

Procesamiento del lenguaje y enseñanza de la lengua: diálogos entre investigación y práctica docente

Compiladoras: Defagó, Cecilia M.

Anglada, Liliana B.

Manoiloff, Laura

Oliva, M. Belén

Supisiche, Patricia M.

Procesamiento del lenguaje y enseñanza de la lengua: diálogos entre investigación y práctica docente / Ana María Borzone ... [et al.]; compilación de Liliana Beatriz Anglada, Cecilia Defagó, Laura Manoiloff, María Belén Oliva y Patricia María Supisiche; Directoras Liliana Beatriz Anglada; Cecilia Defagó.

Editado por Candela Alejandra García. - 1a ed - Córdoba: Candela Alejandra García, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-6344-3

1. Lenguaje. 2. Psicolingüística. 3. Métodos Pedagógicos. I. Borzone, Ana María II. Anglada, Liliana Beatriz, comp. III. Anglada, Liliana Beatriz, dir. IV. Defagó, Cecilia, dir. V. García, Candela Alejandra, ed.

CDD 410



Algunos derechos reservados

**Procesamiento del lenguaje y
enseñanza de la lengua:
diálogos entre investigación
y práctica docente**

Defagó, Cecilia M.

Anglada, Liliana B.

Manoiloff, Laura

Oliva, M. Belén

Supisiche, Patricia M.

Índice

Introducción, Cecilia M. Defagó, Liliana B. Anglada, Laura Manoilloff, M. Belén Oliva y Patricia M. Supisiche / 4

I. Procesamiento del Lenguaje:

- **Las vicisitudes de la Información**, Juan Segui / 9
- **Impacto de la depresión materna en las interacciones multimodales tempranas madre-bebé en la etapa prelingüística y sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil durante el segundo año de vida**, M. Patricia Paolantonio / 16
- **Fluidez lectora y dificultades del aprendizaje: un estudio de caso**, Julieta Fumagalli y Virginia Jaichenco / 32
- **Comprensión lectora en el modelo de la Visión Simple de la Lectura: análisis de las dificultades en niños de NSE bajo**, Marina Ferroni / 43

II. Enseñanza de la lengua

- **¿Enseñar a escribir a mano en el siglo 21?** A. María Borzone / 57
- **Comunidad Sorda Uruguaya y Textualidad Diferida: entre grabar y escribir**, J. Andrés Larrinaga Campistrús y Leonardo Peluso Crespi / 69
- **Gramática y discurso en la enseñanza: las macroactividades en la Gramática Significativa**, Patricia M. Supisiche / 82
- **Del conocimiento gramatical a una gramática pedagógica**, Cecilia M. Defagó / 97
- **Conversar y enseñar vocabulario a través del discurso compartido**, Alejandra Menti / 110
- **Enseñar gramática: sobre lo que hay entre la obstinación y la incertidumbre. Balance de una experiencia docente**, Leticia Paz Sena / 125
- **La implementación de la pedagogía Leer para Aprender en la educación superior**, María Belén Oliva, Natalia Ríus, Ana Inés Calvo y Ana M. De Maussion de Candé / 137

Introducción

Este compendio recoge algunos artículos derivados de las presentaciones realizadas en las *II Jornadas de trabajo en estudios del procesamiento del Lenguaje* (noviembre de 2019). Dichas Jornadas fueron organizadas en el marco del Programa de Investigación “El procesamiento del Lenguaje y su enseñanza: explicitando los conocimientos previos”, conformado por equipos de investigación de las Facultades de Psicología, Lenguas y Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba^[1]. El objetivo que aunó a estos equipos fue, en primera instancia, complementar y potenciar los diversos recursos teóricos y metodológicos implementados en sus investigaciones acerca de las lenguas y el lenguaje. De los trabajos realizados en conjunto se derivó la necesidad de abordar la articulación de las investigaciones de base que se realizan en el campo de la **Psicolingüística** con la Lingüística Aplicada, de allí que fue ese el eje y motivación de las II Jornadas. Los trabajos allí presentados, que aquí recogemos, refieren por un lado a investigaciones acerca del procesamiento del lenguaje, su adquisición tanto oral como escrita y los factores que intervienen en su desarrollo; y, por otro, a propuestas de **Enseñanza de la Lengua** (en diferentes niveles educativos) que toman como insumo modelos de procesamiento cognitivo. Los artículos recopilados ponen también en evidencia la variedad de metodologías de investigación que caracterizan a estas áreas de conocimiento.

El objetivo, tanto de las Jornadas mencionadas como el de esta publicación, es reconocer y valorar la importancia que en el ámbito de las disciplinas aplicadas, como la Pedagogía y la Didáctica de la Lengua, tienen las investigaciones acerca del procesamiento cognitivo de la lengua. Dentro del campo de estudio de la Enseñanza de la Lengua, si bien se reconoce a la Psicolingüística como una de las disciplinas de las que se nutre, no se observa su incorporación sistemática en sus diseños de implementación. En el ámbito nacional, la alfabetización, la enseñanza del vocabulario, la escritura, la lectura y la gramática, no parecerían recoger los desarrollos y resultados de las investigaciones psicolingüísticas que tratan acerca de los procesos cognitivos implicados en la comprensión, producción, adquisición, aprendizaje y desarrollo de la lengua, tanto oral (o verbal, en el caso de los hablantes de lenguas de señas) como escrita. Consideramos que esto se puede deber a la falta de instancias de diálogo entre las disciplinas básicas y las aplicadas, y es este el objetivo perseguido.

[1] Subsidiado por SECYT UNC durante los períodos 2018/20 y 2020/2022.

Las Jornadas se enfocaron en evidenciar y potenciar tal articulación y la manera de hacerlo fue reconocer y destacar las contribuciones de Ana M. Borzone por promover el trabajo en ambos ámbitos (ciencia básica y aplicada) en nuestro país. Su propuesta de alfabetización, de enseñanza de la lectura y de la escritura están sólidamente fundadas en estudios no solo psicolingüísticos, sino también sociales y antropológicos, y en los resultados de las investigaciones de campo que realizó a lo largo de casi tres décadas junto a su equipo de colaboradoras. Nos acompañó también Juan Segui, cuyos trabajos han promovido e incentivado la investigación en el área de la Psicolingüística, permitiendo comprender mejor el funcionamiento cognitivo del lenguaje. Con su generosa participación en nuestra Universidad, ha acompañado durante décadas la formación de investigadores locales, compartiendo sus conocimientos y potenciando las indagaciones psicolingüísticas. También contamos con la participación de Virginia Jaichenco quien, junto con su equipo, realiza investigaciones específicas que articulan los campos, contribuyendo de esa manera a su integración y promoviendo nuevas formas de encarar la enseñanza de la lengua.

Los artículos incluidos en este compendio se agrupan en dos secciones; en la primera se incluyen los que presentan investigaciones propias del campo de la Psicolingüística, y en la segunda, los que toman como eje la Enseñanza de la Lengua.

La primera sección está encabezada por el trabajo de Juan Segui quien hace un breve desarrollo de la carrera científica de George Miller, por considerar que las ideas más fecundas de las teorías actuales sobre el procesamiento y la adquisición del lenguaje retoman aspectos centrales de su visión sobre la Psicología Cognitiva. A continuación se incluye el trabajo de Patricia Paolantonio, quien presenta el resultado de una investigación sobre la influencia de la depresión materna en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil (durante el segundo año de vida). Para su estudio diseñó e implementó tres trabajos de campo, no experimentales, cuyos resultados proveen información acerca de los factores implicados en el desarrollo cognitivo infantil. Su aporte es esclarecedor del desarrollo integral durante la infancia.

Posteriormente se encuentra el trabajo realizado por Julieta Fumagalli y Virginia Jaichenco, que hace foco en un problema relevante en el ámbito de la enseñanza en general y de la enseñanza de la Lengua en particular: la fluidez lectora. Su trabajo ofrece conocimientos que aportan tanto a su definición como a su evaluación específica. Para individualizar los factores intervinientes, estas autoras estudian un caso de un niño con dislexia, lo que aporta claridad sobre el rol de cada uno de estos parámetros en el rendimiento lector.

El trabajo de Marina Ferroni cierra la primera sección. En él, indaga sobre la comprensión de textos en el marco de la Visión Simple de la Lectura. Su investigación se realiza con niños que leen en español y que corresponden a un nivel socioeconómico bajo. Los datos

obtenidos evidencian la importancia y la necesidad de individualizar las variables intervinientes para evaluar su impacto en la comprensión de textos escritos en poblaciones que no son las mayoritariamente descritas en la bibliografía sobre el tema. Los resultados de los últimos dos trabajos son complementarios y aportan información crucial acerca de los factores intervinientes en la lectura comprensiva, por lo que son un insumo relevante para la planificación escolar.

La sección II, como ha sido dicho, centrada en la Enseñanza de la Lengua, contiene artículos que también pueden agruparse: por un lado, aquellos trabajos que realizan propuestas derivadas de modelos psicolingüísticos; en el segundo grupo, de corte transferencial a las prácticas escolares, se incluyen trabajos que toman como objeto de análisis algún aspecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Dentro del primer grupo y encabezando esta sección, se encuentra el trabajo de Ana Borzone, quien generó puentes entre la investigación básica y aplicada, desarrollando una propuesta integral de alfabetización. En esta oportunidad, sus reflexiones giran alrededor de los aspectos cognitivos involucrados en la escritura a mano y en teclado. Borzone reflexiona sobre el debate que surgió en contextos educativos acerca del posible reemplazo de la enseñanza de la escritura a mano por la enseñanza de la escritura en el teclado y, basándose en teorías evolutivas y de la cognición humana, y en los resultados de investigaciones sobre el tema, muestra cómo este planteo es objeto de cuestionamientos. La autora hace referencia a modelos teóricos que sustentan la importancia de la escritura a mano ya que esta propicia la interacción entre actividades motoras y los sistemas sensoriales, contribuyendo así al desarrollo cerebral y cognitivo.

Le sigue el artículo de Juan Andrés Larrinaga y Leonardo Peluso, quienes reflexionan también acerca de la escritura, y la analizan a partir de la particular situación de los sordos hablantes de Lenguas de Señas, repensando su soporte y materialidad. Sus análisis los llevan a posicionarse en la lengua de señas y revisar las prácticas de sus hablantes para registrar la información. Es así que proponen el modelo de "textualidad diferida" como la tecnología de acceso a la cultura letrada. Este modelo supone las características estructurales y funcionales que históricamente se han otorgado a los textos escritos pero abarcando nuevas tecnologías. La propuesta se plantea además como una alternativa para romper con la posición escriturocéntrica que ubica a la escritura como el centro de la cultura letrada.

También dentro del primer grupo de esta sección se ubican los trabajos de Patricia Supisiche y de Cecilia Defagó, quienes presentan propuestas para revisar la enseñanza de la Gramática a partir de diversos encuadres teóricos. Supisiche, en su trabajo, formula pautas de abordaje gramatical en lengua materna en las que integra información gramatical y discursiva. Su abordaje gramatical no se reduce a la mera tarea de identificación de

unidades, sino que debe complementarse con la interpretación de las formas y su carácter significativo e interrelacional, lo cual deriva en la posibilidad de acceso al sentido y con ello, a las proyecciones discursivas de la gramática como sistema de opciones. Defagó, por su parte, en su artículo trata sobre el entrecruzamiento de los caminos de la Gramática, la Psicolingüística y la Educación. Más precisamente, delinea un modelo de enseñanza de la gramática que parte de los conocimientos de los hablantes y habilita la construcción, revisión y análisis de las producciones lingüísticas.

Dentro de los trabajos que refieren a investigaciones pedagógicas se presenta el trabajo de Alejandra Menti, quien analiza un tema de importancia crucial en la enseñanza escolar: la incorporación de nuevo vocabulario. El estudio se enfocó en el andamiaje social, pragmático y contextual que utilizó un grupo de maestras de Nivel Inicial y Primario mientras enseñaban palabras en clases de ciencias naturales. Los resultados acerca de las acciones implementadas para la presentación y enseñanza de vocabulario permiten a la investigadora derivar implicancias pedagógicas que atañen tanto a los diseños curriculares como a la formación docente.

El artículo de Leticia Paz Sena se centra en la evaluación de la enseñanza de la gramática a partir de su propuesta pedagógica elaborada para propiciar la reflexión gramatical durante los primeros años de la educación secundaria. Realiza un balance de su experiencia, señala los desafíos con los que se encuentra -en la formación docente, en el contexto institucional y en el espacio áulico- y ensaya posibles modificaciones que podrían fortalecerla.

Y, finalmente, cierra esta publicación el trabajo de María Belén Oliva, Natalia Ríus, Ana Inés Calvo y Ana M. De Maussion de Candé, quienes presentan los resultados de una investigación-acción aplicando la pedagogía “Leer para Aprender” en dos contextos educativos diferentes correspondientes al Nivel Superior: con ingresantes a la universidad y con estudiantes universitarios avanzados. El principal objetivo es analizar si esta metodología es efectiva para mejorar el rendimiento académico de los alumnos participantes de la investigación.

A través de estos trabajos pretendemos evidenciar la necesidad de comunicación entre la investigación de base que se realiza en el campo de la Psicolingüística y la Enseñanza de la Lengua. Creemos que a partir de la comunicación fluida entre estos campos de estudio pueden surgir propuestas innovadoras que fortalezcan la enseñanza de la lengua en los distintos niveles educativos.

I. Procesamiento del Lenguaje

Las vicisitudes de la información

Juan Seguí

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este texto hace un breve desarrollo de la carrera científica de George Miller, que refleja, en gran medida, la evolución de la psicología cognitiva y la psicolingüística, teniendo como eje principal el desarrollo de la teoría de la información, la adquisición del lenguaje y el aprendizaje, para finalizar en las modelizaciones desde la perspectiva bayesiana. El texto termina concluyendo que las ideas más fecundas de las teorías actuales sobre el procesamiento y la adquisición del lenguaje retoman aspectos centrales de la visión de Miller sobre la psicología cognitiva.

Palabras clave: Psicología cognitiva, Teoría de la información, Psicolingüística.

Introducción

En uno de sus últimos textos, George Miller (1990) señalaba que los seres humanos, como todas las otras especies animales, disponen de un sistema general de representación, necesario para sobrevivir en el entorno; y de un sistema de comunicación que les permite interactuar con los congéneres. Según Miller, la importancia de la intersección entre estos dos sistemas determina el extraordinario poder y desarrollo del lenguaje humano.

Como pionero de la psicología cognitiva y de la psicolingüística, G. Miller ha abordado, en diferentes períodos de su carrera científica, el rol esencial del lenguaje para la comunicación y la cognición. Su trayectoria científica refleja, en gran medida, la evolución de la disciplina y constituirá el *“fil rouge”* de esta breve presentación.

Desarrollo

Siendo muy joven, George Miller participó durante la segunda guerra mundial en un vasto proyecto de ingeniería de la comunicación que fue de vital importancia en ese período bélico. El principal objetivo del proyecto fue elaborar sistemas de transmisión de la información que fueran rápidos, fiables y robustos. G. Miller se interesó en la teoría matemática de la información o, más precisamente, en la teoría matemática de la comunicación de la información formulada por C. Shannon (Shannon y Weaver, 1948). Este interés llevó a Miller a difundir las principales ideas de esta teoría, que llegaron a tener un importante impacto en la psicología, contribuyendo al desarrollo de los primeros modelos de procesamiento de la información.

La idea central de la teoría de la información radica en medir la cantidad de información transmitida en términos de reducción de la incertidumbre, considerando que la realización de un evento probable aporta menos cantidad de información que aquella de un evento raro o poco probable. En las situaciones más simples, en las cuales los eventos son independientes e igualmente probables, la cantidad de información vehiculada por un evento particular es función simplemente del número de eventos posibles. Por ejemplo: obtener “cara” lanzando una moneda al aire aporta menos información (es decir, es menos “sorprendente”) que obtener un “dos” lanzando un dado.

Shannon propone como unidad de medida de información el “bit”, que corresponde, precisamente, al aumento de información necesario para elegir entre dos alternativas igualmente probables. Esta medida tan simple de la cantidad de información vehiculada por la realización de un evento dio lugar a diversos estudios en psicología y, entre estos, a la demostración de uno de los efectos más robustos en psicología experimental: el efecto de frecuencia.

Dentro de la psicolingüística, el efecto de frecuencia ha demostrado que las palabras de uso frecuente en una lengua son identificadas más rápidamente que las palabras de uso poco frecuente. Sin embargo, en la mayor parte de las situaciones ordinarias de utilización del lenguaje, los acontecimientos no son igualmente probables ni son fundamentalmente independientes. La combinatoria entre los elementos de los diferentes niveles de representación (fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) no se da de forma libre, sino que hay restricciones entre las unidades. Esta particularidad se expresa describiendo las variaciones de “probabilidad de transición” entre las unidades. La noción de “redundancia” reenvía a esta característica de los mensajes. En la teoría de la información, la redundancia es una propiedad de los mensajes que consiste en que, generalmente, partes del mensaje son predecibles a partir del resto y, por lo tanto, no aportan en sí mismas nueva información. Como se verá luego, la capacidad de “predecir”, a partir de los conocimientos previos a la realización del estímulo que se va a procesar, va a constituir una noción clave en el marco de las teorías bayesianas en psicología y neurociencia.

Un dato no menor es que C. Shannon fue uno de los primeros que se interesó en estudiar la redundancia estadística de las lenguas naturales. Sus investigaciones sobre los textos en inglés demostraron que las lenguas naturales contienen una importante redundancia estadística. Es importante advertir que, si bien es cierto que un mensaje muy redundante aporta información formalmente inútil, una mayor redundancia garantiza que el mensaje sea transmitido a pesar de eventuales deformaciones ocasionadas por el “ruido”. Desde el punto de vista psicológico, la existencia de la redundancia lingüística permite al hablante inferir las regularidades de su lengua y facilitar su procesamiento. Sobre este último punto, Miller y sus colaboradores realizaron experimentos en los cuales construyeron secuencias de sílabas o palabras que los sujetos debían identificar, aprender o memorizar. Las secuencias presentadas correspondían a diferentes grados de aproximación a las propiedades estadísticas de la lengua, es decir, secuencias que respetaban en mayor o menor medida dichas propiedades, tales como la frecuencia relativa de las unidades y sus probabilidades de transición. Los resultados obtenidos ponían en evidencia que las performances de percepción, memoria o aprendizaje eran muy superiores cuando las secuencias presentadas reflejaban las propiedades estadísticas de la lengua. Estos resultados mostraron que los sujetos se benefician de la organización estadística de las secuencias para procesarlas eficazmente.

Interesado por el estudio de la adquisición del lenguaje, G. Miller, en colaboración con N. Chomsky, abordó la problemática general de la adquisición de la gramática utilizando secuencias de símbolos generadas por gramáticas regulares o gramáticas en estado finito (Miller, 1962). El objetivo de esos estudios era establecer en qué medida los participantes confrontados a estas secuencias serían capaces de inferir el sistema de reglas o “gramática”

subyacente a su engendramiento. Miller y Chomsky compartían la idea de que ese tipo de aprendizaje, de naturaleza implícita, podía corresponder a la manera natural en que los niños aprenden las propiedades gramaticales de la lengua.

Pese al interés de dichos trabajos, estos mismos autores demostraron que estas gramáticas en estado finito son incapaces de dar cuenta de la extraordinaria complejidad de las lenguas naturales, como lo representaría el principio de organización jerárquico-arborescente de las estructuras sintácticas. Dada esta extrema complejidad de dichas estructuras, Chomsky terminará considerando que su adquisición solo es posible si el niño dispone de conocimientos o principios innatos que la guían y la hacen posible. Estos conocimientos o principios serían específicos al dominio del lenguaje y no reducibles a una capacidad general de aprendizaje.

La proposición de Chomsky será generalizada a otras capacidades cognitivas por J. Fodor en el marco de su teoría de la “modularidad de la mente”. La evidencia científica mostró que el bebé de pocos días o meses de vida tiene notables aptitudes perceptivas y cognitivas. Esto dio lugar, en los años ochenta, al advenimiento de una importante orientación nativista en psicología del desarrollo, representada por autores como E. Spelke o S. Carey. Esta orientación afirmaría que el recién nacido dispondría de conocimientos o principios mínimos (como en el caso del lenguaje) que guiarían y harían posible la selección de los aspectos pertinentes del entorno en dominios específicos, tales como la física de los objetos, la numerosidad, las relaciones interpersonales, las relaciones espaciales, etc.

Entonces, las proposiciones de la Gramática Generativa (Chomsky, 1965) condujeron a los psicolingüistas de esta orientación a abandonar el estudio del rol de las dimensiones probabilistas del lenguaje para concentrarse sobre sus propiedades más generales y abstractas formuladas en términos de sistema de reglas y estructuras. La llamada “Teoría de la Complejidad Derivacional” es representativa de esta visión que asume la “realidad psicológica” de las proposiciones del modelo lingüístico.

El auge de los modelos conexionistas y de simulación informática suscitará un retorno al estudio del rol de las propiedades estadísticas para el aprendizaje y, en particular, en el dominio de la adquisición del lenguaje. La posibilidad de disponer de enormes bases de datos sobre la distribución de las unidades correspondientes a los diferentes niveles de la lengua oral y escrita hace posible una selección muy estricta del material experimental y transforma, en gran medida, las modalidades y temáticas de estudio. A título de ejemplo, los estudios experimentales realizados sobre el aprendizaje de secuencias de sílabas por niños de pocos meses de vida han demostrado que los bebés son capaces de detectar, muy rápidamente, las restricciones de las combinatorias existentes entre las sílabas presentadas, infiriendo las secuencias recurrentes; es decir, aquellas que constituyen “palabras” potenciales de la lengua. Es importante señalar que en estas experiencias el niño disponía,

como única información, de las regularidades estadísticas de coocurrencia entre las sílabas, lo que demuestra la extrema eficacia del aprendizaje estadístico del niño.

Estos primeros y sorprendentes trabajos conducirán a los psicólogos de la adquisición del lenguaje a volver a interrogarse sobre la naturaleza de los mecanismos que sustentan estas capacidades (Aslin, Saffran y Newport, 1998). Sobre este punto, las modelizaciones más recientes se han desarrollado en el marco teórico de la perspectiva bayesiana que formaliza el procesamiento de la información utilizando el cálculo matemático de la inferencia incierta o teoría de la probabilidad. Retomando las proposiciones de Helmholtz sobre la naturaleza inferencial de la percepción, los postulantes de esta orientación extienden esta visión a los diferentes dominios cognitivos. Esta perspectiva asume que, para elaborar una representación coherente del mundo, los seres humanos no solo son buenos “detectores” de regularidades, sino esencialmente buenos “calculadores” que formulan, de manera permanente, hipótesis sobre la estructura probabilista del entorno y las actualizan en función de las evidencias disponibles (Chater y Manning, 2006).

Consideraciones finales

Si consideramos la adquisición del lenguaje que, como se vio precedentemente, jugó un rol esencial sobre la evolución de la psicolingüística, los teóricos de la orientación bayesiana del aprendizaje asumen que el problema principal para el niño que adquiere la lengua reside no en la “pobreza” del estímulo como lo sostenía Chomsky sino, por el contrario, en su extraordinaria riqueza. En las condiciones naturales de utilización del lenguaje, el estímulo lingüístico vehicula una pluralidad de informaciones y la tarea del niño es, esencialmente, descubrir cuáles son las más pertinentes para inferir la estructura de la lengua del entorno. De acuerdo con esta perspectiva, el “descubrimiento” de estas regularidades es posible, esencialmente, gracias a las notables capacidades de inferencia inductiva del niño. Estas capacidades le permiten efectuar las generalizaciones pertinentes a partir de un número reducido de datos.

Numerosos estudios conducidos en psicología del desarrollo han puesto en evidencia el rol central de estas capacidades inferenciales. Este es claramente el caso en el dominio del aprendizaje de la significación de las palabras. ¿Cómo después de haber asociado la palabra “perro” a la imagen de un bulldog el niño va a generalizar su utilización a los otros ejemplares de la clase, tales como los caniches o los galgos? Responder a este simple y familiar interrogante constituye una de las problemáticas más fascinantes y profundas de las modelizaciones probabilistas actuales.

En este dominio y en conformidad con las proposiciones de G. Miller relativas a la importancia de la relación entre lenguaje y cognición, S. R. Waxman ha demostrado que el

hecho de atribuir un mismo nombre a ejemplares de un conjunto de objetos juega un rol facilitador determinante para que el niño de solo 12 meses de vida proceda a la generalización pertinente y elabore la categoría. Como sostiene este autor, nombrar constituye una invitación para formar categorías, poniendo así en evidencia la participación fundamental del lenguaje para el desarrollo conceptual (Perszyk y Waxman, 2018).

Esta perspectiva probabilista contrasta claramente con la visión modular de la adquisición de la sintaxis, proponiendo que la inferencia de las estructuras de la frase es el resultado de la puesta en juego de procesos generales de cálculo probabilístico. Concerniente a este punto, el análisis bayesiano de la adquisición del lenguaje pretende aportar los instrumentos necesarios para evaluar cuál sería la información previa que el sujeto debería disponer para poder inferir las regularidades estructurales a partir de una estimación realista de los datos disponibles. A título de ejemplo, diversos estudios han demostrado que el niño elabora, muy precozmente, una distinción inicial entre las dos grandes categorías de palabras; las palabras de “contenido” (sustantivos, verbos...) y las palabras “gramaticales” (artículos, conjunciones...), basándose en la diferencia global de frecuencia de empleo y de largo entre ellas, ya que las palabras gramaticales son generalmente más frecuentes y más cortas que las palabras de contenido. Progresivamente, otros criterios serán considerados, pero el punto importante es que sobre la base de esta primera distinción grosera, el niño comenzará a calcular las probabilidades de transición entre los ítems de las dos categorías y podrá funcionar de manera predictiva.

Es importante notar que, pese a la multiplicidad de las modelizaciones propuestas para dar cuenta de la adquisición de las propiedades sintácticas de la lengua, actualmente, esta problemática permanece abierta.

Para finalizar, este breve análisis de la evolución de la psicolingüística estaba destinado a poner en evidencia que muchas de las ideas más fecundas de las teorías actuales sobre el procesamiento y la adquisición del lenguaje, entre ellas la noción fundamental de probabilidad, retoman aspectos centrales de la visión de G. Miller sobre la psicología cognitiva de hace más de sesenta años... pero estas son las “vicisitudes de la información”.

Bibliografía

Aslin, R. N., Saffran J. R. y Newport, E. L. (1998). Computation of conditional probability statistics by 8-month-old infants. *Psychological Science*, 9, 321-324.

Chater, N. y Manning, C.D. (2006). Probabilistic models of language processing and acquisition. *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (7), 287-291.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* Cambridge. Multilingual Matters: MIT Press.

Miller, G.A. (1962). Some Psychological Studies of Grammar. *American Psychologist*, 17, 748-762.

Miller, G.A. (1990). The place of language in a scientific psychology. *Psychological Science*, 1(1), 7-1.

Perszyk D.R., y Waxman, S.R. (2018). Linking Language and Cognition in Infancy. *Annual Review of Psychology*, 69, 231-250.

Shannon, C.E. y Weaver, W. (1948). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press, Urbana.

Impacto de la depresión materna en las interacciones multimodales tempranas madre-bebé en la etapa prelingüística y sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil durante el segundo año de vida

María Patricia Paolantonio

Equipo de Investigación de Psicología Cognitiva del Lenguaje y Psicolingüística. Laboratorio de Psicología Cognitiva, Centro de Investigación de la Facultad de Psicología (CIPsi), Universidad Nacional de Córdoba.

Centro de Estudios del Comportamiento Fetal y Neonatal, Servicio de Neonatología, Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología de Córdoba.

Resumen

La presente investigación pretendió conocer la influencia de la depresión materna en las interacciones multimodales tempranas madre-bebé en la etapa prelingüística y sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil durante el segundo año de vida. Se analizaron variables como las características de las interacciones multimodales (visuales, corporales, verbales y de sostén) mamá-bebé, cualidades acústico-prosódicas de las vocalizaciones diádicas e impacto a mediano plazo sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil en función de la presencia de sintomatología depresiva materna.

Los resultados mostraron que las interacciones comunicativas multimodales madre-bebé, al igual que las cualidades acústico-prosódicas de la comunicación oral diádica, se presentaban de menor calidad ante la presencia de depresión postparto (DPP) materna. A su vez, al realizar el seguimiento de los niños/as se encontró que la mayor parte de las madres que presentó indicios de DPP durante el primer año infantil luego continúa con la sintomatología, es decir, esta perdura en el tiempo y afecta el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño/a.

Se discute la importancia de la aplicación de los hallazgos como parámetros de análisis de la díada con fines diagnóstico, pronóstico y de tratamiento de la tríada mamá-bebé-vínculo, así como su importancia para la detección temprana de sintomatología depresiva con el fin de prevenir las consecuencias que la depresión materna mostró tanto sobre la comunicación multimodal en la etapa prelingüística como en el desarrollo infantil posterior.

Palabras clave: depresión materna, interacción multimodal temprana madre-bebé, prosodia, etapa prelingüística, desarrollo infantil.

Introducción

La comunicación temprana mamá-bebé adopta diferentes modalidades -visual, gestual, kinésica, acústico-prosódica y verbal-. Y es en función de dichas modalidades que las madres interpretan las conductas realizadas por el pequeño/a -llanto, sonrisa, vocalizaciones, etc.-, adjudicándoles necesidades, intenciones y estados emocionales. La madre interpreta dichas conductas como confirmación de que su hijo/a intenta establecer un nexo interpersonal con ella y que existe entre ambos un entendimiento compartido, el cual constituye las bases del desarrollo de la intencionalidad comunicativa y de la construcción de los sentidos compartidos, que dan paso a la intersubjetividad (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2013; Trevarthen, 1998).

Sin embargo, la interacción mamá-bebé puede verse afectada por el estado emocional y psíquico materno. El nacimiento de un bebé es una crisis vital acompañada por transformaciones psicoafectivas y cognitivas, consecuencias de cambios biológicos y psicosociales en la vida familiar y de pareja y de aspectos individuales (Brazelton y Cramer, 1993). En consecuencia, el embarazo y el puerperio pueden actuar como desencadenantes de reacciones psicológicas que varían desde el estrés emocional leve hasta trastornos psiquiátricos, como la depresión postparto (DPP). Estas reacciones psicopatológicas no solo afectan la salud mental de la madre, sino también la salud mental del bebé y la calidad de la interacción de la díada (Asociación española de Neuropsiquiatría, 2015).

Sin embargo, si bien existen numerosos estudios acerca de la influencia de DPP sobre la relación madre-hijo/a, son escasas aquellas que incluyen variables conductuales y psicológicas simultáneamente. Así, esta investigación buscó realizar un abordaje integral de la incidencia de la DPP sobre las interacciones vinculares tempranas de las díadas mamá-bebé a través de diversas modalidades sensoriales (visual, táctil, verbal, prosódica y de sostén) y su impacto sobre el desarrollo infantil.

Por lo tanto, en la presente investigación se realizaron tres estudios que buscaron responder los siguientes interrogantes:

Estudio 1: ¿Cómo se afectan las interacciones vinculares tempranas mamá-bebé en función de la presencia de indicios de DPP?

Estudio 2: ¿Cómo se afectan las características acústico-prosódicas de la producción verbal de las díadas durante las interacciones mamá-bebé en función de la presencia de indicios de DPP?

Estudio 3: ¿Cómo se afectan el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil en función de la presencia de indicios de depresión materna a mediano plazo?

Metodología

Parámetros metodológicos comunes a los tres estudios

Diseño. Los tres estudios realizados presentan diseños de campo, no experimentales, con perfiles descriptivo/correlacionales. Los estudios 1 y 2 fueron de corte transversal y el 3 implicó un seguimiento longitudinal de las díadas evaluadas en los primeros dos estudios.

Participantes. Participaron madres primerizas, mayores de edad, con secundario completo y nacidas y criadas en Córdoba. Los bebés tenían entre 2-10 meses para los primeros dos estudios y entre 17-24 meses para el tercero. Todos habían nacido en el Hospital Universitario de Maternidad y Neonatología de la ciudad de Córdoba. Se excluyeron las díadas que presentaran patologías que pudiesen afectar las variables bajo estudio.

Se realizó un muestreo accidental. Para corregir el sesgo de selección se tuvieron en cuenta aquellas díadas cuyas madres presentaban número de historia clínica impar.

En el Estudio 1 participaron 60 díadas con bebés entre 2-10 meses. En el Estudio 2 participaron 22 díadas cuyos bebés tenían entre 2-6 meses de edad y 22 díadas y bebés entre 7-10 meses. En el Estudio 3 participaron 20 de las díadas de los estudios 1 y 2 cuando los bebés tenían entre 2-6 meses. Todas las madres firmaron expreso consentimiento informado de su participación y la de sus hijos/as.

Instrumentos. En los estudios 1 y 2, la incidencia de la DPP se determinó según la puntuación obtenida (≥ 10) en la Escala de Depresión Postparto de Edimburgo -EDPE- (Cox, Holden y Sagovsky, 1987). Su administración se realizó en orden contrabalanceado: se aplicó a la mitad de la muestra de madres al principio de la sesión de recolección de datos y a la otra mitad al finalizar.

En el estudio 3 se aplicó el Inventario de Depresión de Beck (Beck y Steer, 1987) con el fin de valorar la presencia de síntomas depresivos en el mediano plazo.

Resultados

Estudio 1

La distribución de las madres en función de la presencia de DPP fue: díadas hasta 6 meses (N=31), S/DPP=20 y C/DPP=11 y díadas de 7-10 meses (N=29), S/DPP=15 y C/DPP=14.

Análisis de las interacciones multimodales mamá-bebé entre los 2-6 meses de edad. A partir del Perfil Observación de la relación mamá-bebé (Oiberman, 2008) para niños/as menores de 7 meses se evaluaron los comportamientos multimodales de la díada valorando cada función interactiva (visual -puntuación de 0 a 8-, corporal -de 0 a 6-, verbal - de 0 a 3- y de sostén -puntuación de 0 a 2-).

Se realizaron pruebas t para muestras independientes para comparar las medias en cada

función que evalúa la calidad de la interacción (visual, corporal, verbal y de sostén) en relación con la DPP. De esta manera, el cálculo de la media remite al grado de calidad -a menor puntaje menor calidad de la interacción- logrado en el vínculo.

Las medias para la función visual fueron: díadas S/DPP=4.75 y díadas C/DPP=2.45, para la función corporal/táctil S/DPP=2.45 y C/DPP=1.36, para la función verbal S/DPP=1.75 y díadas C/DPP=1.18 y para la función de sostén S/DPP=1.5 y díadas C/DPP=0.91. Obteniéndose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para las funciones verbal [t (29)=1.85, p=0.07] y de sostén [t (29)=2.27, p=0.03] -figura 1-.

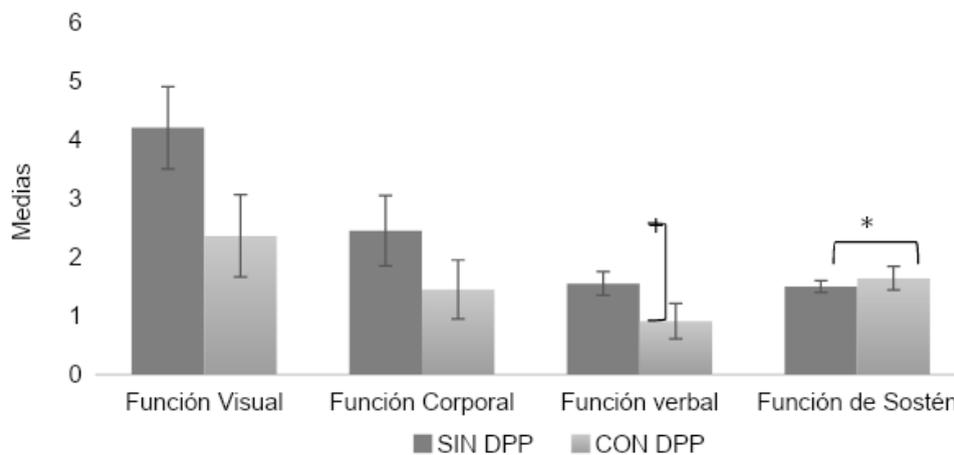


FIGURA 1. CALIDAD DE LAS INTERACCIONES MULTIMODALES DIÁDICAS ENTRE LOS 2-6 MESES EN FUNCIÓN DE LA DPP.

Nota. Se presentan medias y errores estándar para cada función evaluada.
+Nivel de significación ≤ 0.07 , *Nivel de significación ≤ 0.05 .

La figura 1 muestra que la calidad de la interacción está empobrecida en las dimensiones visual, corporal, verbal y de sostén, mostrando peores puntajes y más inadecuación de las conductas en las díadas que presentaron DPP. En particular, estas diferencias entre los grupos de madres con y sin indicios de DPP se presentaron significativas para las funciones verbal y de sostén.

Análisis de la relación vincular mamá-bebé entre los 7-10 meses de edad. A partir del Perfil Observación de la relación mamá-bebé (Oiberman, 2008) para bebés mayores de 7 meses se obtuvieron los valores medios de cada función interactiva total (visual, corporal, verbal y de sostén, pudiendo cada una puntuar entre 0-4).

Al igual que lo explicitado para los bebés más pequeños, se realizaron pruebas t para muestras independientes con el objetivo de comparar las medias en cada modalidad de interacción en función de la DPP.

A diferencia de cuando los bebés se encontraban en su primera mitad de año de vida, en los bebés más grandes (7-10 meses) se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos sano y patológico en todas las modalidades de interacción diádica. Las medias para la función visual fueron: díadas S/DPP=3.14 y díadas C/DPP=2.13 $-[t(27)=2.8, p=0.00]$ -, para la función corporal/táctil S/DPP=2.64 y C/DPP=1.13 $-[t(27)=2.75, p=0.01]$ -, para la función verbal S/DPP=1.64 y díadas C/DPP=0.8 $-[t(27)=2.97, p=0.00]$ - y para la función de sostén S/DPP=1.29 y díadas C/DPP=0.47 $-[t(27)=3.38, p=0.002]$ -.

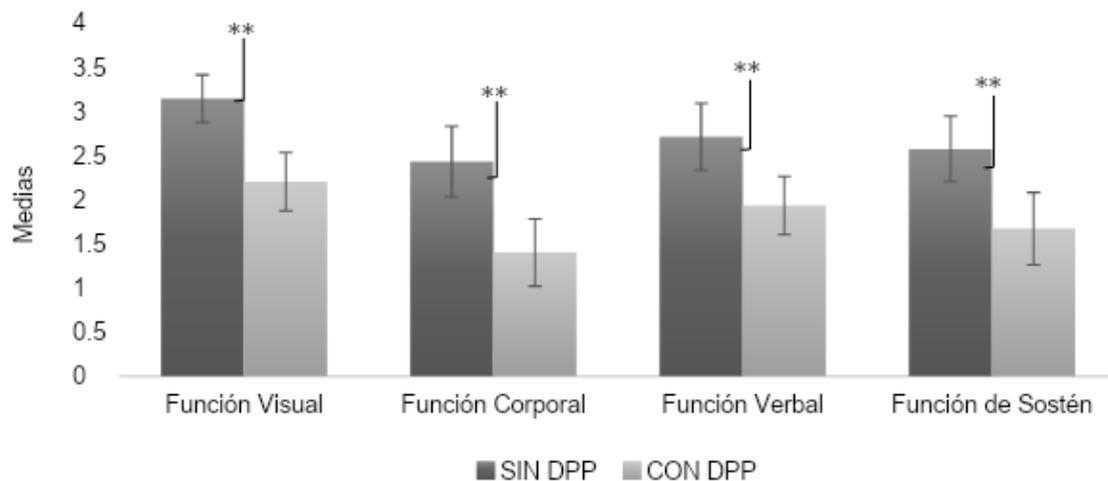


FIGURA 2. CALIDAD DE LAS INTERACCIONES MULTIMODALES DIÁDICAS ENTRE LOS 7-10 MESES EN FUNCIÓN DE LA DPP.

