



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

Ventana a Iberoamérica

Los quebrantos de la poesía. Alteraciones del lenguaje figurado e implicaciones educativas

Jaime Parra Rodríguez

Doctor en educación, Universidad de Costa Rica

Docente de la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Antonio, lenguaje y realidad

Antonio es un paciente afásico que sufrió una lesión localizada parcialmente en el hemisferio derecho y fundamentalmente en el hemisferio izquierdo en la parte posterior del lóbulo temporal. La etiqueta general que lo describe según los informes clínicos es poseer una afasia acústica amnésica, que le dificulta la retención a corto plazo de ciertos mensajes y, por lo tanto, un procesamiento semántico más efectivo de la información. Sin embargo, en su rehabilitación, cumplidas ciertas etapas terapéuticas y de alivio de la lesión desde el punto de vista médico, la mejoría en términos de los usos de la memoria fue significativa. Pero a esta recuperación cognitiva de la memoria a corto plazo se le unió la explicitación de otras carencias cognitivas lingüísticas un poco curiosas desde el punto de vista del uso del lenguaje y su relación con el mundo.

Antonio es un muchacho de 28 años que antes del accidente tenía una vida intelectual activa tanto en el campo de la ingeniería, que es su profesión, como en el de la poesía. A pesar de su formación profesional en ingeniería, se había distinguido con algunos premios universitarios en concursos de cuentos y poesía. Sin embargo, después del accidente, parecía como si se hubiera dado un golpe en el espacio cerebral de los versos dejando el espacio del razonamiento lógico formal casi intacto, o por lo menos muchísimo mejor que el otro. Su incapacidad para entender las metáforas era casi total mientras su capacidad para razonar de manera lógica formal era bastante acertada: una metáfora lo llevaba a una situación angustiada al concebirla como una falsedad patente y absurda, mientras que una ecuación o una enunciación literal lo llevaba a un estado de tranquilidad emotiva al concebirla como "una verdad obvia".

De una manera natural, Antonio respondía con alta efectividad a tareas que implicaran un uso convencionalizado del lenguaje y, en especial, si los referentes obedecían a los objetos que él veía o conocía dentro de su espacio cotidiano. Antonio era altamente efectivo al resolver ecuaciones, desarrollar pequeños procesos de razonamiento proposicional, ordenar series de eventos, explicar algunos fenómenos físicos, argumentar un hecho, etc. Además, lingüísticamente su gramática era bastante adecuada tanto oralmente como por escrito. Sin embargo, el proceso de atribución de significados a las metáforas para él era un imposible. *Para Antonio eran falsas o absurdas todas aquellas enunciaciones que no correspondían a un referente o no podían ser presentadas en un proceso de argumentación lógica.* En otras palabras, el lenguaje figurado y todas sus apariciones en el poema, en el chiste o en la conversación de la vida cotidiana, para Antonio eran modalidades extrañas e incomprensibles del hablar sin relación con la realidad. Toda la poesía que había escrito anteriormente al accidente le parecía incomprensible y sin ningún sentido; las me-

táforas le parecían simplemente falsas o absurdas, y no comprendía por qué alguien las podía utilizar en una conversación o en un texto.

Si a Antonio se le decía: "Ese hombre perdió la cabeza por una mujer", él consideraba que ese hombre había muerto o había sido decapitado o había sufrido un accidente. Los significados de los enunciados para él se obtenían solamente con referencia a los hechos.

A la ausencia de metáforas se le unía una dificultad gigante para el ejercicio de la imaginación libre. Antonio siempre tenía dificultad en realizar inferencias si ellas implicaban un uso de la imaginación y si no existían objetos u hechos que contrastaran su idea. Si a Antonio se le pedía completar el enunciado: "Si llueve esta tarde, entonces ..." Antonio respondía: "llueve esta tarde".

Los esquemas de Antonio, en cierto modo, eran análogos al esquema de la verdad de Tarski¹, que se ejemplifica en la oración: "La nieve es blanca" es verdadera si y sólo si la nieve es blanca, en la que en la primera parte del enunciado, lo que está entre comillas, "la nieve es blanca", se refiere a algo que se está nombrando, *diciendo*, mientras en la segunda parte, sin comillas, la nieve es blanca, estamos usando la oración para designar un *hecho* que haría verdadera esa oración.

Para Antonio, los enunciados tenían significado solamente cuando existía un hecho que hiciera verdad esos enunciados. Por ello sus expresiones "si llueve esta tarde entonces... llueve esta tarde", "si el sol alumbra entonces... el sol alumbra", donde la segunda parte del enunciado hace referencia al hecho. Para Antonio, era casi imposible librarse de los referentes o de las relaciones de causalidad, y su realidad expresada en el lenguaje sólo podía ser forjada por un mundo de objetos o de proposiciones lógico-formales.

Las realidades posibles o aquellas que surgen de la imaginación y que se expresan en el lenguaje metafórico para Antonio estaban vedadas. Él estaba prisionero de una realidad constituida por objetos y hechos, y por formas de razonamiento lógico formal en que la necesidad y la suficiencia son requisitos ineludibles. Antonio era un marginado de la poesía.

Quebrantos de la imaginación

Jakobson (1974) señala que los afásicos, que tienen trastornos de la semejanza, que están relacionados con déficit en la metaforización, cuanto más dependan sus palabras del contexto, más éxito tendrán en sus esfuerzos de expresión. En muchos casos estos afásicos son incapaces de enunciar una frase que no responda a una situación que se les presenta. La frase "está lloviendo" no puede enunciarse a menos que el sujeto vea que realmente llueve (p. 114). Vigotski (1993), en la conferencia 5 del tomo II de sus obras escogidas, relata un caso de dependencia de los enunciados a los objetos del mundo o a los hechos y relaciona la situación con debilidades de la imaginación.

En el instituto de Frankfurt fueron descritos por primera vez casos en que un paciente afectado de parálisis del lado derecho, pero que conservaba la facultad de repetir las palabras que oía, de comprender el lenguaje y escribir, era incapaz de repetir la frase. "Puedo escribir bien con la mano derecha", y siempre sustituía la palabra "derecha" por "izquierda", porque en realidad podía escribir sólo con la mano izquierda, mientras que con la derecha no. Repetir una frase que incluyera algo que no correspondiese a su estado le resultaba imposible. Como se ve en el experimento, no podía al mirar por la ventana cuando hacía buen tiempo, repetir la frase: "Hoy llueve" o "Hoy hace mal tiempo". Por consiguiente, la facultad para imaginarse lo que no veía en el momento dado resultaba imposible para él. Más complicado era cuando le pedían utilizar por su cuenta una palabra que no correspondiese a la realidad

¹ El esquema de la verdad de Tarski para lenguajes formales posteriormente utilizado por Davidson para lenguajes naturales hace alusión a la manera como se construyen significados en correspondencia con los hechos. Los enunciados tienen un significado siempre y cuando les corresponda un hecho. En cierto modo, esta teoría obedece a un enfoque referencial del lenguaje.

percibida, por ejemplo, cuando le mostraban un lápiz amarillo y le pedían decir que no era amarillo. Eso le resultaba difícil. Pero le costaba más decir que el lápiz era verde. No podía nombrar un objeto, si eso no correspondía a sus propiedades, por ejemplo decir "Nieve negra". No podía pronunciar una frase, si la combinación de palabras de que constaba era falsa.

Las investigaciones muestran que una seria infracción de la función verbal está relacionada con la reducción a cero de la actividad imaginativa del sujeto que padece ese defecto (p. 432).

El lenguaje figurado libera al individuo de las impresiones inmediatas sobre el objeto y le brinda la posibilidad de representarse tal o cual objeto que no haya visto; el lenguaje figurado nutre la imaginación. Pero al mismo tiempo la imaginación moviliza al lenguaje más allá de su literalidad; la imaginación lleva al lenguaje hasta lo figurativo.

La imaginación se convierte en hecho cognitivo de alto nivel en el momento en que las representaciones mentales se convierten en contrafácticas, es decir, que aquello que se representa se libra de los hechos o de los objetos existentes para convertirse en sí mismo en una idea o esquema mental. El lenguaje figurado que alimenta la poesía o el cuento es el vehículo de la imaginación en la medida que libra al pensamiento de los referentes o de los sucesos de la realidad para crear mundos ficticios.

Bruner (1996) señala la existencia de dos modalidades de pensamiento: a) el paradigmático o lógico científico que trata de cumplir el ideal de sistematización matemática, formal de descripción y explicación; se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica; su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, y b) el narrativo que se ocupa de las vicisitudes humanas, es el que crea la poesía y el cuento y no persigue la verdad sino la comprensión de la experiencia, su fuente cognitiva fundamental es la imaginación o la fantasía y no busca probar formalmente nada sino hacer convincente la ficción. La modalidad de pensamiento paradigmático o lógico-científico está relacionada con el lenguaje literal mientras el pensamiento en su modalidad narrativa está vinculado con el lenguaje figurativo. En este sentido, las alteraciones del lenguaje figurado son las alteraciones del pensamiento narrativo y están vinculadas con la imaginación creadora y la ficción.

Aceptando esta división de modalidades de pensamiento se podría afirmar que Antonio había sufrido un accidente en su narratividad, en su imaginación creadora ficcional o en su capacidad de comprender y producir bellas metáforas, y que esto es tan trágico como cualquier alteración en el uso del lenguaje literal.

Contratiempos con la metáfora, la ficción y el juego

En personas autistas, así como en algunas modalidades de afasias, en algunas disfasias de evolución, y algunas psicosis se encuentran alteradas habilidades de comprensión y producción de metáforas y por consiguiente de relatos de ficción.

En el autismo hay una fuerte propensión a asociar palabras con objetos o sucesos específicos, y se presenta frecuentemente una notoria incapacidad para analizar significados múltiples, ambiguos y generalizados de las palabras como los que se presentan en los juegos simbólicos y en los relatos de ficción. Leslie (1987) desarrolla la hipótesis de que los niños autistas a diferencia de los niños normales, no pueden salirse momentáneamente de la realidad y construir no-realidades en su lugar. Los niños autistas muestran a menudo un juego de carácter repetitivo y estereotipado, y a diferencia de los niños normales, no son capaces de emprender acciones de "hacer como si". Puesto que se necesita de un alejamiento de los referentes o de los sucesos concretos para construir juegos de ficción, los niños autistas muestran deficiencias en las actividades de simulación y ficción propios del relato. Según Leslie, a los autistas les es imposible actuar como si algo que saben que es falso fuera verdadero. Una niña puede coger un muñeco y fingir que alza un bebé. Esta

claro que el muñeco no es un bebé pero puede hacer como si fuera un bebé temporalmente en la situación de juego; esta ficción implica la capacidad para actuar temporalmente como si algo que es falso fuese verdadero.

