El dominio de los recursos mencionados forma parte de las habilidades lingüísticas que han sido caracterizadas como habilidades descontextualizadas (Snow, 1983; Snow et al, 1991). Estas habilidades se ponen de manifiesto cuando el significado es construido verbalmente apoyándose en el uso de recursos léxicos, sintácticos y discursivos para producir textos autónomos, que no requieren para su decodificación de conocimiento no explicitado o del contexto de situación.

Los niños del grupo A demuestran poseer conocimientos sobre la estructura general y ordenamiento de la información en el discurso narrativo y sobre el léxico adecuado al contexto del discurso. Asimismo evidencian un control productivo de los recursos sintácticos que permite no solo la generación de secuencias gramaticales sino también la integración de información en unidades mayores.

Se ha señalado que el uso de vocabulario preciso, de mecanismos de integración, la explicitud de la información, los recursos de cohesión, el agrupamiento de la información en unidades sintácticamente aislables, confieren a los relatos de los niños de clase media calidad de alfabetizados (Collins y Michaels, 1988). En efecto, el dominio de habilidades descontextualizadas implica el dominio y uso de un estilo de lenguaje escrito que se manifiesta aún cuando la comunicación se produce a través del canal oral.

Los niños del grupo A pudieron producir discursos fácilmente comprensibles para un interlocutor que no los conocía ni conocía el tema de su relato, porque eran capaces de desempeñarse en la producción de monólogos que no requieren del sostén del contexto conversacional. Sin duda estos niños se familiarizaron con el estilo de lenguaje escrito a través de los cuentos que los padres les leían pero también pueden haber adquirido habilidades en el uso descontextualizado del lenguaje en el intercambio frecuente con adultos que poseían estas habilidades y generaban situaciones que promovían su adquisición.

Como se ha demostrado en diversas investigaciones (Tough, 1977; Scollon y Scollon, 1982; Snow, 1983) los usos del lenguaje característicos de los hogares de clase media - 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 - favorecen el uso y dominio temprano de una forma descontextualizada del lenguaje. Asimismo los adultos con un alto nivel de alfabetización evidencian rasgos del estilo de lenguaje escrito en sus discursos orales, proporcionando a los niños experiencias frecuentes con estos rasgos.

Por su parte los niños de los grupos B y C demuestran poseer habilidades lingüísticas caracterizadas como contextualizadas que les permiten desempeñarse en la comunicación cara a cara donde los participantes se apoyan en conocimiento compartido no explicitado, en recursos no léxicos como gestos y prosodia, y en el contexto presente o histórico para dar y atribuir significado al discurso. Los niños actúan como si el contexto histórico o recuerdo de la experiencia fuese un contexto físico que tanto él como el entrevistador están compartiendo o han compartido.

Con frecuencia el discurso de estos niños parece reflejar el proceso de recuperación de la información de la memoria sin que medie una reorganización y adecuada especificación en lenguaje. El orden de las cláusulas narrativas que no responde al ordenamiento de los eventos, las repeticiones, falsos comienzos, frases fragmentadas, ambigüedad de la referencia, uso de tiempos verbales no apropiado al contexto discursivo, aún siendo rasgos frecuentes en un estilo de lenguaje oral, a menudo dificultan la decodificación de los mensajes producidos por estos niños exigiendo del interlocutor un esforzado proceso de interpretación.

El hecho de que se observe entre los niños de clase baja un uso más frecuente de un estilo contextualizado de lenguaje que entre los niños de clase media se corresponde con los resultados de investigaciones realizadas en otras lenguas (Wells, 1985; Simons y Murphy, 1988; Collins y Michaels, 1988). Este estilo discursivo puede afectar el proceso de aprendizaje en la escuela donde predomina el uso del lenguaje descontextualizado. Como señala Wells (1985), cuando los niños no dominan este uso se vuelven menos capaces de satisfacer la exigencia gradual de una forma más simbólica de lenguaje alejada de un contexto de experiencia concreta y personal que les plantea el sistema educativo para su permanencia y progreso en él.

En efecto, si el intercambio entre el niño y el docente se ve obstaculizado por dificultades mutuas de comprensión, los procesos de aprendizaje que tienen lugar a través de este intercambio se verán también afectados. De hecho, y en coincidencia con las observaciones realizadas por Michaels (1988), en el presente estudio se comprobó la dificultad que

experimenta la maestra para entender al niño y poder así colaborar en la organización de su discurso.

3.4- Discusión general

Los resultados obtenidos en el presente estudio proporcionan datos sobre las características del proceso de alfabetización emergente en niños de habla española así como sobre las diferencias en los conocimientos y habilidades involucradas en este proceso entre niños diferenciados por el grupo social de procedencia.