Nota. Se presentan medias y errores estándar para cada función evaluada.

**Nivel de significación ≤ 0.01 .

La figura 2 muestra afectadas todas las modalidades de interacción entre las díadas con sintomatología de DPP, en el segundo semestre de vida.

Estudio 2

Se analizaron las características acústico-prosódicas como la frecuencia fundamental (o F0), la intensidad y la entonación (o curvas prosódicas) de cada vocalización en madres y bebés, utilizando el *software Praat* (Boersma y Weenink, 2016). La F0 o tono es el elemento suprasegmental ligado a cambios en la frecuencia de la vibración de las cuerdas vocales que se perciben en los sonidos como agudo o grave. La intensidad es lo que perceptualmente se denomina volumen y que físicamente hace referencia a la amplitud de onda del sonido, pudiendo ser percibida como alta o baja. La entonación refiere a las variaciones tonales (*pitch*) que se perciben como cambios a lo largo del enunciado y es representada acústicamente mediante una curva de entonación (Llisterri y Moure, 1996) -ver tabla 1-.

TABLA 1. ILUSTRACIÓN DEL MÉTODO UTILIZADO PARA CLASIFICAR EL TIPO DE ENTONACIÓN DE CADA VOCALIZACIÓN.

Tipo de entonación	Descripción	Ejemplos
Plana	La F0 al comienzo de la vocalización es al menos 50 hz más baja que la F0 al final.	
Ascendente	La F0 al comienzo de la vocalización es al menos 50 hz más alta que la F0 al final.	
Descendente	La diferencia entre la F0 al comienzo de la vocalización y la F0 al final es menor a 50hz.	
Campana	La F0 aumenta al menos 50hz para luego disminuir al menos 20 hz.	
Forma de U	La F0 disminuye al menos 50hz para luego aumentar al menos 20 hz.	
Sinusoidal	La F0 tiene al menos dos cambios en su dirección (ascendente-descendente-ascendente o descendente-ascendente-descendente) y la diferencia entre los picos en los que la dirección cambia es de al menos 50 hz.	
Compleja	La curva de F0 tiene más de dos cambios en su dirección y la diferencia entre los picos y valles en los que la dirección cambia es de al menos 50 hz.	

Nota. Variaciones de la F0 menores a 15 hz -hercios- entre el comienzo y final de la vocalización fueron suavizadas. Adaptado de Gratier y Devouche (2011).

Se analizaron las vocalizaciones de 22 díadas mamá-bebé entre 2-6 meses y 22 díadas mamá-bebé entre 7-10 meses de edad. La distribución según la DPP en cada grupo fue: S/DPP=11 y C/DPP=11. En las díadas de bebés entre 2-6 meses de edad, se produjeron un total de 3452 emisiones (3154 maternas y 298 infantiles). Mientras que en las díadas con bebés entre 7-10 meses de edad, se emitieron un total de 4363 vocalizaciones (3933 maternas y 430 infantiles).

Sin embargo, es importante aclarar que no todas las vocalizaciones presentes en las grabaciones de las sesiones de juego semiestructuradas pudieron analizarse. Solo se consideraron las emisiones que reunían las condiciones para que el análisis en Praat fuese fiel, excluyéndose sonidos vegetativos, aquellas en que mamá y bebé hablan al mismo tiempo y las que fuesen contaminadas por ruido ambiente.

Análisis acústico-prosódico. El análisis acústico de la prosodia de las díadas se realizó en función de las medidas de F0 (mínima -F0 MÍN-, media -F0 MED- y máxima -F0 MÁX-) estimada en hercios, intensidad (mínima -INT MÍN-, media -INT MED- y máxima -INT MÁX-) valorada en decibeles, y la cantidad los tipos de curvas de entonación utilizadas por los miembros de las díadas presentados en la tabla 1.

En la figura 3 se presentan los resultados correspondientes a la variable F0 para las díadas en función de la DPP.

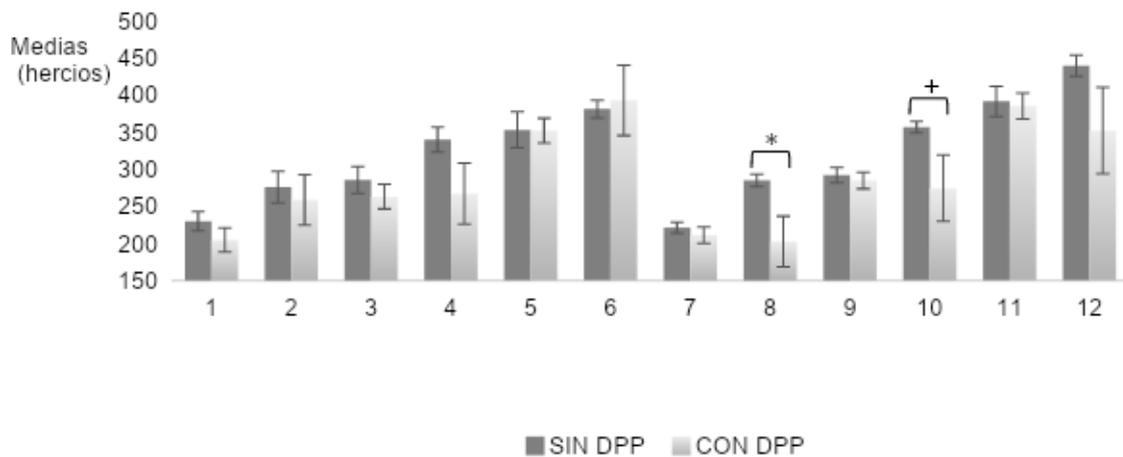


FIGURA 3. MEDIDAS DE FRECUENCIA FUNDAMENTAL EN FUNCIÓN DE LA DPP, SEGÚN LA EDAD INFANTIL.

Nota. Se presentan medias (en hercios) y errores estándar de F0 para los grupos de díadas con bebés pequeños (2-6 meses) y con bebés más grandes (7-10 meses). +Marginalmente significativo; *Nivel de significación $\leq 0,05$.

Como puede verse en el gráfico, la media de las medidas de F0 tiende a ser menor en las díadas que presentan DPP, tanto en las mamás como en los bebés. Y esto es observable en ambos grupos etarios. Específicamente, se hallaron diferencias significativas en el grupo de bebés más grandes en función de la presencia de DPP: F0 mínima, S/DPP M=285 (28), C/DPP M=203 (110), $t(20)=2,4$, $p=0.03$; y F0 media, S/DPP M=356 (26), C/DPP M=275 (145), $t(20)=1.85$, $p=0.08$ (marginally significant).

A nivel perceptual esto significa que las madres con DPP utilizan tonos de voz más graves (es decir, valores más bajos de F0) que las madres sin DPP, al hablarle a sus bebés. Al mismo tiempo, los bebés de madres con DPP también tienden a utilizar tonos de voz más graves en comparación con los nacidos de madres sin DPP. Por ende, los bebés están reproduciendo miméticamente el tono de voz de las madres.

También se comparó la intensidad de las vocalizaciones para cada grupo -figura 4-.

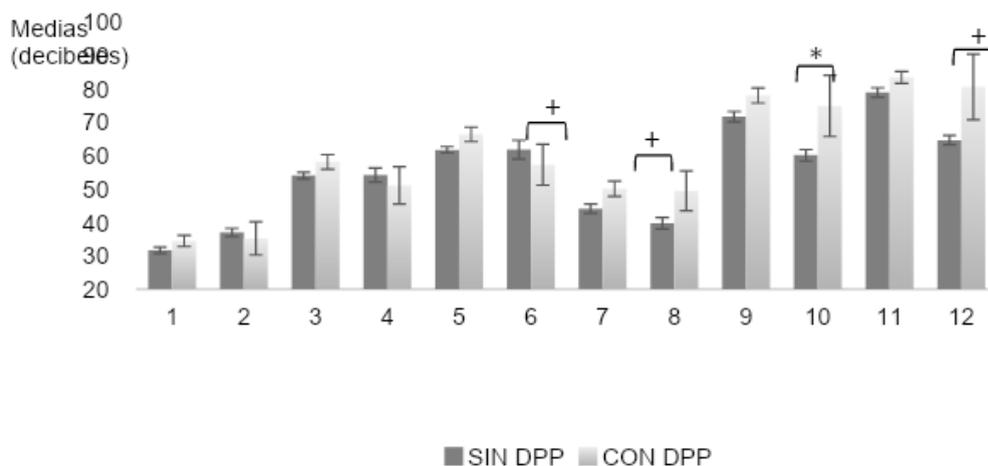


FIGURA 4. MEDIDAS DE INTENSIDAD DE LAS VOCALIZACIONES EN FUNCIÓN DE LA DPP, SEGÚN LA EDAD INFANTIL.

Nota. Se presentan medias y errores estándar de la intensidad (en decibeles) para los grupos de díadas con bebés pequeños (2-6 meses de edad) y con bebés más grandes (7-10 meses). +Marginalmente significativo; *Nivel de significación $\leq 0,05$.

Las pruebas t para muestras independientes arrojaron resultados significativos en las díadas con bebés entre 2-6 meses para la intensidad máxima de las madres -S/DPP M=62(3), C/DPP M=66(7), $t(20)=1.96$, $p=0.06$ -. En las díadas con bebés de 7-10 meses las pruebas t resultaron marginalmente significativas para la intensidad mínima -S/DPP M=44(5), C/DPP M=50(9), $t(20)=1.92$, $p=0.07$ - y máxima -S/DPP M=79 (4.68), con DPP M=84(6), $t(20)=1.99$, $p=0.06$ -; y arrojó diferencias significativas para la intensidad media -S/DPP M=72(5), C/DPP M=78(9), $t(20)=2.12$, $p=0.05$ -.

Esto quiere decir que las madres con DPP utilizan un volumen de voz más alto al hablarle a sus bebés en todas las edades evaluadas, mientras que las madres sin DPP suelen utilizar un volumen de voz más bajo.

Asimismo, los bebés más grandes tienden a reproducir el patrón materno como lo observado en los resultados anteriores, aumentando también la intensidad de su voz en relación a los bebés nacidos de madres sin DPP. Sin embargo, los bebés más pequeños muestran una tendencia a la disminución de la intensidad cuando pertenecen al grupo con DPP, a diferencia de lo observado en sus madres, que también tienden a aumentar la intensidad. Pero estos resultados no fueron significativos.

El último aspecto acústico-prosódico analizado fue el de los tipos de entonación. Se encontró que las madres con DPP presentaban menos curvas descendentes en su HDB (habla dirigida al bebé) en comparación con las que no poseían esta patología -S/DPP M=23(9), con DPP M=15 (10), $t(20)=2.01$, $p=0.06$ (marginalmente significativo)-. Según literatura, los contornos descendentes tienen como objetivo calmar al bebé (Katz, Cohn y

Moore, 1996). Por ende, estos resultados pueden interpretarse en las madres con DPP como menos comprometidas y sintonizadas con los estados emocionales de sus hijos/as. Asimismo, este grupo de madres utiliza menos la curva campana -S/DPP $M=4$ (3), C/DPP $M=1.3$ (1.3), $t(20)=2.04$, $p=0.05$ - y en forma de U -S/DPP $M=2$ (2), C/DPP $M=0.4$ (0.5), $t(20)=2.3$, $p=0.03$ -. Particularmente, la curva tipo campana ha sido asociada a contextos de interacción en los que las madres buscan mantener la atención de sus bebés, demostrar aprobación a su conducta o alentar la toma de turnos; mientras que la curva forma de U suele presentarse en contextos en los que la madre busca atraer la atención o evaluar el estado emocional del bebé (Katz, Cohn y Moore, 1996). Esto podría indicar que las madres con DPP buscan menos atraer o mantener la atención de sus bebés en una actividad conjunta que las madres sin DPP, al mismo tiempo que muestran menos interés en evaluar el estado emocional de sus hijos/as.

En resumen, todas estas curvas (descendentes, campana y en forma de U) son fundamentales en la variabilidad prosódica presente en el HDB materno y, como puede observarse, cuando las madres presentan indicadores de DPP están notoriamente menos presentes.

A su vez, en el caso de los bebés pudo observarse que cuando estos tienen madres sin indicadores de DPP, realizaban más curvas en forma de U y campana -curva campana, S/DPP: $M=0.6$ (0.9), C/DPP: $M=0.1$ (0.3), $t(20)=1.86$, $p=0.08$ (marginamente significativo) y curva forma de U, S/DPP: $M=0,6$ (0,9), C/DPP: $M=0.1$ (0.3), $t(20)=1.86$, $p=0.08$ (marginamente significativo)-.

En resumen, estos datos muestran que los hijos/as de madres con DPP usan menos las curvas campana y forma de U cuando dirigen vocalizaciones prelingüísticas a sus madres en comparación con los hijos/as de madres sin DPP; es decir, a diferencia de lo que ha sido demostrado en infantes con desarrollo normal, estos bebés no usarían un repertorio con variaciones entonativas (Gratier y Devouche, 2011).

Estudio 3

Para este estudio, las díadas participantes fueron valoradas en la presencia de depresión materna en dos momentos: 1) cuando los bebés tenían entre 2-6 meses y 2) cuando tenían entre 17-24 meses de edad. El desarrollo cognitivo -medido con la subescala mental de las Escalas Bayley de desarrollo infantil/BSDI-II (Bayley, 1993)- y el lingüístico -valorado con el Inventario de Habilidades Comunicativas McArthur-Bates/CDI (Jackson Maldonado et al., 2013)- se evaluó entre los 17-24 meses de edad. Se consideró como presencia de sintomatología depresiva a aquellas madres con indicios de depresión postparto (DPP) en la primera evaluación -medida con la Escala de Depresión postparto de Edimburgo- así como a

aquellas que mostraron presencia de depresión (DM) en la segunda evaluación, luego de administrarles el Inventario de depresión de Beck.

Del total de la muestra (N=20), la distribución de madres en función de la sintomatología depresiva fue: Sin sintomatología depresiva (sin DPP, sin DM) N=8 y con sintomatología depresiva (con DPP o con DM) N=12.

Análisis del desarrollo mental infantil. Dada la gran variabilidad originada en las muestras pequeñas con altos valores en la desviación estándar (DE), se orientó el análisis de los puntajes obtenidos de la aplicación de la subescala mental del BSDI-II hacia el Análisis de Series para Casos Múltiples -ASCM- (Baez et al., 2012; Towgood, Meuwese, Gilbert, Turner y Burgess, 2009). El enfoque ASCM propone explorar los rangos de desempeño individual con el objetivo de detectar aquellos dominios en los cuales un determinado individuo obtiene un rendimiento por encima o por debajo de la media del grupo control.

Entonces, ya que en los análisis por grupo pueden perderse las diferencias individuales y omitir información que puede ser relevante para entender el desempeño de cada niño/a en las mediciones del desarrollo mental, se decidió realizar el análisis detallado de cada caso en la subescala utilizada. Primero se obtuvo la media del grupo de niños/as cuyas madres no presentaron sintomatología depresiva (ni DPP, ni DM). Luego, se estudió cómo se comportaba el rendimiento de cada niño/a en función de esa media (por encima o por debajo y cuánto se alejaban). Finalmente, se calculó el porcentaje de hijos/as de madres con sintomatología depresiva que se alejaban al menos 1.5 DE -rango limítrofe en los puntajes Z- y 2.5 DE -rango deficiente en los puntajes Z- por debajo de la media general del grupo de niños/as cuyas madres nunca padecieron DPP o DM (Lezack, 1995)

La media general normal para la subescala mental en niños/as de madres sin sintomatología depresiva fue 128 (8.5).

El ASCM mostró en los hijos/as de madres con sintomatología depresiva: 1 niño/a con puntaje bruto por debajo de 1.5 DE de la media y 4 niños/as con un puntaje bruto por debajo de 2.5 DE de la media, en la subescala mental. Por lo tanto, 42% de los niños/as con madres con sintomatología depresiva obtuvieron una media por debajo de rangos normales en dicha subescala. No se encontraron hijos de madres sin sintomatología depresiva fuera de los rangos normales de desarrollo para la edad.

La BSDI-II permite, además de obtener puntajes brutos para la subescala, calcular el índice de desarrollo mental (IDM). El IDM a pesar de mostrar una tendencia con mayores puntajes en los niños/as nacidos de madres sin sintomatología depresiva, no arrojaron resultados significativos. Sin Sintomatología Depresiva: 101 (11) y Con Sintomatología Depresiva: 94 (21) -tabla 2-.

TABLA 2. MEDIDAS OBTENIDAS EN LA SUBESCALA MENTAL DEL BSDI-II POR LOS NIÑOS/AS, EN FUNCIÓN DE LA DEPRESIÓN MATERNA.

NIÑO/A	BRUTO	IDM	PERCENTIL
<i>Sin sintomatología depresiva</i>			
1	117	109	74
2	135	92	28
3	120	115	84
4	139	101	50
5	124	108	73
6	129	98	45
7	139	106	65
8	124	82	45
<i>Con sintomatología depresiva</i>			
1	147	123	95
2	100	67	1
3	104	92	30
4	97	63	1
5	130	112	67
6	108	76	6
7	117	94	35
8	135	98	45
9	131	102	55
10	106	72	3
11	146	126	96
12	131	108	73

Nota. Se presentan para los casos individuales los puntajes brutos, índices de desarrollo y percentiles de la subescala mental.

Analizando el percentil obtenido por cada niño/a según su edad, se observó que los hijos/as de madres sin sintomatología depresiva obtuvieron percentiles del IDM dentro de rangos considerados normales mientras que en el grupo de hijos/as de madres con sintomatología depresiva se hallaron 4 niños/as (33%) con percentiles menores a 10. Según el BSDI-II, se considera un niño/a con retraso a partir del percentil %10, lo que indicaría retraso en el desarrollo mental (Bayley, 1993) -ver tabla 2-.

Como puede verse, mientras que en el grupo de niños/as cuyas madres presentaron sintomatología depresiva, el 33% de ellos mostraron retraso en los índices de desarrollo mental, los hijos/as de madres sin sintomatología depresiva presentaron índices de desarrollo dentro de los rangos esperables para la edad.

Análisis del desarrollo lingüístico infantil. Se realizó el análisis en referencia a la percepción materna sobre la producción de vocabulario y capacidad de combinar palabras en sus hijos/as a partir de los datos recolectados con el CDI.

Los puntajes brutos en la producción de vocabulario en hijos/as de madres sin sintomatología depresiva registró una media de 34.4 (18); mientras que los hijos/as de madres con sintomatología depresiva obtuvieron una media de 25 (19). Si bien los hijos de madres con sintomatología tendieron a decir menor cantidad de palabras que los hijos de madres sin sintomatología depresiva, las diferencias no alcanzaron la significación.

Además, se analizó qué percentil obtuvo cada niño/a según los datos normativos que ofrece el inventario. Se observó que los hijos/as de madres sin sintomatología depresiva obtuvieron percentiles dentro de rangos promedio (de 25 a 50), mientras que 3 de los hijos/as (25%) madres con sintomatología depresiva puntuaron en el percentil más bajo (10%). Entonces, en este grupo el 25% presentaría posible retraso en el lenguaje (Thal, O'Hanlon, Clemmons y Fralin, 1999).

También se obtuvo información sobre si los niños/as combinan o no palabras para formar oraciones simples de dos o tres palabras. Para el análisis de las respuestas de las madres se realizaron porcentajes entre las respuestas SI/NO combina palabras en función de la presencia de sintomatología depresiva y se realizaron pruebas de chi cuadrado (no mostró diferencias significativas).

Se encontró que en hijos/as con madres sin sintomatología el 87.5% combina palabras (solo el 12.5% no lo hace) y que en los hijos/as con madres con sintomatología depresiva el 58% combina palabras (el 42% no lo hace) -ver figura 5-.

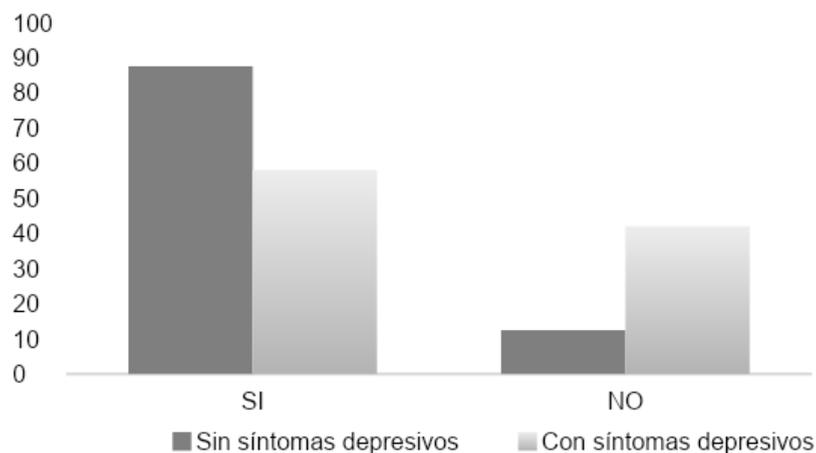


FIGURA 5. PRODUCCIÓN INFANTIL DE ORACIONES EN FUNCIÓN DE LA DEPRESIÓN MATERNA.

En resumen, al realizar un análisis descriptivo de los resultados obtenidos se observa que el desarrollo lingüístico -concebido como volumen de producción de palabras y capacidad de combinarlas en frases simples- se encontraría más empobrecido en hijos/as de madres que presentaron sintomatología depresiva durante el segundo año de vida infantil.

Conclusión

Los tres estudios que se presentaron en este manuscrito han tenido como objetivo analizar la incidencia de la presencia de indicios de depresión materna sobre la interacción multimodal temprana y el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil durante el segundo año de vida.

Los resultados del estudio 1 mostraron que la calidad de la interacción visual, corporal, verbal y de sostén durante el primer año de vida se presenta empobrecida en todas las edades infantiles evaluadas cuando la madre presenta indicios de DPP, y que, mientras se mantenga la sintomatología a través del tiempo, más son las funciones vinculares afectadas y mayor el empobrecimiento que estas muestran.

Estos resultados permiten pensar que las dificultades observadas para establecer conductas maternas sensibles, sintonizadas y recíprocas multimodales, podrían provocar reacciones disruptivas en los niños/as en los primeros meses de vida del bebé y propiciar patrones de apegos inseguros y evitativos conducentes a profundizar modalidades de interacción vincular deficientes (Lartigue, Maldonado-Durán, González-Pacheco y Saucedo-García, 2008).

Los resultados del estudio 2 caracterizaron perceptualmente al tono de voz de las díadas con DPP como más grave en comparación con las díadas sin DPP. Además, las madres con DPP utilizaron un volumen de voz más fuerte al hablarles a sus hijos/as que los que usaron las madres sin DPP; y que ambos miembros de las díadas con DPP no utilizan con tanta frecuencia, como las díadas sin DPP, las curvas de entonación denominadas campana y forma de U, que según la bibliografía caracteriza al HDB. Este hallazgo que diferencia las características acústico-prosódicas de los intercambios vocales en díadas con DPP resulta interesante ya que implica la pérdida de una de las cualidades más distintivas del HDB para dirigir y mantener la atención del bebé, modular el nivel de excitación del infante y comunicar afecto positivo (Fernald y Kuhl, 1987; Gratier y Devouche, 2011).

Finalmente, los resultados del estudio 3 mostraron que la persistencia de la sintomatología depresiva materna puede empobrecer el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil a mediano plazo. Este estudio demuestra la importancia de detectar tempranamente casos de depresión materna y de que las madres reciban asistencia psicológica para mejorar su salud mental con el objetivo de generar entornos de estimulación que favorezcan el desarrollo infantil saludable (Dois Castellón, 2012; Macías Cortés, 2010).

En consecuencia, los resultados encontrados en conjunto en los tres estudios muestran características distintivas de los intercambios comunicativos multimodales de la díada madre-bebé en función de la presencia de DPP materna, lo cual daría lugar a contextos con

distintos grados de estimulación que favorecen o no el entonamiento afectivo y el aprendizaje cognitivo-lingüístico infantil.

En conclusión, los hallazgos de los estudios aquí presentados pueden contribuir al quehacer del psicólogo. No solo su importancia es diagnóstica, ya que brindan parámetros objetivos de diagnóstico tanto de la depresión como de la perturbación del vínculo mamá-bebé, sino que otorgan, además, herramientas predictoras de la DPP y del desarrollo infantil empobrecido. Asimismo, se ha podido determinar aspectos claves de la díada a abordar en la clínica psicoterapéutica que dan cuenta de serias fallas en la sintonía vincular, desentonamiento afectivo, fallas en la responsividad y falencias en el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil que, de no ser consideradas como parte de un tratamiento de la DPP desde un abordaje de la tríada madre-bebé-vínculo, a futuro podrían favorecer, incluso, un desempeño escolar empobrecido.

Como limitaciones de los estudios realizados podría considerarse que se ha trabajado con muestras chicas. También hay que considerar que para determinar la presencia de indicios de DPP se ha aplicado un instrumento de *screening*, lo que tiende a sobrevalorar la sintomatología.

Para finalizar, es necesario definir los lineamientos futuros entre los que se pueden plantear continuar el estudio de las variables propuestas con muestras más grandes y utilizando instrumentos de medición más exhaustivas, así como agregar nuevas variables de análisis como el abordaje de cada episodio de interacción como unidad de análisis.

En conclusión, la investigación detallada de la posibilidad de establecer y distinguir patrones comunicativos multimodales desde etapas tempranas vinculados a la depresión de aquellos asociados a otros estados de ánimos podría ser esclarecedora no solo durante la etapa de psicodiagnóstico, sino también para establecer cómo intervenir psicoterapéuticamente en la díada mamá-bebé y evaluar posteriormente la eficacia del tratamiento psicoterapéutico; a la vez que prevenir posibles consecuencias de la afectación de las interacciones tempranas debidas a psicopatología materna y su incidencia sobre el desarrollo integral durante la infancia.

Bibliografía

- Asociación española de Neuropsiquiatría. (2015). *Psiquiatría perinatal y del niño de 0 a 3 años*. AEN.
- Baez, S., Rattazzi, A., Gonzalez-Gadea, M., Torralva, T., Vigliecca, N., Decety, J. e Ibanez, A. (2012). Integrating intention and context: assessing social cognition in adults with Asperger syndrome. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 302.
- Bayley N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development-II*, San Antonio: The Psychological Corporation, Harcourt Brace & Co.
- Beck, A. T., Steer, R. A. y Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory*. 2da Edición. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2016). Praat: doing phonetics by computer. Version 6.1.05.
- Brazelton, T. B. y Cramer, B. G. (1993). *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*. Paidós.
- Cox, J. L., Holden, J. M. y Sagovsky, R. (1987). Detection of Postnatal Depression. *British Journal of Psychiatry*, 150(6), 782-786.
- Dois Castellón, A. (2012). Actualizaciones en depresión posparto. *Revista cubana de Obstetricia y Ginecología*, 38(4), 576-586.
- Fernald, A. y Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant behavior and development*, 10(3), 279-293.
- Gratier, M. y Devouche, E. (2011). Imitation and repetition of prosodic contour in vocal interaction at 3 months. *Developmental Psychology*, 47(1), 67-76.
- Jackson-Maldonado, D., Marchman, V. A. y Fernald, L. C. (2013). Short-form versions of the Spanish MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 837-868.
- Katz, G. S., Cohn, J. F. y Moore, C. A. (1996). A combination of vocal f0 dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech. *Child Development*, 67(1), 205-217.

- Lartigue, T., Maldonado-Durán, J. M., González-Pacheco, I. y Saucedo-García, J. M. (2008). Depresión en la etapa perinatal. *Perinatología y Reproducción Humana*, 22(2), 111-131.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological Assessment*. Oxford university press.
- Llisterri, J. y Moure, T. (1996). Lenguaje y nuevas tecnologías: el campo de la lingüística computacional. En *Avances en lingüística aplicada* (pp. 147-228). Universidad de Santiago de Compostela.
- Macías-Cortés, E. D. C. y Llanes-González, L. (2018). Asociación entre síntomas climatéricos y depresivos en mujeres mexicanas. *Revista del Hospital Juárez de México*, 85(4), 185-194.
- Oberman, A. (2008). *Observando a los bebés...: técnicas vinculares madre-bebé, padre-bebé*. Lugar Editorial.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del Lenguaje*. Ariel.
- Thal, D., O'Hanlon, L., Clemmons, M. y Fralin, L. (1999). Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(2), 482-496.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge, Cambridge University Press.
- Towgood, K., Meuwese, J., Gilbert, S., Turner, M. y Burgess, P. (2009). Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder. *Neuropsychology*, 47(13), 2981-2988.

Fluidez lectora y dificultades del aprendizaje: un estudio de caso

Julieta Fumagalli

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística - CONICET

Virginia Jaichenco

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística

Resumen

Las definiciones de fluidez lectora involucran distintos aspectos del procesamiento lector, entre ellos la precisión y la velocidad lectora, la expresividad para leer y las habilidades de comprensión de textos. El objetivo de este trabajo es establecer cómo estos aspectos de la fluidez lectora se ven afectados en el caso de un niño con dislexia. Para tal fin, se comparará el rendimiento de un niño con dislexia con el de un grupo control sin dificultades para la lectura emparejado en edad cronológica y escolar en dos tareas: lectura de palabras y no palabras y lectura en voz alta y comprensión de un texto breve. Por un lado, se analizarán los resultados de la tarea de lectura de ítems aislados para obtener medidas de precisión y velocidad y, por otro, se realizará un análisis oscilográfico de las muestras de lectura del texto para cuantificar la cantidad de pausas y su duración y se determinará el rendimiento en comprensión. Al comparar el rendimiento en la tarea de lectura de palabras y no palabras se observa que el niño con dislexia necesita mayor cantidad de tiempo y comete más errores de lectura que sus pares. El análisis de la muestra de lectura en voz alta y comprensión indica, por un lado, que el niño con dislexia presenta un bajo rendimiento en comprensión lectora y, por otro, a partir del análisis oscilográfico se observa que el niño con dislexia realiza mayor cantidad de pausas y de mayor duración que los niños del grupo control. En resumen, los datos permiten inferir que el desempeño en la lectura del caso da cuenta de dificultades en los distintos aspectos considerados en la fluidez para la lectura.

Palabras clave: dislexia, fluidez, lectura, precisión.

Introducción

En los últimos años, la fluidez lectora se ha convertido en un tema relevante en el ámbito de las investigaciones sobre la lectura en diferentes lenguas y sistemas ortográficos. Sin embargo, a pesar de su creciente interés siguen existiendo dificultades, por un lado, para definirla claramente y, por otro, para determinar cómo evaluarla o medirla de manera específica.

En la bibliografía, las definiciones de fluidez suelen señalar distintos elementos a considerar en el desempeño de un lector fluido: la precisión lectora, la velocidad, la entonación adecuada y las habilidades de comprensión lectora (Rasinski et al., 2009; Young et al., 2020, Hudson et al., 2009; Kuhn et al., 2010; NRP, 2000; Schwanenflugel y Kuhn, 2015; Hudson et al., 2005; NRP, 2000; Fuchs et al., 1988; Torgesen et al., 2001; Hudson, 2011; Zutell et al., 1991; Samuels, 2006; Samuels et al., 1992).

La relevancia de los dos primeros aspectos se debe a que la mayoría de las definiciones de fluidez se apoyan en las teorías sobre la automatización (LaBerge y Samuels, 1974) que intentan explicar cómo logramos realizar tareas complejas como tocar la guitarra, manejar, escribir en el teclado de la computadora o leer y comprender un texto, entre otras. Estas teorías asumen que la mente humana tiene una capacidad limitada de recursos para realizar las tareas complejas que, en general, requieren que se ponga en juego un conjunto de habilidades que deben realizarse de manera orquestada. En el caso de la lectura y la comprensión lectora podríamos describir, al menos, dos tipos de procesos. Por un lado, aquellos vinculados con el reconocimiento de palabras y, por otro, los relativos a la comprensión (segmentación y proyección sintáctico-semántica y una variedad de procesos inferenciales que, al interactuar con el conocimiento conceptual del lector, permiten la elaboración de un modelo mental, entre otros).

En el marco de los modelos de dos rutas para la lectura, la *precisión* se obtiene como el resultado del trabajo de dos mecanismos: la ruta subléxica y la ruta léxica (Castles y Coltheart, 1993; Coltheart, 2008; Ziegler et al., 2008). La primera se apoya en la aplicación de las reglas de conversión de grafemas-fonemas que permiten asociar una representación fonémica con un grafema que lo represente. Durante el inicio del proceso de aprendizaje, los niños emplean de manera predominante este mecanismo de lectura que les permite leer tanto las palabras conocidas como aquellas palabras a las que se enfrentan por primera vez, que son la mayor parte de los estímulos que deben leer. A través de esta vía, los procesos de decodificación hacen que sea posible almacenar numerosas representaciones ortográficas en el léxico mental. El uso de la segunda ruta, la vía léxica, permite la recuperación de estas representaciones almacenadas en el léxico ortográfico y el acceso al significado y luego, a su pronunciación durante la lectura en voz alta. En la lectura eficiente

ambas rutas se ponen en juego de manera orquestada, pero si un lector no puede desarrollar estos dos mecanismos adecuadamente, los procesos de decodificación y reconocimiento serán lentos, pobres y poco efectivos y el almacenamiento de las representaciones ortográficas será muy costoso (Ehri, 2005, 2014; Ehri y McCormick, 1998; C. A. Perfetti, 1992). En resumen, un buen lector hace uso de estas dos formas de lectura y dependiendo de la calidad del estímulo, palabras frecuentes o no, prevalecerá una forma de reconocimiento sobre otra.

En cuanto a la *velocidad*, se la considera un componente importante de la fluidez para la lectura, ya que en el marco de las teorías de la automatización (LaBerge y Samuels, 1974) y la eficiencia verbal (Perfetti, 1992; Perfetti y Stafura, 2014) es un índice que refleja el acceso léxico automático. Numerosos trabajos han señalado que la velocidad permite predecir la comprensión lectora (Fuchs et al., 2001; Cain et al., 2004; Hudson et al., 2009; Perfetti y Stafura, 2014; Torgesen y Hudson, 2006). ¿Cómo se establece esta relación? La automatización de los procesos de reconocimiento léxico produce una liberación del sistema de los recursos cognitivos que antes se usaban para llevar a cabo la tarea de decodificación, esto se manifiesta en una lectura rápida y sin errores, que permite que los lectores puedan destinar recursos a los procesos más complejos -sintácticos, semánticos, inferenciales- involucrados en la comprensión.

La *prosodia* es el tercer elemento presente en las definiciones de fluidez y está asociada al ritmo y a los aspectos tonales de la oralidad y, por lo tanto, se expresa en la lectura en voz alta. Para algunos autores (Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et al., 2004; Schwanenflugel y Benjamin, 2017), la prosodia adecuada durante la lectura en voz alta es el resultado de la precisión y la velocidad lectora. Otros autores (Kuhn y Stahl, 2003; Cohen et al., 2001; Breznitz, 2006; Klauda y Guthrie, 2008; Rasinski et al., 2009; Veenendaal et al., 2014, 2016; Calet et al., 2015; Daane, 2005; Klauda y Guthrie, 2008; Pinnell et al., 1995; Rasinski et al., 2009) sostienen que la lectura expresiva es un índice de que los lectores pueden comprender lo que leen y esto se explica porque ya lograron alcanzar habilidades de segmentación sintáctico-semánticas adecuadas.

El proceso de aprendizaje de la lectura, entonces, se puede concebir como un continuo en el que se desarrollan las vías léxica y subléxica de decodificación y reconocimiento de palabras hasta alcanzar un grado de automatización y eficacia de procesamiento que permiten una adecuada -y cognitivamente poco esforzada- comprensión de lo que se lee. Esto se evidencia en el uso apropiado de la prosodia en el caso de la lectura en voz alta.

Sin embargo, para los niños y niñas con dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura (dislexia), los procesos implicados en el reconocimiento de palabras y la comprensión son muy costosos. El rendimiento lector de los niños y niñas con dislexia se caracteriza por la presencia de problemas en la precisión y en la fluidez para leer palabras o

para deletrear y decodificar, así como para comprender textos escritos. Estas dificultades aparecen de manera inesperada cuando los niños y las niñas comienzan el proceso de aprendizaje de la lectura. Es importante destacar que estos problemas que experimentan para aprender a leer no están asociados a otros déficits cognitivos ni a pocas o inadecuadas oportunidades educativas (IDA, 2002).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es indagar cómo se afectan los distintos aspectos involucrados en la fluidez lectora (precisión, velocidad, expresividad y habilidades de comprensión) en un caso de un niño con dislexia. Para tal fin, se comparará el rendimiento de un niño con dislexia de 12 años y 6 meses que cursa 7^{mo} grado con un grupo control emparejado en edad cronológica y escolar.

Metodología

Participantes. Participaron de la investigación 18 niños y niñas de 7^{mo} grado con una media de edad de 12.68 (DE.= .25) y un niño de 12 años y 6 meses con un cuadro compatible con dislexia según puntuación obtenida en el Test PROLEC-R (Cuetos Vega, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014) y que cursaba 7^{mo} grado. El niño realizaba tratamiento para las dificultades lectoras desde 4^{to} grado.

Tanto los participantes del grupo control como el niño con dislexia respondieron voluntariamente las tareas y contaban con el consentimiento firmado de sus padres para participar de la investigación.

Materiales. El niño con dislexia y los del grupo control realizaron dos tareas. En primer lugar, a fin de obtener información relativa a la automatización de los procesos léxicos y subléxicos y poder registrar medidas de precisión y velocidad lectora, todos los participantes resolvieron la tarea de lectura de palabras y no palabras del test LEE (Defior et al., 2007) que consiste en la lectura de un listado de 42 palabras y uno de 42 pseudopalabras. Para su puntuación se consideró el tiempo de lectura y el porcentaje de palabras y no palabras leídas correctamente.

En segundo lugar, para relevar aspectos relativos a la velocidad, la expresividad lectora en voz alta y la comprensión de textos, el grupo control y el niño con dislexia fueron evaluados con una tarea de lectura en voz alta y comprensión de un texto breve compuesto por un único párrafo de 34 palabras. Los participantes debían leer en voz alta el texto y luego debían responder dos preguntas que requerían la generación de una inferencia conectiva, según los criterios (Van den Broek, 1994), y la recuperación de información literal. Las respuestas recibieron una puntuación de 0 (incorrectas o no respuesta), 1 (incompletas) o 2

(correctas) puntos. Para el análisis se registró el tiempo total de lectura, la cantidad de pausas, la duración de las pausas y el rendimiento en comprensión lectora.

Procedimiento. La totalidad de los participantes resolvió las tareas en dos sesiones. En la primera fueron evaluados con la tarea de lectura de palabras y no palabras y en la segunda llevaron adelante la tarea de lectura en voz alta y comprensión. Las respuestas se registraron digitalmente. Para analizar los datos, en primer lugar, se transcribieron las muestras de lectura resultantes de la tarea de lectura de palabras y no palabras a fin de determinar el porcentaje de palabras leídas correctamente, determinar los tipos de errores de lectura y el tiempo implementado en la tarea. Luego se analizaron las muestras de la lectura en voz alta del texto con el programa *Pratt* (Boersma y Weenink, 2019), que permite realizar diversos análisis fonéticos y acústicos y determinar la presencia y duración de pausas.