La metáfora presente en el relato de ficción comparte con el juego estas dos propiedades: a) el ser como si y b) la aceptación temporal de una situación como verdadera sabiendo que es falsa. Cuando se enuncia "Ana es un ángel" se sabe que Ana no es un ángel pero por un cierto tiempo (de juego, de ficción) se acepta que es un ángel, que en otras palabras es aceptar que "Ana es como si fuera un ángel".

Para los esquizofrénicos la metáfora también se constituye en un problema: ellos confunden lo literal y lo metafórico en sus propias verbalizaciones. "La poesía ejemplifica el poder comunicativo de las metáforas cuando se las rotula como tales mediante signos, lo que contrasta con la oscuridad de la metáfora esquizofrénica que nunca lleva rótulo" afirma Bateson (1991, p. 251). Así como en una obra de Molière un personaje se asombra de que no sabía que estaba hablando en prosa, el esquizofrénico no sabe que habla con metáforas.

Un psiquiatra de la primera mitad del siglo XX, Von Domarus, en un libro titulado *Language and Thought in Schizophrenia* (citado por Bateson, 1993, p. 312) señaló que generalmente los esquizofrénicos hablan y obran utilizando otras clase de silogismos denominados "silogismos de la hierba", a los que Bateson también llama silogismos de la metáfora.

Un silogismo de la hierba o silogismo de la metáfora toma esta forma:

La hierba perece;
Los hombres perecen;
Los hombres son hierba.

Von Damerous considera que los mensajes de los esquizofrénicos presentan una estructura silogística aberrante. Sin embargo, Bateson considera que la formulación de Von Damerous es sólo otra manera de decir que la elocución esquizofrénica es rica en metáforas. La particularidad del esquizofrénico no consiste en que emplee metáforas sino que no sepa que emplea metáforas y las confunda con lo literal asignándoles valores de verdad o falsedad. Un esquizofrénico que dice "Ana es un ángel" significa seguramente que está en un delirio fantasmático, no que es un poeta. Para el esquizofrénico decir "Ana es un ángel" significa que "Ana es un ángel" no que 'Ana es como un ángel'.

Juegos del lenguaje

Una de las inquietudes que siempre rondan en las teorías sobre la metáfora es si sus significados dependen de la enunciación en sí misma (descontextualizadas) o del conjunto de enunciaciones en donde ella está situada (contexto intralingüístico) o del contexto cultural o social de los hablantes (contexto extralingüístico). Y este cuestionamiento tiene relación con las concepciones semánticas o pragmáticas del lenguaje. Siempre se ha puesto como ejemplo clásico cómo un enunciado puede ser metafórico en un contexto y en otro literal. Así, el enunciado "Juan es un payaso" en el contexto del circo se hace literal, pero en otro contexto puede ser una metáfora al referirse a alguien que es de buen humor o burlesco o poco serio, etc.

En las alteraciones del lenguaje figurado, o contratiempos con la metáfora, la ficción o el juego, siempre se deben hacer consideraciones pragmáticas. La ausencia de comprensión de determinadas metáforas en un contexto no implican problema como sí en otros. Así, no tener capacidad de comprensión metafórica puede que no sea tan problemático en una clase de anatomía como sí cuando se va enamorar a alguien.

Wittgenstein en *El cuaderno azul*, una de sus obras póstumas, se pregunta ¿qué es el significado de un enunciado? Para Wittgenstein, hay que atenerse a los usos de las palabras, frases u oraciones para la comprensión de la significación. El filósofo introdujo la idea de que los *usos particulares del lenguaje* pueden interpretarse como actividades lingüísticas particulares o *juegos del lenguaje*. Wittgenstein propuso una gran variedad de juegos del lenguaje, cada uno con su propio modo de

jugarlo y sus propias reglas. En un paisaje de su libro *Investigaciones filosóficas*, nos ofrece una lista de juegos del lenguaje:

- Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes
- Describir un objeto por su apariencia o sus medidas
- Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo)
- Relatar un suceso
- Hacer conjeturas sobre el suceso
- Formular y comprobar una hipótesis
- Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas
- Inventar una historia y leerla
- Actuar en el teatro
- Cantar a coro
- Adivinar acertijos
- Hacer un chiste; contarlo
- Resolver un problema de aritmética aplicada
- Traducir de un lenguaje a otro
- Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar (Wittgenstein, 1988)

El enfoque de Wittgenstein no considera que el lenguaje ordinario que se produce en diferentes contextos de uso esté lleno de deficiencias e inconsistencias que hay que eliminar. Su enfoque representa más una versión de aquello que se identifica como *filosofía del lenguaje ordinario*. Esto representa un compromiso con el lenguaje ya existente, y en especial en la manera como se usa en contextos.

De acuerdo con el enfoque de Wittgenstein, se observa que la capacidad de uso del lenguaje figurado varía dependiendo de los contextos de uso o juegos del lenguaje. Así, para Antonio sus desempeños variaban con respecto a los contextos de uso. Por ejemplo, era altamente significativo que se desempeñara de mejor manera en la situación terapéutica que en el contexto familiar. En el mismo sentido, crear contextos de uso lúdicos o ficticios, juegos de lenguaje (hacer un chiste, inventar una historia, etc.) favoreció la definición de actividades de recuperación del lenguaje metafórico. En gran parte, el proceso de rehabilitación educativa de Antonio consistió en crear y participar de diferentes contextos de uso o juegos del lenguaje.

No es extraño que los desempeños en lenguajes figurados en afásicos, autistas o esquizofrénicos varíen de acuerdo con los contextos de uso. Pero al mismo tiempo no es extraño que su recuperación se haga más pertinente en uno u otro contexto de uso. Una gran dificultad en la situación terapéutica o de rehabilitación educativa es la imposibilidad de valerse de diferentes contextos de uso o juegos de lenguaje. Por ejemplo, la seguridad de la recuperación se desbarata muchas veces cuando cambian los contextos de uso y al mismo tiempo se afirma cuando el individuo se desempeña con solvencia en diferentes contextos.

Las alteraciones del lenguaje figurado no sólo son una dificultad cognitiva-semántica sino también un contratiempo pragmático, y para su alivio hay que tener consideraciones sobre los contextos de uso. La alteración del lenguaje figurado, en especial la habilidad de metaforizar, no es sólo una dificultad del lenguaje, es fundamentalmente una dificultad en la comunicación y por ello cualquier apreciación debe hacerse teniendo en cuenta el universo social del individuo.

A partir de lo expuesto podemos afirmar que:

- Existen trastornos de la comunicación relacionados con alteraciones del lenguaje figurado que se pueden presentar en afasias, disfasias de evolución, autismo y algunos problemas psicóticos como la esquizofrenia. Sin embargo, las alteraciones del lenguaje literal también pueden presentarse en uno u otro grado en aprendices con trastornos cognitivos, emocionales y de la comunicación.

- Una alteración del lenguaje figurado desde el punto de vista cognitivo está relacionado con el pensamiento narrativo y la imaginación creadora, y se vincula con trastornos en el juego y en el relato de ficción.
- Una alteración del lenguaje figurado desde el punto de vista lingüístico semántico está relacionado, en especial, con la capacidad de atribución de significados en la metáfora, y se vincula con el relato de ficción y el juego.
- Una alteración del lenguaje figurado se comprende más extensamente en relación con los contextos de uso del hablante y es en ellos donde se definen mejores modalidades de apoyo educativo.
 - Las modalidades de apoyo educativo en casos de alteraciones del lenguaje figurado deben actuar desde: a) la dimensión cognitiva en la capacidad imaginativa del individuo y b) desde la dimensión lingüística semántica en la capacidad de metaforización. *La práctica educativa o terapéutica se debe orientar hacia el desarrollo del pensamiento narrativo, la imaginación y la metaforización en contextos de uso lúdicos y ficticios.*

Bibliografía

- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- _____. (1993). *Una unidad sagrada*. Barcelona: Gedisa.
- Belinchón, M. y Riviére, A. (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Davidson, D. (1995). *De la verdad y la interpretación*. Barcelona: Gedisa.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jakobson, R. (1974). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Editorial Ayuso.
- Kittay, E. F. (1987). *Metaphor. Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Oxford: Clarendon Press.
- Leslie, A. (1987). "Pretense and representation: The origins of 'theory of mind'", *Psychological Review*, 94, pp. 412- 426.
- Mooij, J. A. (1976). *A Study of Metaphor. On the Nature of Metaphorical Expressions with Particular Reference to Their Reference*. Amsterdam: North- Holland Publishing Co.
- Ortony, A. (1995). *Metaphor and Thought*. Illinois: Cambridge University Press.
- Parra, J. (1996). *Inspiración*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____. (1987). *La creatividad, un hecho humano*. Bogotá: PUJ.
- _____. (1998). "Palabra, incompletitud y emoción". En revista *Avanzada*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Smith, S., Ward, T. y Finke, R. (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge: The MIT Press.
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid: Visor.
- Ward, T., Smith, S. y Vaid, J. (1997). *Creative Thought*. Washington, D. C: American Psychological Association.
- Wilson, R. y Keil (editores). (1999). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.

Cynthia Klingler, Ph. D.

Universidad de Las Américas, México

La investigación cualitativa por muchos años ha ganado fuerza entre investigadores latinoamericanos como la mejor forma de conocer nuestra realidad. La naturaleza de esta realidad exige un cambio de paradigma en cuanto a la investigación de nuestras instituciones como la familia, la Iglesia y la escuela (Montero-Sieburth, 1985; Seda Santana, 2000). La investigación en ciencias sociales ha cambiado su enfoque positivista a otros enfoques de la investigación cualitativa como la fenomenología y la etnográfica crítica, especialmente en los estudios de género pero también sobre la familia. Las historias orales así como los estudios de caso, los de la mujer latinoamericana y otros de carácter psicológico que abordan la terapia familiar, nos han dado unas herramientas específicas para poder trabajar con familias latinas. Según González Rey (2000), estamos hablando de una nueva epistemología. En la psicología, este cambio implica que estamos dejando atrás las "grandes narrativas" al favor de enfocar en teorías más locales y pequeñas, centradas en problemas y soluciones específicas (p. 5).

Campbell (1986, citado en Larraguive, 1998), muy conocido por sus trabajos sobre el paradigma cuantitativo experimental, plantea sus razones para abandonar este paradigma. Campbell cita las fallas en los experimentos que incluyen: falta de más de un tratamiento, problema que se presta a conclusiones erróneas; unos límites que también restringen los resultados a dimensiones previamente fijadas, ambigüedad de objetivos experimentales, y los resultados de diseños experimentales no favorecen estudios sobre programas sociales porque no permiten descripciones elaboradas de los resultados.

Según Lincoln y Guba (1985), una epistemología positivista implica una sola realidad que un investigador pretende descubrir y revelar. Cuando la realidad es una construcción o un conjunto de realidades de los actores sociales, Lincoln y Guba insisten en que la investigación ha perdido su validez.