Con respecto al proceso de alfabetización se observa un patrón de desarrollo similar en los tres grupos de niños: las habilidades de discriminación visual preceden al conocimiento sobre el libro, reconocimiento de las acciones de lectura y escritura y lenguaje técnico que a su vez preceden al conocimiento de las correspondencias sonido-letra y a las habilidades implicadas en la conciencia lingüística.

Cabe señalar, sin embargo, que la secuencia de conocimientos no indica que cada dimensión debe necesariamente alcanzar un desarrollo completo antes de que el conocimiento siguiente pueda adquirirse. Los datos muestran, en efecto, que los niños no obtuvieron puntajes máximos en las pruebas que evaluaban un conocimiento determinado antes de demostrar cierta habilidad en el siguiente. Por el contrario, es evidente que los niños van incrementando sus conocimientos en todas las dimensiones consideradas aún en aquellos casos (solo un 5 % de la muestra total) en que tuvieron un muy buen desempeño en todas las pruebas, puesto que éstas no abarcan el rango total de conocimientos comprendidos en cada dimensión.

La secuencia de desarrollo que se puede inferir de los datos presenta una similitud global con la descrita en modelos evolutivos elaborados en base a investigaciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura en inglés (Mason, 1980; Hierbert et al, 1984; Lomax y Mc Gee, 1987) así como diferencias en conocimientos y conductas específicas. En coincidencia con estos modelos se observa una progresión desde los conocimientos generales sobre la escritura y conocimientos gráficos a los conocimientos de la correspondencia entre el habla y la escritura y habilidades involucradas en la conciencia fonológica. Lomax y Mc Gee (1987) mediante la aplicación de un sistema de análisis estructural, muestran que existen relaciones entre estos componentes de conocimiento y sostiene que las relaciones

pueden manifestar el hecho de que los componente representan constructos que facilitan el desarrollo de otros constructos.

Asimismo los estudios citados proporcionan evidencias que llevan a cuestionar concepciones holísticas de adquisición de la lectura y la escritura en las que se asume una forma unificada de desarrollo de todos los conocimientos (Goodman y Goodman, 1979). Desde esa concepción se sostiene que no se adquiere un componente antes que otro sino que todos emergen de la misma forma, simultánea e interrelacionadamente. En este sentido los datos obtenidos en el presente estudio muestran que, si bien el desarrollo no se produce en etapas sucesivas bien diferenciadas sino que se observa superposición en el tiempo de diferentes dimensiones de conocimiento, existe cierta secuencia en la adquisición de los mismos.

Por otra parte estos resultados señalan que al menos uno de los conocimientos - el nombre de las letras - al que los estudios evolutivos hechos con niños hablantes de inglés conceden gran relevancia, no parece tener el mismo rol en la adquisición de la lectura y la escritura en español. Esta divergencia puede explicarse por la ortografía de nuestra lengua que es un sistema más transparente que el del inglés. Cuando las relaciones letra-sonido son en gran parte unívocas como sucede en español, el sonido constituye una buena referencia para la letra. Pero cuando las relaciones no lo son, como en inglés, el nombre de las letras proporciona un instrumento para englobar todas las experiencias con la letra y buscar rasgos que las diferencian entre sí. El conocimiento Nombre de las letras en inglés permite superar la desventaja mnemotécnica que implica tratar de desarrollar las identidades visuales de las letras sin darle una etiqueta única y perceptivamente inconfundible.

El hecho de que la secuencia de desarrollo presente una similitud global en español y en inglés a pesar de la diferencia señalada con respecto al nombre de las letras, y que esta secuencia se inicie con el reconocimiento de las formas, funciones y usos de la escritura indica que estos conocimientos proporcionan el marco conceptual básico para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con respecto a la diferencia de desempeño entre los tres grupos de niños (A, B y C) que participaron en el presente estudio, si se consideran los puntajes obtenidos y los conocimientos en los que de acuerdo con estos valores difieren entre sí estos grupos, en el marco de un modelo evolutivo que asume cierta secuencia de desarrollo, puede decirse que los niños del grupo A han alcanzado niveles más

avanzados de desarrollo que los niños de los grupos B y C. En efecto mientras que todos los niños tienen en general un buen desempeño en las pruebas que evalúan discriminación de palabras y letras, manejo del libro y reconocimiento de acciones, los niños del grupo A aventajan a los otros dos grupos en el conocimiento metalingüístico y conocimiento de las correspondencias entre el habla y la escritura.