Resultados

Para comparar el desempeño del niño con dislexia con el del grupo control, se realizó un análisis de la distribución de las puntuaciones (puntuaciones z).

Primero, se comparó el rendimiento de los participantes en la tarea de lectura de palabras y no palabras. En la Tabla 1 se presentan las puntuaciones medias (M) y desvíos estándar (DE) alcanzados por los participantes del grupo control y por el niño con dislexia.

TABLA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS MEDIDAS DE DESEMPEÑO Y TIEMPO DE LECTURA.

Tarea de lectura de palabras y no palabras	Grupo control		Niño con dislexia
	Media	D.E	Puntaje
% de aciertos	97.88	1.55	48.81
Tiempo de lectura	159.66	20.38	269

El desempeño en la tarea de lectura de palabras y no palabras del niño con dislexia en términos de precisión lectora se encuentra por debajo del alcanzado por el grupo control ($z = -31,658$) y en términos de velocidad requiere más tiempo para resolver la tarea que sus pares por edad y nivel de escolaridad ($z = 5,3606$).

En la tabla que se presenta a continuación se observa el porcentaje de los errores de lectura y de errores por silabeos, tanteos y vacilaciones en la tarea de lectura de palabras y no palabras.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS ERRORES DE LECTURA.

Tarea de lectura de palabras y no palabras	Grupo control		Niño con dislexia
	Media	D.E	Puntaje
% Total de errores	2.12	1.09	51.19
% Errores de lectura	0.81	0.72	13.09
% Errores por Silabeos, tanteos y vacilaciones	1.31	1.55	35.71

Al analizar la distribución de las puntuaciones, se observa que el niño con dislexia comete mayor número de errores de lectura que sus pares ($z=45.01$) y, a partir de la composición de los errores, se puede inferir que hay un mayor foco de dificultades de los procesos subléxicos.

Luego, a partir de los resultados provenientes del análisis del oscilograma obtenidos con el programa *Pratt* (Boersma y Weenink, 2021), y del rendimiento en comprensión se analizaron las diferencias entre el grupo control y el niño con dislexia. En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos para las medidas analizadas.

TABLA 3. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS MEDIDAS DE TIEMPO DE LECTURA, CANTIDAD DE PAUSAS, DURACIÓN DE PAUSAS Y DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN.

Tarea de Lectura en voz alta y comprensión de textos	Grupo control		Niño con dislexia
	Media	D.E	Puntaje
Tiempo de lectura en segundos	10.16	3.22	17.48
Cantidad de pausas	2.38	1.09	5
Duración de pausas en segundos	1.81	0.85	5.29
% Comprensión	88.88	12.78	50

En la tarea de lectura en voz alta y comprensión lectora se observa que, al igual que en la tarea de lectura de palabras y no palabras, el niño con dislexia se diferencia del grupo control en términos de velocidad lectora, ya que requiere más tiempo que sus pares para resolver la tarea ($z=2.273$). Además, los datos indican que, en relación con la cantidad de pausas registradas durante la lectura y su duración, el niño con dislexia se diferencia de sus pares porque produce mayor cantidad de pausas ($z=2.403$) y porque la duración total de las pausas es mayor ($z=4.094$). Por último, también se diferencia de sus pares porque alcanza un puntaje por debajo del grupo control ($z=1.522$) en la tarea de comprensión lectora.

Discusión

El análisis de los datos obtenidos muestra, por un lado, que el rendimiento lector del niño con dislexia en términos de precisión se encuentra por debajo del de los niños del grupo control. El niño no solo comete errores formales en la lectura de los ítems propuestos, sino también muestra una lectura con numerosos silabeos, tanteos y vacilaciones. A partir de los datos se puede inferir que el desempeño en la lectura del caso presentado es resultado de la falta de automatización de los procesos de decodificación, lo que tiene un impacto negativo en la velocidad y en la precisión lectora. Asimismo, se puede considerar que el mismo patrón de lectura de palabras aisladas se manifiesta durante la lectura textos, ya que a partir del análisis oscilográfico de la lectura en voz alta se observa una gran cantidad de pausas que, en su mayoría, no coincide con la segmentación según los signos de puntuación presentes ni la estructura sintáctica de las oraciones que lo componen. Como se puede observar, las dificultades de procesamiento subléxico antes señaladas son la posible explicación para la presencia de las numerosas pausas y de gran duración.

A su vez, este patrón de lectura fragmentado y trabajoso tiene como consecuencia un aumento considerable del tiempo requerido para la lectura del fragmento y un bajo rendimiento en la comprensión lectora.

En resumen, la comparación de los puntajes alcanzados por el niño con dislexia presentado en este trabajo y los del grupo control de esta muestra permite mostrar un perfil con dificultades para la lectura asociadas a la falta de automatización de los procesos de reconocimiento que repercute negativamente en la velocidad para leer, en la expresividad y en la comprensión.

Para concluir, los datos obtenidos permiten señalar que en el diagnóstico y seguimiento de los niños y niñas con dislexia es importante contar no solo con medidas de precisión y velocidad lectora de ítems aislados, sino también con medidas de precisión, velocidad y prosodia valoradas a partir de la lectura de textos en voz alta y medidas de comprensión de textos escritos. Estos diferentes parámetros permitirán tener un cuadro más acabado del rendimiento lector del niño o niña para delinear el foco de intervención con mayor precisión.

Bibliografía

- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Simpson, I. C., González-Trujillo, M. C. y Defior, S. (2015). Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 19(1), 51-71. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.976342>
- Castles, A. y Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90003-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-E)
- Cohen, H., Douaire, J. y Elsabbagh, M. (2001). The role of prosody in discourse processing. En *Brain and Cognition* (Vol. 46, Issues 1-2, pp. 73-82). Elsevier Science. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(01\)80038-5](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(01)80038-5)
- Coltheart, M. (2008). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. *The Science of Reading: A Handbook*, 6-23. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1>
- Cuetos, F. (2014). PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. *Quinta Edición*.
- Daane, M. C. (2005). *The Nation's Report Card: Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. National Center for Education Statistics.
- Defior, S. Fonseca, L.; Gottheil, B.; Aldrey, A.; Pujals, M.; Rosa, G.; Jiménez Fernández, G.; Serrano Chica, F. (2007). LEE. Test de Lectura y Escritura en Español. *Psicología y Psicopedagogía*, 17, 1-7.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C. y McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. En *Reading and Writing Quarterly* (Vol. 14, Issue 2).

<https://doi.org/10.1080/1057356980140202>

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. y Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. En *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and instruction* (pp. 239-256). Routledge.

Fuchs, L. S., Fuchs, D. y Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.

Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

<https://doi.org/10.1598/rt.58.8.1>

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. y Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.

<https://doi.org/10.1080/10573560802491208>

IDA. (2002). *International Dyslexia Assosiation*.

Klauda, S. L. y Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. y Rasinski, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.2.4>

Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-843.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>

Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354. <https://doi.org/10.1598/rrq.43.4.2>

NRP. Development., N. I. of C. H. and H. (2000). *Report of the National Reading Panel -Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. <https://g.co/kgs/mXwzTZ>

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En *Reading acquisition*. (pp. 145-174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. y Beatty, A. S. (Eds.) (1995). *Listening to children read aloud: Oral fluency*.

Rasinski, T. V., Rikli, A. y Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>

Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. En *What research has to say about fluency instruction*. (pp. 24-46). International Reading Association.

Samuels, S. J., Schermer, N. y Reinking, D. (1992). Reading fluency: Techniques for making decoding automatic. *What Research Has to Say about Reading Instruction*, 2, 124-144.

Schwanenflugel, P. J. y Benjamin, R. G. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and Writing*, 30(1), 143-162. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9667-3>

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. y Stahl, S. A. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>

Schwanenflugel, P. J. y Kuhn, M. R. (2015). Reading fluency. *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context*, 107-119. <https://doi.org/10.4324/9780203075562>

- Torgesen, J. K. y Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. *What Research Has to Say about Fluency Instruction*, 130-158.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. y Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. *Dyslexia, Fluency, and the Brain*, 333-355.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. En *Handbook of psycholinguistics*. (pp. 539-588). Academic Press.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521-536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12036>
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2016). Bidirectional Relations Between Text Reading Prosody and Reading Comprehension in the Upper Primary School Grades: A Longitudinal Perspective. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 189-202. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1128939>
- Young, C., Rasinski, T., Paige, D. D. y Rupley, W. H. (2020). *Defining fluency: Finding the missing pieces for reading fluency*. June.
- Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X. y Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the dual route model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition*, 107(1), 151-178. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.09.004>
- Zutell, J., Rasinski, T., Robin, G. R., Opitz, M. F. y Rasinski, T. V. (1991). *Multidimensional Fluency Scale category that best corresponds to your observations . Phrasing : Smoothness : Pace* : 1991.

Comprensión lectora en el modelo de la Visión Simple de la Lectura: análisis de las dificultades en niños de NSE bajo

Marina Ferroni

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires*

Resumen

El presente estudio se propuso, por un lado, indagar sobre las variables relacionadas a la comprensión de textos en el marco de la visión simple de la lectura en niños que leen en español y, por otro, analizar la configuración de las dificultades en la comprensión lectora en un grupo de niños de nivel socioeconómico bajo.

Para ello, se evaluó a un grupo de 61 niños de 5º grado de nivel socioeconómico bajo en pruebas de comprensión oral, comprensión lectora, vocabulario, sintaxis y velocidad y precisión en la lectura de palabras. A partir de los resultados en la prueba de comprensión lectora, se conformaron 3 grupos: un grupo de niños con dificultades en la comprensión de textos, un grupo de buenos comprendedores y un grupo con nivel de comprensión media para la muestra dada.

En línea con los postulados de la Visión Simple de la Lectura, el análisis de los datos de la muestra total señaló que el desempeño de los niños en comprensión lectora se vio mayormente asociado a sus habilidades de comprensión de lenguaje oral y a sus habilidades lectoras. En la comparación entre grupos, se computaron diferencias significativas en las habilidades de comprensión oral entre los tres grupos. El grupo con dificultades en la comprensión lectora tuvo, además, un desempeño significativamente más bajo en la fluidez lectora.

Los datos obtenidos alertan sobre la importancia de analizar las variables que impactan en la comprensión de textos escritos en poblaciones que no son las mayoritariamente descritas en la bibliografía sobre el tema.

Palabras clave: comprensión lectora, nivel socioeconómico, visión simple de la lectura.

Introducción

El proceso de alfabetización en niños de sectores socialmente vulnerados

Aprender a leer es el hito más importante de la educación de un niño. Sin embargo, UNESCO (2017) señala que en América Latina el 26% de los niños que van a la escuela no alcanzan el nivel de competencia esperado para la lectura.

En Argentina, a pesar de que en el último censo realizado solamente un 0.9% de la población mayor de 10 años declaró ser analfabeta (INDEC, 2010), estudios realizados en diferentes zonas del conurbano bonaerense con niños de nivel socioeconómico bajo, reportaron resultados mucho más graves (Ferroni et al., 2019; Ferroni y Jaichenco, 2020).

A pesar de que fueron pruebas criticadas metodológicamente, los resultados de las pruebas Aprender, que comenzaron a administrarse en el año 2016 en Argentina para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes, señalaron la existencia de una importante brecha entre niños de diferente sector socioeconómico. Los resultados de la Provincia de Buenos Aires (la provincia con mayor cantidad de habitantes de la Argentina) pusieron en evidencia que, en una prueba de comprensión de textos escritos, el 32,4% de niños de nivel socioeconómico medio se desempeñó por debajo de lo esperado para su edad y grado que cursaban (6^{to}). A su vez, el porcentaje de niños de nivel socioeconómico bajo que se desempeñaron muy por debajo de lo esperado fue del 48,8%, es decir, casi la mitad de la muestra del estudio.

Los datos de INDEC (2010) señalan la existencia de correlaciones altas ($p = .890$) entre los índices de analfabetismo y de pobreza, hecho que sugiere que casi la totalidad de los analfabetos son personas de nivel socioeconómico bajo. El analfabetismo sería, entonces, una problemática mayoritariamente de los sectores socialmente más vulnerados.

En este sentido, estudios que se han ocupado de la relación entre el nivel socioeconómico (NSE) y el nivel de alfabetización de los sujetos han encontrado consistentemente menores niveles de desempeño en habilidades relacionadas al proceso de alfabetización en poblaciones en contextos de pobreza en comparación con niños de nivel socioeconómico más alto (Gentaz et al., 2013; 2015; Urquijo, Coni y Fernandes, 2015). Estas diferencias se explicaron a partir de factores experienciales como la calidad de las propuestas educativas a las que acceden los niños de sectores desfavorecidos (Snow, Burns, y Griffin, 1998).

Ahora bien, la mayoría de los estudios que analizan el proceso de alfabetización en niños de distinto nivel socioeconómico, han sido realizados con una lógica comparativa entre sectores sociales. Sin embargo, dado que se sugiere la existencia de altos niveles de variabilidad intragrupal en el desempeño en la lectura de los niños que crecen en contextos vulnerables (Diuk, Barreyro, Ferroni, Mena y Serrano, 2019), resultaría de sumo interés analizar el impacto de cada una de las habilidades relacionadas con la comprensión de textos escritos,

así como las dificultades en dicho procesamiento de manera intragrupal en niños de estos sectores.

Comprensión lectora en el marco de la Visión Simple de la Lectura

La comprensión lectora, es decir, la habilidad de los sujetos para construir la representación mental del significado de un texto escrito (Ouellette y Beers, 2010; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Van den Broek, 1994) resulta fundamental en la vida escolar de los niños, ya que constituye el principal mecanismo mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos (Defior, Serrano y Marín-Cano, 2008).

La *Simple View of Reading* (Visión Simple de la Lectura en español, de ahora en más VSL) plantea que el proceso de comprensión lectora se basa en dos habilidades independientes: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora. Desde esta perspectiva, se sugiere que muchas de las habilidades que intervienen en la construcción del significado de los textos escritos están vinculadas con la comprensión lingüística, específicamente, con el nivel de vocabulario y con el conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas que se desarrollan en la oralidad desde edades muy tempranas (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). La VSL asume que este tipo de habilidades permite comprender el lenguaje en cualquier modalidad en que sea presentado y que, a estas habilidades generales de comprensión lingüística se le suman habilidades específicas de acceso a la información en cada tipo de soporte en particular. En el caso de la comprensión lectora, el acceso a la información se ve garantizado por el reconocimiento automático y eficaz de las palabras y la entonación apropiada en la lectura (habilidades que evidencian la fluidez lectora).

Un importante número de trabajos ha arrojado evidencia que da sustento a la VSL (Caravolas, Lervag, Mikulajová, Defior, Málková y Hulme, 2019; Kim, 2017; Martins y Capellini, 2018; Snow, 2018; Tobia y Bonifacci, 2015). En líneas generales estos trabajos reportan una relación compleja entre las habilidades que contribuyen a la comprensión de textos escritos y la existencia de, por lo menos, tres factores que median dicha relación: la edad o grado escolar de los niños, el nivel de transparencia de la ortografía de la lengua en cuestión y el nivel socioeconómico de las familias de los niños (Gentaz et al., 2013; 2015).

Respecto del nivel de escolaridad de los niños y el tipo de ortografía, diferentes estudios longitudinales realizados en lenguas de ortografías opacas (como el inglés o el francés) han señalado que en los niveles iniciales (1^{er} a 3^{er} grado aproximadamente) son las habilidades relacionadas con la fluidez lectora las que, en mayor medida, contribuyen a la comprensión de textos escritos. En niveles escolares más avanzados, cuando la mayoría de los niños alcanza cierto grado de fluidez en la lectura, serían las habilidades de comprensión del lenguaje oral las que impactarían con mayor fuerza en la comprensión de textos escritos

(Caravolas et al., 2019; Catts et al., 2015; Florit y Cain, 2011; Tobia y Bonifacci, 2015). En lenguas de ortografías más transparentes que el inglés, el nivel de fluidez lectora tendría un impacto menos duradero (1er y 2do año de la escuela primaria) en la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011; Tobia y Bonifacci, 2015).

En cuanto a las dificultades en la comprensión lectora, el disminuido desempeño en comprensión lectora también ha sido explicado por los rendimientos independientes en decodificación y comprensión oral. Investigaciones realizadas en lenguas de ortografía opaca y con niños sin carencias materiales graves, han señalado que los niños con dificultades específicas en comprensión lectora poseen dificultades para procesar textos escritos a pesar de poseer buenas habilidades de lectura de palabras (Bishop y Snowling, 2004; Catts et al., 2005). Las dificultades de estos niños no resultarían aparentes antes de 3er o 4to grado ya que son percibidos como “buenos lectores” por sus familias o docentes. Por otra parte, los materiales que se presentan para procesar en los primeros años de aprendizaje son poco demandantes en relación al procesamiento del lenguaje oral (Catts et al., 2012; Kirby y Savage, 2008). Ahora bien, resultaría interesante poder observar el comportamiento de estas variables en niños que crecen en entornos socialmente vulnerados y poseen dificultades para comprender textos escritos, los cuales suelen presentar medias menores en habilidades relacionadas al proceso de alfabetización que sus pares cronológicos de distinto nivel socioeconómico.

Por ello, el presente estudio se propone, por un lado, explorar las variables relacionadas a la comprensión de textos en el marco de la visión simple de la lectura y, por otro lado, indagar sobre la configuración de las dificultades en la comprensión lectora en un grupo de niños que leen y escriben en español y crecen en contextos de pobreza urbana.

Metodología

Participantes. Fueron incluidos en el estudio 61 niños (34 varones y 27 mujeres) de 5to grado (edad, $M= 10,6$ años; $D.E. = 5.9$) de una escuela parroquial de un barrio de bajos recursos del conurbano bonaerense. A partir de los resultados en la prueba de comprensión lectora, se conformaron 3 grupos: un grupo de niños con dificultades en la comprensión de textos (GD, 14 niños con un desvío por debajo de la media), un grupo de buenos comprendedores (BC, 24 niños con un desvío por encima de la media) y un grupo con nivel de comprensión media para la muestra dada (CM, 23 niños).

Antes de comenzar las sesiones de evaluación, las familias de todos los niños firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para que participen en el proyecto de investigación. A su vez, los niños aceptaron participar en forma verbal. En todo el transcurso

de las sesiones de trabajo, la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño del estudio.

Materiales

Pruebas estandarizadas

Precisión y velocidad en la lectura de palabras: con el fin de medir la precisión y la velocidad en la lectura de palabras, se administró la prueba de lectura de palabras Prolec R (Cuetos Vega, 2014). Esta consta de 40 ítems de diferente longitud y complejidad silábica que se presentaban a los participantes para su lectura en voz alta. Se asignó un punto a cada palabra correctamente decodificada y se tomó el tiempo de lectura para calcular la cantidad de palabras por minuto que lograban leer correctamente los niños.

Vocabulario: Se administró la prueba de Vocabulario en Imágenes del *Test Peabody* (Dunn, 1986). En esta prueba, se les mostraba a los niños diferentes láminas, cada una con cuatro ilustraciones que representaban objetos manufacturados, animales, acciones humanas, plantas, entre otras. Los niños debían seleccionar de cada lámina, la ilustración que correspondía a la palabra que le decía la examinadora en cada caso. Se asignó un punto a cada respuesta correcta.

Sintaxis: se administró de manera oral el subtest de estructuras sintácticas del Prolec-SE (Ramos y Cuetos, 2003). En esta prueba, se les mostraba a los niños un dibujo y se leían tres oraciones. Los niños debían decidir qué oración correspondía al dibujo presentado. La oración blanco iba variando respecto de su estructura sintáctica (activa, pasiva o hendida).

Pruebas no estandarizadas

Comprensión oral y de textos escritos: se construyó una prueba de comprensión lectora y comprensión oral en la cual los niños debían leer (comprensión lectora) u oír (comprensión oral) un texto narrativo. Para ello, se redactaron dos textos narrativos acordes a la edad escolar de los niños a partir de la adaptación de dos mitos griegos (Aracne la tejedora y el Rey Midas). Estos textos (TEXTOS A y B de aquí en más) eran de aproximadamente 300 palabras cada uno. Luego de leer o escuchar la narración, los niños debían responder 4 preguntas sobre información literal y 4 preguntas sobre información que los chicos debían inferir del texto. Para la prueba de comprensión lectora, se les daba a los niños el texto para leer y luego debían responder las preguntas de manera escrita. En esta condición, la mitad del grupo leía el TEXTO A y la otra mitad, el TEXTO B. En la condición de comprensión oral, se les leían a los niños los textos y luego ellos debían responder las preguntas de manera escrita. Los textos fueron contrabalanceados para que los niños que hubieran leído el TEXTO A, escucharan el TEXTO B en la condición de comprensión oral y viceversa.

El alfa de Cronbach determinado a partir de las respuestas dadas para el TEXTO A (tanto en la condición oral como en la condición escrita) fue de .76 y para las respuestas dadas al TEXTO B del .83. No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas entre textos en la condición de comprensión escrita ($t(61) = 1.59, p = .201$) ni oral ($t(61) = 1.59, p = .223$).

Procedimiento. La prueba de comprensión lectora fue administrada grupalmente en la escuela y en el aula en la cual los niños realizan sus tareas escolares diariamente. El resto de las pruebas fue administrado en dos sesiones individuales de aproximadamente 20 minutos cada una en una sala aislada de la escuela. La toma de datos se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre, es decir, finalizando el año escolar.

Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables incluidas en el estudio. Asimismo, con el objetivo de analizar las diferencias en el desempeño en las tareas evaluadas entre los 3 grupos con diferente nivel de comprensión, se realizó un ANOVA de una vía con *grupo* como factor y las demás medidas evaluadas como variables independientes (con *Bonferroni* como prueba post-hoc). Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE TODAS LAS VARIABLES EVALUADAS.

	Bajo nivel		Nivel medio		Alto nivel		<i>p.</i>
	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	
Comprensión lectora	39.58	11.87	68.45	6.40	95.28	5.51	GD < CM < BC**
Comprensión oral	67.08	21.89	74.52	14.74	98.72	5.67	GD < CM < BC**
Procesamiento sintáctico	85.05	8.10	89.71	7.11	92.11	5.84	
Vocabulario	8.77	4.12	11.90	3.11	14.11	2.20	
Precisión lectora	36.50	3.93	37.38	3.92	38.39	0.93	
Velocidad lectora	36.90	18.11	59.01	21.53	60.73	17.56	GD < CM**

Las pruebas de comparación de medias registraron la existencia de diferencias significativas entre los grupos de alta y media comprensión en las habilidades de comprensión oral. El grupo con dificultades en la comprensión de textos tuvo un desempeño significativamente menor que los grupos CM y BC en las medidas de comprensión oral y también en las medidas de velocidad lectora.

Con el fin de analizar la relación entre la comprensión lectora y las demás habilidades evaluadas, se calcularon correlaciones (Rho de Spearman) entre las medidas obtenidas en la muestra total.

TABLA 2. CORRELACIONES EN LA MUESTRA TOTAL ENTRE LA MEDIDA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS DEMÁS HABILIDADES EVALUADAS.

	1	2	3	4	5	6
1.Comprensión lectora	1	.434**	.455**	.493**	.411**	-.448**
2.Comprensión oral	.434**	1	.320*	.348*	.079	0.080
3.Procesamiento sintáctico	.454**	.320*	1	.485**	.370*	.299**
4.Vocabulario	.493**	.348*	.485**	1	.271	.254*
5.Precisión lectora	.411**	.079	.370*	.271	1	.532**
6.Velocidad lectora	-.448**	.080	.299	.254	.532**	1

El análisis de las correlaciones entre el nivel de comprensión lectora y las demás habilidades evaluadas señaló la existencia de correlaciones positivas, significativas y moderadas entre el nivel de vocabulario y el procesamiento sintáctico y la comprensión de textos orales y escritos. Por otra parte, se detectaron correlaciones negativas y moderadas entre la medida de comprensión y velocidad lectoras.

Por último, con el fin de analizar el impacto de las habilidades de procesamiento del lenguaje oral y el nivel lector en la comprensión lectora en la muestra total, se realizaron una serie de regresiones por pasos sucesivos con la medida de comprensión lectora como variable dependiente y las demás medidas evaluadas como variables independientes. Los resultados se muestran en la tabla 3.

TABLA 3. PORCENTAJE DE VARIANZA DE LOS PREDICTORES DE LA MEDIDA DE COMPRENSIÓN LECTORA.

Predictores	
Velocidad en la lectura	46.6**
Procesamiento sintáctico	13.2*
Comprensión oral	7.1*
Total, R2	66.9

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Los resultados de las regresiones sugieren que, en la muestra total de sujetos, la medida de comprensión en la lectura fue explicada por las habilidades de lectura, de procesamiento sintáctico y de comprensión oral.

Discusión

La presente investigación tuvo como fin, por un lado, indagar sobre las variables relacionadas a la comprensión de textos en el marco de la visión simple de la lectura y, por otro, analizar la configuración de las dificultades en la comprensión lectora en un grupo de niños de nivel socioeconómico bajo.

Para ello, se valuó a un grupo de 61 niños de 5^{to} grado de nivel socioeconómico bajo a partir de pruebas de comprensión oral, comprensión lectora, vocabulario, procesamiento sintáctico y velocidad y precisión en la lectura de palabras. A partir de los resultados en la prueba de comprensión lectora, se conformaron 3 grupos: un grupo de niños con dificultades en la comprensión de textos, un grupo de alto nivel de comprensión y un grupo con nivel de comprensión media para la muestra dada.

En primer lugar, los resultados de los análisis realizados con la muestra general señalaron la existencia de un patrón de correlaciones muy similar entre las medidas de comprensión oral y comprensión escrita y las demás habilidades evaluadas. Tanto la comprensión lectora como la oral se correlacionaron con el nivel de vocabulario y de procesamiento sintáctico de los sujetos.

El análisis de las regresiones indicó, además, que la medida de comprensión lectora fue mayormente explicada por habilidades de lectura y de comprensión de lenguaje oral. En efecto, en concordancia con estudios realizados en el marco de la VSL (Caravolas et al., 2019; Catts et al., 2015; Snow, 2018) los análisis realizados con los datos de la muestra total de sujetos señalan que la medida de comprensión en la lectura fue explicada mayormente por las habilidades lectoras (acceso al léxico y reconocimiento de palabras escritas) y las habilidades de comprensión de lenguaje oral de los niños.

El análisis de las medias obtenidas en las distintas habilidades por grupos señaló que el grupo de alto rendimiento en comprensión lectora obtuvo medias más elevadas que los grupos de comprensión media y baja en las habilidades de comprensión oral. En efecto, desde esta perspectiva, se sugiere que muchas de las habilidades que intervienen en la construcción del significado de los textos escritos están vinculadas con la comprensión lingüística, específicamente, con el nivel de vocabulario y con el conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas que se desarrollan en la oralidad desde edades muy tempranas (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990).

Asimismo, los niños del grupo con dificultades en la comprensión lectora obtuvieron, en la comparación con los grupos de medio y alto nivel de comprensión, medias significativamente inferiores tanto en las medidas de comprensión oral como en la habilidad de velocidad lectora. En este grupo, entonces, la causa del bajo nivel de comprensión lectora podría ser un mecanismo de reconocimiento de las palabras lento y trabajoso que sobrecargaría el procesamiento cognitivo afectando de forma negativa la construcción de significado del texto a partir de la lectura (Van den Broek, Espin, McMaster y Helder, 2017). En efecto, se entiende que la automaticidad en la lectura permite liberar recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo el proceso de comprensión textual (Ferroni et al., 2018; Rakhlin et al., 2019; Perfetti y Stafura, 2014). Este resultado sugeriría que, en niños de escolaridad avanzada que viven en contextos de pobreza, las dificultades para comprender

textos estarían asociadas en mayor medida a un nivel lector disminuido. En contraposición a los estudios realizados con población sin carencias materiales graves en los cuales las dificultades son mayormente explicadas por déficits del desarrollo del lenguaje oral de los niños (Kirby y Savage, 2008), en los niños del presente estudio, las dificultades en la comprensión se originarían en un bajo rendimiento en el reconocimiento de palabras escritas.

Por otra parte, y también contrariamente a los estudios realizados en otras lenguas de ortografías transparentes, los resultados del presente estudio sugieren que, en la muestra dada, aún en niños de edad avanzada el nivel lector impacta significativamente en la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011; Tobia y Bonifacci, 2015).

A modo de conclusión, a partir de los resultados obtenidos en este y otros estudios, resulta fundamental analizar las variables que inciden en la habilidad para comprender textos escritos que permite acceder a los contenidos educativos en poblaciones que no sean las mayoritariamente descritas en la bibliografía sobre el tema. Investigaciones realizadas con niños de idéntica edad que los del presente estudio, pero que crecen en entornos sin carencias materiales graves y acceden a experiencias educativas de mayor calidad, suelen señalar que los diferentes niveles de comprensión lectora se explican a partir de factores como las metas de los lectores o los procesos de automonitoreo de la comprensión. Los datos obtenidos en dichas investigaciones son los que generalmente se tienen en cuenta a la hora de diseñar intervenciones educativas específicas. Sin embargo, existe en Argentina un 52,6 % de niños que crecen en contextos con carencias materiales graves. Los resultados arrojados en el presente estudio parecen indicar que las variables que explican los diferentes niveles de comprensión lectora en esta población no son las mismas que las que arroja la investigación realizada con población socialmente más favorecida.

Resulta imprescindible entonces encuadrar la investigación en psicolingüística en contextos que están siendo desatendidos por la investigación científica (De Biase, 2015) a fin de diseñar políticas públicas educativas que puedan atender a las necesidades principales y específicas de este tipo de población y con el fin de colaborar en resolver problemas que afectan profundamente a la comunidad en cuestión.

Bibliografía

Caravolas, M., Lervag, A., Mikulajová, M., Defior, S., Málková, G. y Hulme, Ch. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*. DOI: 10.1080/10888438.2019.1580284.

Catts, H.W., Adlof, S.M., Hogan, T.P. y Weismer, S.E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48, 1378-96. DOI: 10.1044/1092-4388(2005/096). PMID: 16478378; PMCID: PMC2853030.

Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D. y Bridges, M. (2015). Early Prediction of Reading Comprehension within the Simple View Framework. *Reading and Writing*, 28, 1407-1425. DOI:10.1007/s11145-015-9576-x.

Cuetos Vega, F. (2014). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada* (5a ed.). Madrid: TEA.

Bishop, D. V. y Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858.

De Biase, T. (28 de octubre de 2015). Klappenbach: "La psicología no sólo está para resolver los problemas de la clase media". La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1840376-klappenbach-la-psicologia-no-solo-esta-para-resolver-los-problemas-de-la-clase-media>

Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. EE. Díez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). Oviedo: ICE Monografías Aula Abierta.

Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M. y Serrano, F. (2019) Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20, 75-95, DOI:10.1080/15248372.2018.1545656.

Dunn, L.M. (1986). *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA.

Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. DOI: 10.1007/s10648-011-9175-6.

Ferroni, M., Barreyro, J. P., Mena, M. y Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención, *Interdisciplinaria*, 36, 1, 273-288.

Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240.

Ferroni, M., Mena, M. y Diuk, B. (2018). Incidence of Socioeconomic, Family and School Variables in Low Literacy Levels. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 110-127.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A. y Colé, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of French first graders from low socio-economic status families: A 7-month longitudinal study. *Plos One*, 8(11), e786082.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills, *Plos One*, 0119581.

Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10 (19). DOI:10.1177/074193258600700104.

Hoover, W. y Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC (2010). *Situación y Evolución social*. Recuperado de

www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135

Kim, Y. (2017) Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER), *Scientific Studies of Reading*, 21, 310-333. DOI: 10.1080/10888438.2017.1291643.

Klappenbach, H. (28 de octubre de 2015). *La psicología no sólo está para resolver los problemas de la clase media*. La Nación. Recuperado de

<https://www.lanacion.com.ar/1840376-klappenbach-la-psicologia-no-solo-esta-para-resolver-los-problemas-de-la-clase-media>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2019). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos*. Recuperado de

https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_03_22F5E124A94B.pdf

Mata, F., Gallego Ortega, J. y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón, Revista de pedagogía*, 59, 153-166.

Martins, M. y Cappellini, S. (2018). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *CoDAS*, 31(1):e20170244. DOI: 10.1590/2317-1782/20182018244.

Ouellette, G. y Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23,189-208. DOI: 10.1007/s11145-008-9159-1.

Perfetti, C. A., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing.

Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37. DOI:10.1080/10888438.2013.827687.

Rakhlin, N., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Korneve, A. y Grigorenko., E. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250-261. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.12.002.

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (2003). *PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria* (2ª ed.). Madrid: TEA.

Sánchez, M. E.; Fuchs, M.; Taboh, A.; Barreyro, J. P. y Jaichenco, V. (2018) La comprensión sintáctica en la afasia. Una herramienta de evaluación con oraciones relativas. *Revista de Estudios Lingüísticos-Universidad de Alicante (ELUA)*. 32, 317-329.

- Simpson, I., Moreno-Pérez, F., Rodríguez-Ortiz, I., Valdés-Coronel, M. y Saldaña, D. (2020). The Effects of Morphological and Syntactic Knowledge on Reading Comprehension in Spanish Speaking Children. *Reading and Writing*, 33(2), 329-348. DOI: 10.1007/s11145-019-09964-5 20.
- Snow, C. (2018). Simple and Not-So-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39, 313-317.
- Tobia, V. y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading & Writing*, 28, 939-957. DOI: 10.1007/s11145-015-9556-1.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) and Global Education Monitoring Report (GEMR) (2017)., *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. UIS Fact Sheet No. 44, GEMR Policy Paper No. 32. Paris and Montreal: GEMR and UNESCO Institute for Statistics (UIS).
- Urquijo, S., Garcia Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33 (2) 303-318.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (539-588). San Diego, CA: Academic Press.

II. Enseñanza de la lengua

¿Enseñar a escribir a mano en el siglo 21?

Ana María Borzone

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires*

Resumen

El incremento en el uso de nuevas tecnologías planteó en el medio educativo la posibilidad de abandonar la enseñanza de la escritura a mano y comenzar directamente con el teclado. Este planteo fue cuestionado tanto desde modelos evolutivos y de la cognición humana como por los resultados de numerosas investigaciones que muestran la superioridad de la escritura a mano sobre el tipeo. El presente trabajo tiene por objeto realizar una revisión del marco general de este debate y de los resultados de los estudios mencionados. La teoría sobre el rol de la mano en la evolución del hombre y la teoría de la mente corporizada sustentan la importancia de la escritura a mano porque la interacción entre la actividad motora y los sistemas sensoriales a la que da lugar tienen un fuerte impacto sobre el desarrollo del cerebro y la cognición. Por su parte, los estudios comparativos muestran que la escritura a mano favorece el aprendizaje de la escritura, de la ortografía, el reconocimiento visual de las letras, es decir, el aprendizaje de la lectura y los procesos de composición. Los chicos escriben textos más extensos y complejos a mano que con el teclado. Asimismo, al tomar nota, el aprendizaje de contenidos es superior cuando se realiza a mano que cuando se recurre al teclado.

Palabras clave: debate, escritura, mano, teclado.

Introducción

Ante el avance de las nuevas tecnologías, algunos educadores plantearon abandonar la escritura a mano y comenzar la enseñanza directamente con el teclado. Esta sugerencia fue objeto de un amplio debate y análisis de las investigaciones en las que se compara el desempeño de los niños al aprender a escribir a mano con el aprendizaje en el teclado y se reflexiona sobre las consecuencias cognitivas y neurológicas de dichos aprendizajes.

Es importante tener presente que la escritura es una tecnología. Desde el uso de un estilo y placas de arcilla hasta la imprenta y la actual digitalización, los escritores siempre se han servido de instrumentos físicos para escribir.

Cabe preguntarse qué sucede con la mente y el cuerpo del escritor al escribir con diferentes instrumentos.

El cambio de las tecnologías de la escritura tiene implicaciones profundas porque están materialmente configuradas de manera muy distinta. Cada tecnología establece diferentes relaciones espaciales, táctiles, visuales y aún temporales entre el cuerpo del escritor y su texto material. El cuerpo es el mecanismo de mediación entre lo mental y lo material.

Mangen y Velay, (2001) plantean que, el alterar las nuevas tecnologías los movimientos de las manos y, por ende, la retroalimentación háptica, puede tener un impacto sobre las habilidades futuras para escribir textos

Precisamente, por las implicancias físicas y cognitivas que conlleva el cambio de instrumento, resulta necesario analizar las investigaciones realizadas sobre este tópico, análisis que el presente trabajo tiene por objeto. Dicha revisión permitirá tomar decisiones fundamentadas en el ámbito educativo.

Marco general del debate

Al abordar el debate mano versus teclado, los investigadores recuperan el estudio de Wilson (1998) sobre el rol que tuvo la mano en la evolución del hombre. Wilson señala que “Ninguna teoría de la inteligencia humana puede ignorar la interdependencia entre la mano y la función cerebral, el origen histórico de esta relación y su impacto en la dinámica del desarrollo humano” (Wilson, 1998, p. 7).

Wilson, retomando los postulados de Washburn (1960), retoma la importancia de dos modificaciones críticas, el bipedalismo y el entorno social, como promotores de la evolución. El bipedalismo dio lugar a cambios en los miembros superiores que alteraron el repertorio de movimientos de la mano y favorecieron el uso de instrumentos.

Por su parte, el cambio en el entorno social, la necesidad de cooperación entre grupos de individuos, forzó, a su vez, cambios en el cerebro. Se piensa que el uso y fabricación de instrumentos requirió del trabajo en grupo y volvió necesaria la comunicación. Por lo que el

lenguaje y la mano co-evolucionaron, generaron un nuevo espacio de operaciones del cerebro, de la cognición.

La mano es sin duda una fuerza poderosa en la génesis de lo que llamamos cognición. ¿Cómo llega la mano a tener este rol preponderante en la evolución del hombre?

El hombre, o su antepasado, comenzó a trasladarse caminando. Ya no necesitó la mano para moverse de árbol en árbol. En tierra, debió enfrentar mayores peligros. La mano, libre de la obligación de sostener el cuerpo colgado de los árboles, asumió otras funciones, posibilitó una amplitud sin precedentes de actividades manuales para construir y controlar instrumentos.

El hombro, el brazo y la mano se desarrollaron para contribuir a la supervivencia. Estos desarrollos le dieron a la mano y al brazo mayor presencia en el cerebro, en las redes de sistemas motor, visual, táctil, propioceptivo y háptico.

El uso de un mayor número de instrumentos controlados por la mano formó el recuerdo de los procesos, por lo que la mano promovió el rediseño de los circuitos neuronales.

Los estudiosos de la evolución del hombre analizan cómo los cambios en el cuerpo, en este caso el de la mano, generan cambios en el cerebro para controlar y representar los nuevos movimientos. El uso de instrumentos y los movimientos de la mano, así como el trabajo cooperativo, establecieron los fundamentos neurológicos de la capacidad cognitiva y de comunicación humana.

En efecto, al incrementarse el número de instrumentos, fue necesario recordar y representar la serie de procesos que su uso demandaba y desarrollar habilidades sociales para enseñar esos procesos: la caza, el fuego, los alimentos cocidos.

Wilson considera que la mano no fue simplemente un sistema para explorar y descubrir los objetos del mundo, fue un instrumento para juntar, enumerar, ensamblar. Y debe haber sido también un instigador del lenguaje humano.

Como sistema representacional con una sintaxis de causa-efecto, en tanto los procesos a los que daba lugar tenían un comienzo, medio y final, puede relacionarse con el nivel más profundo de organización del lenguaje. Aunque Wilson reconoce que no sabemos aún cómo surgió el lenguaje, supone que de alguna manera la mano incidió en su desarrollo.