Montero (1985) escribe: "La investigación cualitativa, por su propia concepción, habilita a los participantes para encarar los cambios sociales que fueren necesarios y no los toma como referentes de información. Por el contrario, les ofrece mayores recursos para interpretar su propia realidad (p. 30).

La postura participativa

En América Latina tenemos los ejemplos de Freire y sus seguidores, empezando con un grupo de chilenos quienes trabajan a fines de la década de los años 60 la investigación temática (Anderson, 1991). Intentaron estudiar el "pensar de pueblo, sus ideales, inquietudes y su temática" (Fiori, 1968, en Anderson, 1991).

Para Freire, la investigación participativa se trata de las inquietudes de los campesinos, de los temas generadores, para poder profundizar los estudios sobre los problemas económicos y sociales. Freire propone "superar la dicotomía sujeto-objeto presente en los procesos de investigación social y educativa, transformando a comunidades, grupos y/o organizaciones campesinas en actores de los procesos de investigación y partícipes directos en la gestión, y desarrollo de su propia educación" (Gajardo, 1985, p. 401, citado en Anderson, 1991).

Durante la década de los años 70, la investigación tomó el camino de la investigación-acción y la investigación militante en el resto de Latinoamérica terminó con la investigación participativa en los 80. Se puede caracterizar la postura latinoamericana como una crítica del uso del mismo método entre las ciencias sociales

y las ciencias naturales que da una visión unidimensional de la realidad social, la "separación entre lo científico y lo político, la desvinculación total entre el quehacer científico de teoría y praxis y la manipulación de la información para evitar la participación colectiva en los procesos de gestión social y económica por parte de los grupos más desposeídos de las sociedades latinoamericanas" (Gajardo, 1985, p. 404, citado en Anderson, 1991, p. 47).

Bertely Busquets escribe que la conformación del campo etnográfico, también conocido como cualitativo o interpretativo, fuera de la antropología, es relativamente reciente. En México, han recuperado las aportaciones de la antropología social. La investigación educativa, por ejemplo, que utiliza estas formas epistemológicas empezó en México en los años 70. Los trabajos de la Fuente (1977, 1964, 1940) y Aguirre Beltrán (1990, 1973) citados en Bertely Busquets, (2000) son un comienzo a documentar el contexto sociocultural de la escuela mexicana y la etnografía funciona como un método útil de recopilar datos.

Por tanto, la evaluación cualitativa se presenta como un nuevo paradigma, junto con todo su peso epistemológico, conceptual y metodológico (Larraguivel, 1998).

Antecedentes de la investigación cualitativa en psicología

Según González Rey (2000), los inicios de la psicología moderna fueron definidos por Wundt en su laboratorio de Wurtzburg a comienzos del siglo XX. Wundt hizo esfuerzos para crear una ciencia de la mente y de la conciencia. Sin embargo, estos inicios rápidamente fueron transformados a la idea del modelaje o modificación de la conducta del ser humano, caracterizada por el trabajo en Estados Unidos de Cattell y más tarde, por Hull, Watson y Skinner.

Este enfoque garantiza para esta gente el control, y sobre todo, la predicción y la objetividad. El desarrollo del positivismo lógico permitió la construcción de aparatos lógicos que llevó al trabajo con variables no observables y la investigación realizada a través de la deducción. A partir de entonces, surgieron dos tradiciones que han continuado dominando la investigación en psicología: la investigación correlacional y la investigación que requiere la manipulación de variables.

Por otro lado, las corrientes que emanaron de Europa basadas en el psicoanálisis también clamaron una gran audiencia. Juntas, la corriente conductista y la corriente psicoanalista, dominaron el campo de la psicología. Una tercera corriente humanística intentó buscar su lugar entre las dos corrientes predominantes.

Las líneas de investigación en ciencias sociales implican un cambio ontológico en la construcción del objeto del estudio ya que el pensamiento objetivista de la investigación científica es apropiado para ella pero los objetos más subjetivos de las ciencias sociales son objetos de estudio que poseen la misma capacidad distintiva (Ibañez en González Rey, 2000).

La ciencia no es sólo racionalidad, también es subjetividad e individualización. El ser humano y su experiencia se concreta en una forma individualizada. Como miembro de la sociedad constituida por una cultura particular, es participante único de la vida. Se supone un carácter interactivo y subjetivo. González Rey propone la epistemología cualitativa como la manera de satisfacer las exigencias del estudio de la subjetividad como "parte constitutiva del individuo y las diferentes formas de organización social" (p. 19).

Enfoques cualitativos en psicología

"Cuando hablamos de enfoques cualitativos, nos referimos a determinados enfoques o formas de producción o generación de conocimientos científicos que a su vez se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas" (Colás Bravo, 1998, p. 229). En psicología se incorpora la hermenéutica y la fenomenología. El término fenomenología, según Husserl (1970, citado en Colás Bravo (1998), es una filosofía, un enfoque y un método. Enfatiza la reflexión y la intuición como medi-

das para describir y clarificar la experiencia como ella es vivida (Morse, 1994, citado en Colás Bravo, 1998). La vida es configurada como conciencia. Se caracteriza por el trabajo de Husserl.

El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía con base en descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello, se trabaja con base en un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos (Colás Bravo, p. 229).

La hermenéutica fenomenológica o enfoque interpretativo es una forma de estar en el mundo histórico social. Gadamer (1990, citado en Colás Bravo, 1998) trabaja las ideas de Heidegger y relaciona la hermenéutica con la temporalidad y la historicidad de la existencia humana. La experiencia lingüística transmite la comprensión de la influencia cultural e histórica en las personas y sus interacciones. Por eso, para estos investigadores en hermenéutica, el análisis de discurso y de los textos es de suma importancia. La investigación fenomenológica difiere de la etnografía y la naturalista en su énfasis sobre la experiencia subjetiva de los individuos.

Jacobs (1987) escribe sobre tradiciones de la investigación cualitativa y precisamente sobre el uso de estas tradiciones para la investigación en psicología. Estas tradiciones cualitativas, alternativas a la investigación positivista, proporcionan modos alternativos para el estudio de la conducta del ser humano. Por ejemplo, el manejo de la psicología ecologista, hace muchos años (Barker, 1968, pp. 3-4, citado en Jacobs, 1987) es un buen ejemplo del uso de la investigación cualitativa.

La psicología ecológica surgió de la necesidad de dar más importancia a la fase de la historia natural de la psicología. Basa sus concepciones en el trabajo de los estudios de campo de la historia natural y en el trabajo de Lewin (citado en Jacobs, 1987). Los psicólogos ecologistas estudian la relación entre la conducta que ocurre naturalmente y su ambiente. Su meta es producir descripciones objetivas y detalladas de conducta que más tarde se puede transcribir en datos cuantitativos.

Para estos psicólogos, la conducta de individuos se compone de elementos objetivos y elementos subjetivos. Los aspectos objetivos ocurren en las partes subordinadas de la persona y los aspectos subjetivos ocurren en el contexto de la persona como totalidad. Los aspectos subjetivos son dirigidos hacia una meta y generalmente la persona es consciente de la conducta.

A su vez, reconocen aspectos subjetivos y objetivos del ambiente. Los aspectos objetivos se refieren como "*millieu*" (Barker, 1968, p. 1, citado en Jacobs, 1987, p. 3). El ambiente subjetivo, es decir, lo percibido por el individuo, se llama el "hábitat psicológico" (Barker y Wright, 1955, pp. 10-12, citados en Jacobs, 1987, p. 3). Se describe el "hábitat psicológico" en términos de las relaciones emocionales del individuo con el ambiente. Examinan las percepciones y reacciones del individuo a un evento; por ejemplo, un evento que produce miedo.

La concepción del ambiente objetivo ha sido un poco más difícil. Sin embargo, han identificado el contexto de la conducta como una unidad central a su trabajo. Un contexto de conducta es un patrón normal, incluso el *millieu*, a lo que esta conducta se relaciona. Un ejemplo puede ser el salón de clase de cualquier maestra.

Los psicólogos ecologistas ven los contextos de conducta como una jerarquía con influencia mutua pero también perciben una interdependencia entre las jerarquías. Los individuos y los contextos son interdependientes. La conducta humana se influye por los contextos y sus propiedades físicas, los componentes humanos y los programas (las agendas, los planes de una maestra).

Los psicólogos ecologistas ven dos enfoques: el contexto psicológico y la conducta dirigida por objetivos de los individuos y los contextos de la conducta. En los estudios de individuos, se interesan en describir su conducta, los objetos que utilizan, las calidades relacionadas con su conducta y las percepciones de los demás hacia estos individuos.

Por otro lado, en sus estudios sobre los contextos, se interesan en describirlos en un lugar específico, los patrones de conducta entre los individuos en estos contextos, cómo difieren los contextos, cómo éstos forman a los individuos y las propiedades de contextos que rigen la adaptación de los individuos.

Las metas de los ecologistas incluyen la descripción tanto de las conductas como de sus leyes. Por lo tanto, tienen dos métodos de estudiarlos: a través de muestras de esta conducta y los contextos a través de un inventario comprensivo de todos los contextos dentro de una comunidad o institución durante un etapa específica, normalmente un año (Jacobs, 1987). Las muestras son descritas por los investigadores en forma narrativa; por eso, son objetivas porque son una descripción de lo que vio el investigador pero también, subjetivas, porque involucran sus percepciones. Aunque los estudios de los contextos incluyen la codificación de datos, un método cuantitativo, las descripciones detalladas proveen información muy útil que sirve para explicar las causas y consecuencias de prácticas, por ejemplo, en instituciones (Jacobs, 1987). La información de las diferentes fuentes puede llevar a la resignificación de la información ya construida así como nuevas construcciones (González Rey, 2000).

En síntesis, la investigación cualitativa nos ofrece un sinnúmero de herramientas para estudiar el ser humano. La investigación se organiza como proceso de comunicación en los diálogos tanto entre investigador y sujeto investigado, como entre los sujetos investigados entre sí; procesos que dependen del tipo de investigación y de los instrumentos usados (González Rey, 2000).

Afirma González Rey que la "investigación cualitativa no intenta expresar en operaciones los contenidos directos y explícitos del sujeto con el fin de convertirlos en entidades objetivas susceptibles de procesamiento matemático. La opción epistemológica que hemos escogido como fundamento del abordaje cualitativo representa el conocimiento como proceso permanente, de carácter abierto, dentro del cual el investigador siempre está descubriendo y construyendo opciones" (p. 60).