El hecho de que no se observen diferencias significativas entre los grupos con respecto a los valores obtenidos en las pruebas de discriminación así como en la diferenciación dibujo-escritura corrobora el carácter espontáneo de estos aprendizajes que forman parte de un proceso de aprendizaje perceptivo y coincide con los resultados de otras investigaciones en las que se muestra que las habilidades de discriminación emergen mucho antes de que los niños hayan sido sistemáticamente expuestos a la escritura (Lavine, 1972; Lomax y Mc Gee, 1987).

Por su parte el desempeño similar de los tres grupos en Manejo del libro y Reconocimiento de acciones indica que estos conocimientos son fácilmente adquiridos por los niños, en este caso, niños que concurrían a un Jardín donde sin duda estaban en contacto con algún material escrito y tenían la posibilidad de observar acciones de lectura y escritura realizadas por la maestra.

Sin embargo, como señalan Garton y Pratt (1991), aunque todos distinguen las acciones de leer y escribir de otras actividades es posible que haya diferencias entre los niños en cuanto a la comprensión de las mismas, diferencias que la prueba aplicada no puede detectar. Si se tiene en cuenta que los niños del grupo A evidenciaron tener en su hogar un contacto frecuente con libros y participar en acciones de lectura y escritura, se puede asumir que su comprensión difiere de la de los otros dos grupos en aspectos que será necesario explorar en futuras investigaciones. Pero en términos generales todos los niños han comenzado a reconocer el valor simbólico de la escritura y a distinguir las actividades de lectura y escritura de otras actividades.

Los conocimientos evaluados en la prueba de Lenguaje técnico marcan ya diferencias importantes entre los grupos. Esta divergencia no es casual puesto que comprender el significado de los términos "letra", "número" y "palabra" requieren no solo la exposición a dos formas de representación distintas, sino también la intervención de un adulto que de apoyo a la formación del sistema conceptual al que los términos refieren.

experimentan cambios y desarrollos en el curso de la adquisición del lenguaje (Menyuk y Menn, 1979; Studdert-Kennedy, 1986; Manrique y Massone, 1985), plantea que las diferencias individuales en el logro de habilidades fonológicas, y, por ende, en el progreso o retraso en el aprendizaje de la lectura y escritura podrían explicarse atendiendo a la organización progresiva de las representaciones en unidades fonológicas. Se ha observado en los estudios evolutivos citados que las primeras palabras son almacenadas como patrones globales de elementos interactivos (gestos, rasgos o rutinas articulatorias). La expansión del vocabulario daría lugar entre los 2 y 7 años a la formación de unidades coherentes de sonido y gesto que conocemos como segmentos fónicos.

Si la magnitud y variedad de vocabulario que adquiere el niño y las experiencias con sonidos y con la escritura favorecen este proceso, que a su vez influye sobre la posibilidad de acceso a las estructuras fonológicas que permite aislar y manipular segmentos, cabe esperar que existan diferencias entre los niños en cuanto al desarrollo temprano de conciencia fonológica.

En el marco de esta hipótesis las experiencias proporcionadas por el medio familiar con juegos con sonidos y con cuentos, que estimulan el desarrollo del vocabulario, desempeñan un papel que se suma al que tradicionalmente les ha sido otorgado. Como ya se ha señalado, los niños de grupo A diferían de los otros dos grupos en cuanto a su experiencia con cuentos que parece haber sido muy frecuente entre los primeros y escasa entre los otros niños. Estas observaciones coinciden con las realizadas en estudios en los que se exploró la práctica de lectura de cuentos en medios familiares de distinta procedencia social (Heath, 1982; Wells, 1988; Unicef, 1990).

En Unicef (1990) se comprobó en una muestra representativa de familias del Gran Buenos Aires que viven en situación de pobreza, que la lectura frecuente de cuentos aparece en una proporción muy baja, solo el 14%. Por su parte Wells (1988) comprobó que la frecuencia con que a los niños les leían cuentos variaba entre 0 y 6000 experiencias antes del ingreso a la escuela y que la cantidad de estas así como de otras experiencias de lectura y escritura estaban asociadas al grupo social de procedencia de la familia. Asimismo verificó que los conocimientos que se derivan de las experiencias mencionadas correlacionan con los logros obtenidos por los niños dos años después de iniciado el aprendizaje de la lectura y la escritura (Wells, 1985). Las pruebas aplicadas para evaluar los conocimientos sobre la lectura y la

escritura se presentaban a su vez asociadas significativamente a la frecuencia con que a los niños les leían cuentos, frecuencia que estaba relacionada con las puntuaciones en pruebas posteriores de desempeño escolar.