La mano está ampliamente representada en el cerebro, los elementos neurológicos y biomecánicos están bien dispuestos para la interacción y reorganización.

Cuando analizamos las habilidades manuales requeridas para operar, en el caso de un cirujano, o para pintar, nos maravillamos por la sofisticación del cerebro como controlador de movimientos finos y precisos.

De ahí que Wilson sostenga que el sistema educativo debe reconocer, y actuar en consecuencia, el rol central de la mano para una vida plena.

La importancia de la escritura a mano se sustenta también en la teoría de la mente corporizada, que da cuenta de la importancia del cuerpo en todo aprendizaje, salvando el corte mente-cuerpo (Rosch, Thompson y Varela, 1991). Esta teoría plantea que la cognición humana está atada inextricable e íntimamente y moldeada por su cimiento corporal, su corporización.

El cuerpo es un componente activo e indispensable para la cognición en tanto esta se encuentra insertada de manera fundamental en la experiencia corporal, por lo que la cognición está estrechamente entrelazada y es mutuamente dependiente de la percepción sensorial y de las acciones motoras. No se asume la cognición como puramente simbólica, computacional, fuera del cuerpo, sino que consideran las formas en que el lenguaje y la cognición están moduladas por la acción del cuerpo.

Desde esta perspectiva el aprendizaje y el desarrollo cognitivo es visto como la formación de representaciones sobre cómo física y hápticamente interactuamos con el entorno, cómo lo exploramos a través de nuestros sentidos, en lugar de considerar las representaciones internas como meras fotos de ese entorno.

Las estructuras musculares y del esqueleto co-evolucionan con las estructuras del cerebro, es todo el sistema de músculos, funciones propioceptivas y kinestésicas y partes del cerebro que evolucionan y funcionan juntas de una manera unitaria.

Las interacciones entre la acción y la percepción constituyen también el núcleo de la teoría de la codificación del evento (Hommel et al., 2001). Según esta teoría, los contenidos perceptivos y los planes de acción están codificados en un medio representacional común. Las percepciones y las acciones están igualmente representadas por redes integradas, sintonizadas a la tarea, de códigos de rasgos llamados códigos de eventos.

Vemos, en síntesis, que diversas teorías del campo de la cognición, de la percepción y de la acción, coinciden en asumir la superioridad de la escritura a mano sobre el teclado, al poner en foco los aspectos perceptivos y motores de la lectura y de la escritura.

El debate: resultado de los estudios

Las teorías cuyos postulados hemos revisado, sustentan la importancia de la mano en el desarrollo, por lo que favorece indirectamente la enseñanza a mano de la escritura. Ahora bien, aprender a escribir en el teclado involucra también la mano. Es por ello que resulta muy importante revisar y analizar los resultados de los estudios que comparan el aprender con una y con otra tecnología. Cabe señalar que no se trata de negar el aprender a escribir con el teclado, sino de determinar si la educación debe abandonar la enseñanza a mano y adoptar el aprender a escribir con el teclado.

Aprender a escribir a mano es un proceso largo y demandante que comienza a edad temprana cuando se producen los primeros movimientos gráficos. Los cambios más importantes en los rasgos de la escritura ocurren entre los 5 y los 10 años. Este aprendizaje de una habilidad motora tan compleja tiene lugar cuando el cerebro está en desarrollo (Dick et al., 2006).

La escritura a mano requiere de retroalimentación visual y propioceptiva, táctil y kinestésica. Estos dos sistemas sensoriales juegan roles diferentes pero complementarios en la integración y el procesamiento de rasgos comunes como la orientación, la curvatura del trazo y la velocidad del movimiento (Palmis et al., 2017).

Según el modelo de escritura de van Galen (1991), el trazado de las letras se almacena en la memoria a largo plazo como programas motores. Son códigos que especifican el número de unidades básicas o rasgos y sus relaciones espacio-temporales en una forma abstracta.

La zona de codificación en el cerebro de los patrones motores es el área Exner. Su especificidad para la escritura ha sido confirmada por los estudios con neuroimágenes que muestran que no se activa dicha área al realizar tareas lingüísticas que no involucren los movimientos de la mano escribiendo (Planton et al., 2017). Tampoco responde al trazado de círculos, zig zag, números, hecho que indica su especificidad funcional (Longcamp et al., 2014).

Al pensar en la escritura a mano es preciso tener presente que existe un cuerpo amplio de evidencia empírica de las neurociencias, la biopsicología y la psicología del desarrollo que demuestra que el uso de nuestras manos para manipular objetos juega un rol constitutivo en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo y puede ser también una base para el desarrollo del lenguaje.

Escribir a mano es un proceso complejo que se realiza a través de una intrincada combinación de procesos perceptivos, visuales, hápticos, y motores. El cambio del papel y el lápiz a los instrumentos digitales involucra diferencias importantes en el proceso háptico de la escritura (Manger y Velay, 2001).

Háptico se define como una combinación de percepción táctil asociada con movimientos activos, voluntarios, generados por comandos motores centrales que, a su vez, inducen una retroalimentación propioceptiva. La percepción háptica está involucrada en los movimientos exploratorios de la mano y en la manipulación de objetos.

Los chicos, al trazar las letras, al practicar el trazo, aprenden también a reconocer las formas de las letras, sus rasgos. Por lo que la información visual y la motora siguen un mismo proceso de representación (Longcamp et al., 2003).

En este sentido, existen también importantes diferencias con respecto a la producción de caracteres: en la escritura a mano el escritor tiene que formar grafomotóricamente cada letra, producir una forma gráfica. Cuando se piensa en la escritura a mano generalmente no

se atiende al hecho de que requiere integración de información visual, propioceptiva (háptica-kinestésica) y táctil.

El aprendizaje de la escritura a mano involucra un componente perceptivo, aprender la forma de las letras, y un componente grafomotor, aprender la trayectoria que traza la forma de la letra.

En la escritura a mano los comandos motores y la retroalimentación kinestésica están estrechamente conectados a la información visual tanto a un nivel espacial como temporal, lo que no sucede en el teclado.

En el teclado no hay un componente de trazado: ya están escritas las letras, solo hay que buscarlas y tocar la tecla. Aprender en el teclado es aprender una relación entre una letra y su posición en el teclado, que conduce a especificar el movimiento necesario para tocar la letra. La forma visual de la letra se transforma en una posición. Los movimientos son iguales para todas las letras en el teclado. Por eso no involucra a la memoria en la misma medida que lo hace la escritura a mano.

Pero la tecla puede ser tocada por distintos dedos y manos. Por eso la asociación viso-motora involucrada en el teclado, a diferencia de lo que sucede con la mano, no va a contribuir al reconocimiento visual de la letra. De ahí que reemplazar la escritura a mano por el teclado tiene impacto en la representación mental, neurológica. Las letras, cuando se escribe en el teclado, se van a reconocer con menor precisión tanto en niños prelectores como en adultos (Longcamp et al., 2005; 2008).

En efecto, los estudios con neuroimágenes muestran que los movimientos específicos del trazado de las letras apoyan su reconocimiento visual por la asociación viso-motora que involucra.

La escritura a mano es más lenta que en el teclado, es unimanual y la atención visual está altamente concentrada. El foco atencional está puesto en la punta del lápiz. Pero la otra mano tiene un rol en posicionar el papel y, junto con el brazo, en contrabalancear el movimiento de la mano y brazo activo: encuadra los movimientos de la escritura y establece y delimita el contexto espacial en el que la escritura se produce. La asimetría manual está conectada con la lateralización cerebral para el lenguaje y procesos motores.

En la escritura con el teclado, por el contrario, la atención visual está separada del input háptico y dividida en dos espacios distintos: el espacio motor, el teclado, y el visual, la pantalla.

La escritura es tecnología. Es importante atender al compromiso sensorio-motor y corporal con los materiales de lectura y de escritura, con la tecnología empleada. En el teclado se alteran los movimientos de la mano y, por lo tanto, la retroalimentación háptica: se trata de un solo movimiento, tocar una tecla, versus formar un patrón motor específico para cada letra al trazarla a mano.

Las modalidades sensoriales están tan íntimamente entrelazadas en la escritura a mano que se han encontrado fuertes conexiones neuronales entre percibir, leer y escribir las letras a mano en distintas lenguas y diferentes sistemas de escritura.

Por esta razón, es esperable que mecanismos similares de acoplamiento de acción-percepción influyeran también en el reconocimiento de la letra y en el desempeño en lectura y escritura. En línea con este supuesto, varios estudios de intervención con niños pre-escolares y con adultos muestran que la práctica de escribir a mano nuevas letras no solo mejora la precisión del trazo y la ortografía (Cumingham Stanovich, 1990), sino que también mejora el reconocimiento visual de la letra, según resultados de otro estudio en el que se realiza una comparación con el tipeo (Longman et al., 2008).

Longcamp et al. (2005) demostraron que el entrenamiento en escritura a mano a los 5 años da lugar a un mejor reconocimiento de las letras que la escritura en el teclado. Esto se debe a que los comandos motores y la retroalimentación propioceptiva están íntimamente ligados a la información visual, a un nivel espacial y temporal, pero esto no sucede en el teclado.

El trabajo citado proporciona evidencia empírica sobre el hecho de que, la escritura a mano, al conectar representaciones sensorio-motoras con la forma perceptiva de las letras, no solo favorece la escritura sino también el desempeño en lectura, relación que no se encuentra en la escritura con el teclado.

Estudios realizados con neuroimágenes apoyan estas observaciones ya que encuentran que el reconocimiento visual de letras conocidas no solo activa áreas visuales sino también regiones motoras del cerebro.

En efecto, James y Engelhardt (2012), a través del escaneo cerebral a niños de 5 años, encontraron que el circuito neuronal de la lectura solo se activa al ver la letra luego de haberla escrito a mano, no cuando la escribieron en el teclado. Se considera que esta diferencia se debe al reclutamiento temprano para el procesamiento de las letras de regiones del cerebro que subyacen a la lectura adecuada. La escritura a mano favorece el aprendizaje de la lectura en niños pequeños.

En los modelos de reconocimiento de letras, las letras escritas a mano se consideran ejemplares particulares no cualitativamente diferentes, con respecto al procesamiento visual de las letras impresas. Sin embargo, los datos obtenidos por Longcamp et al. (2011) sugieren que el reconocimiento de la escritura a mano se apoya también en aspectos motores. En este estudio se compararon los correlatos neuronales de la percepción de letras impresas con las de las letras manuscritas utilizando imágenes de resonancia magnética funcional.

En el estudio citado se encontró que el procesamiento visual de las letras manuscritas se realiza a través de una fuerte activación de la corteza primaria motora izquierda. Las áreas motoras se activan no solo cuando se escribe a mano, que es lo esperable ya que se trata

de una actividad motora, sino también cuando se reconoce visualmente la escritura manuscrita. Estas observaciones dan nuevo sustento a la consideración de la escritura a mano como un proceso bidimensional en el que se articulan procesos motores, visuales y hápticos.

En síntesis, la percepción visual de la letra manuscrita recupera su origen motor, el patrón motor que la mano ejecuta cuando traza una letra. Y a partir de activar ese patrón y de los rasgos visuales, se identifica la letra.

Connelly, Gee y Wash (2009) observaron que los chicos escribían mejores textos, más extensos y complejos, a mano que con el teclado. Se encontró un incremento en sus habilidades de escritura de segundo a sexto grado. Al repetir la escritura de palabras con la mano se mejoran los procesos motores ortográficos necesarios para recordar las palabras y, por lo tanto, para activarlas e incluirlas en un texto. Esta repetición o práctica lleva a automatizar el proceso de transcripción y a liberar recursos para la composición.

Se ha mostrado que tanto jóvenes japoneses como americanos aprendían mejor a escribir nuevas palabras a mano que con el tipeo. También reconocían mejor las palabras aprendidas a mano (Naka y Naoi, 1995).

Se estudió también el desempeño al tomar nota como parte del proceso de recordar y aprender contenidos. Se comprobó un mejor desempeño en ambos procesos cuando se tomaba nota a mano que con el teclado (Boch y Piolat, 2005).

Otro resultado interesante, que refuerza la importancia de la escritura a mano es el hecho de que la cualidad de esa escritura predice el desempeño en composición de textos (Connelly et al., 2012), en ortografía y lectura (Pontact et al., 2013).

Por su parte Askvik et al. (2020) muestran que el escribir a mano en letra cursiva favorece el aprendizaje de contenidos, no así el teclado, según se puede inferir de los patrones de activación del cerebro que se observan en chicos de 12 años y en jóvenes adultos. Consideran que los movimientos finos y precisos de la mano involucrados en la escritura contribuyen a activar patrones relacionados con el aprendizaje.

La importancia de comprender el impacto de los instrumentos digitales sobre el aprendizaje ha conducido no solo a analizar las diferencias entre la escritura a mano y el teclado, sino también la escritura con un lápiz digital en una tableta. La comparación en el desempeño en estas tres situaciones mostró que el aprendizaje era superior en la escritura a mano, tanto en papel como en la tableta, con respecto al teclado. Se sostiene nuevamente que los movimientos de la mano favorecen la representación en la memoria e incrementan la habilidad para aprender (Ihara et al., 2021).

Kiefer et al. (2015) puntualizan que en los últimos años se ha producido un cambio dramático porque se escribe con mayor frecuencia en el teclado que con la mano. Este cambio impacta en las habilidades básicas sensorio-motoras. Se observa, en efecto, que el

incremento en el uso del teclado está relacionado con una reducción en las habilidades para producir movimientos controlados mano-brazo (Sulzenbrück et al., 2011). Asimismo, muestran que hay un deterioro en las habilidades motrices de los niños que ingresan a primer grado. Este deterioro lo atribuyen al hecho de que los chicos aprenden antes a escribir en el teclado que a mano.

Conclusiones

Considerando los planteos del modelo de la mente corporizada y el rol del cuerpo en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo, al superar la dicotomía cuerpo-mente, es importante reflexionar sobre las implicancias del cambio de tecnología en la enseñanza de la escritura.

Las investigaciones, cuyos resultados hemos revisado, superan la visión de la escritura como un proceso meramente mental y focalizan sobre el hecho de que la actividad manuscrita requiere integrar información visual, háptica, kinestésica y táctil.

Estos estudios coinciden al señalar que en la escritura en el teclado no se forma un programa motor asociado al procesamiento visual y retroalimentación propioceptiva, que proporciona información adicional a la memoria y contribuye a la representación de la forma de la letra, como sucede en la escritura manuscrita.

En coincidencia con estas observaciones, los resultados de los estudios comparativos mano-teclado muestran que la escritura a mano favorece el reconocimiento de las letras en la lectura. Asimismo, promueve un mejor desempeño en la escritura de textos y en el aprendizaje de contenidos cuando se toman notas a mano.

Sin duda la evidencia empírica es contundente con respecto a la importancia de no abandonar el aprendizaje de la escritura a mano.

Por lo que cabe preguntarse, en palabras de Wilson, cómo la educación puede responder al hecho de que la mano no es solo una metáfora, un ícono de la especie humana, sino que a menudo es el punto focal de la vida real, la palanca o plataforma de una vida plena.

Bibliografía

- Askvik, E., van der Weel, F., y van der Meer, A., (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Front. Psychol.* 11:1810. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01810.
- Boch, F. y Piolat, A. (2015). Note Taking and Learning: A Summary of Research', *The WAC Journal*, 16, pp. 101-113. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf> (6 de junio de 2014).
- Connelly, V., Gee, D. y Wash, E. (2009). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology* (2007), 77, 479-492.
- Connelly, V., Dockrell, J. E., Walter, K., y Critten, S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwriting skills in children with and without specific language impairment. *Written Communication*, 29(3), 278-302. DOI: 10.1177/0741088312451109
- Cunningham, A. E., y Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: writing beats the computer. *J. Educ. Psychol.* 82, 159-162. DOI: 10.1037/0022-0663.82.
- Hommel, B., Muesseler, J., Aschersleben, G., y Prinz, W. (2001). The theory of event coding (TEC): A framework for perception and action planning- *Behavioral and brain sciences.* 24, 849-937.
- Ihara, A., Nakajima, K., Kake, A., Ishimaru, K., Osugi, K. y Naruse, Y., (2021). Advantage of Handwriting Over Typing on Learning Words: Evidence from an N400 Event-Related Potential Index. *Human Neuroscience.*(10 de junio de 2021); 15:679191. DOI: 10.3389/fnhum.2021.679191.
- James, K. H. (2017). The importance of handwriting experience on the development of the literate brain. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 26, 502-508. DOI:10.1177/0963721417709821

James, K. H., Y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends Neurosci. Educ.* 1, 32-42. DOI: 10.1016/j.tine.2012.08.001.

James, K., y Atwood, M. (2009). The role of sensorimotor learning in the perception of letter-like forms: Tracking the causes of neural specialization for letters. DOI:10.1080/02643290802425914. Corpus ID: 1404662

Kiefer, M., Schuler, S., Mayer, C., Trumpp, N. M., Hille, K., y Sachse, S. (2015). Handwriting or typewriting? The influence of pen- or keyboard-based writing training on reading and writing performance in preschool children. *Adv. Cogn.Psychol.* 11, 136-146. DOI: 10.5709/acp-0178-7.

Kiefer, M., Sim, E., Liebich, S., Hauk, O., y Tanaka, J. (2007). Experience-dependent Plasticity of Conceptual Representations in Human Sensory-Motor Areas. *Journal of Cognitive Neuroscience.* 19 (3): 525-542.

Longcamp, M., Anton, J., Roth, M. y Velay, J. (2003). Visual representation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage*,10(4):1492-1500.

Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T. y Velay, J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>

Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L. y Roth, M. (2008). Learning through hand-or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. 802-815. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20504>

Longcamp M., Hlushchuk Y., y Hari, R. (2011). What differs in visual recognition of handwritten vs. printed letters? An fMRI study. *Human brain mapping.*32(8):1250-9.

Longcamp, M., Lagarrigue, A., Nazarian, B., Roth, M., Anton, J. L., Alario, F. X., y Velay, J. L. (2014). Functional specificity in the motor system: Evidence from coupled fMRI and kinematic recordings during letter and digit writing. *Human Brain Mapping*, 35(12), 6077-6087. <https://doi.org/10.1002/hbm.22606>

- Mangen, A., y Velay, J., (2010) Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. DOI: 1057772/8710.
- Naka, M., y Naoi, N. (1995). The effect of repeated writing on memory. *Memory & Cognition*, 23:2, pp. 201-212.
- Nazarian, B., y Velay, J. L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(0898-929X (Print)).
- Palmis, S., Danna, J., Velay, J. y Longcamp, M., (2017). Motor control of handwriting in the developing brain: A review, *Cognitive Neuropsychology*.
<http://dx.doi.org/10.1080/02643294.2017.1367654>
- Planton, S., Longcamp, M., Péran, P., Démonet, J. F., y Jucla, M. (2017). How specialized are writing-specific brain regions? An fMRI study of writing, drawing and oral spelling. *Cortex*, 88, 6680. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.11.018>
- Soden-Fraunhofen, R., Sim, E., Liebich, S., Frank, K., y Kiefer, M. (2008). Die Rolle der motorischen Interaktion beim Erwerb begrifflichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 22(1), 47-58.
- Rosch, E., Thompson, E. y Varela, F. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. The Mit Press. Cambridge, Massachusetts.
- Vinter, A. y Chartrel, E. (2008). Visual and proprioceptive recognition of cursive letters in Young children. *Acta Psychologica*, 129(1), 147,156.
- Washburn, S. L. (1960). Tools and human evolution. *Scientific American*, 203(3), 62-75.
- Wilson, F. R. (1999). *The hand: How its use shapes the brain, language, and human culture*. New York: Pantheon Books.

Comunidad Sorda Uruguaya y Textualidad Diferida: entre grabar y escribir

Juan Andrés Larrinaga Campistrús

Universidad de la República

Leonardo Peluso Crespi

Universidad de la República

Resumen

En el caso de las comunidades sordas, cuando pensamos la relación de sus integrantes con la escritura, no podemos dejar de reflexionar acerca de las diferentes lenguas implicadas. Por esta razón, la educación de los sordos y los procesos de letramento no pueden separarse de las políticas e ideologías lingüísticas involucradas. En este trabajo, presentamos la situación de la comunidad sorda uruguaya en relación con su repertorio lingüístico y con el desarrollo de una cultura letrada en torno a este, con la característica de ser una comunidad pluritecnológica y plurilingüe. Para ello, realizaremos una reflexión teórica acerca de la textualidad diferida y de la cultura letrada.

Palabras clave: cultura pluriletrada, estudios sordos, letramento, textualidad diferida.

Introducción

En el caso de las comunidades sordas, cuando pensamos la relación de sus integrantes con la escritura, no podemos dejar de reflexionar acerca de las diferentes lenguas implicadas. Por esta razón, la educación de los sordos y los procesos de letramento no pueden separarse de las políticas e ideologías lingüísticas involucradas.

En este trabajo, presentamos la situación de la comunidad sorda uruguaya en relación con su repertorio lingüístico y con el desarrollo de una cultura letrada en torno a este, con la característica de ser una comunidad pluritecnológica y plurilingüe. Para ello, realizaremos una reflexión teórica acerca de la textualidad diferida y de la cultura letrada.

La descripción del repertorio lingüístico de la comunidad sorda, así como la reflexión teórica acerca de la textualidad diferida y de la cultura pluriletrada que realizaremos en este trabajo surgen de la línea de investigación que llevamos adelante, desde el año 1998, en el campo de los Estudios Sordos y de la educación, fundamentalmente en el área de enseñanza de lenguas y de escritura (Peluso, 2018; Larrinaga y Peluso, 2017; Peluso, 2020a; De León, Larrinaga, Peluso y Silveira, 2020a). En la actualidad, esta línea de investigación está siendo financiada por la Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), con el nombre: *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: Investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*.

Repertorio lingüístico de la comunidad sorda uruguaya

Se puede decir que, en la actualidad, la comunidad sorda uruguaya es una comunidad plurilingüe en el sentido de que está atravesada por múltiples lenguas. Esto claramente debería tener impacto en las propuestas educativas que se realicen para dicha comunidad.

El repertorio lingüístico de la comunidad sorda uruguaya, como se señala en De León, Larrinaga, Peluso y Silveira (2019a), es el siguiente:

1. La lengua de señas uruguaya (LSU) es la primera lengua, la lengua materna y la lengua natural de quienes integran dicha comunidad. La LSU es la única lengua en la que pueden constituirse como hablantes nativos y es la que sostiene las principales prácticas comunicativas dentro de la comunidad.
2. El español es la segunda lengua, no nativa y no natural de la comunidad sorda. Se entiende que es la segunda lengua porque es la lengua nacional.
3. La lengua de señas argentina (LSA), la *língua brasileira de sinais (LIBRAS)*, la *American Sign Language (ASL)* y el sistema de signos internacional (SSI) son las lenguas de señas extranjeras con las que la comunidad sorda uruguaya tiene

amplio contacto, tanto por cuestiones geográficas como por el intercambio a través de las redes sociales.

4. El inglés es la lengua sonora extranjera que tiene importancia para la comunidad sorda por su carácter global.

La LSU tiene reconocimiento del Estado uruguayo desde el año 2001. En la Ley N°. 17.378 se reconoce a la LSU como la lengua de señas de las comunidades sordas del Uruguay (Uruguay, 2001) y en la Ley N°. 18.437, que es la Ley General de Educación promulgada en 2008 y publicada en 2009, se reconoce que la LSU es una de las lenguas maternas del Uruguay, junto con el español del Uruguay y el portugués del Uruguay. Por lo tanto, el Estado garantiza el derecho lingüístico a ser educados en la lengua materna (Uruguay, 2008/2009).

Plurilingües y no bilingües. La educación de los sordos, cuando rompió con el oralismo histórico (prohibición de la LSU en la educación), se tornó bilingüe. Esto ocurrió en Uruguay a partir de 1987 y supuso, por un lado, la presencia en la escuela de dos lenguas: la LSU y el español y, por otro lado, la imposición del español estándar (del modelo oyente) como norma a alcanzar en el desarrollo de la escritura. Asimismo, no se consideraba a la LSU como una lengua que pudiera formar parte de las prácticas letradas, sino como una lengua especializada exclusivamente en la oralidad (Larrinaga y Peluso, 2017).

La actual propuesta educativa para la comunidad sorda pretende romper con el bilingüismo tradicional, iniciado en 1987, y posicionarse en una perspectiva plurilingüe (Larrinaga, 2014; Peluso 2018; De León, Larrinaga, Peluso y Silveira 2019a). Esto no solo implica considerar todo el repertorio lingüístico de la comunidad sorda en las prácticas escolares, sino también romper con el modelo estándar del español, en la medida en que se entiende que en la enseñanza de una segunda lengua se debe hacer foco en la competencia de hablante nativo de la lengua de los estudiantes, en lugar de hacer foco en el modelo de hablante nativo de la lengua a aprender (Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas, 2002; Larrinaga, 2014). Con esta renuncia del modelo estándar, se comienza a considerar al *español sordo* como una forma lingüística válida para los estudiantes sordos, lo que supone liberarlos del peso que ha tenido el modelo *normo-oyente* en la historia de las comunidades sordas y en sus planes educativos. Por *español sordo* nos referimos a las formas lingüísticas adoptadas por los sordos que se apartan del estándar y son claramente identificables como formas no-nativas. ¿Se trata de una interlengua, de una variedad, de un estilo? (Peluso, 2014).

A su vez, en el actual contexto lingüístico de la comunidad sorda uruguaya, las prácticas lingüísticas no solo se circunscriben al manejo de diversas lenguas de señas y sonoras en la oralidad y a la paulatina pérdida del español estándar como modelo, sino que también

abarcen el uso de las diferentes tecnologías a la hora de producir textos en el marco de una cultura pluriletrada. Entendemos que es una cultura pluriletrada porque se instituye en el contexto de prácticas plurilingües y pluritecnológicas: LSU y lenguas de señas extranjeras a través del registro en videos, español e inglés a través de la escritura. Como presentaremos a continuación, tanto la escritura de una lengua sonora como la videograbación de una lengua de señas (aunque también de las sonoras) pueden considerarse textualidad diferida.

Repertorio lingüístico de la comunidad sorda uruguaya

La textualidad diferida es aquella que tiene las características estructurales y funcionales que históricamente se han otorgado a los textos escritos, pero que, desde nuestra posición teórica, se deben entender desde una perspectiva más amplia, que sea abarcativa de las nuevas tecnologías de registro. Para profundizar en este aspecto, presentaremos, primeramente, las propiedades de los textos escritos para luego generalizarlas a toda la textualidad diferida.

Los textos escritos. Los estudios sobre escritura de cierta línea lingüístico-antropológica han sostenido que la escritura es una tecnología que, al aplicarse sobre las lenguas, representa sus unidades. Según Sampson (1996), los sistemas de escritura pueden representar, mayoritariamente, unidades del segundo nivel de articulación (unidades sin significado), tal como es el caso de los sistemas de escritura de occidente; o pueden representar, mayoritariamente, unidades del primer nivel de articulación (unidades con significado), tal como es el caso de algunos sistemas de escritura de oriente. El hecho de que se aplique una tecnología como la escritura en el procesamiento del lenguaje produce, como principal efecto, la separación del texto de su contexto de enunciación (esto incluye a los enunciadores, como así también a sus coordenadas témporo-espaciales). Esta separación del texto de su contexto de enunciación ocurre por dos propiedades que tienen los textos escritos: la permanencia y la objetivación (Ong, 1982; Sampson, 1996). A diferencia de los textos orales, que son esencialmente evanescentes, los textos escritos permanecen más allá del momento en que son enunciados, lo que habilita a múltiples (infinitos) posteriores accesos a los mismos. La permanencia es la otra cara de la objetivación, es decir, el texto vehiculizado por el sistema de escritura se vuelve un objeto tangible y manipulable. Esto tiene consecuencias tanto funcionales como estructurales sobre las lenguas y sobre los textos que se producen con esta tecnología.

A nivel estructural, por efecto de la escritura y del desarrollo de la estandarización de la lengua y de la cultura letrada, se observa la expansión de campos léxicos y de estructuras sintácticas. Según Givón (1979), las prácticas letradas suponen que los hablantes puedan moverse, a nivel estructural, entre el modo pragmático (con una sintaxis más laxa y

particularmente apoyada en el contexto de enunciación) y el modo sintáctico (con una sintaxis más potente, apoyada en el propio contexto sintáctico debido a la abstracción del contexto de enunciación).

A nivel funcional, por efecto de la escritura, se observa la elevación de niveles metalingüísticos, es decir, de la posibilidad de reflexionar y de hablar sobre el texto en la medida en que este se vuelve un objeto de materialidad tangible (Olson, 1991). De hecho, algunos autores distinguen entre fenómenos epilingüísticos, aquellos que involucran la reflexión sobre el lenguaje en el marco de la oralidad, y fenómenos metalingüísticos, aquellos que involucran la reflexión sobre el lenguaje atravesados por la escritura (Auroux, 1992). Desde esta perspectiva, la reflexión metalingüística, tal como la conocemos hoy en día con la especialización de una terminología y de una conceptualización teórico-metodológica, es efecto de la puesta en funcionamiento de un sistema de escritura sobre la lengua y del posterior desarrollo de un *metalenguaje oral* (Olson, 1991) o de *tecnologías de gramatización* (Auroux, 1992). Otro aspecto funcional, que es efecto de la tecnologización del texto, es el aumento significativo en los niveles de control y de planificación (Ochs, 1979). Quienes leen o escriben un texto tienen una estructura de demora que no tienen los hablantes en contextos de oralidad. Esto habilita, en comunión con la elevación de los niveles metalingüísticos, la posibilidad de controlar tanto lo que se escribe como los procesos de interpretación de lo que se lee, al tiempo que, para el caso de las prácticas de escribir, se puede planificar el texto a producir.

Como señalan Ong (1982), Goody y Watt (1996) y Olson (1991 y 1998), la invención de la escritura y su generalización en la comunidad con el objetivo de archivar textos y disponibilizarlos para la comunidad actual y futuras generaciones están en la base del advenimiento de las culturas letradas tal como las entendemos en la actualidad. Esto supuso, como plantea Olson (1991), la especialización de instituciones tanto al servicio de la enseñanza del sistema de escritura y de las prácticas letradas, como al servicio de archivo y uso de los textos escritos. Estas instituciones son necesarias para sostener los estados modernos en todas sus áreas: gobierno, ciencia, justicia, archivo de los ciudadanos, religión, solo para mencionar algunas de las más destacadas.

La visión escriturocéntrica. Se produjo así una histórica unión conceptual entre escritura y cultura letrada, en la medida en que se entendía que la única forma de desarrollar cultura letrada era a partir de la escritura, dado que era la única tecnología que permitía separar texto de contexto.

Sin embargo, en el siglo XX se inventaron y generalizaron otras tecnologías que también permiten separar el texto del contexto de enunciación, y ya hacia fines del siglo XX y principios del XXI, dichas tecnologías habían tenido una completa generalización en las

diversas comunidades, lo que incluye a la comunidad sorda uruguaya. Estas tecnologías son las tecnologías de grabación, que pueden ser de audio, visuales o audiovisuales. Asimismo, se generalizaron formas de archivo para dichos textos grabados, lo que permitió que puedan quedar disponibles para la comunidad actual y para futuras generaciones. La posibilidad generalizada de producir textos diferidos grabados y de archivarlos habilita el desarrollo de culturas letradas también a punto de partida de grabaciones y no ya, exclusivamente, mediante textos escritos.

Esta generalización de las tecnologías de grabación con la posibilidad de hacer textos de similares propiedades estructurales y funcionales a las atribuidas a los textos escritos, así como la expansión de las tecnologías de archivo de dichos textos, llevan a romper con la posición *escriturocéntrica*, ya que no solo la escritura estaría produciendo cultura letrada, sino también las grabaciones y su archivo. Frente a esta nueva situación, nosotros hemos desarrollado los conceptos de *textualidad diferida* y de *cultura pluriletrada* como conceptos más abarcativos que los de escritura y de cultura letrada respectivamente.

Textualidad diferida y cultura pluriletrada. En este trabajo, entendemos por texto, siguiendo a Halliday y Hassan (1976), Beaugrande y Dressler (1981) y a Jakobson (1988), una unidad lingüística con sentido y textura (fundamentalmente cohesión y coherencia) que puede ser efecto de prácticas discursivas orales o escritas. Desde esta perspectiva, sostenemos que la textualidad diferida es aquella que está conformada por aquellos textos que están producidos de forma tecnologizada (a través de un sistema de escritura o de un dispositivo de grabación) y que tienen las propiedades de quedar separados de su momento de enunciación, de ser permanentes y objetivados, y de las demás características que históricamente se han atribuido a los textos escritos (Peluso, 2020a). La diferencia que existe entre ambas tecnologías es que los sistemas de escritura son una tecnología representacional, es decir, son una tecnología que opera representando las unidades de la lengua; mientras que la grabación es una tecnología registral, es decir, es una tecnología que opera registrando a los hablantes produciendo el texto. Obviamente que estas diferencias imprimen particularidades a los textos realizados de una u otra forma, lo que también involucra al procesamiento psicolingüístico. Sin embargo, entendemos que estas diferencias no son centrales a la hora de determinar las prácticas letradas de una comunidad.

La cultura pluriletrada, por su parte, es aquella que está conformada por textos diferidos provenientes del uso tanto de sistemas de escritura como de tecnologías de grabación. A diferencia de la cultura letrada, que tenía como única tecnología para la producción de sus textos diferidos a la escritura, la cultura pluriletrada es aquella en la que los textos diferidos son producidos mediante dos tipos de tecnologías (escritura y grabación) y en ellas ocurren

diversos amalgamamientos entre ambas. A su vez, coexisten, también, diferentes tecnologías de archivo de los textos, que abarcan tanto al papel como a la virtualidad.

La comunidad sorda uruguaya, la textualidad diferida y la cultura pluriletrada

Teniendo en cuenta el repertorio plurilingüe de la comunidad sorda uruguaya y las posibilidades de generalización de la textualidad diferida en LSU y de su archivo *on line*, se puede sostener que, dicha comunidad está desarrollando una cultura pluriletrada y plurilingüe que tiene como principales exponentes a la LSU visograbada y al español escrito.

Desarrollo de cultura letrada en lenguas de señas. Como se señala en Peluso (2018, 2019 y 2020a), a lo largo de este siglo se ha producido, en el marco de la comunidad sorda uruguaya, la amplia generalización del uso de las visograbaciones para producir textos diferidos en LSU: literarios, políticos, informativos, religiosos, burocráticos, etcétera. Este aumento exponencial de textos diferidos en LSU, y el desarrollo de los géneros discursivos vinculados a sus diferentes funciones, ocurrió de forma simultánea a la aparición de reservorios textuales en internet. Los sordos se apropiaron de múltiples espacios *on line* a efectos de archivar y disponibilizar sus videos, tanto individuales (por ejemplo, *Facebook*, *Blog*) como institucionales (páginas de Asociaciones de Sordos, instituciones educativas, instituciones científicas, etcétera). La LSU visograbada cada vez ocupa un lugar de mayor preponderancia en los desarrollos de la cultura letrada en dicha lengua. A su vez, los sordos uruguayos consumen textos visograbados en otras lenguas de señas, como señalamos anteriormente. Esto ocurre, en parte, porque la LSU es una lengua de escasa difusión internacional (solo es hablada por una población muy pequeña), por lo que los sordos letrados en Uruguay han tenido la necesidad de incorporar otras lenguas de señas en su repertorio para poder acceder a la cultura letrada sorda global.

Desarrollo de cultura letrada en lenguas sonoras. La comunidad sorda uruguaya está inserta en una cultura nacional que tiene por lengua mayoritaria al español. Esto hace que el repertorio lingüístico de los sordos incluya al español como segunda lengua, fundamentalmente especializada en la escritura. Los usos mayoritarios que los sordos dan al español escrito son: búsquedas en internet; uso de redes sociales (fundamentalmente *Facebook*, *Whatsapp*, *Telegram*); el llenado de formularios y otras actividades relacionadas con la burocracia; el estudio (aún no hay suficientes textos académicos o científicos producidos en LSU o traducidos a dicha lengua) y la comunicación con no hablantes de LSU. En la actualidad, los sordos hacen muy escaso uso del español escrito en funciones recreativas y en funciones informativas (Larrinaga y Peluso, 1996; Peluso, 2020a). A lo largo de estos últimos tiempos y con el progresivo desarrollo de la perspectiva plurilingüe, los sordos se han ido liberando, en el marco de la cultura letrada en español, del modelo

estándar en sus prácticas de escritura. En ese sentido, han ido imponiendo paulatinamente el uso del *español sordo* en sus producciones textuales informales y en algunos casos aún en las formales (De León et al., 2014; Peluso, 2014). Este es un tema que está en proceso y es centro de diversos debates.

Por último, al igual que ocurre con las visograbaciones, los sordos también están teniendo contacto con textos escritos en otras lenguas sonoras, fundamentalmente el inglés. Los propios procesos que involucra la cultura global exigen cierto conocimiento del inglés escrito, que puede ser mayor o menor según el hablante, para la realización de búsquedas o para la lectura de ciertos materiales de actualidad.

Efectos y consecuencias del desarrollo de una cultura pluriletrada y plurilingüe en la comunidad sorda uruguaya

Por desarrollo de una cultura pluriletrada y plurilingüe en LSU, como señalamos anteriormente, entendemos que la comunidad, en la actualidad, se maneja con textualidad diferida en varias lenguas (escritas para el caso de las lenguas sonoras y visograbadas para el caso de las lenguas de señas), siendo las preponderantes la LSU (primera lengua), el español (segunda lengua), la LSA, LIBRAS, ASL y SSI (como lenguas de señas extranjeras) e inglés (como lengua sonora extranjera global). En este marco, se ha generado un importante corpus de textos en LSU visograbada, antes inexistente, lo que permite que dicha lengua adquiera nuevas funciones. En la actualidad, existen en LSU textos que abarcan una enorme diversidad de campos: literatura, política, ciencia, religión, información, divulgación, manuales, recetas de cocina, solo para mencionar los más relevantes. Dichos textos provienen de dos fuentes. Por un lado, están aquellos que son producidos directamente en LSU por integrantes de la comunidad: literatura en LSU (literatura sorda), artículos científicos, editoriales políticas, recetas de cocina, por ejemplo. Por otro lado, tenemos aquellos que son traducidos de la lengua sonora escrita, por ahora principalmente desde el español escrito, a la LSU visograbada. Las prácticas traductológicas son muy nuevas, dado que anteriormente no se consideraba posible traducir a la LSU porque se entendía que era una lengua ágrafa (que no poseía textualidad diferida). Quienes dieron los primeros pasos traductológicos fueron los Testigos de Jehová, porque entendían que los sordos debían acercarse a los textos religiosos en su primera lengua (es interesante volver a constatar cómo, en la historia de occidente, se repite que sean las religiones uno de los factores clave en el desarrollo de las tecnologías de textualidad diferida y de traducción). El desarrollo de la práctica traductológica entre español y LSU es muy importante y, cada vez más, la comunidad cuenta con un cuerpo de textos traducidos a la LSU visograbada: literatura universal traducida a la LSU, artículos científicos traducidos a la LSU, textos de divulgación

traducidos a la LSU, etcétera.

Las consecuencias que ha tenido el desarrollo de una cultura plurilingüe y pluriletrada en la comunidad sorda uruguaya son múltiples y se podrían ubicar en varios planos: estructura lingüística; gramatización y estandarización; ciencia y arte; traducción; educación y política, para mencionar aquellas que nos parecen particularmente relevantes.