Bibliografía

- Anderson, Gary (1998). "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas". En Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado Ballesteros y Miguel Ángel Campos (coords.). *El aula universitaria: aproximaciones metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: CISE.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- González, Rey, Fernando (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. México: Thompson.
- Jacob, Evelyn (1987). "Qualitative research traditions: A review". *Review of Educational Research*. Spring, 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1-50.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Montero Sieburth, Martha (1985). "La investigación cualitativa en el campo educativo". *La educación: Revista interamericana de desarrollo educativo*, 28, pp. 19-31.
- Seda Santana, Ileana (2000). "Literacy research in Latin America". En Michael Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson y Rebecca Bass. *Handbook of Reading Research*, Vol. III. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Assoc., pp. 41-52.



Guadalupe Vadillo

Psicóloga, máster en educación del sobresaliente, doctora en educación y directora de Educación continua y comunicación humana, Universidad de las Américas, Comité ejecutivo de la clínica OIRA

Antecedentes

El único esfuerzo coordinado y amplio en México para dar atención a la población sobresaliente en edad escolar se tuvo entre 1986 y 1993, cuando la Secretaría de Educación Pública trabajó el programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) en diversos estados de la República mexicana. En dicho programa se dio atención a entre 15 y 20% de la población escolar considerada (cifra mayor a 3 y 5% considerado en Estados Unidos, en tanto que se pretendió beneficiar a un espectro más amplio) (Martínez, 1993). Desde esa fecha, las contribuciones han sido aisladas y han implicado, sobretodo, la implementación de metodologías extranjeras, en particular anglosajonas, que conciernen a culturas muy diferentes a la nuestra y que, por tanto, suelen no contribuir a resolver de manera eficiente la problemática que el sobresaliente plantea.

El objetivo de esta colaboración es presentar las características distintivas y retos del niño sobresaliente, así como una propuesta de enriquecimiento en el ámbito escolar que puede implicar un beneficio no sólo para el chico con talentos, sino para la población total de estudiantes.

Lo sobresaliente del talentoso

En función del tipo de taxonomía que se utilice, habrá cajones más o cajones menos para acomodar al niño talentoso (que presenta un área de gran desarrollo con relación a sus pares) o al sobresaliente (con dos o más áreas altas). Si utilizamos la muy famosa clasificación de Gardner (en *The MIDAS*, 1999) concluiremos que los niños pueden tener las siguientes inteligencias:

- Lógico-matemática
- Musical
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Lingüística
- Ecológica o naturalista
- Espacial
- Corporal-quinestésica

Si utilizamos, por ejemplo, la de la Oficina de Sobresalientes y Talentosos de Estados Unidos (en User, 2000) tenemos que los talentos incluyen:

- el *general intelectual*: el niño posee una gran cantidad de información, elevado y amplio vocabulario, gran memoria y razonamiento abstracto. Aquí se habla de coeficientes de 130 a 144 para los *sobresalientes*; de 145 a 159 para los *sobresalientes superiores* y de 160 en adelante para los *profundamente sobresalientes*.
- el *intelectual específico*: el chico presenta un desempeño espléndido en un área específica como matemáticas o lengua. En general, se habla de los alumnos en el percentil 97 y superior en dicha área.
- el *creativo y de pensamiento productivo*: el pequeño tiene la habilidad de producir ideas nuevas a partir de la unión de elementos que se piensa comúnmente que son independientes y no similares, al igual que la aptitud para desarrollar nuevos significados con valor social.

- el de *liderazgo*: implica la habilidad para dirigir a otros hacia una decisión o acción común. El chico tiene la posibilidad de negociar situaciones difíciles.
- el de *artes escénicas y visuales*: el niño presenta talento en las artes visuales, música, danza, teatro y áreas similares.
- el de *habilidades psicomotoras*: involucra habilidades motoras y quinestésicas de tipo práctico, espacial, mecánico y físico.

Existe una enorme variedad de categorizaciones adicionales, lo cual comienza por hacernos realmente difícil el identificar chicos que se incluyan en el capítulo de sobresalientes. Sea cual fuere la taxonomía a utilizar, es claro que el niño sobresaliente requiere una educación especializada para permitirle desarrollar sus potenciales de manera productiva al tiempo de evitar problemas emocionales derivados del hecho de ser diferente a sus compañeros. Así, si pensamos en una definición amplia de inteligencia, o bien en la combinación de diversas teorías, tenemos la posibilidad de ubicar en un área de talento a prácticamente todo chico del entorno escolar. Por ello, esta propuesta no sólo tiene que ver con un pequeño porcentaje de chicos identificados como sobresalientes, sino con la totalidad de la población de un colegio, ya que las estrategias usadas para los primeros (aceleración, compactamiento, estudio independiente, proyectos especiales y centros de aprendizaje) benefician al estudiantado en su conjunto.

Asumir esta perspectiva implica la necesidad de **diferenciar la instrucción** para que a través de estrategias distintas se pueda dar atención a las necesidades específicas de todos los alumnos (Pool, 2000). La diferenciación significa el ofrecimiento de una variedad de opciones en tanto que los alumnos se perfilan como individuos con una variedad de habilidades e intereses (Wehrmann, 2000). Desde luego, implica tener una postura constructivista (trabajar con base en la zona de desarrollo proxima (ZDP), usar andamiaje y aprendizaje autorregulado) y una postura socioconstruccionista (Anderson, 1997) (ya que es a partir de la habilidad dialógica del estudiante y su mediador que podrá construir las historias que constituyen su conocimiento).

La diferenciación puede hacerse con base en:

- *Contenido*: se asigna materiales diferentes para no redundar en lo que el chico ya ha revisado;
- *Proceso*: se acelera el paso por los temas y actividades, para que el niño vaya a su ritmo y pueda acceder a aspectos que le sean motivantes todo el tiempo;
- *Producto*: el procedimiento de evaluación de lo aprendido se ajusta a los intereses del alumno (Wehrmann, 2000).

Propuesta

La primera premisa consiste en asumir una *perspectiva multifactorial de la inteligencia*: de hecho, cuanto más amplio sea el concepto y más numerosos los talentos considerados, mejor. En las escuelas en que los haya, no sólo participa el responsable de clase, sino el profesor de arte, deportes, idiomas, etc. Cada maestro deberá identificar algún área de potencial en cada uno de sus estudiantes. Se trata de un ejercicio interesante, en particular cuando el maestro se enfrenta a la visión, en ocasiones muy limitada, que ha tenido con relación a algún chico, lo que le impide señalar aspectos positivos en él. Dicha información se reúne y se debate entre todos los miembros del equipo académico involucrado.

El segundo paso comprende la *creación de una definición operacional de inteligencia para ese grupo específico*. Así, en una aula determinada puede implicar los talentos intelectual, social, intrapersonal y la inteligencia práctica. El maestro deberá tener claro cuáles son los indicadores que señalan cada uno de los talentos, con el fin de que pueda clasificar el nivel de habilidad de cada estudiante en función de dichos parámetros.

La tercera fase consiste en *identificar el desempeño de cada chico en cada uno de los rubros señalados como talentos* dentro de dicha aula de clase. Por consiguiente, cada estudiante tendrá una ubicación –que nunca será definitiva– en esos continuos. Es probable que al entrar en contacto con actividades interesantes un pequeño con un nivel inicial bajo en arte se involucre y el talento florezca. Por ello, se recomienda hacer altos en el camino para evaluar de tiempo en tiempo el desempeño y el potencial exhibido en cada rubro por cada uno de los estudiantes, para reclasificarlos.

La cuarta actividad implica la *creación de paquetes de aprendizaje* para los diferentes niveles de talento que presenten el contenido curricular al tiempo que permitan ajustes en procesos y productos. La característica común a todo paquete es la alta motivación que deben generar: es necesario contar con ideas creativas que impacten la ZDP y que representen un reto permanente –pero solucionable– para cada pequeño. Los alumnos identificarán el tipo de actividad que les corresponde a partir de un código de color. Así, en talento general intelectual los azules pueden ser los de mayor desarrollo; los verdes, los de desarrollo promedio y los morados, los de menor potencial en ese campo. Lo importante es que cada niño se ejercite con actividades de nivel superior en al menos un área. Los paquetes forman parte de centros de aprendizaje, que contienen, además, recursos interesantes: recortes, publicaciones, cintas de audio y vídeo, programas de cómputo, referencias a páginas de Internet, etc., dependiendo de las posibilidades de la escuela. Los productos abarcan una amplia gama: entrevistas, películas, obras de teatro, composiciones, cuadros, síntesis informativos para noticieros de TV, y tantos otros.

Esta propuesta intenta mantener a todos los alumnos motivados al estar en contacto con tareas que implican al menos el mínimo esperado en el grado escolar, pero que frecuentemente involucran retos que entusiasman al alumno y que harán desarrollar diferentes áreas en él: desde las intelectuales hasta las emocionales, al fortalecer el concepto de sí mismo, reforzar su idea de capacidad personal y divertirse al aprender.

Bibliografía

Anderson, H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities. A Postmodern Approach to Therapy*. New York, NY: Basic Books.

Martínez, M. A. (1993). *Estudio comparativo de pensamiento creativo en niños sobresalientes de 4° y 5° grados de escuelas oficiales*. Tesis de licenciatura en psicología. México: Universidad de las Américas.

Pool, C. (2000). *Web Wonders –Differentiation in the Classroom*. *Educational Leadership*. 58(1).

User, B. (2000). *Gifted Resources Brief Summary Page*. Disponible en www.eskimo.com

The MIDAS (1999). *MIDAS: Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales*. Disponible en www.angelfire.com

Wehrmann, K. S. (2000). *Baby Steps: A Beginner's Guide*. *Educational Leadership*. 58(1).

Desarrollo cognitivo.

Entorno sociolingüístico y construcción de la lectura

Alida Cano de Faroh

Universidad Central de Venezuela

María Elena Garassini

Universidad Metropolitana

Introducción

Aun cuando en la actualidad conocemos experimentos asombrosos con lo que se denomina "lenguaje animal", sobre todo con simios, nadie duda de que las expresiones del lenguaje, tanto oral como escrito, tienen en el ser humano niveles de complejidad y abstracción tan altos que diversas ciencias deban contribuir a su explicación y a la descripción de su desarrollo.

La lectoescritura como expresión psicolingüística ha sido y es objeto frecuente de estudio y reflexión para psicólogos y educadores que reconocen su papel vital en la construcción de conocimientos. Siendo así, en el presente trabajo se busca analizar, en dos poblaciones diferentes: niños preescolares y escolares de sexto grado, la relación que guarda el desarrollo de este objeto social de conocimiento con el desarrollo cognitivo, concebido desde una perspectiva piagetiana, y con el entorno sociolingüístico del sujeto como una variable externa.

Esta última variable cobra relevancia ya que la revalorización que actualmente se hace de la teoría de Vygotski pone su acento en los procesos interactivos del sujeto con su medio social.