Como se ha planteado en diversos estudios (Scollon y Scollon, 1980; Britton, 1983), la relevancia de los cuentos reside, entre otros factores, en que las historias constituyen un medio para elaborar mentalmente significados, para internalizar el esquema narrativo y comprender y recordar episodios específicos, para ampliar el campo de experiencias más allá del entorno inmediato y formar así un modelo mental del mundo mucho más rico y complejo y adquirir un vocabulario más amplio.

Asimismo a través de los cuentos los niños adquieren un dominio progresivo de un estilo de lenguaje escrito que los familiariza con la representación de ideas ajenas a un contexto de experiencias concreta y personal, con discursos densos en unidades de ideas, con un vocabulario extenso y preciso, con textos autónomos, con estructuras sintácticas más complejas y con formas de presentar la información de manera tal que sea comprendida por una audiencia amplia que no comparte su misma base de referencia. (Snow, 1983; Elley, 1989; Karweit, 1989).

En este sentido se puede pensar que las diferencias entre los grupos de niños en su desempeño en lenguaje oral evaluado en el uso de estilo de lenguaje escrito estaría relacionada en parte con su familiaridad con la prosa narrativa escrita. Se observó, en efecto, que los niños del grupo A, que habían tenido una mayor experiencia con un estilo de lenguaje escrito, poseían también un mayor control productivo sobre los recursos lingüísticos necesarios para la producción de textos coherentes, cohesivos y autónomos que los niños de otros grupos. Los niños del grupo B y C parecían tener más dificultades que los niños del grupo A en la organización del discurso. Estas características de los relatos de los niños obstaculizaban el intercambio y la comprensión de los mismos, hecho que se ponía de manifiesto en las intervenciones del interlocutor quien buscaba confirmar su interpretación de lo dicho por el niño.

Cuando se ha analizado la manera en que el uso de un estilo de lenguaje oral puede afectar el rendimiento académico de los niños, se ha señalado la dificultad del maestro para mantener intercambios fluidos con ellos y comprender su discurso, factores que dan por resultado poca colaboración y mala evaluación de sus aptitudes lingüísticas (Michels, 1988). Se ha observado también dificultad por parte de los niños

para entender el lenguaje de los maestros cuando se trata de un estilo de discurso alfabetizado que exige al niño prestar especial atención al mensaje lingüístico. En estos casos la falta de dominio de un estilo de discurso alfabetizado incide negativamente en el proceso de aprendizaje a través de la obstaculización del intercambio en el que éste tiene lugar.

Si bien se ha demostrado (Wells, 1985) que las aptitudes lingüísticas de los niños, medidas en comprensión de discurso oral a los 5 años no juegan un papel preponderante en la predicción del rendimiento posterior en lectura en segundo y tercer grado, sin embargo en los tres primeros grados los puntajes en comprensión en lectura no correlacionan con la comprensión oral, correlación que comienza a observarse en quinto grado (Curtis, 1980). Por lo que podría pensarse que, cuando los textos aumentan en complejidad, las diferencias en aptitudes tendrían alguna incidencia.

De hecho se ha observado correlación entre el uso de estrategias de lenguaje dependiente del texto en niños preescolares y su desempeño académico posterior (Dickinson y Snow, 1987). Como los contenidos curriculares se presentan gradualmente de una forma simbólica a través de la utilización del lenguaje descontextualizado de la prosa escrita, los niños que no poseen la competencia necesaria en este estilo de lenguaje tendrían mayores dificultades para responder a las exigencias del plan de estudio.

Cabe señalar que los resultados de esta investigación no son conclusivos con respecto a las diferencias entre los grupos de niños en su desempeño lingüístico general. El hecho de que difieran en el uso de un estilo de lenguaje en una situación comunicativa específica muestra sólo un aspecto limitado de ese desempeño.

En un estudio en curso sobre el fracaso escolar entre los niños de las comunidades collas (Manrique y Rosemberg, 1995) se ha ampliado el campo de indagación a los usos del lenguaje y patrones de interacción en el hogar y en la escuela. Los registros de observación de situaciones naturales de comunicación realizados en los hogares de los niños han permitido recabar evidencia empírica sobre las aptitudes lingüísticas de los niños en el uso del lenguaje para variadas funciones en interacción con sus familiares y extraños. También se ha observado que la experiencia preescolar de los niños kollas con la escritura es muy limitada. Estos datos, en coincidencia con los del presente estudio, muestran que los aprendizajes tempranos parecen ser un factor de peso en relación con la probabilidad de dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Resulta entonces necesario profundizar en otras investigaciones, la incidencia del dominio de un uso descontextualizado del lenguaje en relación con otros factores que se han asociado al fracaso escolar en los estudios sobre esta problemática.