En el plano de la estructura lingüística, la LSU tuvo que ampliar recursos léxicos y sintácticos, así como su repertorio de géneros discursivos, con las nuevas funciones que comenzó a cumplir. Estas nuevas funciones produjeron un corrimiento del modo pragmático, como manera preponderante en la construcción de los textos, al modo sintáctico, según la terminología de Givón (1979). Es decir, del manejo exclusivo de textos en la oralidad, cuyo contexto es la situación de enunciación, la comunidad sorda uruguaya pasó a tener que producir textos diferidos, cuyo contexto es el propio texto, en la medida en que se abstraen las coordenadas enunciativas. Este corrimiento al modo sintáctico, la inmersión de la LSU en contextos tales como la ciencia y la literatura, produjo la expansión de algunos campos léxicos y la aparición de otros nuevos, la amplificación de estructuras sintácticas y el advenimiento de nuevos géneros discursivos.

El desarrollo de la textualidad diferida en LSU (visograbaciones en LSU) potenció enormemente los procesos de gramatización de dicha lengua (su descripción en gramáticas y diccionarios). En un inicio, al no considerarse la existencia de las grabaciones en LSU, los instrumentos descriptivos de dicha lengua eran sostenidos por el español escrito e ilustraciones. Con la generalización de la textualidad diferida en LSU, las gramáticas y los léxicos descriptivos comienzan a realizarse directamente en LSU. Esto habla del proceso de profundización en las posibilidades de descripción de dicha lengua, así como también de la paulatina independización de la LSU del español como lengua de descripción (Peluso, 2020b). Según terminología de Aurox (1992), estaríamos en el proceso de tránsito de la *exogramatización* a la *endogramatización*, es decir, de la descripción de la lengua desde fuera de la lengua hacia la descripción de la lengua desde sí misma.

Junto a los procesos de gramatización están operando los de estandarización de dicha lengua. Se está estabilizando una variedad que es vista como la variedad formal de la LSU, apropiada para la textualidad diferida y para la enseñanza de la lengua. Sobre dicha variedad se está desarrollando la esperable ideología de purismo idiomático y la misma se está imponiendo sobre las variedades regionales. Las escuelas de sordos y las Asociaciones de Sordos, así como instituciones académicas (TUILSU, CERESO, CINDE) son agentes institucionales claves en este proceso.

A nivel educativo, sostener que los sordos integran una cultura pluriletrada y plurilingüe obliga a un cambio radical en el modelo de abordaje. El camino que se siguió de bilingüismo LSU-español muestra tener importantes debilidades desde esa perspectiva (Peluso, 2019).

Por un lado, tenemos la imposición, problemática, del modelo del estándar de español que promovía la educación bilingüe. Esto no solamente ponía en riesgo la buena relación de los estudiantes sordos con el español, sino también surgía el peligro de que la LSU fuera utilizada como un recurso didáctico para mejor aprender el español y para manejar los textos escritos en dicha lengua (Peluso y Lodi, 2015). Desde la perspectiva plurilingüe, se propone que hay que caminar hacia el abandono del modelo bilingüe, como así también hacia el fuerte reforzamiento de la competencia en LSU de los estudiantes y el ingreso al ámbito educativo de otras lenguas de señas y sonoras (Larrinaga, 2014). Asimismo, si con el concepto de pluriletrada entendemos que la LSU es una lengua que sostiene una cultura letrada (aunque no tenga escritura), esto obliga a repensar las prácticas de *letramento* que se ofrecerán a los estudiantes sordos. Como planteamos en De León, Larrinaga, Peluso y Silveira (2019b), el desarrollo del *letramento* en estudiantes sordos debe comenzar con el manejo de la textualidad diferida en LSU (textos visograbados) para luego seguir con el español escrito, y siempre entendido este como un proceso de letramento en segunda lengua.

Por último, quisiéramos destacar que el advenimiento de una cultura letrada en LSU ha tenido impactos en la comunidad sorda y en la política sorda. Antes de estos desarrollos, la comunidad sorda depositaba fuera de sus fronteras identitarias todo el quehacer académico y la cultura letrada. En ese sentido, era una comunidad con cierta homogeneidad, caracterizada por las prácticas no letradas en torno a la LSU (oralidad). Con la internalización de la cultura letrada en LSU, se producen rupturas al interior de la comunidad, en la medida en que se distinguen integrantes letrados e integrantes no letrados; al tiempo que se escinden variedades de la LSU, algunas cobrando mayor prestigio. Obviamente que son procesos que no están libres de conflictos que la comunidad sorda uruguaya tendrá que ir transitando.

Bibliografía

- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização* (1era. ed.). Editora da Unicamp.
- Beaugrande, de R. y Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics* (1era. ed.). Longman.
- Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (1era. ed.). Instituto Cervantes.
- De León, A.; Flores, I.; González, R.; Romero, C. y Tourón, G. (2014). *Los sordos, el español escrito y la comunicación. TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. (1era. ed., pp. 31-36). Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/bibliotecaespanol.html>
- De Leon, A.; Larrinaga, J.A.; Peluso, L.; Silveira, M. (2019a). Algunas consideraciones teóricas en relación con las progresiones de aprendizaje para estudiantes sordos. Administración Nacional de Educación Pública. Marco Curricular de Referencia Nacional -MCRN- (2019). *Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje*. (1era. ed., pp. 78-89). ANEP. Documento oficial. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>
- De Leon, A.; Larrinaga, J.A.; Peluso, L.; Silveira, M. (2019b). Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. Administración Nacional de Educación Pública. Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN (2019). *Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje* (1era. ed., pp. 45-69). ANEP. Documento oficial. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>
- Givón, T. (1979). *On understanding grammar* (1era. ed.). Academic Press.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (Comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (1era ed, pp. 39-82). Gedisa.
- Halliday, M.A.K y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English* (1era. ed.). Longman.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y Poética* (1era. ed.). Cátedra.

- Larrinaga, J.A. (2014). Linguistic, educational and political aspects regarding two groups in Uruguay: Deaf students and University students. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. Vol. 4, pp. 62-88. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy>
- Larrinaga, J.A. y Peluso, L. (1996). *Los sordos y la lengua oral. Una aproximación al español de la Comunidad Sorda de Montevideo* (1era. ed.). Publicaciones de FHCE.
- Larrinaga, J.A. y Peluso, L. (2017). Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. B. Gerner de Garcia, y L. Karnopp, L. (Eds.), *Change and Promise. Bilingual Deaf Education, Sign Language and Deaf Culture in Latin America*. (1era. ed., pp. 171-192). Gallaudet University Press.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givón (Ed.), *Discourse and Syntax* (1era. ed., 51-80). Academic Press.
- Olson, D.R. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D.R. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (1era. ed., pp. 333-358). Gedisa.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre papel* (1era.ed.). Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (1era. ed.). Methuen.
- Peluso, L. (2014). Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas* (1era. ed., pp. 37-40). Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/bibliotecaespanol.html>
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida / Deaf People, Their Languages And Their Registered Textuality. *TRASLACIONES Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 5, 40 - 61. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso, L. (2019). Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. *Revista Educação Especial*. Vol. 32, 1-22. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329>
- Peluso, L. (2020a). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y*

computar (1era. ed.). Área de Estudios Sordos / TUILSU. Recuperado de:
<http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>

Peluso, L. (2020b). Linguística e gramatização da língua de sinais uruguaia: contextualização, historização e discussão de seus alcances. *Revista Humanidades e Inovação*. Vol. 7, 26-38. Recuperado de:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3218>

Peluso, L. y Lodi, A.C.B (2015). La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-posições*, Vol. 26, 59-81. Recuperado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072015000300059&script=sci_abstract&lng=es

Sampson, G. (1996). *Sistemas de escritura* (1era. ed.). Gedisa.

Uruguay (2001). *Ley No. 17.378*. Documento oficial.

Uruguay (2008/2009). *Ley No. 18.437. Ley General de Educación*. Documento oficial.

Gramática y discurso en la enseñanza: las macroactividades en la Gramática Significativa

Patricia Supisiche

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el artículo formulo pautas de trabajo de abordaje gramatical en lengua materna en las que integro información gramatical y discursiva. Tal propósito se ancla en que suele relegarse el estudio gramatical por una concepción simplista y esquemática del objeto asociado a reglas. Parto del supuesto de la pertinencia y legitimidad de la formación gramatical y de una gramática oracional en un abordaje inicialmente autónomo y no como apoyo para otras actividades. Si bien la gramática funciona en discursos, asumo el argumento inverso: los discursos siempre están constituidos por la gramática (Halliday-Matthiessen, 2004). En esta propuesta, el abordaje gramatical no se reduce a la mera tarea de identificación de unidades, sino que requiere ser complementado con otras como la interpretación de las formas y su carácter significativo e interrelacional, lo cual deriva en la posibilidad de acceso al sentido y con ello, a las proyecciones discursivas de la gramática como sistema de opciones. Este trabajo teórico-documental complementa otros realizados sobre la formulación de fases de abordaje gramatical: intuición, sistematización y reflexión* (Supisiche, 2014, 2016, 2017, 2020). En la intuición y sistematización, la meta es la *identificación* de las formas lingüísticas. La *interpretación*, que dotará de contenido al tema seleccionado, se despliega en la sistematización. La *asignación de sentido* en la reflexión* evidencia la gramática como un sistema de elecciones condicionadas. “La reivindicación de la gramática en sí como sus proyecciones discursivas cobran valor por el vínculo entre conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas como condición de ciudadanía democrática” (Fairclough, 2008).

Palabras clave: discurso, enseñanza, gramática, macroactividades.

La Gramática Significativa (GS) y el objeto lingüístico-gramatical

Antes de la descripción de la propuesta de macroactividades en la formación gramatical, me interesaría ofrecer el marco general de la Gramática Significativa.¹ En ella, reivindico un trabajo gramatical de tipo gradual que se despliega en diferentes fases a través de las cuales procuro dar cuenta de la complejidad del lenguaje, la lengua y la gramática por su carácter social y biológico a la vez.

El lenguaje como objeto multidimensional (Fernández Pérez, 1999) abarcaría un objeto como conocimiento y como instrumento social, ambos constituyentes de lo humano² en tanto punto de unión de lo natural y lo social (Supisiche, 2017). El necesario vínculo entre lo natural y lo social se justifica porque lo real “es *co-existente, co-dependiente: el individuo está en la sociedad que está en el individuo; la mente está en la cultura que está en la mente; la lengua está en la sociedad que está en la lengua.*” (Bastardas Boada, 2006, p. 27). La tensión entre un objeto biológico y social se expresa en dos teorías gramaticales en pugna como la Gramática Generativa (GG) y la Gramática Sistémico-Funcional (GSF). El gozne o punto de unión podría residir en el concepto fundante del objeto gramatical en las dos perspectivas consideradas como es el de relación: como cómputo o vínculo entre unidades internas y externas al objeto (Supisiche, 2014).

En la GS planteo fases en la formación gramatical que permiten, habilitan y manifiestan la posibilidad de dar cuenta de un objeto con forma de poliedro: puede ser mirado desde uno o varios ángulos. Así, las fases formuladas se nutren de diferentes teorías gramaticales, con mayor o menor presencia, que funcionan en esta GS como sustantivas u operativas.

Por otro lado, es posible decir que, dado un objeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea un objetivo general que, en el caso de esta propuesta, es la formación de sujetos que puedan adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida social, a través de la promoción de lectores, hablantes y escritores competentes, ya no solo en tareas particulares (comprender y producir textos orales y escritos), sino también en el desarrollo de la conciencia crítica que subyace a cada uno de los usos lingüísticos individuales, familiares, sociales.

Algunas posturas referidas a las tareas de la formación gramatical suelen omitir, primero, la meta general. Además, no siempre tienen en cuenta que la escolaridad debe ocuparse de los principios generales que fundamentan cada uso particular. En esas propuestas, el

¹ La presentación será breve dado que fue desarrollada en Supisiche 2014, 2016, 2017, 2020.

² Hago notar que Fernández Pérez, en algunas ocasiones, oscila al asociar lo *social* con lo *humano*, oponiendo ambos a lo *natural*.

estudio gramatical sistemático, organizado e integral suele ser omitido, ya sea porque la gramática es considerada abstracta, difícil, teórica, etc., o por creerla incorporada.

Luego, el abordaje gramatical puede dar lugar a dos problemáticas. La primera tiene que ver con el criterio de 'utilidad' que impera en la enseñanza de la lengua: solo es válido aquel conocimiento que tenga alguna finalidad según resultados, siempre referidos a mejoras concretas en producción y comprensión textual. Prefiero hablar de beneficios no solo en el sentido de un saber-hacer -leer, escribir, hablar, comprender-. Como bien señala Defagó (2012), sería pertinente recuperar la posibilidad de tomar la gramática como objeto de conocimiento en sí, independientemente de su 'utilidad' inmediata y medible. Continuando con el razonamiento de la autora, definir y caracterizar la célula puede tener poca incidencia en la vida inmediata y cotidiana de los y las estudiantes de Biología y posiblemente muy poco pueden 'hacer' con esa delimitación. Sin embargo, no suele cuestionarse, precisa Defagó, el estudio de esas temáticas. El segundo problema deriva de una enseñanza de la gramática basada en la instrucción, memorística, reiterativa, mecanizada. Desde este punto de partida, la solución por la que optaron en su momento algunos especialistas fue la de suprimir toda formación gramatical. Otros expertos y expertas, aunque la relegaran, señalaban que la meta de la educación (gramatical) era arribar a una reflexión que, creo, se asemejaría a un acto espontáneo y natural: desde el rechazo de una gramática limitada por las características arriba atribuidas, se quiso pasar a la reflexión como si fuera un acto autogenerado y autorrealizado.

Mi posición enfatiza en que la enseñanza de la gramática es imprescindible y opera en tres momentos diferenciados³, a pesar de que la instrucción gramatical haya sido identificada con una teoría gramatical o con lo que llamo sistematización. La propuesta general consiste en un abordaje que progresivamente se va haciendo más complejo que, partiendo del conocimiento no consciente de estudiantes, da lugar al momento de *intuición*. Luego requiere de un contacto casi autónomo y detallado en una fase. Propongo, así, un nivel intermedio constituido por una *sistematización* acotada, operativa y significativa. Por último, sitúo la *reflexión*^{*4}, que no será posible si solo se apela a la intuición ocasional, a la instrucción mecánica, a una consulta gramatical azarosa y exterior al sujeto que construye el lenguaje y sus discursos, o a una reflexión sobre el sistema en sí mismo. Es decir, la opción no puede reducirse a la dicotomía gramática sí/no, sino que planteo un triple camino:

1. *Intuición*, equivalente a una gramática interna e implícita. El término proviene de la Gramática Generativa en términos de conocimiento gramatical no consciente pero

³ La propuesta fue detallada especialmente en Supisiche, 2017.

⁴ El asterisco en Reflexión* sirve para diferenciar la reflexión (metalingüística) de la reflexión* en discursos.

disponible y evidente en las acciones lingüísticas que llevan a cabo los sujetos desde temprana edad.

2. *Sistematización* (o Instrucción), con una gramática como objeto o explícita. Es la que suele ser asociada a la Gramática Estructural o a la enseñanza de la gramática en sí misma. La mayoría de las veces es la criticada por enfoques textodiscursivos que vinculan Gramática con clasificaciones, taxonomías, listados de características, que siempre funcionan en el marco del contexto oracional.
3. *Reflexión**, que proviene de una gramática significativa, una gramática en discursos y su contribución a interpretar y dilucidar la ideología y el sentido. La propia denominación y la misma consideración se nutren de los aportes de la Gramática Sistémico-Funcional.

Macroactividades

En este apartado, preciso las modalidades de trabajo o 'macroactividades', entendidas como el agrupamiento de tareas orientadas a un fin, que contienen actividades específicas. Interesa destacar que aquí presento una versión muy sintética de un trabajo más amplio en el que indagué fuentes específicas para el diseño de aspectos metodológicos de la enseñanza de la gramática en la Secundaria. Entre ellas, menciono algunas como Brigaudiot (1994), Ciapuscio (2011), Guasch (2010), Salazar (1992), Otañi (2011). Sobre ese estudio diseñé esta propuesta que, nutrida de sus antecedentes, formula algunos aspectos originales que reproduzco parcialmente en esta sección por razones de espacio.

A fin de hacer más clara la propuesta, distingo:

- Macroactividades de identificación.
- Macroactividades de interpretación.
- Macroactividades de asignación de sentido.

Postulo que habrá que plantearse tareas que sean congruentes con las fases formuladas que se manifestarán en las actividades operativas. De este modo, en la intuición⁵, la meta será lograr que los y las alumnas *identifiquen* las formas lingüísticas, tarea sin la cual toda enseñanza sistemática basada en teorías se vuelve insustancial. En la sistematización -como momento más complejo- se apuntará a la *interpretación* de las formas lingüísticas, lo que dotará de contenido al tema seleccionado. No se tratará de tomar un tema, oración, por ejemplo, sino de considerar por qué y cuál es el aporte de la forma o construcción elegida por x enunciador. La tercera tarea, la de *asignación de sentido*, supone poner de realce la/s razón/es de la elección de esa forma en una frase y contexto dados; es central en la fase de

⁵ También podría considerarse la sistematización.

reflexión* que, además de ser una fase, es el momento en donde cobra sentido la enseñanza sistemática en el campo gramatical.

*Identificación de las unidades*⁶ para agrupar en clases. En los primeros momentos de contacto gramatical, paralelo a la lecto-escritura, conviene trabajar con la noción de palabra. Tanto Ciapuscio (2011) como Di Tullio (2011) proponen partir del léxico, como así también de la morfología, basada en la idea de juego, y la sintaxis elemental.

Puede apelarse a la información o nivel morfológico, fundamental para la delimitación de, por ejemplo, las clases de palabras; tal identificación deberá estar disponible cuando las prácticas de Lengua progresivamente se hagan más complejas y apunten a examinar las relaciones que mantienen las palabras entre sí, por un lado; y cómo cada una de las unidades contribuyen al sentido del texto, por el otro. Es decir, comprender el tema de un texto supone poder reconocer y relevar los sustantivos que predominan en un texto ya que desde ellos podrá develarse el tema; asimismo, identificar los adjetivos y adverbios permite captar la postura del enunciador, por ejemplo. La pertinencia de la identificación a través de la morfología se fundamenta en que ella es portadora de una materialidad (formal) de carácter sistemático. Adentrarse en estas identificaciones formales también permitirá a estudiantes y docentes enfatizar en la naturaleza regular de las unidades lingüísticas. Además, las unidades formales de la morfología son tangibles, identificables y tienen una materialidad que expresa significado tanto en flexión como en derivación. Otro tipo de información relevante en estos primeros contactos es semántica, partiendo del supuesto de que el lenguaje, además de propiedades intrínsecas, es sistema y estructura para el intercambio de significados en contexto. Así, la determinación de aspectos tales como *agente*, *meta*, *locativo* y, muy especialmente, los tipos de procesos son centrales en esta etapa.

Distinción del comportamiento de las unidades y sus relaciones en el nivel sintáctico-funcional. Esto nos permitirá acceder a la *interpretación* de las unidades ya que tanto su posición y vínculo con otras es resultado de una opción. Se apunta a considerar las interrelaciones entre las palabras en frases, y los medios para analizar y establecer sistemáticamente las unidades (Crystal, 1994).

Para la consideración del comportamiento y combinación de las unidades, elijo hacerlo desde la Sistemico-Funcional (Halliday-Matthiessen, 2004; Eggins, 2012), que facilita determinar las relaciones (mínimas) entre los elementos, teniendo en cuenta el núcleo de la construcción o grupo que integrará la cláusula.

⁶ *Unidades* son palabras, construcciones, frases, etc.

Apelar a este sencillo esquema permite la reducción del metalenguaje, identificar las clases de palabras que se comportan como núcleos y marcar las relaciones entre ellas en términos de ubicación y construcciones correspondientes.

También será pertinente distinguir las jerarquías entre modificadores de los núcleos, diferenciando aquellos generales, compartidos por distintos núcleos, de los específicos, con nombre propio, como el caso de los modificadores del verbo. En ellos, será posible distinguir complementos y adjuntos. En el análisis pueden guiarnos por algunos interrogantes ¿Qué ubicación tienen los adjuntos? ¿Su posición es la canónica? ¿Están antepuestos y, por ende, jerarquizados y/o enfatizados? Así, las funciones sintácticas en sí mismas tienen diferentes jerarquías. Por ejemplo, más valor del sujeto -posición inicial, nominal en concordancia y, muchas veces, fuente, origen y responsable del proceso-, frente al OD, nominal que depende del verbo y suele ser el afectado o tema del proceso.

El abordaje funcional da cuenta de la relevancia de algunas clases de palabras, que se evidencia, por ejemplo, en el sustantivo por su variedad funcional. Inversamente, el verbo expresa su alto grado jerárquico por la especificidad de modificadores que admite⁷.

El tratamiento de aspectos posicionales y funcionales de las clases de palabras también, como la morfología, permite la identificación de las unidades: el sustantivo es modificado (está en relación) con un adjetivo; la palabra que lleva artículo es un sustantivo; la posición del adjetivo (más cerca del sustantivo o del verbo) determinará cierta función. Esta identificación se relaciona con el inventario en el sistema: las palabras admiten determinadas colocaciones, lo que, a su vez, condiciona los tipos de relaciones funcionales que luego se extenderán al campo de la significación.

Por otra parte, modificar las posiciones canónicas de las unidades dentro de un sintagma supone un agregado significativo. Es decir, si canónicamente el orden de los elementos en un sintagma oracional es *sujeto/ verbo/complemento* y dado que el español es una lengua de orden no fijo, anteponer un complemento circunstancial, por ejemplo, da como resultado una frase que tiene una marca por la ubicación de una unidad en un lugar no previsto. Este aspecto fue considerado en la GSF en el Sistema Temático dentro del Estrato Léxico-gramatical. Esto último resulta relevante porque permite evaluar efectos discursivos referidos a posturas enunciativas. Así, *El gobierno lanza préstamos para viviendas por*

⁷ Se conoce cierta discusión acerca de cuál es la palabra más importante: si verbo o sustantivo. Aunque sintácticamente la presencia del verbo (finito o no finito) transforma cualquier construcción vinculada con él en su modificador, creo que, en el discurso, ellas se combinan y tienen idéntica relevancia. Asimismo, para la secuenciación de un discurso oral, se tendrá en cuenta la presencia del verbo para determinar unidades mínimas de análisis (la cláusula desde un punto de vista sintáctico).

presión social frente a *Por presión social, el gobierno lanza préstamos*. La diferencia entre las oraciones reside en el énfasis puesto en la segunda en el sintagma (causal) ubicado en primer lugar y, por ello, marcado.

En síntesis, este abordaje permite acceder al funcionamiento de las palabras en el sistema, las asociaciones posibles y frecuentes. Se trataría así de identificar las unidades y cómo ellas funcionan en sintagmas, muy especialmente teniendo en cuenta que todo sistema gramatical, del que es parte el sintáctico, es un sistema de posibilidades. Es resultado de las elecciones que realiza un hablante, ya que no es automático su armado, y, por ello, ofrece pistas para la interpretación de las opciones realizadas. Esto quiere decir que la enseñanza gramatical ya no solo identificaría funciones o haría evidentes las propiedades combinatorias de las formas; también es posible interpretarlas porque a través del esquema sintáctico se construyen y se representan los eventos (Halliday-Matthiessen, 2004). Con otras palabras, el criterio sintáctico habilita para otras instancias, como es la interpretación de las formas lingüísticas, que requiere distinguir primero las funciones en sí mismas, para luego hacerlas entrar en el juego de las combinaciones y elecciones realizadas.

Acceso al modo como las formas contribuyen al significado y sentido de las frases, relacionado con el nivel léxico-semántico. Acerca de algunos aportes de este análisis, destaco la posibilidad de asignación de sentido, tanto de la elección de las formas en sí mismas como de las combinaciones realizadas en un sintagma; también implica asociar el sintagma producido en el contexto de enunciación, lo que puede darse desde construcciones sintagmáticas menores hasta las mayores (texto). Se trata aquí de poner en relación las unidades con el contexto discursivo.

Sugiero avanzar mediante la introducción de la propuesta de Halliday-Matthiessen (2004), del Sistema de Transitividad, con participantes, procesos y circunstancias que, expresados en las clases de palabras, contribuyen a la representación u organización del mundo de los eventos internos y externos. Además, es posible ampliar el campo de acción de la información léxica ya que participantes y circunstancias pueden ponerse en relación entre sí, pero también en el funcionamiento de las formas en contextos específicos o discursos contextualizados.

Esto es, determinar un agente o un paciente en sí mismo implica identificar e interpretar las formas lingüísticas. Sin embargo, será posible asociar, por ejemplo, agente animado, inanimado, colectivo, institucional y su rol discursivo para habilitar la asignación de sentido desde el momento en que las formas funcionan en discursos. Desde allí será posible formular hipótesis acerca de la postura discursiva (Jäger, 2003) de un enunciador periodista, por ejemplo.

También, considerar participantes y procesos resulta relevante para articular la información sintáctica, semántica y discursiva. El estudio de las palabras desde el punto de vista del significado obedece a uno de los puntos de partida de esta propuesta: las unidades lingüísticas, independientemente de su naturaleza y de su organización, y funcionamiento peculiar, se ponen, en el discurso, al servicio de la significación. A pesar de que la temática referida al significado léxico es amplia y profusa, creo que las denominaciones -de los eventos, participantes, contexto, etc.-, y las valoraciones que contienen los lexemas, son puentes para la reflexión lingüística, temas fundamentales que permiten dar cuenta de la posición, orientación y finalidad de los discursos. El punto anterior se vincula con la reflexión acerca de los núcleos denotativos y la delimitación de la finalidad u orientación textual según los términos empleados. Por último, recordemos la incidencia semántica, en los procesos de comprensión y producción, de la delimitación de la unidad de predicación; agentes y afectados; enunciador y sus lugares pronominales, entre otros.

Asimismo, considerar la información léxico-semántica permite establecer, primero, relaciones entre las combinatorias de formas entre sí y las que mantienen las formas en términos de eventos y participantes y, luego, habilita la integración de los criterios morfológicos, sintácticos en consonancia con el sentido, todo ello atravesado e insertado, a su vez, en el contexto.

Es importante destacar que las macroactividades no se limitan a un tipo de información más que en términos de predominio. Con esto quiero decir que la identificación no solo se vincula con la información morfológica, la funcional-posicional con la interpretación y el acceso al sentido con la léxico-semántica. Se trata de preferencias, no de exclusiones.

Desde el punto de vista de la ubicación de las macroactividades en las fases, planteo *identificación* en la intuición, ubicadas en los primeros cursos. Progresivamente se va avanzando hacia una sistematización gradual que retoma la intuición, la torna sistemática y se despliega en los primeros cursos y en los intermedios. Allí se organizan los contenidos y permite avanzar en *macroactividades de interpretación sistemática*, central en la fase de sistematización. Finalmente, *las macroactividades de asignación de sentido*, cuando las formas funcionan en discursos contextualizados, son prioridad en la fase de reflexión*, accesibles en los últimos cursos. Para esto, será necesario haber pasado por tareas previas. Por último, es posible resaltar que las fases no se excluyen entre sí, sino que pueden coexistir y distribuirse en los distintos niveles educativos⁸. Esto es, puede haber reflexión* en los primeros cursos, aunque ella sea más acotada y limitada. Tanto las fases formuladas como las macroactividades y el tipo de información que contienen son optativas, graduales y

⁸ Ello dependerá del tema abordado y de las características del grupo, de la institución, de las preferencias de cada docente.

recursivas. No se trata de imponer un esquema cerrado y absoluto; presento una división artificial ya que en la gramática, forma, función y significado están superpuestos, entrelazados. Quiero decir que en la identificación puede incluirse información funcional y que en la interpretación puede haber información morfológica, etc.

Conclusiones

Las ideas delineadas aquí son una brevísima síntesis de una propuesta de abordaje gramatical basado en una estrategia metodológica que permite dar cuenta del lenguaje como un sistema de opciones. Se trata de una invitación a adoptar una mecánica de trabajo: busco poner en evidencia que cada docente puede tomar los aportes que crea pertinentes, sin que ello implique una adopción taxativa. Esto es en función de considerar el abordaje gramatical como un proceso complejo, como un dispositivo y no como un artefacto cultural del que los y las docentes debemos enumerar sus reglas. Además, cada macroactividad puede funcionar en todos los niveles educativos, tomada de modo completo o ser fragmentada según el objetivo y fase correspondiente. Así, pueden ser consideradas solo aquellas secciones concentradas en la identificación e intuición en los primeros cursos. O bien pueden tenerse en cuenta la identificación e interpretación en intuición y sistematización como repaso en cursos superiores en los que se apunta a la interpretación y a la reflexión*. Esto quiere decir que no estoy presentando un “protocolo” o un “recetario” gramatical, sino lineamientos generales que permitirán a profesores y profesoras contar con una batería de actividades congruentes con un objetivo de enseñanza⁹.

La noción de gramática que subyace a la GS es que ella es mucho más que una *tekné*, que un conjunto de normas para escribir y hablar bien, cuestión esta que abarca tanto a las perspectivas prescriptivas y normativas de la RAE como a aquellas líneas que sostienen que enseñar gramática se reduce a una mera identificación (mecanicista) que ayuda a escribir y comprender textos.

En esta propuesta, sostengo que la gramática es un recurso que permite la construcción de los eventos internos y externos, la interacción con otros y expresión del posicionamiento ideológico (Halliday-Matthiessen, 2004). Tomar la gramática como recurso implica que gramática equivale a significado y viceversa, y así se plantea una relación circular entre significado y gramática: los significados se construyen y se realizan por medio de la gramática; y los significados solo son accesibles por medio de la gramática, que tiene el rol interno de crear significados.

⁹ Tales pautas, en realidad, no solo se hacen presentes en el abordaje gramatical, sino para la mayoría de las situaciones de enseñanza.

Por ello, sostengo que, para formar ciudadanos críticos capaces de develar el posicionamiento del locutor, las razones (posibles) de la elección de ciertas formas lingüísticas, es adecuado un contacto minucioso con ellas. Tanto en el estudio y la enseñanza gramatical como en la ciencia, la tarea será hallar LAS REGULARIDADES presentes en los diferentes usos lingüísticos, lo que supone y exige un análisis que permita un acercamiento detallado de las formas lingüísticas. Será muy difícil lograr ese objetivo con aproximaciones globales, asistemáticas y escasamente integrales.

Propongo un abordaje que va del discurso a la gramática (intuición), de la gramática a la gramática (sistematización) y de la gramática al discurso (reflexión*). He dicho ya que la última fase mencionada es aquella donde alumnos y alumnas son capaces de entrelazar los conceptos gramaticales cuando ellos funcionan en contextos, lo que permitiría dar cuenta del posicionamiento ideológico. Sería la meta final de la enseñanza en el Nivel Medio, para cuyo logro es necesario plantear una serie de macroactividades que, junto con las fases, garantizarían un abordaje gradual e integral.

Escuela y docentes tienen a su cargo proveer el conocimiento enciclopédico para que los y las estudiantes puedan desenvolverse y también insertarlos socialmente al ponerlos en contacto con el entorno inmediato, para lo que se requiere capacidad de análisis de los discursos públicos. Así, el ámbito escolar tiene a su cargo reforzar el conocimiento del entorno; se trata de una actitud y actividades críticas en el contexto de una sociedad compleja, heterogénea y desigual, a la que le corresponde un lenguaje diverso (Wodak y Meyer, 2003).

De aquí la necesidad del análisis de las formas mínimas, que implica siempre esfuerzo analítico, sistemático, orientado y justificado, alejado de miradas globales, aproximadas y azarosas. La escuela debe promover el espíritu crítico, cuestionando las creencias no sólidamente justificadas, a través del examen crítico de las formas gramaticales en general. Con ello, la reflexión gramatical en discursos se convierte en una herramienta para desnaturalizar aquello considerado natural por el solo hecho de estar habituados a que sea expresado lingüísticamente de una manera. No se trataría de abordar la gramática como actividad dependiente de tareas de comprensión y producción textual, orientadas a claves esquemáticas de la estructura de los textos, sino a promover una experticia analítica que permita develar el significado y las proyecciones discursivas de las formas 'puras'.

En síntesis, he intentado mostrar varias cuestiones: la primera, que toda la información gramatical está disponible y al servicio de los procesos de comprensión y producción. Que se las haya visto de manera aislada y autónoma es producto de la falta de una gramática aplicada o pedagógica, no de la gramática en tanto ciencia básica. Segundo, que los diferentes criterios o niveles tienen a su cargo diferentes tareas (identificación, interpretación

y asignación de sentido), que pueden ser graduales y recursivas. Tercero, que estas tareas se subsumen en las fases mencionadas.

¿Cuál será la tarea de la escuela en la formación lingüística? ¿La formación de robots eficientes? ¿La formación y conformación de autómatas que sean incapaces de reflexionar críticamente sobre las formas lingüísticas? Creo que se trata de una pregunta retórica que anticipa una única respuesta posible: NO. La tarea será formar ciudadanos y ciudadanas críticas de las formas lingüísticas, especialmente las de los discursos públicos o discursos sociales que organizan y estructuran el sistema social.

Frente a concepciones que sostienen que la educación gramatical se reduce a una *tekné*, creo que gramática y lenguaje son los pilares de una organización social democrática que requiere de actores conscientes, comprometidos y comprometidas también respecto de los discursos sociales, de modo tal que empleen y evalúen las palabras con la 'responsabilidad social' que ellas conllevan. Propongo así una *gramática crítica* que contribuya al logro de una *ciudadanía crítica* y, desde allí, coadyuve al ejercicio pleno de una democracia no solo formal, sino, muy especialmente, sustantiva en el sentido de promover un cambio social encarado desde y por la educación.

Bibliografía

- Bastardas Boada, A. (2006). "Lingüística y (psico)sociología: una interdisciplinariedad necesaria", *QVR Quo Vadis Romania? - Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 28 (pp. 20-29).
- Brigaudiot, M. (1994). "Quelques elements pour une problématique du "meta" à l'école". En *Réperes*. IUFM de Versailles: INRP. N° 9. (pp. 3-13).
- Camps, A. y Milian, M. (2000). "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura". En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens. (pp. 7-38).
- Camps A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje*. Taurus.
- Chomsky, N. (1988). *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y Ligamento*. Paidós.
- Defagó, C. (2012). "El largo camino hacia el "sustantivo". Los procesos cognitivos que llevan al reconocimiento de las categorías sintácticas". Inédito.
- Eggins, S. (2012). *Introducción a la lingüística sistémica*. Universidad de La Rioja.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*. Ariel.
- Fowler, R. y Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. FCE.
- Ghío, E. y Fernández, D. (2008). *Lingüística Sistémico-funcional*. UNL.
- Guasch, O. (2010). "La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano". En Ribas y ot. (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Graó. (pp. 77-196).
- Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
- Jäger, S. (2003). "Discurso y conocimiento". En Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa. (pp. 61-100).

Sadighi, F. y Bavali, F. (2008). "Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise. En *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Azad University. 12(1) (pp. 11-28).

Salazar, V. (1992). "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". En De Miguel Martínez, E. (ed.) *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.

Supisiche, P. (2014a). *Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística*, Tesis Doctoral. UNC. Inédito.

Supisiche, P. (comp.) (2016). *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas*. Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-771-2.

Supisiche, P. (2017). *Formación docente en gramática: De las teorías a las prácticas: las teorías*. Editorial Brujas. ISBN 978-987-760-083-4.

Supisiche, P. (2020). *Un mundo de palabras y discursos*. Edit. Brujas. ISBN 978-987-760-333-0.

Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.

Documentos electrónicos:

Camps, a., Guasch, O. Milian, M., Ribas, T. (2010). *La construcción de los contenidos gramaticales escolares*

<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/...Camps.../file>. Obtenido en la Red Mundial el 07/03/2011.

Ciapuscio, G. (2010). "Aportes de la gramática a la alfabetización inicial", en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*, 183-201. Ministerio de Educación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Di Tullio, A. (2010) "Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria", en *La Formación docente en la alfabetización inicial 2009-2010*, 201-214. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf>. Obtenido en la Red Mundial el 03/07/2011.

Fairclough, N. (2008) "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades". Departamento de Language and Linguistics Universidad de Lancaster. Traducido por Elsa Ghio. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html). Obtenido en la Red Mundial en 07/03/2011.

Gaspar, M. y Otañi, L.: "Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela". http://www.educ.ar/educar/lm/1188406257277/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/e41e5af7-9c2d-495f-a28d-75dcbdb077e1.recurso/f75b82e6-49f7-4626-8f17-b5df3fea7bce/gramatica_lectura_y_escritura.pdf. Obtenido en la Red Mundial el 27/07/2011.

Nieto, H. y Martínez Vázquez, J. *Tres instancias y perspectivas para elaborar una gramática pedagógica*. www.salvador.edu.ar/vrid/ead/HNieto.pdf. Obtenido en la red Mundial el 07/10/2012.

Supisiche, P. *El objeto gramatical, entramado social y natural*. IX Jornadas interdisciplinarias de Ciencias Sociales y Humanas. CIFYH. UNC: Córdoba. Noviembre de 2017. <https://ffyh.unc.edu.ar/cifyh/wp-content/uploads/sites/10/2017/12/Actas-Jornadas-CIFYH-2017.pdf>. Pp. 26-29.

Zayas. F. "La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua".
[Http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websdinamicas/154/i.3.zayas.pdf). Obtenido
en Internet abril 2014.

Del conocimiento gramatical a una gramática pedagógica

Cecilia Defagó

*Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades*

Resumen

Este trabajo trata del entrecruzamiento de los caminos de la Gramática, la Psicolingüística y la Educación. A pesar de los avances realizados en las últimas décadas en los campos de la investigación gramatical y del desarrollo cognitivo, estos prácticamente no impactaron en la enseñanza de la lengua, suponemos que, entre otras razones, por la complejidad cognitiva de las lenguas y las múltiples posibilidades de su abordaje lingüístico y pedagógico-didáctico. A lo largo de las últimas cinco décadas, las investigaciones acerca del desarrollo cognitivo de la lengua materna han mostrado que su gramática se adquiere durante los primeros años de vida (salvo patologías), sin importar tanto el entorno sociocultural ni la cantidad y calidad de estímulos lingüísticos a los que estén expuestos (A. Karmiloff-Smith y K. Karmiloff, 2005). Pero esta proeza cognitiva suele pasar inadvertida para los adultos e incluso para las teorías de enseñanza de la lengua. Consideramos que el objetivo de esta última debería ser iluminar el conocimiento que los estudiantes ya tienen, su gramática mental, para transformarlo en una herramienta metalingüística y metacognitiva para comprender su funcionamiento y aplicar dicho conocimiento a nuevas instancias. En este trabajo, delineamos un modelo de enseñanza de la gramática que parte de los conocimientos de los hablantes y habilita la construcción, revisión y análisis de las producciones lingüísticas y para ello nos basamos en las conceptualizaciones aportadas por la Gramática Generativa de impronta chomskiana y el modelo de desarrollo de Karmiloff-Smith.

Palabras clave: gramática generativa, conocimientos implícitos, conocimientos explícitos, enseñanza de la lengua.

Concepciones para pensar la gramática y su enseñanza

En las aulas, la enseñanza de la gramática es abordada como si los alumnos no poseyeran ningún conocimiento previo al respecto. Sin embargo, desde la década del 70 se vienen realizando estudios en el ámbito de la Psicolingüística que ponen en evidencia los conocimientos que los niños tienen sobre su lengua en el momento de ingresar a la escuela primaria (Fisher y Gleitman, 2002). Estos conocimientos, que alcanzan particularmente al nivel oracional, no son plenamente conscientes, no se aprendieron a fuerza de práctica, motivación y voluntad, ni en paralelo a otros conocimientos y su desarrollo no parece seguir un proceso gradual. En este trabajo abordaremos particularmente uno de los tipos de conocimiento lingüístico que los niños al ingresar a la escuela primaria manejan: el gramatical, y lo haremos con el objetivo de plantear un modelo pedagógico de enseñanza.