La perspectiva de Piaget sobre el desarrollo cognitivo

El problema del desarrollo cognitivo puede considerarse como el proceso fundamental que estudia la teoría piagetiana, ya que es ese proceso el que da respuesta a la pregunta central de la epistemología genética acerca de cómo construye su conocimiento el ser humano.

Para que las estructuras cognitivas se desarrollen, y con ello el sujeto vaya construyendo una lógica cada vez más avanzada, que caracterizará los diferentes estadios, propuestos por el autor, Piaget (1973a; Piaget e Inhelder, 1973) contempla cinco grupos de factores que ejercen influencia: la maduración de los sistemas nervioso y endocrino, el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida por el sujeto en su acción sobre los objetos, el proceso de equilibración, factores afectivos encargados de energizar la conducta y factores de tipo social. Estos últimos son divididos por Piaget en factores de coordinación interindividual y factores de transmisión educativa y cultural. Los primeros son comunes a todas las sociedades "... en todas partes se observan determinadas conductas sociales de intercambio entre niños o entre niños y adultos, que obran por su propio funcionamiento, independientemente del contenido de las transmisiones educativas" (Piaget, 1973a, p. 67). Los factores de transmisión educativa y cultural, contrariamente a los anteriores, varían de una sociedad a otra.

En lo que respecta al lenguaje, Piaget (1976) cree que con frecuencia es un indicador erróneo de los niveles de comprensión de un niño, ya que en sus acciones se evidencia una cantidad de lógica que no manifiesta en sus formulaciones verbales. Por lo tanto, el lenguaje no es considerado como la fuente del pensamiento, sino la función semiótica, que engloba al lenguaje y tiene mayor amplitud. Visto así, el pensamiento precede al lenguaje oral, pero cuando éste se hace presente transformará el pensamiento facilitando sus formas de equilibrio. En otras palabras, puede afirmarse que entre lenguaje y pensamiento existe un círculo genético tal, que uno se apoya en el otro, en una forma solidaria y en perpetua acción recíproca, pero

ambos dependen en esta última instancia de la inteligencia, que antecede al lenguaje (Piaget, 1973).

Piaget nunca hizo consideraciones semejantes en relación con la lengua escrita, pero parece lógico pensar que dado el desarrollo que se produce en el niño en el avance constructivo de las nociones lógicas, así como en el proceso de apropiación de elementos del entorno social que le permitirán la formulación de hipótesis acerca de la lengua escrita, lo cual desembocará más tarde en una apropiación del conocimiento de la lectoescritura, debe existir también una real relación entre inteligencia y lectoescritura, entendiendo que ambos procesos se influyen mutuamente.

Podría también decirse que los dos grupos de factores sociales descritos por Piaget son de vital importancia para la adquisición de la lengua escrita, ya que es en su interacción con niños y adultos lectores donde el niño irá construyendo sus hipótesis acerca de ese objeto social de conocimiento y serán, finalmente, factores de transmisión educativa los que le permitirán los avances necesarios para convertirse en un verdadero lector y escritor.

Vygotski y la adquisición de la lectoescritura

Para Vygotski (1979), la lengua escrita constituye un caso de procesos psicológicos superiores avanzados en el ser humano. Al investigar experimentalmente el desarrollo de lo que él denominó "prehistoria del lenguaje escrito en los niños", afirma que la psicología de la época, al considerar la escritura como una complicada habilidad motora, prestaba poca atención a su consideración como un "... sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño" (Vygotski, 1979, p.160).

Al rastrear el origen de la escritura, considera que el gesto se constituye en el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura, siendo el juego infantil lo que permite la unión del gesto con el lenguaje escrito. Luego vendrá el dibujo, que es considerado por el autor como el primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito; el dibujo será primero una manifestación pictográfica para luego devenir en ideografía y de allí pasar a un simbolismo de segundo orden que abarcará la creación de signos escritos para los símbolos hablados de las palabras. Afirma Vygotski que, en contraposición con lo que sucede con el lenguaje hablado, en el cual los niños avanzan espontáneamente, el lenguaje escrito debe basarse en una instrucción artificial, donde el maestro, u otro enseñante, debe lograr que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida del niño, al igual que lo es el lenguaje hablado; de este modo, el niño considerará la escritura como algo importante y necesario. Barquero (1977), al interpretar las ideas vygotkianas sobre la escritura, concluye que "no existe desarrollo previo de la necesidad de su adquisición sino que el desarrollo de ésta es de algún modo inherente a la manera como se organice la práctica pedagógica misma (p. 21). Al respecto, McLane (1995), al implementar un programa de escritura fundamentado en principios vygotkianos, encuentra que la escritura de los niños que se inician en esa práctica requiere de adultos que los apoyen, y que esta mediación adulta será necesaria durante un tiempo prolongado.

En las consideraciones anteriores queda explícita la importancia de la mediación en el desarrollo de procesos psicológicos superiores y la consideración de Vygotski (1931) acerca de que la organización de las formas superiores de psiquismo se lleva a cabo en el proceso de desarrollo social del individuo, es decir, en el curso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante. Así, el lenguaje en general y el lenguaje escrito, como parte del primero, subordinan su evolución a la ley fundamental del desarrollo, propuesta por el autor, donde las funciones psíquicas aparecen dos veces en el proceso de desarrollo de la conducta: primero como función de la conducta colectiva, es decir, como categoría interpsicológica, y luego como conducta individual del niño, como proceso interno, o sea, como categoría intrapsicológica.

De lo expuesto puede inferirse la gran importancia que tiene la colectividad como factor fundamental del desarrollo lingüístico, para que el niño logre construir su conocimiento de la lectoescritura y alcance con ello a desarrollarlo, no sólo

como función comunicativa, sino también como uno de los medios más importantes del pensamiento.

La construcción de la lengua escrita

En 1979, se publica la obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, escrita por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes presentan los resultados de investigaciones llevadas a cabo durante tres años en Argentina y que, según sus propias palabras, intentaban develar los misterios de la historia preescolar de la escritura. En nuestra opinión, alcanzan ampliamente su objetivo. Hoy conocemos los caminos que llevan al niño, antes de su inicio formal de la enseñanza de la lectoescritura, a construir un sistema coherente de hipótesis que le prepararán para que este aprendizaje se dé en forma fluida, traducándose ello en nuevas propuestas para la enseñanza de la lectoescritura y en la posibilidad de considerar que la lengua escrita se adquiere a través de un proceso de construcción activo por parte del niño.

Estas consideraciones sobre la actividad del niño para comprender la naturaleza del sistema gráfico mediante la generación de hipótesis, búsqueda de regularidades y selección de información nos permite afirmar que la lectoescritura no es un producto meramente escolar, sino un objeto social que el niño comienza a construir mucho antes de ingresar a la escuela. Las interacciones que el sujeto mantenga, en su edad preescolar, con materiales impresos y con adultos y niños lectores de su entorno facilitarán su construcción personal de la lectoescritura, por tanto, las actividades pedagógicas que se privilegiarán deberán estar relacionadas directamente con la lengua escrita y deberán realzar su función social. El maestro de preescolar tendrá que ser un facilitador que proponga actividades que permitan al niño entrar en contacto con la lengua escrita y que permitan el intercambio y la cooperación de los niños entre sí, a fin de que éstos se aproximen paulatinamente al conocimiento adulto del objeto de conocimiento que es la lengua escrita.

A continuación presentaremos cuál es el proceso que vivencian los niños cuando construyen este conocimiento, basándonos en la última clasificación propuesta por Ferreiro (1991) donde se propone un sistema que agrupa este proceso de construcción en tres grandes niveles.

En el *primer nivel*, el niño busca criterios distintivos de los modos de representación gráfica: dibujo y escritura. En esta búsqueda se percata que la diferencia entre ambos modos de representación está dada por la manera en que se organizan las líneas en el papel: las formas de un sistema de escritura son arbitrarias y se ordenan de modo lineal.

En este nivel, los avances del niño estarán constituidos por la posibilidad de diferenciar dibujo y escritura y por la concepción de la escritura como objeto sustituto; también los principios de cantidad mínima y variaciones cualitativas internas aparecen en este nivel.

Al alcanzar un control progresivo de las variaciones cuantitativas y cualitativas, el niño logrará la diferencia de sus escrituras, lo cual se ubica en el *segundo nivel*.

El *tercer nivel* corresponde a la fonetización de la representación escrita y va a incluir los tres últimos niveles de construcción propuestos por la autora en 1979, que corresponden al nivel silábico (donde cada letra representará a una sílaba: AIA por camisa), al nivel silábico-alfabético (donde en una misma palabra una letra podrá representar una sílaba y otras sílabas serán escritas utilizando todas las letras que la componen: PLOTA por pelota) y al nivel alfabético (donde el niño adquiere la escritura adulta y cada letra representa un sonido: CAMISA, PELOTA). Desde el punto de vista cognitivo, en este nivel el niño intenta resolver un problema muy importante y general: la relación entre el todo y las partes, estando en este caso, el todo representado por la cadena escrita y las partes, primero por las sílabas y luego por las letras. Vemos así que este principio lógico subyacente permite a la autora englobar los últimos tres niveles en uno, pues el niño ya emplea en ellos la correspondencia del lenguaje oral y escrito para llevar a cabo sus escrituras.

Después de que el niño ha construido un sistema de lectoescritura semejante al de los adultos, deberá continuar su perfeccionamiento (desarrollo) mediante sucesivos actos lectores y escritores que lo llevarán a contemplar la lectoescritura como una herramienta de adquisición de conocimientos.

Los estudios teórico-fácticos emprendidos en los últimos años bajo el enfoque psicolingüístico han permitido establecer una aproximación conceptual a los factores asociados en este complejo proceso de desarrollo de la lectura. Autores como Goodman (1982), Smith (1989), Ferreiro y Teberosky (1979), Kaufman y col., (1978), Lerner y Palacios (1990) son los pioneros en las investigaciones psicolingüísticas que realzan los aportes del lector en el proceso de construcción del significado. Señalan que el sujeto desempeña un papel activo y selectivo en el acto de la lectura. Por un lado, realiza anticipaciones de significado y utiliza estrategias para verificar sus hipótesis a partir de la información visual provista por el texto. Por otro lado, selecciona la información en función de sus conocimientos previos, sus intereses y del grado de compromiso previamente asumido con respecto a la temática del texto.

De todo esto se desprende que el sujeto puede contener "errores" o anticipaciones que derivan de sus conocimientos previos sobre el tema. También será capaz de formularse "hipótesis", las cuales reflejan una forma de pensamiento específico y se van formando a través de diversas experiencias de los individuos con materiales escritos. Dichas hipótesis influyen en la comprensión y/o anticipación ante un texto dado.