El sentido común lleva a pensar que los mensajes lingüísticos son productos de la interpretación secuencial de las palabras, sin advertir la red jerárquica de relaciones que se tejen entre ellas (los sintagmas), ni las configuraciones de funciones sintácticas que asumen (Sujeto, Objeto Directo, Indirecto, etc.) y que dan lugar a las interpretaciones que se asignan (no es lo mismo que *“Juan cocine como un chef”*, a que *“Un chef cocine como Juan”*, ni que *“La señora que saludó al portero es mi vecina”*, a que *“La señora que saludó el portero es mi vecina”*). Tampoco se advierte sobre su complejidad, porque se suele correlacionar el contenido de los mensajes con su estructura y los niños cuando inician el primer grado hablan sobre cosas simples, ligadas a situaciones concretas (Piaget, 1983). Desde el sentido común también se sostiene que las lenguas son objetos culturales y como tales, se aprenden por medio de estrategias cognitivas de dominio general, desde lo más simple a lo más complejo, y en forma gradual (Piaget, 1969).

A lo largo de las últimas cinco décadas, las investigaciones acerca del desarrollo de la lengua materna, particularmente de su gramática, han mostrado que estas afirmaciones de sentido común no se condicen con los datos (Piatelli Palmarinni, 1983; Pinker, 2001). Los niños adquieren la gramática de cualquier lengua (sin importar las propiedades morfo-sintácticas que tenga) durante los primeros años de vida (salvo patologías), aun en entornos socio culturales muy distintos, y con diferencias en la cantidad y calidad de estímulos a los que estén expuestos -siempre que los haya- (A. Karmiloff-Smith y Kira Karmiloff, 2005). Pero esta proeza cognitiva suele pasar inadvertida porque al hablar el interés está puesto en lo que se dice y no en cómo se lo dice (con qué organización sintáctica), sin advertir que es la gramática el vehículo del contenido oracional y uno de los conocimientos donde se funda el desarrollo temático de los textos (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992).

Desde los años sesenta, la Gramática Generativa -GG- (Chomsky, 1965, 1986, 2017)

estudia el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua materna, particularmente, de su sintaxis. Sus propuestas cambiaron la concepción que hasta ese momento se tenía de la lengua y del lenguaje, de su aprendizaje y de su funcionamiento mental. Si bien su objetivo era y es la investigación acerca de la naturaleza del conocimiento lingüístico de los hablantes, el modelo de Principios y Parámetros (PyP) (Chomsky 1986, 1988) ofrece conceptualizaciones y modos de organización de la información en el plano oracional que pueden servir para pensar su enseñanza, ya que permiten comprender el funcionamiento del sistema de la lengua sin la necesidad de apelar a descripciones minuciosas, ni complejos metalenguajes. Otro aspecto, que consideramos importante del planteo de la GG para la educación, es que concibe a la gramática como conocimiento intuitivo, como un fenómeno psíquico de base biológica que los seres humanos desarrollamos al estar expuestos a estímulos lingüísticos, sin esfuerzo consciente, en los primeros años de vida. Esta concepción se aleja de los paradigmas conductistas y constructivistas, que consideran que los seres humanos no venimos dotados de ninguna información previa que nos facilite el aprendizaje de la lengua, y se suma a los planteos de las Ciencias Cognitivas que consideran que la mente involucra diferentes tipos de procesos cognitivos, tanto específicos como generales, con y sin base biológica, conscientes e inconscientes, según el dominio del que se trate (Gardner, 1995). Si bien los supuestos planteados por PyP, y contrastados por mucha investigación empírica y experimental (Landau y Gleitman, 1985; Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996), tienen un gran alcance explicativo, no han sido tenidos en cuenta en el momento de diseñar propuestas de enseñanza de la Lengua ni de la Gramática. Nuestro objetivo es diseñar un modelo de gramática pedagógica que los incluya.

Para la GG la unidad de análisis gramatical no es la palabra, sino la oración, entendiéndola como un sistema de sistemas (casi invisibles a la consciencia de los hablantes), con la información formal y funcional necesaria para comprender los mensajes a partir de las secuencias de palabras. Los principales aportes que tomaremos de esta teoría como guía para nuestro diseño son:

- La consideración de la gramática como un componente mental, de dominio específico, que los niños adquieren sin esfuerzo consciente, con rapidez y sin demasiadas diferencias en los distintos ámbitos sociales.
- La distinción entre *competencia* y *actuación*, correspondiendo la primera al conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y a la segunda, su puesta en uso en cada enunciado.
- La *predicación* como el contenido específico de los mensajes lingüísticos (que diferencia a las lenguas de otros sistemas de comunicación) y que se vehiculiza a través de la "oración".

-La distinción cognitiva entre lenguaje, comunicación y pensamiento. Esto permite una mejor comprensión de cada uno de ellos y de la manera en que pueden potenciarse mutuamente. Mientras que el primero corresponde a una capacidad de dominio específico, los otros dos son de dominio general.

Cuando los niños ingresan a la escuela primaria, hablan la lengua materna y manejan su organización sintáctica (o gramática). A pesar de las diferencias individuales, todos manifiestan una competencia gramatical casi plenamente desarrollada. Las variaciones observables se dan en la superficie de las lenguas: los sonidos que desdibujan límites entre morfemas (*nos fuimos-los juimos, haiga-haya*), el número y tipo de vocablos conocidos (unidades léxicas) y no mucho más. El conocimiento sintáctico que tienen, su competencia lingüística, es en gran medida imperceptible y está casi plenamente desarrollado a los 5 años (Múgica y Solana, 1999), poniéndose en juego en cada actuación.

Las lenguas poseen recursos que guían a sus hablantes (casi imperceptiblemente) para que puedan identificar, a partir de las secuencias de palabras (y morfemas), de quién se está hablando y lo que se dice, sin caer en confusiones. Estos recursos pueden expresarse a través de marcas (morfemas libres, como son las Preposiciones, o morfemas ligados como la flexión del Verbo que concuerda en persona y número con el Sujeto oracional en español) o simplemente por la posición (como el Sintagma Nominal que tiene función de Objeto Directo o Caso Acusativo), lo importante es que estas marcas o indicios son el vehículo que permiten transmitir, en términos de Pinker (2001, p. 19), “*quién hace qué a quién*”. Este conocimiento (o *competencia*) es implícito, es decir, los hablantes no tienen acceso consciente pleno a sus representaciones, contenidos y mecanismos o procesos. La *actuación*, por otra parte, es la puesta en uso de dicho conocimiento en las potencialmente ilimitadas expresiones lingüísticas.

Para pensar en la enseñanza de la gramática partimos de la distinción entre *competencia* y *actuación*. La primera abarca lo que se conoce como “gramática mental”, que se *actualiza* en cada uso de la lengua. Esta gramática mental o competencia, es común para la oralidad y la escritura (Olson, 1997), y se pone en juego en cada uno de los hechos lingüísticos (lo que correspondería a la *actuación*). La GG se encarga del estudio de la *competencia*, y es esta también la que tomaremos como objeto de enseñanza de nuestra propuesta pedagógica.

Pensamos que un camino para la apropiación de nuevos conocimientos es comenzar con el reconocimiento de aquellos que los alumnos poseen previamente, y uno de ellos es la competencia lingüística. Explicitarla permite hacerla consciente para poder reflexionar acerca de las particularidades de su uso y articular los conocimientos previos (la competencia lingüística) con los nuevos (como escritura y lectura, por ejemplo). Creemos que esto potencia el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metacognitivas que

están en la base del aprendizaje de la escritura y la lectura, que son los medios por los que ingresan gran parte de los conocimientos escolares. Como Chomsky (1986) señala, una cosa es el desarrollo de la competencia lingüística y otra muy distinta es qué hacemos cognitiva y culturalmente con ella, y sobre esto es fundamental el aporte de la escolaridad y el entorno para facilitar el desarrollo de otras capacidades cognitivas superiores que se expresan en gran medida a través del lenguaje. La enseñanza de la gramática, así entendida, es la bisagra entre los conocimientos que se traen y los que se construyen cultural y socialmente.

Nuestra propuesta pedagógica toma como base la concepción de Principios y Parámetros, para lo cual seleccionamos algunas nociones que, consideramos, iluminan a la competencia lingüística. Apelamos, también, a un modelo de desarrollo cognitivo que contempla la posibilidad de explicitación de los conocimientos implícitos, como es la propuesta desarrollada por A. Karmiloff-Smith (1992) conocida como *Redescripción Representacional (RR)*. Su teoría permite entender algunos aspectos del funcionamiento de la mente, particularmente, los procesos que transforman la información almacenada “*en la mente*” en conocimiento útil “*para la mente*”. Según esta investigadora, muchas de las representaciones implícitas se van redescubriendo en formatos cada vez más generales, perdiendo detalles, pero haciéndose más explícitas y accesibles a la consciencia y finalmente a la verbalización (para un análisis más detallado ver Defagó 2012 y 2020). Este proceso no es secuencial sino iterativo o recursivo, se aplica una y otra vez sobre un mismo conjunto de representaciones.

Si bien A. Karmiloff-Smith (1992) está interesada en analizar los procesos de RR que hacemos espontáneamente, creemos que la Didáctica de la Lengua podría aprovechar este modelo, para facilitar o guiar la redescubrición de los conocimientos que los niños, adolescentes y adultos tienen de su lengua. Para alcanzar este objetivo, proponemos comenzar por aquellos aspectos ligados a la gramática oracional más accesibles a la reflexión consciente, como son los aspectos sonoros y semánticos propios de este nivel. Posteriormente se podrán abordar los aspectos más automáticos de la lengua, como ocurre con las funciones y organización sintáctica y sintagmática.

Cada una de estas instancias de explicitación (o redescubrición) debe estar basada en datos y ejemplos que funcionen como modelos-guías; el reconocimiento de los componentes implicados en cada caso debe ser anterior al uso de metalenguaje, el que estará anclado a los saberes previos. Los conocimientos implícitos que los alumnos tienen de su lengua son la guía para el diseño de estrategias que faciliten las redescubriciones de su funcionamiento.

Una gramática pedagógica en capas

En primera instancia debemos aclarar que no consideramos que el objetivo de la enseñanza de la gramática sea la descripción de secuencias de palabras, ni el conocimiento de los aspectos retóricos y normativos de la lengua. La finalidad de su enseñanza es que los alumnos comprendan el funcionamiento básico de su gramática oracional, que la objetiven como vehículo de expresión de un tipo particular de contenido (la predicación) y de las intenciones de los hablantes o escritas. Es decir, que la aprecien como una herramienta (un conjunto de recursos) que se adecúa a los variados y dinámicos contextos de producción y recepción.

Elaborar un modelo de gramática para la enseñanza no se reduce a reproducir (de forma más o menos simplificada) el metalenguaje y la metodología de la teoría de base. La densidad conceptual y el alto nivel de abstracción que caracterizan los análisis planteados por la GG dificultan la tarea que nos hemos propuesto, fundamentalmente porque el objetivo de esta teoría está lejos de motivaciones educativas; a pesar de esto, consideramos que la visión que ofrece acerca del funcionamiento cognitivo del lenguaje aporta elementos claves para pensar su enseñanza. Desde nuestra perspectiva es fundamental que el modelo de gramática que llegue a las aulas no distorsione el sentido de la GG y sus principios de base, de allí que nuestro planteo toma como eje su objetivo principal: dar cuenta de las intuiciones (o conocimiento) que los hablantes tienen acerca del funcionamiento de su lengua. Como dijimos, tomamos la propuesta de Karmiloff-Smith (1992) para develar los conocimientos implícitos, lo hacemos a partir de lo más accesible (las líneas tonales y el significado del mensaje) a lo más formal (las funciones semánticas, sintácticas y sintagmáticas). Por lo que nuestra propuesta se inspira en dichos modelos teóricos, pero no los reproduce.

La unidad de análisis que tomamos es la oración, ya que a través de ella se vehiculiza la "predicación": *quién hace qué a quién*. Entendemos a las oraciones en los mismos términos en que lo hacía la gramática tradicional: *unidad de sentido, con figura tonal propia y autonomía sintáctica*. Esta definición sirve para mostrar a la oración como un sistema de sistema, donde distintos tipos de informaciones (semántica, tonal y sintáctica) se articulan para construir mensajes.

En tanto unidad de sentido, la oración es el vehículo de un mensaje o idea que, al expresarse oralmente, adopta una figura tonal determinada. Para que a una secuencia sonora le asignemos una interpretación semántica, las lenguas requieren la mediación de la sintaxis. Los diferentes modelos que fue adoptando la GG se centran en el análisis de lo que media entre sonidos (o significantes) y significado:

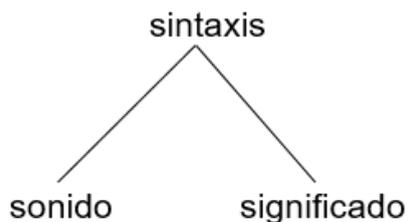


FIGURA 1.

Para pensar la GG para la enseñanza consideramos empezar de abajo hacia arriba, reconociendo las características semánticas y tonales de las oraciones (aspectos que no estaban del todo incluidos en la GG), es decir: cómo se conforma su significado predicativo y sus particularidades perceptuales (en el caso de las lenguas orales: la línea tonal). Si bien estos aspectos se procesan automáticamente, es posible reflexionar sobre ellos y traerlos a la consciencia. Su explicitación facilitará el acceso a las propiedades de la sintaxis, que son en gran medida formales y a las que tenemos escaso acceso consciente (como lo que ocurre con las funciones sintácticas), o ninguno (como pasa con la organización sintagmática); por lo que nuestro recorrido será:

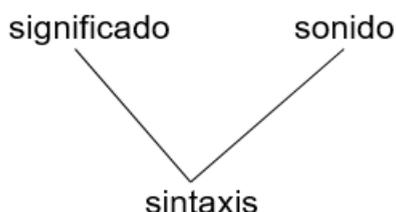


FIGURA 2.

Los componentes internos de cualquiera de estas dimensiones se trabajarán tomando en consideración su rol o función dentro del “todo” que es la oración y no en sí mismos ni por sí mismos. El camino será avanzar del todo (la oración) a las partes para volver nuevamente a ese todo una y otra vez, describiéndolo y redescribiéndolo desde los diferentes niveles (perceptual, semántico y sintáctico) en que está representado.

Diseño general para una Gramática Pedagógica en capas

Para Vygotsky (1999), la palabra no es solo una etiqueta que se aplica a los objetos que designa, sino que es una “operación intelectual” ya que contiene en sí misma el análisis y la síntesis de una parte del mundo. Su conocimiento nos permite comprender y analizar la realidad. Siguiendo este planteo, entendemos a la oración como una “herramienta cognitiva” que habilita, a través de sus componentes, el análisis del mundo (interno y externo) y de su dinámica: eventos, estados, procesos y emociones que lo configuran. Predicar algo sobre lo que se nombra, habilita una nueva representación y, con ella, la construcción de nuevos

conocimientos.

En el diseño de nuestra propuesta de gramática pedagógica, la oración siempre es el objeto que se aborda y el verbo conjugado es el eje que la articula sintáctica y semánticamente. Para comprender el funcionamiento oracional, su explicitación, consideramos dos fases. La primera se centra en reconocer la propiedad informacional propia de las oraciones e identificar lo que ella abarca, para esto nos valemos de su propiedad informacional (la predicación) y de sus características perceptuales. La segunda fase indaga acerca de los tipos de información que se articulan para construir la predicación, reconocemos particularmente tres sistemas que actúan coordinadamente: semántico, sintáctico y sintagmático. Si bien cada uno posee autonomía descriptiva, actúan articuladamente; su comportamiento equivale al de los sistemas que constituyen nuestro organismo (nervioso, digestivo, circulatorio, etc.): cada sistema realiza un aporte al funcionamiento general, sin perder su autonomía, pero en estrecha dependencia con los demás. En la producción y comprensión lingüística, los componentes de los sistemas identificados en cada fase actúan de manera simultánea. No obstante, para reflexionar acerca de su funcionamiento es necesario separarlos, sin perder de vista la unidad que constituyen.

Empleamos la metáfora de las capas, entendiendo que la oración (en tanto unidad formal y semántica) es como una cebolla, cada capa abarca y constituye al objeto, no es una cáscara o piel que lo recubre. Cada una representa un tipo de información y su aporte se debe articular con la información proveniente de las otras capas. Del mismo modo que pelamos una cebolla, desde lo externo y más superficial a lo íntimo y profundo, las capas de la gramática siguen esa dirección. Las correspondientes a la primera fase pueden empezar a trabajarse una vez finalizado el proceso de alfabetización, incluso solapándose con este para que haya continuidad en la reflexión metalingüística habilitada por el aprendizaje del sistema de escritura. Aunque su tratamiento no acaba ahí, a lo largo de los diferentes grados y ciclos, su explicitación debe ser recuperada para el abordaje de construcciones lingüísticas de diferente grado de complejidad (conceptual o formal).

La segunda fase puede aparecer después de la presentación de la primera, y su abordaje asumirá distintos grados de profundización, reiterándose su presentación según los objetivos que se persigan a lo largo de la escolaridad. La última capa de la segunda fase (la más formal de todas) puede presentarse parcialmente, según las características del grupo de aprendizaje. El grado de complejidad con que se trate a cada una dependerá de los conocimientos lingüísticos-gramaticales que previamente se hayan explicitado, del espacio curricular "Lengua" en el marco de los proyectos institucionales y de las singularidades socioculturales de los grupos de aprendizaje.

La primera fase corresponde a aquello a lo que podemos acceder con la consciencia. Las dos capas que la conforman aportan estrategias para reconocer los componentes que hacen

de una palabra o secuencia de palabras, una oración. Para lo cual es necesario ligar a las oraciones con un determinado tipo de mensaje: Nombrar y Predicar, y con una determinada línea tonal. De allí que:

- La primera capa de nuestro recorrido corresponde a la explicitación del tipo de información que transmiten las oraciones: la predicación.
- La segunda capa refiere a los límites sonoros del mensaje, la línea tonal que acompaña lo abarcado por la predicación.

Hablamos de explicitar puesto que corresponde a un conocimiento que se maneja intuitivamente, pero del que no se suele tener consciencia, de allí que nombremos a las capas 1 y 2 como consciencia predicativa y consciencia tonal respectivamente. Adoptamos estos términos para articular ambos procesos con el desarrollo de la alfabetización, donde los niños establecen la correlación grafema-fonema, lo que Borzone y Signorini (2002) denominan "consciencia fonológica".

La consciencia predicativa refiere al tipo de información que transmiten las oraciones: *de qué o quién se habla y qué se dice*. De ahí que la consciencia predicativa implique el reconocimiento de dos funciones semánticas básicas: Nombrar y Predicar. Estas funciones son los pilares sobre los que se construyen las oraciones. Mientras que las interjecciones (*Ay, oh, eh, guau*, etc.) son la expresión de un estado de ánimo del interlocutor y las palabras aisladas remiten a conceptos almacenados en la memoria, las oraciones son las unidades que nos informan algo nuevo (lo que se predica) sobre algo o alguien conocido o reconocible (lo que se nombra, o de lo que se habla). Es esta propiedad lo que las hace una herramienta cognitiva, ya que habilita la construcción de nuevos conocimientos en base a los que ya se tiene, y esto es posible no solo por el contenido conceptual de las palabras utilizadas, sino por su particular forma de combinación.

Podemos reconocer las oraciones también perceptualmente, puesto que en el caso de la oralidad se enuncian utilizando determinadas figuras tonales, las que, además de informarnos acerca de la intención del hablante, marcan los límites de esa unidad: dónde comienza y dónde termina. La "consciencia tonal" pretende hacer consciente, explicitar, las figuras o líneas tonales que utilizamos en la oralidad para captar la intención o actitud proposicional del hablante y los límites de la predicación. Este conocimiento es fundamental para pensar cómo se expresa dicha información en la escritura, ya que las figuras tonales no son captadas por las correspondencias grafemas-fonemas.

Una vez trabajada la consciencia predicativa y tonal, ingresamos a la segunda fase que corresponde a los patrones de organización interna de la oración, que nos informan acerca de cómo se configura u organiza la predicación. Para lo cual nos centraremos en tres grandes sistemas: semántico, sintáctico y sintagmático. El camino de explicitación que proponemos es ir desde lo más accesible a la consciencia hasta los aspectos más formales,

los que se utilizan de manera automática e inconsciente:

- La tercera capa corresponde al reconocimiento de las funciones semánticas que asumen los componentes internos a la predicación: el plan semántico (orquestrado por el verbo conjugado).
- La cuarta refiere a la organización formal, los lugares o funciones sintácticas que van a ocupar los componentes semánticos reconocidos en la tercera capa: el diseño sintáctico.
- La quinta y última capa corresponden a cómo se organizan las secuencias de palabras (los sintagmas) que expresan lo seleccionado por las dos capas anteriores: la ejecución sintagmática.

Estas tres capas median entre los sonidos y los significados, corresponden al plano sintáctico (“sintaxis”, de las figuras 1 y 2). A la tercera capa podemos acceder con consciencia y corresponde a las intuiciones acerca del tipo de información semántica que tiene que estar en nuestras oraciones (*quién hace qué a quién*). En ella explicitamos el “plan semántico” que transmite la predicación, tomando al Verbo conjugado como el gran protagonista. Los verbos conjugados tienen exigencias acerca de la información que debe aparecer en su entorno (los roles temáticos o argumentos de PyP: agente, tema, destinatario, etc.) y de aquella que es opcional y que lo acompaña en la predicación (complementos temporales, locales, causales, etc.).

Una vez reconocidos los componentes semánticos (roles temáticos o argumentos) que exigen los verbos, pasamos a la cuarta capa para ver cómo dicho plan semántico se va a organizar sintácticamente (qué va a ser Sujeto y cuáles los complementos de la predicación: Objeto Directo, Indirecto, Complementos Circunstanciales; o en términos de P&P: Caso Nominativo, Acusativo y Oblicuo), es decir, cuál va a ser su “diseño sintáctico”. Esta capa pone de manifiesto que no existe una relación fija entre los componentes semánticos y las posiciones sintácticas que estos van a ocupar. No siempre el “agente” va a ocupar la posición de Sujeto oracional (o Caso Nominativo), como se puede observar en estas tres expresiones que tienen contenidos semánticos similares, pero diferentes diseños sintácticos: *Juan rompió el espejo, El espejo se le rompió a Juan, El espejo fue roto por Juan*. En estas oraciones cambia aquello sobre lo que se va a hablar, lo que se nombra (de la primera capa): mientras que en la primera se habla de Juan, en las otras dos, del espejo. Para el diseño sintáctico también es importante observar al verbo conjugado, ya que va a concordar (en persona y número) con el componente que funciona como Sujeto. La diferencia entre plan semántico y diseño sintáctico también es posible observarla en expresiones cristalizadas del español: *A los niños les gustan los caramelos*. En esta oración, el Sujeto oracional es “los caramelos” ya que concuerda en persona y número con el verbo conjugado (basta cambiar el número de uno, para que debamos cambiar el otro), sin embargo, se habla

(se Nombra) de los niños. Este tipo de oraciones habilita reflexiones más complejas, donde los componentes de cada fase intervienen de maneras diferentes a las formas más frecuentes en español, potenciando las posibilidades expresivas de las lenguas.

La quinta capa es la encargada de organizar cómo dicho plan y diseño se “ejecuta sintagmáticamente”. Si bien lo que aparece en la superficie de los enunciados es una secuencia de palabras, para su interpretación construimos segmentos que las agrupan, siendo esos segmentos (y no las palabras) los que se relacionan para formar oraciones. Esta capa nos muestra cómo se conforma la red invisible que agrupa las palabras en ramas, que finalmente conforman el árbol que es la oración. Si escuchamos la expresión: *La tía de Juan vendrá mañana*, ningún hablante nativo del español interpretará que *Juan vendrá mañana* a pesar de que *Juan* sea la palabra más cercana a *vendrá*. Nadie le enseña a un niño cuales son los límites de los segmentos o sintagmas dentro de una oración, ni cómo insertar uno dentro de otro, esto corresponde a los aspectos más formales (descriptivamente) y automáticos (cognitivamente) de la lengua, se adquiere espontánea e inconscientemente y por su alto grado de abstracción, es el más difícil de explicitar. Por esta razón, el nivel de explicitación de esta capa estará determinado por otros factores pedagógicos. Su presentación exhaustiva no es necesaria si la finalidad que se persigue es aportar herramientas metalingüísticas y metacognitivas para la corrección de las producciones y para la lectura. Su funcionamiento corresponde al aspecto “generativo” de la lengua, por el tipo de combinatoriedad que representa, de allí que algunos investigadores (como Pinker, 2001) sostengan que lo propio de las lenguas sean los sintagmas.

En esta propuesta integramos modelos que nos aporta la investigación lingüística de impronta cognitiva (como es la GG de Chomsky, 1986, 1988, 2017), con los aportes de la teoría de desarrollo de Karmiloff-Smith (1992). La gramática en capas se puede adaptar a los distintos niveles de enseñanza según los conocimientos previamente explicitados y los objetivos que se persigan, complejizando los ejemplos-guía que se seleccionen y el grado de minuciosidad de su presentación, pero sin perder de vista el carácter explicativo de la propuesta: iluminar el funcionamiento de la competencia lingüística, respetando las intuiciones que tienen los hablantes acerca de su lengua.

Bibliografía

- Belinchón, M; Igoa, J; Riviere, A. (1992). *Psicología del Lenguaje*. Ed Trotta.
- Borzone, A.M. y Signorini, A. (2002). "El aprendizaje inicial de la lectura, incidencia en las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", *Lingüística en el Aula*, N°5.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N (2017). *¿Qué clase de criatura somos?* Ariel.
- Defagó, C. (2012). "Tras los rastros del lenguaje: revisión teórica del modelo RR de Karmiloff-Smith". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RCCA)*. Vol. 4 Nro 1.
- Defagó, C. (2020). "La combinatoriedad del Lenguaje". Autora, *Revista Recial*, recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/31273>
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Fisher, C., y Gleitman, L. R. (2002). Language acquisition. En H. Pashler y R. Gallistel (Eds.), *Steven's handbook of experimental psychology: Learning, motivation, and emotion* (pp. 445-496). John Wiley & Sons Inc.
- Hirsh-Pasek, K., y Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. The MIT Press
- Karmiloff-Smith, A., (1994). *Más Allá de la Modularidad*. Alianza.
- Karmiloff-Smith A. y K. Karmiloff (2005). *Hacia el Lenguaje*. Morata.
- Landau, B., y Gleitman, L. R. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*. Harvard University Press.
- Múgica, N., Solana, Z., (1999). *Gramática y Léxico*. Edicial.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre papel*. Gedisa.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, S. A.

Piaget, J. (1983). "La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico", en Piatelli-Palmarini (comp.) *Teorías del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje*. Crítica.

Piatelli-Palmarini (comp.) (1983). *Teorías del Lenguaje, Teorías del Aprendizaje*. Crítica.

Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial.

Vygotsky, Lev S. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Conversar y enseñar vocabulario a través del discurso compartido

Alejandra Menti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas.

Resumen

El presente trabajo analiza el andamiaje social, pragmático y contextual que pusieron en juego maestras de nivel inicial y primario mientras enseñaban palabras en clases de ciencias. Participaron en este estudio 8 maestras y 207 alumnos que asistían a jardín de infantes, 1^{ero}, 3^{ero} y 5^{to} grado de escuelas públicas de la provincia de Córdoba, Argentina. Se videofilmaron, transcribieron y analizaron situaciones de enseñanza que involucraron el desarrollo completo de una unidad temática correspondiente al área de ciencias naturales. Para el análisis, se identificaron los intercambios conversacionales en los que las docentes se focalizaron en el tratamiento de vocabulario. De los intercambios seleccionados, se realizó un análisis cualitativo considerando los distintos tipos de: a) actos discursivos y b) información que las maestras proporcionaron durante la enseñanza de palabras. Se cuantificó y comparó la ocurrencia de las categorías analizadas, teniendo en cuenta el grado de escolaridad. Los resultados mostraron que todas las maestras observadas destinaron, en promedio, la mayor proporción de sus intervenciones a describir las características perceptivas y/o funcionales de un concepto nuevo o a vincular semánticamente ese concepto con otros más familiares a los alumnos. Por su parte, las maestras de 5^{to} grado fueron quienes introdujeron más vocabulario preciso en sus clases. Se observó, además, que todas docentes observadas tendieron a yuxtaponer distintos tipos de información durante la enseñanza de vocabulario. Sin embargo, las maestras de jardín ofrecieron mayor diversidad de información durante estas instancias.

Palabras clave: discurso docente, enseñanza, vocabulario, clases de ciencias.

Introducción

A lo largo de las últimas cinco décadas, diversas investigaciones han analizado cómo y en qué contextos los niños aprenden palabras. Estos estudios han observado que el aprendizaje de palabras depende de la cantidad, diversidad, complejidad y sofisticación del vocabulario que escuchan (Hart y Risley, 1995; Hoff, 2003; Sperry et al., 2019; Weisleder y Fernald 2013; Weizman y Snow, 2001), como también del andamiaje social, contextual y pragmático que ponen en juego sus interlocutores para que el niño pueda inferir e interpretar el significado de las palabras que desconoce (Beals, 1997; Beals y Tabor, 1995; Goldin-Meadow et al., 2012; Pan et al., 2005; Rosemberg y Silva, 2009).

La mayor parte de estos trabajos se han focalizado en el contexto del hogar, en centros de cuidado y en jardín de infantes. Los trabajos que observaron el entorno del hogar han analizado las interacciones en las que participan los bebés y niños pequeños con sus cuidadores y otros niños. Puntualmente, analizaron los intercambios conversacionales que se generan en el marco de diversas actividades, tales como, situaciones de higiene, comida, juegos y lectura de cuentos (Hoff, 2003; Weisleder y Fernald 2013, entre otros). Por su parte, los estudios llevados a cabo en centros de cuidado y en nivel inicial, han observado las interacciones que mantienen los alumnos con sus maestras durante instancias de lectura de cuentos, rondas, juegos y merienda (Borzzone de Manrique, 2005; Dickinson et al., 1993; Rosemberg, 2013; Rosemberg y Silva, 2009, entre otros).

Sin embargo, el aprendizaje de palabras no se limita a la edad preescolar (Beck et al., 2002). Cuando los niños ingresan a la educación formal, se encuentran expuestos a una variada gama de palabras. Los discursos docentes y los textos escritos que circulan en las aulas integran vocabulario que se emplea habitualmente en la vida cotidiana (Rubenstein y Thompson 2002) y, además, términos abstractos, complejos y desconocidos, propios de un área del conocimiento (Baumann y Graves, 2010).

En este sentido, las características del entorno lingüístico que se genera en las situaciones de enseñanza adquieren un importante rol en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Snow et al., 2007). Así, por ejemplo, la cantidad total, la diversidad y el grado de sofisticación de las palabras que emplean las docentes en nivel inicial predicen la amplitud y diversidad del vocabulario de los alumnos al finalizar el año académico (Bowers y Vasilyeva, 2011) y también en grados posteriores, específicamente, en 4^{to} grado (Dickinson y Porche, 2011). Asimismo, las respuestas contingentes de las docentes generan un contexto de calidad que permite modelar el lenguaje sofisticado y diverso que pronuncian los alumnos en el marco de las conversaciones en el aula (Bond y Wasik, 2009).

El aprendizaje gradual y sistemático de palabras, desde edades tempranas, resulta de gran importancia si se considera que la amplitud y el grado de conocimiento que los niños poseen

de las palabras en jardín de infantes inciden en la comprensión auditiva de narraciones orales en nivel inicial (Vergara et al., 2016; Strasser y del Río, 2014; Proctor et al., 2012), en la adquisición del sistema de escritura (Perfetti y Stafura, 2014; Rosemberg y Stein, 2016), como así también en la comprensión de textos escritos a lo largo de la escuela primaria (Protopapas et al., 2007).

Más allá de la relevancia que adquiere aprender vocabulario nuevo, resulta también importante que los niños escuchen y tengan diversas oportunidades para aprender una misma palabra en distintas instancias a lo largo de la escolaridad (Coyne et al., 2007; Justice et al., 2005; Lawrence 2009; Nagy y Scott, 2000; Nelson 2007; Neuman, 2011; Penno et al., 2002; Strasser et al., 2013). A través de reiterados encuentros con la palabra, los niños no solo aprenden un significado sino también los distintos sentidos que esa palabra puede tener según el tema o el área disciplinar en la que se halla inserta. Al mismo tiempo, aprenden su estructura fonológica y ortográfica; su etimología y las múltiples conexiones semánticas que esa palabra puede establecer con otras. Estos conocimientos se van adquiriendo gradualmente a lo largo de los distintos niveles educativos (Menti y Rosemberg, 2013). En consecuencia, el presente trabajo tiene como propósito analizar el contexto de oportunidades que se les brinda a los alumnos de jardín de infantes, 1^{ero}, 3^{ero} y 5^{to} grado para aprender palabras durante clases de ciencias naturales. Específicamente, se propone analizar de manera comparativa y transversal los distintos tipos de actos discursivos y de información que las maestras ponen en juego durante la enseñanza de palabras, como así también el porcentaje de intervenciones que destinan al tratamiento del vocabulario.

Metodología

El presente estudio posee un diseño comparativo y transversal (Hernández Sampieri et al., 2014) que atiende a los distintos tipos de actos discursivos y de información que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de vocabulario. Se cuantificaron las categorías a los fines de observar su distribución a lo largo del corpus. Posteriormente, se compararon en función del grado de escolaridad de los alumnos (salas de 5 años de nivel inicial, 1^{ero}, 3^{ero} y 5^{to} grado de primaria).

Participantes. Participaron en este estudio 8 maestras y 207 alumnas y alumnos de jardín (21 niñas y 19 niños), 1^{er} grado (28 niñas y 24 niños), 3^{er} grado (29 niñas y 24 niños) y 5^{to} grado (39 niñas y 23 niños), que asistían a dos escuelas públicas en la provincia de Córdoba, Argentina.

Procedimiento de recolección y análisis de la información empírica. En cada uno de los cursos, se registraron en audio y video situaciones de enseñanza en las que las maestras desarrollaron la unidad temática “Ciclo del Agua” del área de Ciencias Naturales. Luego, se

transcribieron las clases siguiendo las normas del sistema *CHILDES* (*Child Language Data Exchange System*, MacWhinney, 2000). El total de las clases transcritas estuvo conformado por 3992 turnos de habla (1599 de las maestras y 2393 de los alumnos).

Se utilizó el programa *CLAN* (*Computerized Language Analysis*) para obtener medidas cuantitativas de la cantidad total de turnos de habla que las docentes destinaron durante el desarrollo de la unidad temática completa. Posteriormente, se identificaron las secuencias interaccionales en las que las docentes enseñaron palabras a sus alumnos durante el desarrollo del tema de la clase. Cada una de estas secuencias interaccionales se categorizó atendiendo a los actos discursivos y los distintos tipos de información que las docentes pusieron en juego durante la enseñanza de palabras. Para este análisis, se empleó un sistema de dimensiones y categorías (Menti y Rosemberg, 2009) que se elaboró mediante la combinación del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) con el empleo heurístico de conceptos desarrollados por la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), el análisis conversacional (Goodwin, 2007; Macbeth, 2004; Schegloff et al., 1977), la psicología cognitiva (Borzzone de Manrique, 2005; Rosemberg y Silva, 2009); la psicolingüística (Weizman y Snow, 2001) y los estudios de los gestos (McNeill, 2005, 2016). La Tabla 1, que se presenta a continuación, describe los actos discursivos que las maestras realizaron en las secuencias interaccionales con el objetivo de definir, aclarar y/o explicar palabras.

TABLA 1. ACTOS DISCURSIVOS QUE LAS MAESTRAS PUSIERON EN JUEGO DURANTE EL TRATAMIENTO DE VOCABULARIO.

Categoría	Definición	Ejemplo
Expansión	La maestra retoma y amplía la emisión de un niño, centrándose en las características perceptivas y/o funcionales del concepto aludido y en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros, o en la información ortográfica.	<p>Maestra: Ah esto es para otra cosa.... lo mismo pasa con el agua del río, de las piletas, del mar. Pero yo pregunto, ¿de dónde sale calor para calentar esa agua?</p> <p>Alumna: Del sol.</p> <p>Maestra: Del sol, el sol. ¿Cómo es el sol?</p> <p>Alumno: Fuego.</p> <p>Alumno: Redondo.</p> <p>Alumna: Amarillo.</p> <p>Maestra: <i>Es fuego, es una bola de fuego (Representa una bola con sus manos) yyy parecido a esto (Señala la hornalla). Tiene mucho calor y hay veces que cuando estamos muy cerquita del sol hace más calor... y cuando estamos lejos, lejos,</i></p>

		<p><i>lejos más lejos del sol (Se aleja de los chicos) no hace tanto calor. Pero siempre el sol hace eso (Señala la pava al fuego) caliente (Señala la pava).</i></p>
Ajuste	<p>Cuando un niño se refiere a un concepto específico mediante un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo, que se ajusta a del medio comunitario.</p>	<p>Maestra: Ven, ven ¿qué está saliendo algo por ahí (Señala la pava). Varios alumnos: Humo. Maestra: ¡Cómo un humo! Mmm. <i>Eso es vapor.</i> Si al agua nosotros la calentamos, el agua se transforma en <i>vapor</i>.</p>
Generalización	<p>La maestra menciona el concepto supraordenado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.</p>	<p>Maestra: A ver, vamos a retomar un poquito lo del agua, según lo que habíamos leído en el texto. Habíamos dicho que el agua la podíamos encontrar.... Alumno: sólido, líquido y gaseoso. Maestra: Muy bien, <i>esos son los estados del agua.</i></p>
Denominación	<p>Cuando un niño se refiere a un concepto determinado con un término vago o general o lo indica por medio de una expresión deíctica o un gesto, la maestra le ofrece un término preciso para referirse a dicho concepto.</p>	<p>Alumno: Sale debajo de la tierra. Maestra: Escuchemos a Leo porque dijo una cosa muy interesante. Alumno: Abajo de la tierra tienen unos tubitos que ...esos (<i>No se entiende lo que dice</i>) el agua . Maestra: Escuchen lo que dice Leo (...) <i>debajo de la tierra hay unos ríos de agua que se llaman napas.</i></p>

La Tabla 2 describe los distintos tipos de información que las docentes proporcionaron a los alumnos para que estos pudieran inferir el significado de la palabra enseñada.

TABLA 2. INFORMACIÓN QUE LAS MAESTRAS OFRECIERON DURANTE LA ENSEÑANZA DE PALABRAS.

Categoría	Definición	Ejemplo
Sintáctica	La maestra proporciona conectores reformulativos de corrección o explicación, conjunciones disyuntivas c	Maestra: ¿Para qué más usamos el agua? Alumno: <i>para limpiarse las manos.</i>

Semántica	<p>emplea isomorfismos o estructuras sintácticas comparativas.</p> <p>La maestra establece, entre la palabra poco familiar y otras más conocidas, relaciones semánticas nominales, taxonómicas, circunstanciales, de transitividad o lógicas.</p>	<p>Maestra: <i>para lavarnos las manos.</i></p> <p>Maestra: Vemos de pronto una luz que iluminó el cielo. ¿Qué pasó?</p> <p>Alumno: ¡Truenos!</p> <p>Alumno: La tormenta.</p> <p>Maestra: Nooo, se llama re... lam...</p> <p>Alumna: pago</p> <p>Maestra: <i>Relámpago, es un relámpago una luz que nos ilumina el cielo.</i></p>
Fonética	<p>La docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños c que ella considera necesaria de resaltar.</p>	<p>Maestra: Dice que las gotas de las nubes, las gotas de lluvia de las nubes de las tormentas tienen <i>eeelectriicidaaad.</i></p> <p>Alumno: Se llama rayos.</p> <p>Maestra: claaaro.</p>
Prosódica	<p>La maestra pronuncia emisiones con entonación ascendente y/o descendente, con el objetivo de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o establecer relaciones entre un vocablo y otros.</p>	<p>Maestra: Entonces necesitamos un sol bien fuerte para que el agua se...</p> <p>Alumno: Vapore .</p> <p>Maestra: Evapore (Eleva el tono de voz)</p>
Gestual	<p>La maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término en particular, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción u objeto.</p>	<p>Maestra: Relámpago, es un relámpago una luz que nos ilumina el cielo. Y de pronto se escucha un ruido (<i>Pone su mano en su oreja imitando la acción de escuchar</i>) que es el ruido del...</p> <p>Varios alumnos: ¡Trueno!</p> <p>Maestra: Trueno, y si vemos una luz que cae así (<i>Representa el rayo que cae</i>) hasta el piso. ¿Qué es?</p> <p>Varios alumnos: ¡El rayo!</p> <p>Maestra: Un rayo, que es la misma electricidad.</p>
Contexto Situacional	<p>La maestra se vale del señalamiento de dibujos o fotografías para complementar la explicación del significado de una palabra o indica, en el contexto situacional, el referente del vocablo.</p>	<p>Maestra: Ese vapor (<i>Señala el vapor que sale de la pava</i>). ¿Son muchas qué?</p> <p>Alumnos: ¡Gotitas!</p>

Conocimiento previo

La docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones semánticas entre vocablos.

Maestra: Muchas gotitas que nosotros no las vemos a las gotitas porque las gotitas se transformó en vapor.

Alumno: También son la nieve que cae.

Maestra: Cuando hay allá arriba muchísimo pero muchísimo frío se puede transformar en nieve o se puede transformar en granizo. *¿Vieron cuando cae la piedra y rompe las plantas?*

Alumna: Sí.

Maestra: Eso se llama granizo.

Posteriormente, se cuantificaron los distintos tipos de actos discursivos y de información que ofrecieron las maestras durante la enseñanza de palabras, como también los turnos de habla que las docentes dedicaron al tratamiento del vocabulario. Se analizó comparativamente la distribución en el corpus de los valores correspondientes a cada una de las categorías analizadas, teniendo en cuenta el grado de escolaridad. Se aplicó la prueba estadística no paramétrica Kruskal Wallis a fin de determinar diferencias estadísticamente significativas entre los grados.

Resultados

El análisis de las situaciones de enseñanza mostró los turnos de habla y actos discursivos que las maestras emplearon, principalmente, durante la enseñanza de palabras desconocidas, complejas o poco familiares a los alumnos. Asimismo, los datos pusieron de manifiesto los distintos tipos de información de los que se valieron las docentes para que los alumnos pudieran comprender el significado del vocabulario tratado.

Si se atiende a los turnos de habla, los resultados de la Figura 1 muestran que las maestras de nivel inicial emplearon mayor proporción de sus intervenciones que sus pares de primaria para enseñar vocabulario durante las clases de ciencias naturales. Mientras que las docentes de jardín de infantes destinaron el 41.5% del total de sus turnos para introducir, explicar, ajustar y corregir el vocabulario desconocido por los alumnos, las maestras de primaria emplearon menos del 14%. Sin embargo, la aplicación de la prueba estadística Kruskal Wallis, no evidenció diferencias significativas a lo largo de la escolaridad, $H(N = 8) = 5.17; p = 0.1619$.

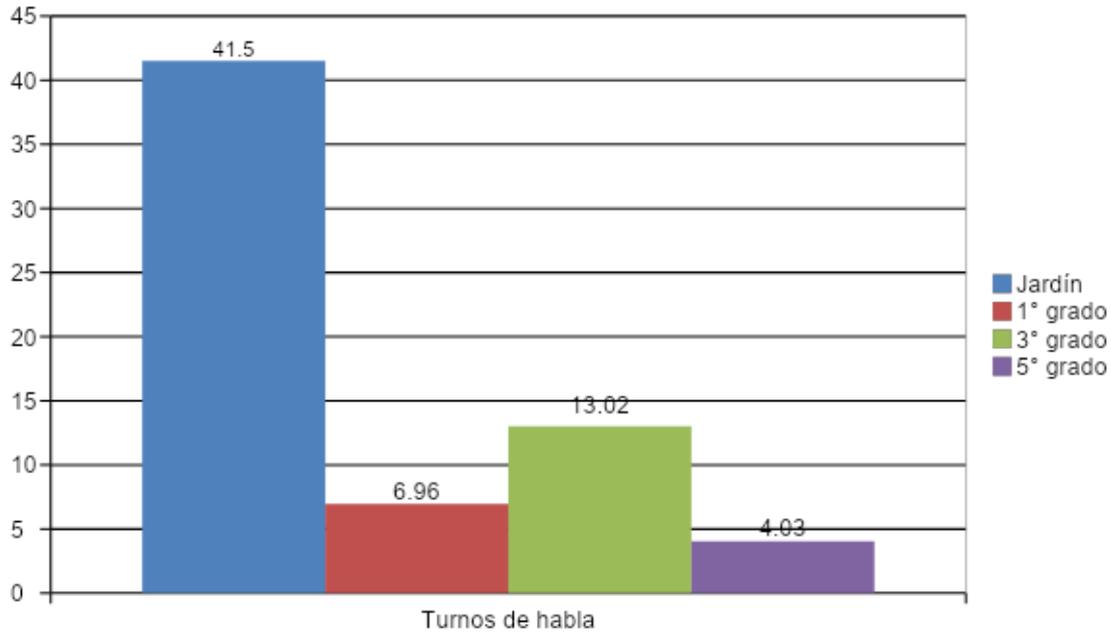


FIGURA 1. PORCENTAJE PROMEDIO DE TURNOS DE HABLA QUE LAS MAESTRAS DESTINARON A LA ENSEÑANZA DE PALABRAS.

Si se atiende a los actos discursivos que las maestras de nivel inicial y primario dedicaron al tratamiento de vocabulario, los datos que se presentan en la Figura 2 muestran similitudes y diferencias en función de la escolaridad de los niños.

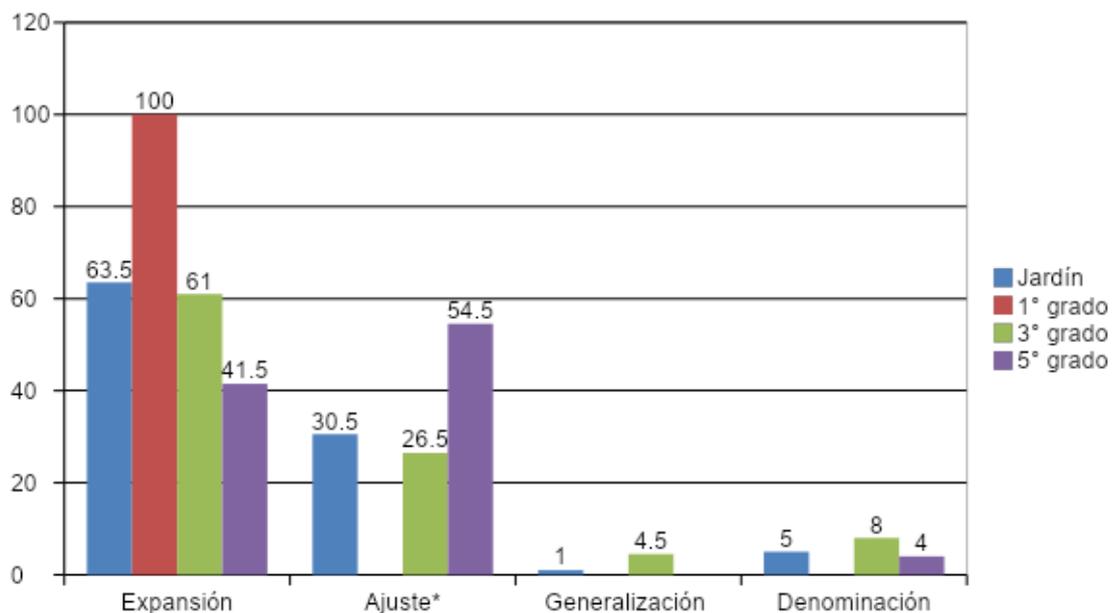


FIGURA 2. PORCENTAJE PROMEDIO DE ACTOS DISCURSIVOS QUE LAS MAESTRAS DESTINAN AL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO.

Como se muestra en la Figura 2, las maestras de los cursos observados destinaron más del

41% de sus intervenciones a describir las características perceptivas y/o funcionales de un concepto nuevo o a vincular semánticamente ese concepto con otros más familiares a los alumnos. La distribución de las expansiones en el corpus no presentó diferencias a lo largo de la escolaridad, $H(N = 8) = 6.00, p = 0.0667$.

Asimismo, los datos de la Figura 2 muestran que a lo largo de la escolaridad se observaron diferencias estadísticamente significativas en relación a los ajustes que realizaron las docentes sobre un concepto, $H(N = 8) = 6.17, p = 0.0286$. En estos casos, las maestras de 5^{to} grado emplearon más intervenciones que sus pares para ofrecer un término más preciso que se ajustara a la situación comunicativa.

Por otro lado, no se observaron diferencias a lo largo de la escolaridad en el porcentaje de turnos que las maestras destinaron a denominar conceptos o referentes a los que los alumnos se refirieron mediante gestos, señalamientos, dramatizaciones o un término muy general, $H(N = 8) = 1.88, p = 0.7714$. Al igual que en el caso anterior, los datos tampoco evidenciaron diferencias entre los grados en relación a las intervenciones docentes destinadas a mencionar un concepto supraordenado que incluyera al concepto de nivel básico mencionado por el alumno, $H(N = 8) = 1.38, p = >0.9999$.

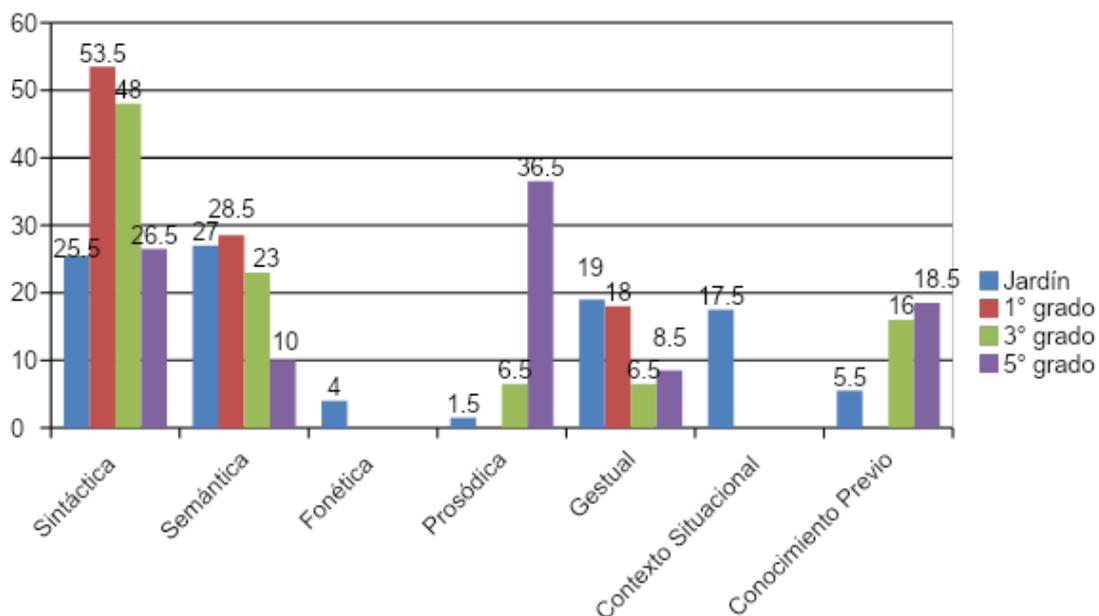


FIGURA 3. PORCENTAJE PROMEDIO DE LOS DISTINTOS TIPOS DE INFORMACIÓN QUE LAS MAESTRAS PROPORCIONARON DURANTE LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO.

Finalmente, la información de la Figura 3 presenta los porcentajes referidos a los distintos tipos de información que las maestras de jardín de infantes, 1^{ero}, 3^{ero} y 5^{to} grado de primaria ofrecieron a sus alumnos mientras enseñaban el significado de palabras nuevas, complejas o poco familiares.

Como se observa en la Figura 3, todas las maestras observadas brindaron distinto tipo de información en aquellos intercambios focalizados en la enseñanza de vocabulario. Sin embargo, las maestras de jardín fueron las únicas que ofrecieron mayor diversidad de información durante estas instancias. Los datos muestran, además, que las maestras de todos los cursos destinaron más del 25% de sus intervenciones a proporcionar conectores reformulativos de corrección o explicación, conjunciones disyuntivas o a emplear isomorfismos o estructuras sintácticas comparativas durante el tratamiento de vocabulario. A pesar de las diferencias porcentuales, la prueba Kruskal Wallis no evidenció diferencias significativas entre los cursos, $H(N = 8) = 4.96$, $p = 0.1810$. A su vez, las maestras de jardín de infantes y 1^{er} grado tendieron a emplear una mayor proporción de sus intervenciones para ofrecer información semántica y gestual que sus pares de 3^{er}o y 5^{to} grado. En este caso, los datos tampoco mostraron diferencias significativas a lo largo de la escolaridad (Información semántica: $H(N = 8) = 2.00$, $p = 0.6857$; Información gestual: $H(N = 8) = 3.79$, $p = 0.3714$).

Como contrapartida, las docentes de 5^{to} grado emplearon mayor porcentaje de emisiones que sus pares para proporcionar pistas prosódicas y activar conocimientos previos con el propósito de ayudar a sus alumnos a inferir el significado de una palabra o a establecer relaciones semánticas entre ese término y otros. En ambos casos, la aplicación de la prueba estadística tampoco evidenció diferencias significativas en función del grado de escolaridad (Información prosódica: $H(N = 8) = 4.54$, $p = 0.2000$; Información de conocimiento previo: $H(N = 8) = 3.50$, $p = 0.4000$).

Conclusiones

Los resultados del presente estudio permitieron observar el contexto de oportunidades que se presentaron a alumnos de jardín de infantes, 1^{er}o, 3^{er}o y 5^{to} grado de escuelas públicas de Córdoba (Argentina) para aprender vocabulario durante clases de ciencias naturales.

Al igual que investigaciones anteriores, los datos mostraron que las docentes de nivel inicial y del primer ciclo de primaria destinaron la mayor cantidad de sus intervenciones a expandir la información proporcionada por los alumnos en los turnos anteriores. Estos resultados adquieren una particular relevancia si se consideran los hallazgos de investigaciones antecedentes que mostraron que las intervenciones docentes focalizadas en enseñar el significado o el uso de palabras resultan más efectivas que la mera exposición o lectura de palabras desconocidas en los textos (Coyne et al., 2007; Justice et al., 2005; Penno et al., 2002; Strasser et al., 2013).

Asimismo, los datos mostraron que las maestras de 5^{to} grado introdujeron más vocabulario preciso o específico en aquellos casos en que los alumnos se refirieron a un concepto

mediante un término vago o que no coincidía con el alcance o las relaciones que dicho concepto poseía en ese contexto. La importancia de estos resultados resulta evidente cuando se observan estudios previos que mostraron que la inclusión de vocabulario diverso, desconocido y preciso en las conversaciones extendidas favorece el aprendizaje efectivo de estas palabras (Dickinson et al., 1993).

En consonancia con trabajos previos, se observó que todas las docentes observadas tendieron a yuxtaponer distintos tipos de información durante la enseñanza de vocabulario (Menti y Rosemberg, 2013; Rosemberg, 2013). En general, privilegiaron el empleo de información sintáctica y semántica, a modo de pistas de contextualización (Gumperz, 1982).

En el marco del discurso compartido, las docentes observadas llevaron a cabo, de manera intuitiva y espontánea, distintas acciones durante la enseñanza de palabras: 1) elaboraron definiciones contextuales con sus alumnos; 2) negociaron significados; 3) introdujeron palabras y expresiones poco familiares; 4) ofrecieron términos o expresiones alternativas que se ajustaban más a la situación comunicativa y 5) establecieron relaciones semánticas entre la palabra enseñada y otras con las que integraban el contenido temático de la clase.

Las implicancias pedagógicas de este estudio resultan evidentes cuando se consideran investigaciones que observaron que la enseñanza explícita de palabras les permite a los niños comprender y aprender no solo el significado contextual de las palabras, sino también las estructuras jerárquicas de clasificación en las que se insertan (Nelson, 2014) y, en consecuencia, entender e incrementar su conocimiento sobre los temas tratados (Blachowicz et al., 2006; Joshi, 2005).

En este sentido, es importante que se diseñen e implementen políticas educativas que pongan el acento en la enseñanza sostenida de palabras desde el nivel inicial y a lo largo de toda la escolaridad. Al mismo tiempo, resulta fundamental que estos conocimientos se incorporen, cuanto antes, a los diseños curriculares y a los institutos de formación para que los docentes de todas las materias enseñen palabras de manera explícita, sistemática y reiterada. De esta manera, les brindarán a sus alumnos oportunidades no solo para ampliar su vocabulario, sino también para acceder a los conocimientos lingüísticos y cognitivos disponibles en el mundo cultural (Nelson, 2014). En definitiva, les proporcionarán herramientas para ser miembros activos y críticos de la comunidad humana (Borzzone de Manrique et al, 2011).

Bibliografía

Baumann, J. y M. Graves (2010). What is academic vocabulary? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 54(10), 4-12.

Beck, I.L., M.G. McKeown y L. Kucan (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. The Guilford Press.

Blachowicz, C., P. Fisher, D. Ogle, D. y S. Watts-Taffe (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, Vol. 41(4), 524-539.

Bond, M.A., y B.A Wasik (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 36(6), 467-473.

Borzone de Manrique, A.M. (2005). Conversar y comprender: El desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 22(1), 121-135.

Borzone de Manrique, A.M., C.R. Rosemberg, B. Diuk, A. Silvestri, y D. Plana (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Novedades Educativas.

Bowers, E.P. y M. Vasilyeva (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 32(1), 221-241.

Coyne, M.D., D.B. McCoach y S. Kapp (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 30(2), 74-88.

Dickinson, D.K. y M.V. Porche (2011). The relation between experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth grade language and reading abilities. *Child Development*, Vol. 82(3), 870-886.

Dickinson, D.K., L. Cote y M.W. Smith (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. En C. Daiute (Ed.), *The development of literacy through social interaction* (pp. 67-78). Jossey-Bass.

Glaser, B.G. y A.L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.

Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. En S. Duncan, J. Cassell y E. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimensions of language* (pp. 195-212). John Benjamins.

Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge University Press.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación* (6^{ta} ed.). Mc Graw Hill Education.

Joshi, R. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 21 (3), 209-219.

Lawrence, J. (2009). Summer reading: Predicting adolescent word learning from aptitude, time spent reading, and text type. *Reading Psychology* Vol. 30(5), 445-465.

Lemke, J.I. 1997. *Aprender a hablar ciencia*. Paidós.

Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* Vol. 33(5), 703-736.

McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.

McNeill, D. (2016). *Why we gesture. The surprising role of hand movements in communication*. Cambridge University Press.

Menti, A. y C.R. Rosemberg (2013). ¿Cómo se enseñan palabras poco familiares en las clases de ciencias sociales en la escuela primaria? Un estudio en escuelas argentinas. *Lenguas Modernas*, Vol. (41), Pág. 95-114.

Menti, A. y C.R. Rosemberg. 2009. La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. Ponencia presentada en el *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Nagy, W.E. y J.A. Scott (2000). Vocabulary processes. En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.

Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas, *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 37(1), 1-24.

Neuman, S.B. (2011). The challenge of teaching vocabulary in early education. En S.B. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 358-374). Guilford.

Penno, J., I.A.G. Wilkinson y D.W. Moore (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94(1), 23-33.

Perfetti, C. y J. Stafura (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension, *Scientific Studies of Reading*, Vol. 18(1), 22-37.

Proctor, C.P., R.D. Silverman, J.R. Harring y C. Montecillo (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, Vol. 25(7), 1653-1664.

Protopapas, A., G.D. Sideridis, A. Mouzaki y P.G. Simos (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 11(3), 165-197.

Rosemberg, C.R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación de la Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Rosemberg, C.R. y A. Stein. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 14(2), 1087-1102.

Rosemberg, C.R. y M.L. Silva (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, Vol. 46(6), 572-591.

Rubenstein, R.N. y D.R. Thompson (2002). Understanding and supporting children's mathematical vocabulary development. *Teaching Children Mathematics*, Vol. 9(2), 107-112.

Schegloff, E.A., G. Jefferson y H. Sacks (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, Vol. 53, 361-382.

Snow, C.E., M.V. Porche, P.O. Tabors y S.R. Harris (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Brookes Publishing.

Strasser, K. y M.F. del Río (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, Vol. 49(2), 169-187.

Strasser, K., A. Larraín y M.R. Lissi (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development*, Vol. 24(5), 616-639.

Vergara, D., K. Strasser y M.F. del Río (2016). Beyond words per minute: The other skills that influence comprehension in first grade. *Calidad en la educación*, Vol. 44, 46-67.

Weizman, Z.O. y C.E. Snow (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, Vol. 37(2), 265-279.

Enseñar gramática: sobre lo que hay entre la obstinación y la incertidumbre. Balance de una experiencia docente

Leticia Paz Sena

Facultad de Filosofía y Humanidades/Secretaría de Ciencia y Tecnología - Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo recupera consideraciones en torno a la experiencia de enseñar gramática a partir de una propuesta pedagógica elaborada para propiciar una introducción a la reflexión gramatical durante los primeros años de la educación secundaria. En el marco de una preponderancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, que postula una visión instrumental del lenguaje, contestar afirmativamente a la pregunta “¿enseñar gramática?” implica construir una serie de principios que fundamenten las intervenciones: la concepción del lenguaje como conocimiento, la importancia de explicar, y no solo describir el funcionamiento de la lengua, la necesidad de diseñar una gramática pedagógica (Manni y Gerbaudo, 2004) y el valor tanto práctico como teórico de la gramática como objeto de estudio (Defagó, 2016). La enseñanza de la gramática también supone la puesta en diálogo con otros contenidos del espacio curricular y la toma de posición ante problemáticas urgentes del campo de la didáctica de la lengua, especialmente en lo que refiere a las herramientas que necesitamos desplegar para apuntalar las prácticas de lectura y escritura. En el recorrido de este escrito, realizamos un balance de la propuesta, señalamos los desafíos con los que se encuentra -en la formación docente, en el contexto institucional, en el espacio áulico- y ensayamos posibles modificaciones que podrían fortalecerla.

Palabras clave: didáctica de la lengua, educación secundaria, gramática.

Introducción

En este trabajo, recuperamos la experiencia docente de enseñar gramática en el marco de contextos en los que suele primar una visión instrumental del lenguaje. Esta concepción, inscripta en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, se pone en evidencia en los diseños curriculares -en sus objetivos y en la estructuración de aprendizajes y contenidos-, en las trayectorias formativas de los y las docentes especialistas en lengua y, por supuesto, en los sentidos comunes más extendidos, más allá de los ámbitos escolar y académico. Como ya varios estudios señalaron (Manni y Gerbaudo, 2004; Defagó en Supisiche, 2016; Supisiche, 2017), el paradigma comunicativo coloca al texto como unidad de enseñanza privilegiada y ha ido fragmentando los saberes gramaticales en la enseñanza de la lengua, al postular que estos deben ser herramientas para resolver problemas en la producción textual y que, por tanto, debe recurrirse a ellos solo en instancias como la revisión. En algunos casos, la gramática es desplazada como contenido, al cuestionarse su vinculación con las prácticas de lectura y escritura.

La experiencia que aquí se presenta responde afirmativamente al cuestionamiento sobre la necesidad -o, incluso, validez- de enseñar gramática en la educación secundaria y se basa en una propuesta didáctica diseñada hace poco más de diez años por tres amigas y colegas, profesoras en Letras Modernas: Victoria Bartolomé, Paloma Contrini Bologna y Leticia Paz Sena. Elaborada en el marco de la acreditación del Seminario de Enseñanza de la Lengua II (Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC), la propuesta se pensó como una aproximación a una gramática pedagógica y se tituló *Las mamushkas entienden la gramática. Introducción a la reflexión gramatical*. Se destina a los primeros años del nivel secundario y consiste en un compendio de materiales teóricos y actividades prácticas para abordar la oración simple. A lo largo de estos años, sus implementaciones áulicas motivaron algunas modificaciones, algunas de ellas publicadas¹⁰ y, junto a estas puestas a prueba, la particular situación de que cada autora se desempeñe como docente en un nivel distinto (primario, secundario y superior) alentó sus permanentes replanteos, reconfiguraciones y derivas. Esos recorridos señalan algunas reflexiones que intentaremos sistematizar a continuación.

¹⁰ Una primera versión publicada de esta propuesta puede consultarse en Ansenusa (repositorio de materiales educativos, coordinado por la Universidad Nacional de Córdoba y la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba), en este link: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/631>. Una segunda versión está compilada por la Dra. Patricia Supisiche en la publicación Enseñar gramática. Propuestas para docentes (2016).

Convicciones, principios, obstinaciones

La propuesta se cimienta en adscripciones teóricas y didácticas que posibilitaron la construcción de posiciones fundadas a partir de las cuales habilitar lecturas críticas de documentos curriculares oficiales, de materiales didácticos -de organismos ministeriales, de la industria editorial, de colegas- y de nuestras propias intervenciones docentes. Estas adscripciones tienen por momentos el carácter de una convicción: una afirmación de nuestras miradas sobre los objetos -el lenguaje, en general; la gramática, en particular- que funcionan como un móvil para delinear un recorrido formativo. También resultan principios de trabajo que orientan las decisiones en la práctica docente. En otras ocasiones, en la coyuntura, antes señalada, que siembra dudas sobre la incorporación detenida, sistemática y organizada de la gramática en la enseñanza de la lengua, se parecen más a obstinaciones. Lo que es seguro es que estas adscripciones teóricas y didácticas colaboraron en la construcción de un horizonte de trabajo que, no sin sus consecuentes interrogantes, abrieron la experiencia.

En primer lugar, orienta el trabajo la concepción del lenguaje como conocimiento. Es innegable que el lenguaje es un instrumento de comunicación y que es posible desplegar herramientas que hagan más eficiente su uso. Pero la función comunicativa no es la función exclusiva del lenguaje: con él, hacemos mucho más que comunicarnos. Especialmente, nada más y nada menos, a partir del lenguaje construimos y comprendemos el mundo: con él procesamos, producimos e interpretamos la información. Siguiendo la hipótesis de Chomsky, detrás de todas nuestras manifestaciones orales y escritas subyace el conocimiento de la gramática -dotación genética específica de nuestra especie- que las hace posibles y ese es un conocimiento innato que tenemos. En el ámbito escolar, resulta fundamental y hasta democratizador evidenciar al conjunto de estudiantes que todos y todas disponemos de ese conocimiento, lo que hace falta es volverlo consciente para poder manejarlo y potenciarlo. En términos de Manni (2004), enseñar gramática es convertir el trabajo metalingüístico que permanentemente hacemos -cuando pensamos la formulación de nuestros enunciados, ponemos de relieve la construcción de alguna frase o describimos intuitivamente el sistema de la lengua- en reflexión metalingüística, esto es, un conocimiento explícito que permita conceptualizar el funcionamiento del lenguaje. Esto supone, para la didáctica, crear condiciones para el manejo autónomo de ese conocimiento que ya poseemos e inaugurar una mirada crítica sobre él.

En segundo lugar, de esta concepción del lenguaje se desprende la importancia de detenerse en explicar los procesos del lenguaje y no solo en describir sus productos. Actualmente, la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria apunta a un objetivo fundamental: la formación de sujetos críticos que produzcan y comprendan textos

complejos. El enfoque comunicativo ha privilegiado el abordaje de textos heterogéneos, en contextos reales y significativos, para lo cual resalta la necesidad de describir los componentes que intervienen en la diversidad de situaciones comunicativas y los rasgos particulares de los textos que en ellas circulan. Pero esta tarea podría ser infinita, como infinitas son las manifestaciones textuales. Atender a la dimensión cognitiva del lenguaje es potente para desmontar los procesos que hacen posibles las prácticas de lectura y escritura. En efecto, si conocemos el funcionamiento del lenguaje -cuáles son y cómo se combinan los elementos finitos del sistema- tendremos herramientas para analizar críticamente y controlar la producción de discursos -ilimitados-. De este modo, la enseñanza de la gramática es necesaria para hacer conscientes las operaciones que están detrás de los productos y esta conciencia es emancipadora, en tanto genera autonomía en situaciones de interacción nuevas. En palabras de Supisiche,

...consideramos que difícilmente podamos acceder al aspecto comunicativo, a la intencionalidad, al sentido -del texto y del contexto-, obviando o suponiendo el componente gramatical. A la inversa, tampoco podremos abordar el sentido si las unidades rudimentarias no son conducidas en, por y para el sentido. En consecuencia, las clases de Lengua no pueden reducirse a actividades de comprensión de textos disociadas del aspecto gramatical; o a actividades de reconocimiento de estructuras o construcciones gramaticales, disociadas de las prácticas discursivas. Es decir, si el análisis gramatical aislado no conduce al sentido, tampoco resulta posible acceder al sentido sin la consideración de las unidades mínimas. (Supisiche, 2016, p. 9).

En este sentido, la intención de formar sujetos críticos que se involucren activamente en la comprensión y elaboración de los discursos complejos que los rodean conlleva una reconsideración de la relación entre gramática y discurso, que reconozca su mutua implicancia. Y, aun antes de esto, definir qué es gramática resulta urgente. En su investigación, Supisiche (2017) observa que en el término gramática se solapan diferentes acepciones, referidas tanto al campo disciplinar de la lingüística, como al objeto de estudio, así como se homologa a uno solo de sus dominios -la sintaxis- o incluso se asocia a la normativa. Este solapamiento ocurre en niveles macro y micro del sistema educativo, lo que tiene como consecuencia el manejo impreciso de la noción. En nuestra experiencia, la explicitación de la definición de gramática es una forma de guiar las prácticas de enseñanza y los propósitos de aprendizaje: es conceptualizada como la estructura de la lengua, un

conocimiento que ya tenemos, que ya sabemos usar, y no un conjunto de reglas para “hablar bien”. Queda manifestado el objetivo de construir un lenguaje que hable del lenguaje para describir esta estructura, comprender su funcionamiento y advertir cómo la forma de organizar los enunciados impacta en el sentido de lo que leemos y escribimos, de modo tal que esa descripción permita resolver obstáculos en la escritura. Lejos estamos, entonces, de considerar que el plano de la ejecución de los productos textuales está deslindado de los procesos propios del plano gramatical: la gramática “es un dispositivo que forma y con-forma, organiza, hace visibles y materializa los significados” (Supisiche, 2016, p. 106).

En tercer lugar, consideramos fundamental la elaboración de una gramática pedagógica (Manni y Gerbaudo, 2004) que se determine por los sentidos que adquieran los saberes gramaticales en el ámbito educativo. Seguramente, el predominio del paradigma estructural en la enseñanza de la lengua, que privilegió el análisis sintáctico y que se trasladó con escasas intervenciones desde el ámbito primario de la ciencia al espacio áulico, dejó en nuestras representaciones la idea de que es ineludible la adhesión exclusiva a un enfoque para enseñar gramática. Sin embargo, una gramática pedagógica es más que una transposición didáctica de un modelo teórico; más precisamente, es la elaboración de un sistema coherente de abordaje de contenidos que, sin dejar de respetar los principios de las propuestas teóricas que le dan fundamento, organice la selección de conceptos y metodologías en función de criterios didácticos, que propicien reflexiones y actividades potentes. La “fidelidad” teórica estará en esa adecuada y estratégica selección. La propuesta didáctica que elaboramos toma elementos de la gramática generativa en todas las actividades disparadoras, es decir, cuando se comienza a conceptualizar una noción y, además, cuando se quiere llamar la atención sobre algún fenómeno que luego será analizado. La elección de este enfoque persigue el fin de recuperar la intuición que los y las hablantes tienen sobre el lenguaje. En los segmentos en los que se propone sistematizar y clasificar categorías -por ejemplo, las funciones sintácticas-, se selecciona el metalenguaje del estructuralismo, modelo del que también se toman aportes metodológicos para la instancia de descripción de unidades del sistema, en pos de recuperar dinámicas de abordaje probablemente ya conocidas en la trayectoria escolar. El desafío de diseñar una gramática pedagógica supone el compromiso con la indagación bibliográfica, un contacto con la lingüística aplicada y un contraste con la experiencia, lo que significa asumir un estado de permanente ensayo y, por tanto, constante transformación de lo propuesto.

Por último, siguiendo los planteos de Defagó (en Supisiche, 2016), la enseñanza de la gramática traza dos objetivos, uno de carácter práctico y otro de índole teórica. Su objetivo práctico es convertir el conocimiento explícito del funcionamiento de la lengua en una herramienta que fortalezca la producción escrita y la comprensión textual. Esto significa la posibilidad de captar la operatoria de las estructuras profundas, por debajo de la superficie

del texto. Garantizar este engranaje general y desnaturalizar qué opciones elegir apunta al proceso de escritura, que es en sí mismo un deliberado ejercicio de toma de decisiones en el marco de situaciones comunicativas nuevas, siempre específicas y diversas. El objetivo teórico de enseñar gramática es reconocer su inherente significatividad: es un saber valioso en sí mismo, más allá de su instrumentalización. En esa línea, merece un abordaje autónomo no subsumido al tratamiento de otros contenidos, un espacio propio que permita ver el carácter sistemático de la lengua. Objetivo teórico y práctico se amalgaman, ya que aquel es la condición de este: solo es posible convertir la gramática en una herramienta de reflexión metalingüística si es abordada de manera detenida, profunda y sistemática. Dispersar y fragmentar los contenidos gramaticales, subordinándolos a otras unidades, no genera una visión de conjunto del sistema de la lengua y provoca el efecto de desvinculación de las prácticas de lectura y escritura, cuando en realidad es allí donde quisiéramos que esos saberes se pongan en juego: a lo largo de todo el proceso y no solo en las instancias de corrección, donde su tratamiento ocasional y aislado reduce su potencia (Gaspar y Otañi, 2013).

Las mamushkas entienden la gramática: breve descripción de la propuesta didáctica

Las mamushkas entienden la gramática. Introducción a la reflexión gramatical es un material didáctico destinado a estudiantes de la asignatura Lengua y Literatura del primer año de la escuela secundaria. En consonancia con los fundamentos ya mencionados, tiene como objetivo aproximar al alumnado a una reflexión sistemática sobre el lenguaje, apelando a los conocimientos que ya poseen como hablantes y a sus intuiciones, y sigue el propósito de que puedan explicar y no solo describir el funcionamiento de la lengua. De esta manera, se busca que la comprensión del sistema ayude a resolver situaciones problemáticas propias del uso, especialmente en la escritura.

El material consta de textos explicativos que conceptualizan nociones gramaticales y actividades prácticas para ponerlas en juego. Los segmentos teóricos requieren de lecturas detenidas, no se presentan al margen ni como un apéndice. Por su parte, el compendio de actividades prácticas no se subordina a la conceptualización, sino que busca, con la intuición como punto de partida, dispararla. No constituyen meros ejercicios de reconocimiento, sino que invitan a la experimentación y a la explicitación de saberes implícitos a través de tareas lúdicas y creativas, así como de reformulación y reescritura.

En cuanto a los contenidos gramaticales, se presuponen y retoman saberes sobre categorías gramaticales simples y se construye un abordaje de niveles de reflexión diferenciados según cada unidad: categoría gramatical simple, sintagma, oración simple y, en menor medida, texto. El concepto de sintagma y su tipología -nominal, verbal, adjetival, preposicional y adverbial (Pinker, 2001)- ayuda comprender el funcionamiento de la

estructura oracional y se enfoca el rasgo sintagmático de una oración aludiendo a la imagen de una mamushka. Por otra parte, hay un trabajo detenido con el verbo y su jerarquía en la organización de la estructura oracional, lo que implica el estudio de la raíz y la flexión verbal. Además, en el pasaje del nivel oracional al textual, solo esbozado en la propuesta, ingresan contenidos relacionados con la puntuación en su relación con los límites oracionales, no con el foco puesto en aspectos meramente normativos, sino con la prioridad de visualizar las implicancias de sentido que tiene el manejo de la convención escrita (en su vinculación con un saber gramatical que no comete errores en la oralidad que en la escritura sí pueden aparecer).

Sobre la experiencia en la enseñanza: un balance

Quizás uno de los desafíos más relevantes de la enseñanza de la gramática sea el de atravesar el umbral de resistencia que suele haber con este objeto por parte de estudiantes y colegas. Este rechazo es construido a partir de las representaciones que postulan la gramática como un contenido abstracto, poco significativo por su especificidad y desvinculado de las demandas urgentes que recaen sobre la asignatura Lengua que, como fue dicho, apuntan al despliegue de herramientas para mejorar las prácticas de lectura y escritura.

Ante este escenario *a priori* hostil, algunas estrategias han resultado interesantes en esta experiencia. Por empezar, contagiar la fascinación por el lenguaje. En más de una ocasión, el solo hecho de pensar por primera vez el carácter innato del lenguaje devino en una ocasión oportuna para comenzar a concebirlo como un conocimiento y como un objeto de reflexión. Poder comentar ciertas “curiosidades” referidas a la adquisición del lenguaje en niños y niñas de sus familias muchas veces dejó observar cuánto sabe cada hablante sobre el lenguaje que posee. Estas charlas a veces derivaron en preguntas sobre la especificidad de la especie humana o la diferencia entre lenguas y han funcionado como introducciones al tema desde otra predisposición. Otra estrategia fue el acercamiento lúdico e incluso paródico a los contenidos. Apropiarse de las representaciones negativas y ponerlas en crisis desde algunas apelaciones humorísticas (como emplear “los alumnos de 1^{er}o odian la gramática” como oración ejemplar) propicia otro ambiente de trabajo. En cuanto al aspecto lúdico, muchas actividades son en sí mismas juegos (como el “Chanco va gramatical” para trabajar funciones sintácticas) o experimentaciones con la dimensión creativa del lenguaje (como la construcción de poemas a partir de sintagmas sueltos, al modo dadaísta). Estas modalidades implican logística y tiempo áulico, pero distienden y permiten una aproximación inesperada al tema. Por último, sucede en ocasiones que, en las instancias de análisis, se produce cierto “placer matemático” en la descripción que, cuando se da, es importante celebrar. Estas mismas actitudes de trabajo también podrían ser extensivas al vínculo con

docentes colegas, a lo que sería clave sumar el ejercicio cotidiano de poner en común inquietudes, compartir materiales e invitar a un acercamiento curioso al tema que, por qué no, devenga en indagaciones bibliográficas conjuntas y diseños de propuestas en colaboración.