El estudio del proceso de comprensión de la lectura ha permitido, bajo el marco teórico de la psicolingüística, señalar los factores asociados a éste, los cuales provienen de la interacción de dos grandes fuentes:

1. La información visual proveniente del texto: letras, palabras, oraciones, párrafos, pasajes enteros.
2. La información no visual proveniente de los aportes del lector y dependiente de:
 - La etapa de construcción del conocimiento.
 - El conocimiento previo que el sujeto tenga acerca del tema específico tratado en el texto.
 - La competencia lingüística del sujeto a nivel del lenguaje oral y sobre todo del lenguaje escrito (estructura sintáctica y léxico empleado) dados por las experiencias socioculturales con la lectura.
 - La etapa de su desarrollo moral, en textos que implican relaciones entre seres humanos y juicios emitidos por éstos.
 - El grado en que la lectura implique para el sujeto una situación real de comunicación.
 - El grado de familiarización del sujeto con el portador de texto empleado.

La propuesta básica del enfoque psicolingüístico consiste en señalar que la comprensión se deriva de la interacción de un individuo, que posee características y experiencias socioculturales específicas, con un texto, que también posee características específicas que provocarán en el sujeto anticipaciones, hipótesis y motivaciones que mediarán su comprensión.

Los antecedentes teóricos sintéticamente expuestos sustentaron las preguntas de investigación realizadas por Cano (1993) con niños preescolares (investigación A) y Garassini (1993) con niños de sexto grado de educación básica (investigación B).

Investigación A

1. ¿Existirá correlación entre el desarrollo del pensamiento lógico y el proceso de construcción espontáneo de la lengua escrita, en niños preescolares?
2. ¿Se encontrará alguna de las nociones lógicas de conservación, clasificación, seriación y correspondencia relacionada más significativamente que otra con la construcción de la lengua escrita, en niños preescolares?

- ¿Tendrá el entorno sociolingüístico del niño, considerado como la estimulación que se desprende de las actividades relacionadas con la lengua escrita, llevadas a cabo en el hogar, alguna influencia sobre el avance del niño en su proceso constructivo de la lectoescritura?

Investigación B

- ¿Existirán diferencias en el nivel de desarrollo cognitivo de niños concursantes de sexto grado de educación básica con altos y bajos niveles de comprensión de la lectura?
- ¿Existirán diferencias en el entorno sociolingüístico de niños concursantes de sexto grado de educación básica con altos y bajos niveles de comprensión de la lectura?

Método

Investigación A

Presentaremos a continuación el método empleado por Cano (1993) en su investigación titulada "Desarrollo del pensamiento lógico y construcción espontánea de la lengua escrita en niños preescolares".

Población La población estuvo constituida por todos los niños que asistían a los niveles: maternal: 1er. nivel, 2do. nivel y preparatorio del preescolar del Centro Educativo APUCV con edades comprendidas entre los 3.3. y 6.11 años de edad.

Muestra De la población definida se escogió una muestra donde se incluyeron sujetos de los cuatro niveles de preescolar, a fin de rastrear la secuencia de construcción de los procesos por estudiar. La muestra quedó constituida tal como lo especifica el siguiente cuadro:

Nivel	Edad	Cantidad
Maternal	3.3-3.5	4 niños 3 niñas
I	4.3-4.5	4 niños 4 niñas
II	5.1-5.5	4 niños 4 niñas
Preparatorio	6.6-6.9	4 niños 4 niñas

Variables

Variable A: desarrollo del pensamiento lógico, visto desde la perspectiva de la teoría piagetiana, que evalúa la construcción de nociones operatorias, la cual considera que el sujeto al construir sus estructuras cognitivas va desarrollando un pensamiento caracterizado por tender hacia un equilibrio cada vez más estable.

Variable B: construcción espontánea de la lengua escrita, entendida como el proceso que lleva a cabo el niño, aún sin instrucción expresa para ir apropiándose del conocimiento constituido por la lectoescritura.

Variable C: entorno sociolingüístico entendido como todas aquellas actividades llevadas a cabo dentro del hogar o con los miembros familiares que permiten al niño un intercambio funcional con la lengua escrita.

Instrumentos

- Para evaluar las nociones lógicas se utilizaron las siguientes pruebas:
 - Para la noción de clasificación se realizó una adaptación de las pruebas propuestas por Moreno y Sastre (1980).

- Para la noción de seriación se tomaron las pruebas de Piaget y Szeminska (1974) y Piaget e Inhelder (1978).
- Para evaluar la noción de correspondencia biunívoca se usaron las pruebas de Piaget y Szeminska (1974).
- Para la noción de conservación de sustancia continua se seleccionaron pruebas de Piaget e Inhelder (1978) y de Sinclair (1975).

La sumatoria de los puntajes obtenidos en las cuatro pruebas piagetianas permitió obtener un puntaje operatorio para cada niño. Este puntaje representó su desarrollo del pensamiento lógico.

2. Para evaluar la construcción de la lengua escrita en el niño se tomaron pruebas de Ferreiro y Gómez (1982a) y Meval (1981) asignándoles puntajes en función de una serie de hipótesis que el niño muestra en sus respuestas. La sumatoria de los puntajes obtenidos por cada niño, en las pruebas mencionadas, constituyó el puntaje de construcción de la lengua escrita (Puntaje CELE).
3. Se elaboró un cuestionario para investigar el entorno sociolingüístico (véase anexo 1). Este cuestionario se interpretó en forma cualitativa.

Procedimiento

1. Elaboración del cuestionario para investigar el entorno sociolingüístico (situaciones relacionadas con la lengua escrita en el hogar).

Se exploraron actividades que se comparten voluntariamente con el niño y pueden favorecer el desarrollo de sus hipótesis respecto a la lengua escrita.

Este instrumento se sometió a validación mediante el juicio de cinco expertos en el área y la aplicación, en forma personal, a tres padres de niños preescolares, de similares características a los de la muestra.

2. Adaptación de las pruebas operatorias y las pruebas para evaluar el proceso constructivo de la lengua escrita.

A cada una de las pruebas se le asignaron criterios cuantitativos. Se llevó a cabo una prueba piloto de las pruebas adaptadas.

3. Aplicación de las pruebas a la muestra seleccionada.
4. Envío de los cuestionarios sobre entorno sociolingüístico a los padres.
5. Corrección de los protocolos y análisis cuantitativos y cualitativos de los resultados.

Investigación B

Presentaremos a continuación el método empleado por Garassini (1993) en su investigación titulada "Diferencias entre lectores con alta y baja comprensión".

Población La población estuvo constituida por todos los niños cursantes de sexto grado de los colegios Pacairigua I y II ubicados en Guatire (población cercana a la capital). En total, la población la conformaron 70 niños ubicados en los estratos sociales III y V según el método Graffar adaptado para la población venezolana.

Muestra La muestra se seleccionó con base en los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora de Alliende, Condemarin y Milicic (1978). Se seleccionaron los 15 sujetos que obtuvieron las puntuaciones más altas y los 15 sujetos que obtuvieron las puntuaciones más bajas. Como las puntuaciones obtenidas por la población se distribuyeron como una curva normal, los grupos quedaron constituidos de la siguiente forma: grupo A: sujetos con alta comprensión de la lectura (puntuaciones comprendidas entre los percentiles 75 y 100), grupo B: sujetos con baja comprensión de la lectura (puntuaciones comprendidas entre los percentiles 15 y 35).

Variables

Variable A: comprensión de la lectura, definida como la capacidad del sujeto de utilizar sus conocimientos y estrategias de búsqueda y construcción de significado frente a un texto escrito que puede variar en su nivel de complejidad lingüística.

Variable B: estadios de desarrollo de la inteligencia de Piaget, definidos como periodos consecutivos en los cuales se presentan modos de pensar característicos que van a determinar el tipo o modo de respuestas que el sujeto emitirá frente a las actividades cognitivas que se le presenten. Periodos: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales.

Variable C: entorno sociolingüístico, entendido como todas aquellas características de tipo familiar, social y cultural en las cuales se encuentra inmerso el individuo que permiten el intercambio con el lenguaje escrito.

Instrumentos

1. Para la selección de la muestra y determinación de la variable A se utilizó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de sexto nivel (forma A) de Alliende, Condemarín y Milicic (1978).
2. Para medir el desarrollo cognitivo se elaboró una entrevista de 10 ítems a partir de la adaptación de la prueba de Lawson (1978) "Test de razonamiento formal", que contiene preguntas que permiten evaluar nociones del estadio de pensamiento concreto y formal. Las respuestas fueron puntuadas con 3 puntos (respuesta sin ayuda), 2 puntos (respuesta correcta posterior a una segunda revisión de los datos propuesta por el investigador), 1 punto (respuesta correcta posterior a una ayuda específica: pregunta realizada por el investigador que ayuda a la comprensión del problema) y 0 puntos (respuesta incorrecta a pesar de las ayudas propuestas).
3. Para evaluar el entorno sociolingüístico se elaboró un cuestionario dirigido a los padres de los sujetos que contiene preguntas que permiten evaluar el intercambio con la lengua escrita. Las respuestas fueron puntuadas con 0 (ambiente sociolingüístico no favorecedor) y 1 punto (ambiente sociolingüístico favorecedor) y se realizó una sumatoria de las puntuaciones obtenidas (véase anexo 2).

Procedimiento

1. Selección de la muestra mediante evaluación de la variable comprensión de la lectura: los dos grupos de estudio se determinaron con base en las puntuaciones obtenidas en la prueba de comprensión de la lectura. Grupo A: sujetos con alta comprensión de la lectura, aquellos que obtuvieron las puntuaciones más altas (percentiles entre 75 y 100) y grupo B: sujetos con baja comprensión de la lectura, aquellos que obtuvieron las puntuaciones más bajas (percentiles entre 15 y 35).
2. Aplicación de las entrevistas para evaluar el desarrollo cognitivo a los sujetos de ambos grupos, con la adaptación de la prueba de Lawson.
3. Recolección de los datos sobre entorno sociolingüístico a través de los cuestionarios enviados a los padres de los sujetos de ambos grupos.
4. Corrección y tabulación de los resultados encontrados en los tres instrumentos aplicados a ambos grupos. Análisis cuantitativos y cualitativos de las respuestas.

Resultados

En referencia a la primera pregunta de investigación del estudio A, los puntajes operatorios y puntaje CELE encontrados, los cuales fueron correlacionados con el estadístico Rho de Spearman (Siegel, 1970) arrojaron una correlación de 0.84, significativa al 0.0005. Lo anterior nos muestra que existe una estrecha vinculación entre estas variables.

Este resultado permite afirmar que los cambios en las estructuras cognitivas, evaluados en este estudio con pruebas operatorias piagetianas, y que reflejan el

desarrollo del pensamiento lógico en el niño, varían de manera concomitante con la construcción de hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua escrita. A su vez, desde el momento en que se inicia el proceso de construcción de la lengua escrita, incitado y mantenido por un tipo especial de actividades, relacionadas con actos de lectura y escritura y materiales impresos, éste contribuirá en alto grado a nuevos desarrollos y a la consolidación de las nociones que conforman el pensamiento lógico del niño. Estos hallazgos evidencian la mutua interacción que se produce entre los dos procesos.

En referencia a la mayor relevancia de alguna de las nociones lógicas para que el niño inicie su construcción del lenguaje escrito (pregunta 2), se encontró que las nociones de clasificación y correspondencia presentaron las correlaciones más altas (0.82). Esto concuerda con las investigaciones realizadas por Ferreiro, quien señala que la clasificación, entre otras consideraciones, permite al niño contemplar el todo y las partes y la correspondencia uno a uno le ayuda a plantearse la hipótesis de correspondencia grafemafonema. Vale la pena acortar que las correlaciones mostradas por las nociones de seriación y conservación de sustancia también resultaron ser altamente significativas, lo cual habla de su importancia en relación con la construcción de la lengua escrita.

Con respecto a la pregunta 1 de la investigación B, los resultados obtenidos permiten afirmar que existieron diferencias significativas entre los lectores con alta y baja comprensión de la lectura en relación con el desarrollo cognitivo de los sujetos de ambos grupos. Se empleó la prueba U de Man-Whitney para establecer las diferencias, encontrándose una $U = 9$ que resulta significativa a un Alfa: 0.001. Por otro lado, al correlacionar las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las pruebas de comprensión de la lectura con los puntajes que obtuvieron en la prueba de desarrollo cognitivo, se obtuvo una correlación $Rho = 0.736$ que resulta significativa a un Alfa: 0.0005.

A partir del análisis de las estadísticas anteriores se desprende que el desarrollo cognitivo pareciera tener una estrecha relación con el desarrollo de la comprensión de la lectura; vemos así que los sujetos que obtuvieron mayores puntajes en las pruebas de comprensión de la lectura, también hicieron lo propio en las pruebas de desarrollo cognitivo, y los puntajes más bajos correlacionaron en ambas pruebas. Estos hallazgos nos permiten señalar que existe una interacción mutua entre estas dos variables, es decir, que una buena comprensión de la lectura, que implica el análisis de los detalles y relaciones presentes en el texto, la relectura y revisión frecuente y la búsqueda de significación permanente, van a favorecer el desarrollo cognitivo en los sujetos. A su vez, las habilidades alcanzadas por el sujeto en su desarrollo cognitivo, en este caso particular, herramientas del pensamiento formal inicial que le permiten desprenderse de lo concreto, predecir, inferir y plantear hipótesis partiendo de proposiciones, le van a permitir enfrentarse con más facilidad y con mayor número de herramientas a la comprensión de un texto.

Para dar respuesta a la pregunta 3 de la investigación A, los resultados encontrados en el cuestionario que evalúa entorno sociolingüístico permiten afirmar la importancia de hogares con abundancia de materiales escritos y uso constante de la lengua escrita como medio comunicacional. Estos factores posiblemente favorecen la competencia lingüística del niño, desarrollándose con la exposición a ellos tanto la lengua escrita como el pensamiento lógico. Se desprendió del análisis de los cuestionarios que el tipo de actividades llevada a cabo con los niños, fue uno de los aspectos más significativos, notándose mayor influencia en los de más corta edad (3 años). Actividades como solicitar al niño que lea diversos tipos de textos y que el adulto comente con él los materiales que lee, permiten el desarrollo y motivación hacia la construcción de la lectoescritura, es decir, aquellos hogares donde la lengua escrita se presenta como actividades lúdicas y cotidianas, favorecen un nexo afectivo con ese objeto social de conocimiento, el cual permitirá mantener la motivación hacia la lectura y fue característico de los hogares cuyos niños presentaron los niveles más altos de construcción de la lengua escrita.

Otro aspecto notable en el entorno sociolingüístico de los niños más avanzados en la construcción de la lengua escrita, fue el papel de los hermanos mayores como facilitadores de este proceso constructivo. Este hallazgo, trasladado a la escuela, nos permiten avalar, a partir de la teoría constructivista, la importancia del trabajo en grupos de pares que presenten niveles de conocimiento diferentes, pero cercanos, lo cual facilitará conflictos sociocognitivos que redundarán en avances cognitivos de todo el grupo.

En referencia al efecto de la variable entorno sociolingüístico en la investigación B (pregunta 2), los resultados permiten afirmar la existencia de una correlación positiva alta con la variable comprensión de la lectura; al respecto encontramos un $Rho = 0.483$ significativo a un nivel alfa de 0.0005. También se evidenciaron diferencias significativas al nivel de alfa 0.05 ($U = 61$) entre el grupo de alta y baja comprensión de lectura. A nivel cualitativo, algunos de los elementos evaluados en el cuestionario se presentan como las características del entorno sociolingüístico que correlacionan más alto con la comprensión de la lectura por presentarse con bastante frecuencia en los sujetos con una alta comprensión de la lectura. Estas características son nivel de instrucción de los padres, hábito lector de la madre y el intercambio y producción de textos escritos por parte de los niños (ayuda a hermanos con tareas, lectura de cuentos a hermanos, estudio con compañeros en el hogar, escritura de mensajes, cuentos o poemas, etc.). Estos resultados confirman, por un lado, la importancia de los padres como modelos lectores y, por el otro, de realizar actividades donde la lengua escrita sea utilizada de modo funcional y para comunicarse y el papel fundamental que juegan los otros (hermanos, compañeros) para crear intercambios significativos y poner a prueba sus hipótesis (conflictos sociocognitivos).

Anexos

Anexo 1 Cuestionario para evaluar entorno sociolingüístico en niños preescolares

1. Nombre del niño:
2. Sexo:
3. Fecha de nacimiento:
4. Nivel de preescolar que cursa:
5. Fecha de ingreso al preescolar:
6. ¿Ha asistido todo el tiempo a esta institución escolar? Sí__ No__
7. Si respondió "No", escriba el nombre del (o de los) preescolares anteriores y tiempo de permanencia en él (o ellos):
8. Edad en que emitió sus primeras palabras:
9. ¿Ha vivido en países de lengua diferente al español? De ser así, especifique: dónde, cuánto tiempo y qué edad tenía el niño:
10. Personas que habitan en el hogar con el niño:

Edad	Sexo	Nivel de instrucción	Parentesco

11. ¿Hay una biblioteca en su casa? Sí__ No__
12. ¿Hay estantes con libros en otros lugares de la casa? Sí__ No__
13. ¿Hay libros en la habitación del niño? Sí__ No__

14. ¿Qué tipo de libros hay en la casa?

- | | |
|-----------------|--------------------|
| Novelas__ | Técnicos__ |
| Cuentos__ | Infantiles__ |
| Revistas__ | Textos escolares__ |
| Catálogos__ | Científicos__ |
| Enciclopedias__ | Otros__ |

15. Si hay libros para niños, ¿de qué tipo son?

- | | |
|---|------------------------------------|
| Cuentos sin ilustraciones__ | Libros de hule__ |
| Cuentos con ilustraciones y poco texto__ | Libros con gráficos y sin textos__ |
| Cuentos con ilustraciones y mucho texto__ | Revistas de historietas__ |
| Enciclopedia infantil__ | Libros de texto__ |
| Diccionario infantil__ | Libros para aprender a leer__ |

16. ¿Se recibe periódico en el hogar?

- | | |
|------------------|----------------|
| A diario__ | Los domingos__ |
| Ocasionalmente__ | Nunca__ |

17. ¿Se reciben cartas de familiares y/o amigos?

- | | | |
|------------------|------------------|---------|
| Frecuentemente__ | Ocasionalmente__ | Nunca__ |
|------------------|------------------|---------|

18. Si se reciben, ¿se comentan frente al niño? Sí__ No__

19. ¿Se dejan recados escritos entre los miembros de la familia?

- | | | |
|------------------|------------------|---------|
| Frecuentemente__ | Ocasionalmente__ | Nunca__ |
|------------------|------------------|---------|

20. ¿A qué edad cree usted debe comenzarse la enseñanza de la lectura a los niños?

21. A continuación, aparece un cuadro con actividades relacionadas con la lectoescritura que se pueden realizar conjuntamente con el niño. Líénelo de acuerdo con sus experiencias.

	¿Quién lo hace?						
	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Padre	Madre	Hermano	Otro (especifique)
a) Dibujan conjuntamente							
b) Se le narran cuentos							
c) Se le leen cuentos							
d) Se le lleva a librerías							
e) Se le leen periódicos							
f) Comentan las ilustraciones							
g) Se lee lo que él escoge							
h) Se le relea un libro cuando lo pide							
i) Se responden sus preguntas acerca de las lecturas							
j) Se le pide leer							
k) Se señala con el dedo a medida que se lee							
l) En la calle, se le leen avisos, señales, etc.							

Anexo 2 Cuestionario para evaluar entorno sociolingüístico en niños de sexto grado de educación básica

Nombre del alumno:

Sexo:

Edad:

Lugar y fecha de nacimiento:

Personas que viven en el hogar con el alumno:

Edad	Sexo	Nivel de instrucción	Parentesco

1. ¿Hay una biblioteca en su casa? Sí__ No__
2. ¿Hay estantes con libros en otros lugares de la casa? Sí__ No__
3. ¿Hay libros en la habitación de su hijo? Sí__ No__
4. ¿Qué tipo de libros hay en su casa?

Novelas__	Técnicos__
Cuentos__	Infantiles__
Revistas__	Textos escolares__
Catálogos__	Científicos__
Enciclopedias__	Revistas de historietas__
Libros de aventuras__	Otros__
5. ¿Cómo clasificaría a su hijo respecto a la lectura?

Lee frecuentemente__	Como recreación__
Lee ocasionalmente__	
No lee__	
Lee: Para estudiar__	
6. ¿Qué tipo de libros prefiere?

Novelas__	Técnicos__
Cuentos__	Infantiles__
Revistas__	Textos escolares__
Catálogos__	Científicos__
Enciclopedias__	Revistas de historietas__
Libros de aventuras__	Otros__
7. ¿Se compran libros para el hogar?

Frecuentemente__	Ocasionalmente__	Nunca__
------------------	------------------	---------
8. ¿Se recibe periódico en el hogar?

A diario__	Los domingos__
Ocasionalmente__	Nunca__
9. ¿Se interesa su hijo por el periódico?

Frecuentemente__	Ocasionalmente__	Nunca__
------------------	------------------	---------
10. Si se interesa, ¿hay alguna sección específica que parezca interesarle más (deportiva, científica, noticias, historietas).