Un aspecto desafiante y no menor de la enseñanza de la gramática es que, en la educación secundaria, se inscribe en una asignatura que debe abordar dos objetos de estudio: la lengua y la literatura. Se trata de objetos autónomos que ameritan tratamientos específicos y diferenciados, pero que, a la vez, tienen innegables puntos de contacto -lo que no supone en absoluto la subordinación de uno a otro-. Reconocida esta particularidad, el desarrollo de esta propuesta didáctica contempló su abordaje autónomo, en bloque y diferenciado de la enseñanza de la literatura y de otros temas lingüísticos. Esto colaboró en fortalecer una visión de conjunto del sistema y condensó su aprendizaje con la mira puesta en que esté disponible tempranamente en futuras instancias de escritura.

El abordaje de contenidos gramaticales a partir de esta propuesta didáctica no siempre deja ver impactos inmediatos en los procesos escriturales y en la lectura. Aun así, luego de algunos años de desarrollar la experiencia, docentes de la materia en años superiores han comentado cómo suelen “reaparecer” saberes en el contexto de desafíos de escritura de textos complejos, materializados en el manejo de metalenguaje durante la identificación de problemas de redacción.

Es posible observar en las prácticas docentes que la tradición de la secuenciación de contenidos ha concentrado la enseñanza de la gramática, cuando esta existe, en el ciclo básico de la educación secundaria. Es cierto que es potente, en esos tres primeros años, un trabajo detenido en la sistematización. Sin embargo, esta concentración, si bien necesaria, no es suficiente. Para que los saberes gramaticales conformen un sustrato, es fundamental una intervención docente sostenida.

Elogio de la inconclusión: reconfiguraciones posibles de la propuesta didáctica

Esta experiencia, siempre en el borde de la experimentación, ha estado sometida al ensayo y, por tanto, a la transformación, por lo que podría afirmarse que no tiene una versión final. Ese carácter inconcluso promueve un estado de permanente revisión y, al momento, consideramos que algunos aspectos podrían reconfigurarse.

En relación al contenido de la propuesta, una modificación que hemos sopesado y que es de orden nuclear es reelaborar la tipología de sintagmas prescindiendo del verbal para que esto fortalezca el trabajo previo -ya planteado- con las exigencias semánticas del verbo y con la flexión verbal. De este modo, se pondría el acento en la jerarquía del verbo conjugado en la

oración, dada por su protagonismo en la predicación, es decir, su rol de exigir obligatoriamente determinados argumentos tanto semántica como sintácticamente.

Otro aspecto que solo está esbozado pero que, no obstante, merece más desarrollo es la relación entre gramática y puntuación. La conciencia sobre la estructura de una predicación, organizada por los sintagmas que “imanta” el verbo, permite reponer la puntuación necesaria para delimitar oraciones y evitar errores frecuentes en la escritura, como los anacolutos en oraciones extensas o con subordinaciones.

Con respecto al metalenguaje empleado, la incorporación más llamativa es la noción de sintagma, prácticamente desconocida en otras transposiciones didácticas. Por situaciones en las que el término en sí generó obstáculos, concluimos en la posibilidad de reemplazarlo por “grupo” o “conjunto de palabras”. La prioridad es que el metalenguaje revele los fenómenos gramaticales, no que los esconda.

En ese mismo sentido es que también podría revisarse la exhaustividad de la descripción: es fundamental garantizar que pueda ser descrito el funcionamiento sintagmático de una oración para comprender su “lógica mamushka”: que se delimiten sintagmas y se distingan los espacios que habilita cada verbo en oraciones complejas. La descripción detallada de la composición interna de un sintagma tiene una importancia secundaria ante el objetivo práctico de elaborar una reflexión que incida en las prácticas de escritura y puede consumir tiempo valioso o dilatar la apropiación de las estructuras mayores.

Un punto que también amerita una reconsideración es el trabajo con textos literarios. Dado que la literatura es, como señaló Barthes, una revolución permanente del lenguaje, deviene el territorio en el cual todos los componentes de la lengua se ponen en crisis; por tanto, su aparición en ejercicios de reconocimiento de categorías, por ejemplo, no resulta del todo acertada. Su potencia puede enfocarse en aquellas actividades de experimentación creativa y lúdica que apelan a la intuición de los y las hablantes. En las instancias de descripción y análisis, emplear textos modélicos, no literarios, es conveniente para no desviar la atención.

Debido al foco que tiene el nivel oracional, la lectura y escritura de textos se concentra en las actividades vinculadas a la puntuación y en una producción textual final que utilice deliberadamente ambigüedades provocadas por el ordenamiento de las estructuras gramaticales -como el ejemplo que cita Pinker (2001) de los hermanos Marx: ¿qué diferencia hay entre decir “vi en pijama a un elefante” y decir “vi a un elefante en pijama”?-. Una modificación puede fortalecer el trabajo con la unidad texto (aunque su estudio no sea el priorizado en este momento): especificar, en la consigna de escritura, el género discursivo que se solicita escribir y la tipología textual dominante en él, dado que es información central que quien escribe debe tener para orientar sus decisiones durante el proceso de redacción.

Por último -pero, sabemos, no terminarán aquí las posibles reconfiguraciones-, *Las mamushkas...* podrían entrar en diálogo con los principios de la Gramática Significativa

como Herramienta, propuesta elaborada por Supisiche (2016) para la educación secundaria que, como dijimos, aborda la gramática en su funcionamiento en el nivel discursivo. La investigadora señala la pertinencia de avanzar por fases en la formación gramatical: intuición (explicitación de conocimientos implícitos), sistematización (apropiación y descripción de reglas del sistema) y reflexión*. Esta fase implica la consideración del lenguaje como fenómeno complejo y es el objetivo de la enseñanza de la lengua: analizar críticamente el anclaje gramatical de los discursos. El asterisco la diferencia de la reflexión entendida como actividad metalingüística consciente. Nuestra propuesta bosqueja un primer acercamiento a esta dimensión al trabajar con fenómenos como la elipsis o la voz pasiva y convocar, así, a entender la lengua como sistema de opciones. Una reconfiguración podría plantearse con la inclusión de un apartado específico que aborde un corpus de discursos y, capitalizando las fases de intuición y sistematización, proponga a los y las estudiantes captar cómo las aparentes sutilezas de las estructuras oracionales develan la construcción de puntos de vista sobre el mundo.

Preguntas, inquietudes, incertidumbres

Esta experiencia docente está llena de interrogantes que, aunque no hayan arribado a respuestas del todo firmes, al menos movilizan el interés por seguir ensayando posibilidades.

En torno a la propuesta didáctica, la inquietud más urgente es cómo lograr una vinculación más estrecha y más espontánea entre la sistematización de categorías y reglas del sistema y la producción escrita. El momento de revisión de escritos, como dijimos líneas antes, es una instancia privilegiada para que los saberes gramaticales sean objeto de reflexión y, a la vez, herramienta de resolución. Pero quizás no sea suficiente con identificar el error y aislar un contenido gramatical que ayude a subsanarlo, quizás haga falta más trabajo en la explicitación de saberes que ya tienen. Es aquí donde se hace necesario no reducir la relación entre oralidad y escritura a sus diferencias -que son, también, importantes de ver- y ampliar la reflexión hacia sus espacios de solapamiento: lo que ambas modalidades comparten es el conocimiento sobre el funcionamiento del lenguaje. Para Defagó,

Una enseñanza que asuma a la escritura como un medio para revisar las unidades de la lengua que ya están en la oralidad y restaurar, por medio de signos de puntuación o a través de más léxico, lo que no se representa por medio de grafemas, ofrecerá a los estudiantes más recursos en el momento de realizar sus producciones escritas y, fundamentalmente, en el momento de revisarlas. (Defagó en Supisiche, 2016, p. 28).

Sigue vigente la pregunta en torno a cómo diseñar estrategias didácticas que recuperen la información que provee la oralidad sobre la escritura, así como la capacidad metalingüística de la escritura.

En un nivel más macro, un interrogante es cómo generar acuerdos institucionales en un escenario tan heterogéneo como lo es la escuela secundaria, con permanentes movimientos, con colegas con trayectorias formativas diversas y con una tendencia a la atomización de las prácticas que hace difícil coordinar encuentros. En este contexto, una estrategia centrípeta puede ser trazar, en las propuestas a nuestro cargo, un recorrido que contemple las fases de intuición, sistematización y reflexión* con focos distintos según cada curso y que suponga flexibilidades en los puntos de partida y en la terminología. Una estrategia centrífuga es salir al encuentro, compartir dudas y materiales. Entre docentes en ejercicio es usual escuchar, al respecto de la enseñanza de la gramática, un interés por buscar alternativas a las tradiciones de enseñanza. Aunque de aquí emerja otra incertidumbre referida a la limitada oferta de formación continua específica que oriente esa indagación, un primer paso es hacer las preguntas de modo conjunto.

Respecto a la formación docente de base también se abre una pregunta clave: cómo hacer dialogar la reflexión teórica con el diseño de intervenciones didácticas y evitar abismos entre ambas dimensiones. Además de habilitarnos para la elaboración de propuestas pedagógicas fundadas, la formación docente debe ser una herramienta para leer críticamente los documentos curriculares y los materiales didácticos que circulan, así como para identificar problemáticas e imaginar abordajes.

El balance aquí realizado en torno a la enseñanza de la gramática sugiere que entre la obstinación y la incertidumbre está la experimentación, esto es, la puesta a prueba de adscripciones teóricas y didácticas, los ensayos y, fundamentalmente, las inquietudes: aquello que no nos deja aquietarnos.

Bibliografía

Manni, H. y Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿instrumento o conocimiento?* Ediciones UNL.

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Orientado. Lengua y Literatura*. Recuperado de:

<https://www.educ.ar/recursos/132581/nap-lengua-y-literatura-educacion-secundaria-ciclo-orientado?coleccion=132584>

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico. Lengua*. Recuperado de:

<https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011). *Diseño Curricular. Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011-2015): Lengua y Literatura*. Recuperado de:

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

Gaspar, M. P. y Otañi, L. (2013). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, pp. 74-111. Flacso Manantial.

Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

Supisiche, P. (comp.) (2016). *Enseñar gramática. Propuestas para docentes*. Córdoba. Brujas.

Supisiche, P. et al. (2017). *Formación docente en gramática. De las teorías a las prácticas: las teorías*. Brujas.

La implementación de la pedagogía Leer para Aprender en la educación superior

María Belén Oliva, Natalia Ríus, Ana Inés Calvo y Ana M. De Maussion de Candé

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Las dificultades para comprender y producir géneros abordados en los distintos contextos educativos son motivo de preocupación generalizada. Estas limitaciones impactan en el rendimiento y progreso académico.

Partiendo de estas dificultades, hemos llevado a cabo una investigación-acción aplicando una pedagogía particular en dos contextos educativos diferentes: con ingresantes a la universidad y con estudiantes universitarios avanzados. El principal objetivo es analizar si esta metodología es efectiva para mejorar el rendimiento académico de los alumnos participantes de la investigación.

El marco teórico que guía este trabajo se ancla en la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1975, 1978, 1985), el estudio del género (Martin y Rose, 2005, 2008) y el Programa Leer para Aprender (Rose y Acevedo, 2006; Rose y Martin, 2012). Como docentes de lengua entendemos que este enfoque hacia la lecto-escritura puede ser exitoso en el tratamiento de cualquier texto académico ya que apunta a proveer al estudiante el andamiaje necesario para que, mediante la incorporación de los modelos textuales de la disciplina (estructuras retóricas y selecciones lingüísticas prototípicas), logre comprender los contenidos y apropiarse de ellos.

Se trabajó con un grupo de estudiantes de los dos contextos antes mencionados. Se capacitó a los docentes desde el nuevo enfoque y estos aplicaron la pedagogía Leer para Aprender en sus aulas siguiendo todos los pasos que la conforman: estrategias de preparación para la lectura, lectura detallada, reescritura conjunta y reescritura independiente. Los datos fueron relevados a través de observaciones de clases, informes de campo, encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes. Los resultados son alentadores ya que en su mayoría son positivos y revelan que esta metodología de abordaje de textos escolares redundó en el mejoramiento académico de los alumnos.

Palabras clave: géneros disciplinares, lectoescritura, Leer para Aprender, rendimiento académico.

Introducción

Este proyecto surge como respuesta a la problemática de la lectoescritura y su impacto en el aprendizaje. Si bien algunos dispositivos de evaluación como las pruebas nacionales APRENDER (2017) reportan ciertas mejoras en relación con resultados de años anteriores, las deficiencias en el desarrollo de la comprensión lectora y su incidencia en el aprendizaje continúan siendo un motivo de preocupación, y su mejoramiento un objetivo prioritario de las políticas públicas en materia de educación.

En la mayoría de los contextos educativos, los problemas vinculados con la lectoescritura y su impacto en el aprendizaje suelen ser considerados un 'asunto de otros'. Por un lado, desde la universidad y desde la escuela secundaria, la responsabilidad sobre las dificultades registradas en la lectura y la escritura suele ser atribuida a los aprendizajes de los primeros años en la escolaridad formal. Por otro lado, el desarrollo de estas competencias parece ser considerado responsabilidad exclusiva de los docentes de lengua quienes, debido a las exigencias curriculares y a una concepción tradicional del lenguaje que ve el estudio de la gramática como disciplina normativa, en muchos casos toman al lenguaje como objeto de análisis y no como instrumento de significación. Mientras tanto, los docentes de las demás asignaturas generalmente consideran que su tarea consiste en enseñar contenidos específicos y tienden a desconocer la relación indisoluble que existe entre esos contenidos y los textos a través de los cuales los conceptos disciplinares se construyen, se transmiten y se aprenden.

En esta investigación partimos de dos supuestos. Por un lado, consideramos que no es posible comprender ni aprender una disciplina si no se comprende, ni puede emplearse el lenguaje que esa disciplina utiliza para construir su campo, dado que los contenidos disciplinares se construyen, se transmiten y se aprenden a través de textos orales y escritos que se estructuran lingüísticamente. Por otro lado, sostenemos que las habilidades de lectura y escritura pueden desarrollarse paulatinamente y que, para asegurar dicho desarrollo, es necesaria una intervención sistemática y sostenida que explicita los mecanismos lingüísticos mediante los cuales cada disciplina construye su campo en los textos que los alumnos leen y escriben en las diversas áreas del saber (Cope y Kalantzis, 1993; Hyland, 2004; Rose y Martin, 2012; Young y Nguyen, 2002).

Partiendo de las dificultades descritas anteriormente y teniendo en cuenta los supuestos mencionados, este trabajo de investigación ha tenido como objetivo principal poner en funcionamiento un programa pedagógico que propone la reflexión lingüística andamiada como metodología que apunta al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura y, por lo tanto, de la capacidad de pensamiento y aprendizaje (Halliday, 1993; Vygotski, 1964). Dado que el programa 'Leer para Aprender' ha sido implementado exitosamente en numerosos

países, entre ellos Australia (Rose y Martin, 2012), Suecia (Acevedo, 2010), España, Portugal y Dinamarca (según informes disponibles en la página *Reading to Learn*), nos propusimos replicar sus acciones y estrategias en diferentes contextos educativos de la ciudad de Córdoba con la finalidad de evaluar su alcance y detectar posibles impactos en el rendimiento académico de los alumnos en nuestro medio. Dicho programa estuvo orientado a la enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura en la universidad y tuvo como principal objetivo proporcionar a los docentes y estudiantes involucrados las estrategias para descubrir cómo la lengua se convierte en la llave que permite el acceso a los contenidos disciplinares específicos. Estas estrategias permitirán a los docentes guiar los procesos de lectura y escritura haciendo visibles los recursos lingüísticos que se ponen en juego en la construcción de significados disciplinares, y promover la independencia de los discentes a medida que estos vayan incorporando estas nuevas formas de accionar lingüístico.

Antecedentes y marco teórico

Este proyecto se asienta sobre postulados teóricos provenientes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en hallazgos de docentes-investigadores que han trabajado sobre la base de esos postulados con el fin de desarrollar las habilidades de lectura y escritura de alumnos de escuelas primarias y secundarias, principalmente en Australia. La LSF sostiene que el lenguaje es el sistema semiótico por excelencia y que, a través de él, los seres humanos construyen significados que se ponen de manifiesto en diversas instancias textuales. Las elecciones lingüísticas que los hablantes hacen al comunicarse reflejan y construyen aspectos y condiciones del contexto sociocultural al cual pertenecen (Halliday, 1978, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004, 2014; Eggins, 2004). Existe, entonces, una relación dialéctica entre las instancias lingüísticas concretas plasmadas en los textos y los significados del contexto situacional del cual surgen. Cuando se utiliza el lenguaje para transmitir ideas y conocimientos se realiza una construcción de dichas ideas y conocimientos.

Esta concepción del lenguaje como vehículo de construcción y transmisión de conocimientos constituye el eje central de nuestra investigación y de numerosos trabajos llevados a cabo en Australia por especialistas preocupados por el bajo desempeño de sus alumnos en la lectoescritura y, consecuentemente, en su aprendizaje en general. Estos docentes investigadores observaron que los mecanismos de enseñanza-aprendizaje propiciados por movimientos impulsores de la escritura como proceso, centrados en el desarrollo de capacidades a través de la práctica libre, sin una orientación y acompañamiento de expertos (es decir, de los maestros) no daban los frutos esperados; no brindaban a los estudiantes las

herramientas necesarias para desenvolverse eficientemente en los ámbitos académicos, lo cual más tarde hacía difícil su inserción en los ámbitos profesionales (Cope y Kalantzis, 1993; Cope, Kalantzis, Kress, y Martin, 1993). Además, estos enfoques pedagógicos profundizaban la brecha en el desempeño de los estudiantes, ya que los que lograban la competencia esperada tendían a ser los alumnos provenientes de contextos socioeconómicos más favorecidos, con acceso a lo que Bernstein (1971) llamó *códigos elaborados*, mientras que los demás no lograban alcanzar los estándares deseados por disponer de *códigos restringidos*, es decir, usos del lenguaje vinculados a la inmediatez de la experiencia. Al observar que esta pedagogía funcionaba como un mecanismo reproductor de inequidades sociales, estos investigadores percibieron la necesidad de generar una alternativa que permitiera un acceso más democrático al saber. Fue así que realizaron un relevamiento y análisis de los textos que los alumnos debían leer para nutrirse de conocimientos en las distintas disciplinas escolares, y analizaron sus características lingüísticas para luego trabajar en las aulas poniendo de manifiesto la funcionalidad de la lengua en la construcción de los contenidos en esos textos. Estas intervenciones adoptaron la noción vygotskiana del aprendizaje como actividad mediatizada que impulsa el desarrollo de las capacidades estrechamente vinculadas de lenguaje y pensamiento (Vygotski, 1964). En este contexto, la interacción se entiende no como facilitadora del aprendizaje, sino como proceso inherente a la creación de significados (Halliday y Matthiessen, 1999).

A partir de trabajos de investigación-acción realizados sobre dichas prácticas, Martin y Rose (2005) y Rose y Martin (2012), entre otros investigadores de la llamada *Escuela de Sídney*, sostienen que la lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales de la educación y pueden desarrollarse a partir de la deconstrucción, modelaje y producción de textos típicos o frecuentes en las disciplinas. El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveer al estudiante el andamiaje necesario para que pueda acceder a los contenidos a través de la comprensión de las formas lingüísticas en que estos son transmitidos y para que, mediante la incorporación de modelos de géneros particulares, logre producir escritos apropiados para desempeñarse en los ámbitos académicos y luego en la sociedad. Los autores antes mencionados hablan de una pedagogía basada en el género o simplemente de una pedagogía del género (Martin y Rose, 2008).

Este proyecto de investigación tiene por objetivo principal replicar las prácticas propuestas por la pedagogía del género a través de los lineamientos del programa Leer para Aprender, porque creemos que las prácticas de lectura y escritura que permitan a los alumnos descubrir la instrumentalidad de la lengua en la construcción de contenidos y la interacción entre lenguaje y contexto impactarán en la calidad del aprendizaje y proporcionarán las herramientas necesarias para leer y escribir los contenidos disciplinares competentemente.

El enfoque implica la consecución de cuatro pasos para el abordaje de los textos:

1) Preparación para la lectura. En esta etapa, a través de elementos paralingüísticos como gráficos o láminas descriptivas, preguntas sobre el título del texto, preguntas generales del tema del texto, etc., el docente activa los conocimientos previos que los estudiantes ya poseen o que han sido abordados en clases anteriores. Este vínculo entre lo antiguo y lo nuevo facilita la comprensión del texto ya que la mente se prepara para realizar conexiones en un área semántica particular sobre la que se construirá el conocimiento nuevo que el texto ofrecerá.

Luego de esta activación, el docente resume los temas sobre los que versa el texto y menciona la estructura esquemática en que está dividido (etapas o subtemas alrededor de los que gira el texto). Finalmente, el docente hace una lectura en voz alta del texto y los estudiantes la siguen con la vista en silencio.

2) Lectura detallada. En esta etapa, el docente invita a sus alumnos a resaltar las ideas claves que se encuentran en el texto. Para esto formula preguntas muy simples que cualquier estudiante puede contestar, y cuya respuesta es la palabra o frase clave. Ante la respuesta acertada del estudiante, el docente da retroalimentación positiva - ¡Muy bien! ¡Sí, exacto! ¡Excelente! -, lo que promueve la seguridad y bienestar del respondiente. En este momento, el docente puede apartarse un poco del texto para introducir enseñanzas vinculadas a los temas tratados, pero con una profundización o elaboración mayor. También es el tiempo para reparar en la interpretación de elementos léxico-gramaticales complejos o técnicos (por ejemplo, nominalizaciones, instancias de cohesión y relaciones lógicas) que llevarán a un completo entendimiento del texto.

La preparación de estas actividades implica una cuidadosa planificación por parte del docente. Este debe hacer un meticuloso análisis del texto a trabajar con antelación a la clase, de tal manera que, durante su abordaje en el aula, los alumnos puedan atender y reflexionar sobre los puntos más relevantes, que son esenciales para el aprendizaje.

3) Reescritura conjunta. En esta etapa, los alumnos escriben, en forma de lista en la pizarra, las palabras o frases que han sido resaltadas durante la lectura detallada. El docente hace notar a los alumnos que la lista puede dividirse en distintas etapas y/o fases (subtemas) y se procede entonces a describir la función de cada etapa y las fases en el texto, lo que reforzará la noción sobre la estructura textual, en definitiva, la noción sobre el género. Luego, los estudiantes conectan esas ideas claves en nuevas oraciones que apuntan a la reescritura del texto original, pero con algunas reformulaciones a nivel de redacción. El objetivo es volver sobre lo leído y elaborar los significados y conceptos que sean necesarios para que los alumnos refuercen lo que ya han abordado anteriormente, de tal manera que ahora sean ellos, con la ayuda del docente, los que reproduzcan de manera escrita las mismas ideas.

4) Reescritura independiente o individual. Esta reescritura puede asignarse para ser realizada en el hogar. En esta etapa, los alumnos reescriben el texto solos, sin la ayuda o guía de la docente, pero siempre sobre la base de las anotaciones que se hicieron en la pizarra. En algunos casos el docente trabaja la reescritura conjunta de una parte del texto y deja otra parte para ser reescrita por el alumno en su casa. El texto nuevo versará sobre el mismo tema, pero contendrá algunas estructuras gramaticales distintas de las del texto original e incluirá vocabulario más o menos técnico del utilizado en el texto original, según las habilidades de cada alumno.

La ejecución de estos pasos en forma reiterada contribuye a que el alumno internalice estrategias y destrezas cognitivas que impactarán positivamente en el aprendizaje de cualquier campo disciplinar. Durante la aplicación del enfoque Leer para Aprender en el aula, los alumnos podrán ir desarrollando una consciencia sobre qué dicen los textos y cómo lo dicen, y este descubrimiento podrá transferirse y aplicarse luego a otros textos similares o inclusive más complejos. El docente deberá acompañar al alumno durante los primeros tiempos para que este logre automatizar las diferentes destrezas cognitivas y así llegar a la comprensión de los textos y la escritura de los géneros trabajados, lo que facilitará la adquisición del conocimiento.

Metodología

La implementación de esta pedagogía se realizó en dos contextos educativos diferentes: en el ciclo de nivelación y en la asignatura de tercer año Gramática II, ambos correspondientes a las carreras de la sección inglés que se dictan en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Se capacitó a las/os docentes involucradas/os mediante talleres sobre los pasos a seguir en la implementación del programa Leer para Aprender.

En una segunda instancia, las/os docentes aplicaron el nuevo enfoque en los dos contextos universitarios. Con la finalidad de describir e interpretar el trabajo realizado durante la aplicación didáctica en las sesiones de lectoescritura en las aulas, se llevó un registro de lo acontecido a través de grillas que contemplaron las fases propuestas por la pedagogía. También se video-grabaron algunas clases para dar cuenta del desempeño docente y estudiantil en un posterior análisis. Asimismo, se aplicaron pretest (solo con estudiantes del Contexto I), se diseñaron encuestas y se prepararon entrevistas semi-estructuradas mediante las cuales se recabó información sobre la percepción de los docentes y estudiantes acerca de la implementación de la pedagogía objeto de este estudio.

Si bien la formulación de generalizaciones y la extrapolación de las conclusiones a otras poblaciones de alumnos no será posible dado el número reducido de participantes, consideramos esta investigación un inicio relevante que podría indicar una tendencia positiva para la implementación del enfoque en más contextos educativos. Nuestro objetivo es explorar y poder describir de qué manera una lectoescritura activa y reflexiva, que se focaliza en los aspectos lingüístico-discursivos de los textos, puede repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes. Como lo propone la metodología de la investigación-acción (Burns, 2005), el valor de este estudio reside en la observación participativa, la documentación detallada y la descripción minuciosa de los contextos educativos objeto de estudio.

Contexto I: Estudiantes universitarios avanzados. En la cátedra de Gramática Inglesa II de la Facultad de Lenguas nuestros estudiantes deben leer y producir textos que pertenecen a géneros con una estructura composicional particular, mayormente informes clasificatorios y explicaciones. El acceso al objeto de estudio de nuestra disciplina suele presentar visibles dificultades que están íntimamente relacionadas con el tecnicismo de la terminología utilizada y la complejidad de las relaciones taxonómicas y lógicas que en ella se construyen. Como docentes de la cátedra, nos enfrentamos a la necesidad de pensar en estrategias concretas para ayudar a los estudiantes a comprender y a producir textos de la disciplina. Para esto, implementamos una serie de encuentros en los que aplicamos los pasos del programa *Leer para Aprender*, que nos permitió reflexionar sobre algunos textos de la asignatura de una manera andamiada y explícita, logrando mejoras en las habilidades de lectoescritura de nuestros alumnos de tercer año.

Para la realización de los encuentros y la aplicación de la metodología de trabajo, seleccionamos una comisión de aproximadamente 30 estudiantes de Gramática Inglesa II (año lectivo 2019). En primer lugar, administramos un pre-test de lectoescritura, lo que nos permitió comprobar las dificultades existentes de nuestros estudiantes al enfrentarse a los textos disciplinares. Este pre-test consistió en la lectura de un texto del material de cátedra y una consigna que demandaba la escritura de una respuesta basada en el texto leído.

A lo largo del año, realizamos cuatro encuentros, dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo, y en todos ellos trabajamos con textos extraídos del material de cátedra. Seleccionamos dos informes y dos explicaciones, ya que estos son los géneros textuales que se utilizan con más frecuencia en nuestra asignatura. En cada encuentro, abordamos el ciclo pedagógico propuesto por la pedagogía *Leer para Aprender*. De las estrategias propuestas en el ciclo, hicimos hincapié en la “preparación para la lectura”, la “lectura detallada”, y la “reescritura individual”, ya que la duración de los talleres (80 minutos) y el

nivel de los estudiantes actuaron como parámetros para seleccionar aquellas estrategias más relevantes para nuestro contexto.

En todos los encuentros, se comenzó por la estrategia de “preparación para la lectura”, en la que se enfatiza la construcción del campo antes de abordar el texto asignado. En primer lugar, las docentes realizamos un breve resumen del texto que se iba a leer e identificamos la información clave de cada párrafo. Luego realizamos la lectura en voz alta -en algunas ocasiones leía una docente y en otras, los estudiantes- y luego aplicamos la estrategia de “lectura detallada”, a través de la que se guía a los estudiantes para que se enfoquen en la estructura del texto y el metalenguaje utilizado. Con cada texto abordado, se trabajó párrafo por párrafo, resaltando palabras clave y haciendo luego énfasis en la estructura retórica. Finalmente, en cada intervención, los estudiantes recibieron una consigna de escritura. Las docentes trabajamos primero en conjunto con los alumnos realizando un bosquejo de lo que debería incluir el texto que debían redactar, y recalcamos la estructura retórica del mismo. A continuación, los alumnos escribían sus textos de forma individual y los entregaban a las docentes, quienes hacíamos la retroalimentación respectiva la clase siguiente. Finalmente, se diseñó y administró una encuesta donde los alumnos participantes pudieron expresar su opinión sobre la aplicación de la pedagogía y su utilidad en la clase de Gramática.

Tras el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, y en comparación con los textos escritos para el pretest, se lograron observar importantes cambios en tres estratos diferentes, a saber: el metalenguaje, la estructura de la cláusula y la organización retórica.

En cuanto al metalenguaje, pudimos observar que, luego de las intervenciones, los estudiantes no recurrían tan frecuentemente a vocabulario de uso común, sino que hacían uso de terminología específica, acorde al campo abordado. Por ejemplo, comenzamos a encontrar expresiones tales como “*Logico-semantic relations are realized through junctives*”, “*A is hypotactically related to B...*”

También, pudimos observar mejoras a nivel de la estructura de la cláusula. Previo a la implementación de los encuentros, un problema recurrente en los textos de los estudiantes era la presencia de fragmentos para definir o ejemplificar, o problemas importantes en cuanto al uso y selección de conectores. Tras las intervenciones, pudimos observar la correcta utilización de cláusulas simples y complejas, como también un paralelismo en las estructuras utilizadas, por ejemplo: “*Parataxis involves relations between clauses of equal status, whereas hypotaxis relates clauses of unequal status*”.

A nivel de la organización retórica, los textos iniciales de nuestros alumnos carecían de una estructura definida y las ideas se presentaban de manera desorganizada. Al final de las intervenciones, los alumnos lograron una mejora en la organización retórica, acorde al género trabajado en cada ocasión. En sus producciones textuales, resultó posible identificar las etapas y fases características de los géneros abordados.

Luego del análisis de los resultados obtenidos, consideramos que el programa *Leer para Aprender* ha sido de gran utilidad ya que hemos logrado ofrecer al alumnado herramientas para que estos pudiesen abordar los textos de la disciplina y producir sus propios escritos dando cuenta de su saber en esta nueva esfera del conocimiento. Tras su implementación en este contexto, podemos confirmar que este enfoque pareciera favorecer el aprendizaje del alumno y podría ser aplicado en asignaturas diversas, en todos los niveles de la educación.

Contexto II: Ingresantes universitarios. Los ingresantes a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas suelen tener falencias relacionadas con la lectura y la escritura de los géneros que se requieren en las distintas instancias evaluativas del ingreso. Los alumnos que cursan la materia Lengua Inglesa Ciclo de Nivelación (CN) deben aprobar un examen que incluye la escritura de un texto expositivo o un texto narrativo tales como un informe descriptivo o un *exemplum* (Rose y Martin, 2012). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes desconoce el propósito, la estructura esquemática y los rasgos léxico gramaticales de los distintos géneros que deben comprender y producir, lo cual revela la necesidad de instruirlos explícita y sistemáticamente en el conocimiento de dichos géneros. En este artículo compartiremos los resultados en torno a las reacciones y percepciones tanto de los instructores, como de los estudiantes con respecto a la implementación del ciclo pedagógico Leer para Aprender.

La implementación del programa consistió en cinco encuentros de lectoescritura de 80 minutos de duración cada uno, durante los meses de febrero y marzo del 2019. Los participantes involucrados fueron los investigadores -dos profesoras y cuatro instructores- y 45 ingresantes universitarios a las carreras de inglés de la FL.

Se diseñaron las secuencias didácticas para el análisis de determinados textos que forman parte del material de estudio obligatorio de la materia: un relato biográfico, un informe descriptivo y un *exemplum*. En esta instancia, las dos profesoras brindaron retroalimentación pertinente a los instructores a fin de capacitarlos y de pulir los planes de clase antes de abordar los textos con los alumnos del CN.

Las entrevistas a los instructores y las encuestas a los alumnos revelaron grandes logros acerca de la implementación de la pedagogía objeto de este estudio. Si bien los instructores manifestaron que la planificación detallada de las clases les demandó gran tiempo y dedicación, todos expresaron su satisfacción con los resultados del esfuerzo realizado. Uno de los beneficios que mencionaron fue que tomaron conciencia de que un aspecto clave al momento de preparar la secuencia didáctica es el diseño adecuado de las preguntas disparadoras. La correcta formulación de estas preguntas permitió que todos los estudiantes, pero especialmente aquellos con bajo desempeño, identificaran la información

clave en el texto. Estos alumnos, que generalmente no se atreven a participar por no comprender las consignas o el contenido del texto, mostraron interés en el tema de la clase y fueron capaces de dar respuestas válidas. Su participación, a su vez, generó una apreciación positiva por parte del instructor, lo que brindó seguridad y confianza en el estudiante. En tal sentido, los investigadores expresaron que el resultado fue una clase dinámica e interactiva en la que todos los alumnos se involucraron y el conocimiento se fue negociando a través de preguntas y respuestas.

Otro de los aspectos positivos que señalaron los instructores fue que las actividades involucradas en la etapa de la *Lectura Detallada* los hicieron reflexionar acerca de que ciertas estructuras gramaticales y elementos léxicos -tales como cláusulas reducidas, grupos nominales complejos y nominalizaciones- a menudo resultan problemáticos para entender los textos y, por lo tanto, deben ser abordados explícitamente durante la instrucción. Los instructores destacaron la importancia de los intercambios que se generaron para explicar conceptos claves, deducir conexiones en el texto e interpretar el contexto, ya que sirvieron para analizar detalladamente las instancias lingüísticas claves que resultan decisivas para la comprensión del texto y su posterior reconstrucción. Por ejemplo, luego de identificar como información clave la cláusula adverbial reducida *settled in 1623* en la oración *Settled in 1623, Portsmouth claims to be the nation's third-oldest city*, la docente descomprimió la información en dicha cláusula. Para ello, insertó el sujeto y el verbo conjugado (*Portsmouth was settled in 1623*) tornando más evidente la información, de manera que todos los estudiantes pudieran comprenderla.

Finalmente, los instructores resaltaron la necesidad de aplicar esta pedagogía en todas las áreas del currículo y sostenerla en el tiempo con el objetivo de promover prácticas de lectoescritura más inclusivas y democráticas (Rose, 2005).

En relación con las percepciones de los estudiantes a la propuesta pedagógica, la gran mayoría mostró una respuesta positiva al análisis de los textos desde el enfoque Leer para Aprender. Los ingresantes universitarios notaron que la anticipación de la estructura esquemática y el resumen del contenido del texto por parte de la docente les permitió comprenderlo mejor en la primera lectura. Por otra parte, manifestaron que las preguntas guiadas y de baja dificultad fueron de gran ayuda, ya que, al estar seguros de la respuesta, se animaron a participar. Asimismo, consideraron muy valioso el estímulo positivo que recibieron durante las clases. Todos coincidieron en la importancia de que los instructores valoraran cada uno de sus aportes -por más pequeños que fueran-, lo que redundó en confianza y seguridad, y contribuyó a que la lectoescritura no resultase una tarea frustrante. Además, los estudiantes comentaron que la profundización o elaboración de conceptos claves en esta fase de *Lectura Detallada* les facilitó la comprensión del contenido del texto y la retención de la información leída. Otro de los aspectos que consideraron muy beneficioso

fue haber identificado el propósito, las etapas y las fases del texto, y haber explorado los aspectos léxico-gramaticales relevantes con anterioridad a realizar la Reescritura Conjunta. Este trabajo previo les permitió conocer la estructura del texto y apropiarse del vocabulario y expresiones específicas necesarias para la reescritura.

En conclusión, las percepciones tanto de los instructores, como de los estudiantes, dan cuenta de que el enfoque Leer para Aprender es beneficioso como forma de abordaje de la lectura y la escritura de los géneros textuales particulares.

Conclusión

Los resultados son muy alentadores ya que han sido positivos casi en todos los alumnos estudiados. Si bien dan cuenta de que esta metodología específica de abordaje de géneros pareciera redundar en el progreso académico de los alumnos, la implementación de Leer para Aprender se encuentra en una etapa inicial aún y los resultados no pueden ser generalizables o extrapolados a cualquier contexto. La implementación del programa debería ser sometida a un análisis con otros textos, otras disciplinas y en otros contextos. Asimismo, la evaluación de resultados debería ser replicada en numerosas instancias y a más largo plazo para poder analizar el alcance real de la pedagogía.

Es importante destacar que la capacitación de los docentes es de suma importancia en este proyecto, por lo que alentamos a muchos otros a estudiar este enfoque e intentar aplicarlo en sus contextos locales.

Bibliografía

- Acevedo, C. (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A Report on School-based Action Research*. Disponible en:
<https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/A-Report-on-School-based-Action-Research-1.pdf>
- Bernstein, B. (1971). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Class, Codes and Control*, Vol. I. Routledge y Kegan Paul.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching* 38(2), 57-74.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. En B. Cope y M. Kalantzis (eds.). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing* (pp. 63-89). University of Pittsburgh Press.
- Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G. y Martin, J. (1993). Bibliographical Essay: Developing the Theory and Practice of Genre-based Theory. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 231-247). Falmer Press.
- Egins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. Continuum.
- Halliday, M., y C. Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition). Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th edition). Routledge.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Martin, J. R., y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen y R. Hasan (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (pp. 251-280). Equinox.

Martin, J. R., y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.

Reading to Learn. (2018). *Accelerating learning and closing the gap*. Disponible en <https://www.readingtolearn.com.au/reports-about-r2l-around-the-world/>

Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Equinox Publishing.

Schleppegrell, M.J., Achugar, M., y Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38(1), 67-93.

Young, R.F., y Nguyen, H.T. (2002). Modes of meaning in high school science. *Applied Linguistics*, 23(3), 348-372.

Vygotski, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Lautaro. (Trad. María M. Rotger).

Procesamiento del lenguaje y enseñanza de la lengua: diálogos entre investigación y práctica docente

Este compendio recoge algunos artículos derivados de las presentaciones realizadas en las *II Jornadas de trabajo en estudios del procesamiento del Lenguaje* (noviembre de 2019). Dichas Jornadas fueron organizadas en el marco del Programa de Investigación “El procesamiento del Lenguaje y su enseñanza: explicitando los conocimientos previos”, conformado por equipos de investigación de las Facultades de Psicología, Lenguas y Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo que aunó a estos equipos fue, en primera instancia, complementar y potenciar los diversos recursos teóricos y metodológicos implementados en sus investigaciones acerca de las lenguas y el lenguaje. De los trabajos realizados en conjunto se derivó la necesidad de abordar la articulación de las investigaciones de base que se realizan en el campo de la **Psicolingüística** con la Lingüística Aplicada, de allí que fue ese el eje y motivación de las II Jornadas. Los trabajos allí presentados, que aquí recogemos, refieren por un lado a investigaciones acerca del procesamiento del lenguaje, su adquisición tanto oral como escrita y los factores que intervienen en su desarrollo; y, por otro, a propuestas de **Enseñanza de la Lengua** (en diferentes niveles educativos) que toman como insumo modelos de procesamiento cognitivo. Los artículos recopilados ponen también en evidencia la variedad de metodologías de investigación que caracterizan a estas áreas de conocimiento.

Compiladoras: Defagó, Cecilia M.; Anglada, Liliana B.; Manoiloff, Laura; Oliva, M. Belén; Supisiche, Patricia M.