Especifique:

11. ¿Algún miembro de la familia lee en voz alta los artículos de periódico y son comentados?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
12. ¿Se visitan librerías para ver los libros?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
13. ¿Se reciben cartas de familiares y/o amigos?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
14. Si se reciben, ¿se comentan frente a su hijo? Sí___ No___
15. ¿Su hijo escribe cartas?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
16. ¿Se dejan recados escritos entre los miembros de la familia?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
17. ¿Escribe su hijo recados por escrito?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
18. ¿Escribe su hijo cuentos, poemas, historietas o algún tipos de texto? Si su respuesta es afirmativa, especifique.
Sí___ No___
19. ¿Cómo se clasificaría usted madre respecto a la lectura?
Lee frecuentemente___
Lee ocasionalmente___
No lee___
20. ¿Cómo se clasificaría usted padre respecto a la lectura?
Lee frecuentemente___
Lee ocasionalmente___
No lee___
21. ¿Ha leído usted madre algún libro en los últimos seis meses? Si su respuesta es afirmativa, señale el título del libro.
Sí___ No___
Título:
22. ¿Ha leído usted padre algún libro en los últimos seis meses? Si su respuesta es afirmativa, señale el título del libro.
Sí___ No___
Título:
23. ¿Se promueven en su comunidad los hábitos lectores? Si su respuesta es afirmativa, especifique qué actividades se realizan.
Sí___ No___
24. ¿Existe en su comunidad una biblioteca pública?
Sí___ No___ No sé___
25. Si existe, ¿la visita su hijo?
Frecuentemente___ Ocasionamente___ Nunca___
26. ¿Existe en la escuela de su hijo una biblioteca?
Sí___ No___ No sé___
27. ¿Tiene libros para préstamos domiciliario?
Sí___ No___ No sé___

28. Si tiene, ¿trae su hijo libros de la biblioteca a su casa?
 Frecuentemente___ Ocasionalmente___ Nunca___
29. Si tiene hermanos menores:
 Les ayuda con las tareas escolares
 Frecuentemente___ Ocasionalmente___ Nunca___
 Les lee cuentos o historietas
 Frecuentemente___ Ocasionalmente___ Nunca___
30. Estudia con sus compañeros en el hogar.
 Frecuentemente___ Ocasionalmente___ Nunca___

Conclusiones

Los resultados de ambas investigaciones permiten afirmar la existencia de una alta correlación entre el desarrollo cognitivo de sujetos de dos rangos de edades diferentes, y su conocimiento de la lengua escrita. Vemos así, que estos dos procesos psicológicos superiores parecen influirse mutuamente tanto en el inicio de su construcción (en el preescolar) como posteriormente, cuando la lectura constituye una importante herramienta para apropiarse de conocimientos en diferentes áreas del saber (en sexto grado de educación básica). Parece lógico deducir, que así como un mayor desarrollo cognitivo fundamenta las bases para que el sujeto construya su lenguaje escrito, al ir desarrollándose éste, pasará a ser un factor de desarrollo intelectual.

Toca pues a la escuela preparar escenarios para estimular ambos procesos y asegurar con ello la prosecución y el éxito escolar de los alumnos.

En lo que respecta a la influencia del entorno sociolingüístico en el proceso constructivo de la lengua escrita, las dos investigaciones realizadas aportan datos para considerar este entorno como un factor que va a permitir que el que el conocimiento intersubjetivo de la lengua escrita, que se encuentra en los adultos y pares más adelantados del medio social del niño, se convierta en conocimiento intrasubjetivo (del propio niño). Para ello es tan importante la interacción de lectores y aprendices en situaciones cotidianas como la transmisión educativa de la escuela.

Considerando la importancia y complejidad del entorno sociolingüístico presentamos, como anexos, los instrumentos utilizados en ambas investigaciones para evaluar esta compleja variable, los cuales pueden servir de aporte para futuras investigaciones en el área.

Bibliografía

- Alliende, F., Condemarín, M., Milicic, N. (1987). *Prueba CLP Formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barquero, R. (1997). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Cano, A. (1993) *Desarrollo del pensamiento lógico y construcción espontánea de la lengua escrita en niños preescolares*. Tesis de maestría. Caracas: UCV.
- Ferreiro, E. (1982). *Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje*. Trabajo presentado en jornada sobre representación escrita en el niño. Barcelona: Mimeografiado.
- _____. (1991). "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En Goodman, Y. (compiladora). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique, pp. 21-36.
- _____ y Gómez, M. (1982a). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: DGEE.
- _____. (1982b). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

- _____ y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Garassini, M. E. (1993). *Diferencias entre lectores con alta y baja comprensión*. Tesis de maestría: UCV.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, E. y Gómez, M. (compilador). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 19-28.
- Kaufman, A., Castedo, M., Terrugi, L., Molinari, M. (1998). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Lawson, A. (1978). "The development and validation of classroom test of Formal Reasoning". *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 15, No. 1, pp. 11-24.
- Lerner, D. y Palacios, M. (1990). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas: Kapeluz.
- McLane, J. B. (1995). "La escritura como proceso social". En Moll, L. C. (comp.). *Vygotski y la educación*. Buenos Aires: Aique, pp. 353-370.
- Meval (1981). *Guía para la toma de las pruebas diagnóstico*. Caracas: mimeografiado.
- Moreno, M. y Sastre, G. (1980). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1973a). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- _____. (1973b). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seis Barral.
- _____. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- _____. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ e Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- _____. (1978). "La psicología de la primera infancia". En Delval, J. (compilador). *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza, pp. 37-69.
- _____ y Szeminska, A. (1974). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Siegel, S. (1975). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- Sinclair, H. (1975). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____. (1931). "La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente". En Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 213-234.

Desarrollo infantil integral en infancia: un encuentro entre la psicología del desarrollo de infantes, adolescentes tardíos y adultos jóvenes

Mg. Chilina León de Vilorio

Universidad Católica Andrés Bello

Caracas, Venezuela

cleon@ucab.edu.ve

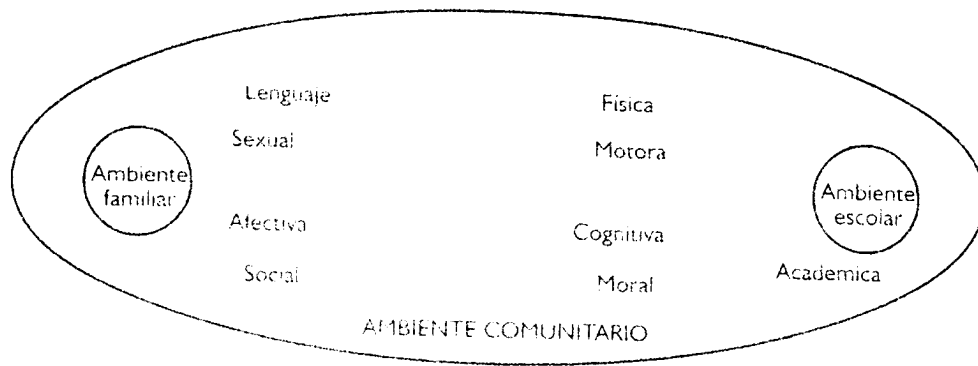
semillero@telcel.net.ve

Cuando como académicos, investigadores o profesionales latinoamericanos abordamos los textos internacionales de psicología del desarrollo, producidos en países que disponen del soporte de estructuras académicas y de fondos para llevar adelante investigaciones que permiten avanzar en la disciplina, como es el caso del texto *Desarrollo humano*, de Dianne Papalia, ampliamente utilizado en nuestro país, sin duda admiramos el trabajo de sistematización de los avances teóricos e investigaciones que logran los autores por periodo del ciclo vital. Este insumo se ha simplificado a nivel mundial gracias a los avances tecnológicos que permiten un mayor acceso de información a todos los países, incluyendo a aquellos en vías de desarrollo como el nuestro, donde el reto actual es la integración de estos conceptos y su adecuación a nuestra realidad cultural. De ahí la importancia de esta Ventana a Iberoamérica que hoy nos ofrece McGraw-Hill en sus publicaciones.

El presente aporte dirige su atención a la necesidad de encaminar los esfuerzos hacia una definición de desarrollo integral en infancia e integrar estos avances evolutivos con los procesos básicos del desarrollo de adolescentes tardíos y adultos jóvenes, promotores por excelencia de un desarrollo óptimo en infantes. A continuación, introducimos algunos conceptos con el objetivo de promover una reflexión en y para nuestros países latinoamericanos.

La psicología del desarrollo en infantes es como una moneda con dos caras: por una parte, la necesidad de una visión de *desarrollo integral en infancia*, caracterizado por la interacción entre áreas en un periodo (de un mes de nacido a los dos años) donde lo tradicional ha sido abordar en forma separada el desarrollo físico-motor, desarticulado del cognitivo-lenguaje y del emocional-social y dentro de ello tópicos, ej. agarre de cuchara, objeto escondido, reacción ante extraños, etc. Si bien algunas áreas de desarrollo son sin duda más importantes en un periodo de edad que en otro, consideramos que es necesario mantener un concepto estable de multidimensionalidad del desarrollo integral desde edades tempranas, y que éste debe ser constante, aunque se dé prioridad a un área más que a otra en un determinado periodo. Tener claro qué esperar en cada área orienta el diseño de adecuados programas de estimulación a lo largo del proceso de desarrollo en infancia y niñez, con el fin de sentar las bases para una adecuada solución de crisis de identidad del adolescente, lo cual conduce a la realización plena del adulto, periodo ideal para asumir la crucial responsabilidad de ser promotores del desarrollo de nuevas generaciones.

Como una alternativa para alcanzar este objetivo se ha propuesto el *modelo octogonal integrador de desarrollo infantil* (León, 1995-2001), concepto ya detallado en el aporte "El desarrollo infantil integral en Latinoamérica: retos y logros" (Papalia, D. y Wendkos, S. *Psicología del desarrollo*, 7a. edición. Colombia: McGraw-Hill). En este modelo se parte de la integración de los avances de la especialidad psicología del desarrollo, aspecto que los textos tradicionales ignoran; se destaca la importancia de la interacción entre ocho áreas de desarrollo y el importante papel de la interacción entre las condiciones del organismo del niño con la calidad de los ambientes familiar, escolar y comunitario que acompañan el complejo proceso de desarrollo infantil integral. A continuación se resume el gráfico que representa el modelo octogonal:



León, 1995, p. 100.

Este concepto apoya el Programa de intervención MOIDI dirigido a promover el desarrollo infantil integral en la familia, la escuela y la comunidad con base en el diseño de programas individualizados y regionalizados de estimulación, respetando siempre el ritmo de desarrollo, las diferencias individuales y culturales tal y como ha sido propuesto por Bronfenbrenner en su reconceptualización de (1994), Cole (1996) y Bruner (1997).

Este reto no es una tarea fácil ya que el repertorio conductual humano es el reflejo de un todo integrado donde interactúan no sólo las diferentes áreas de desarrollo, las cuales adquieren mayor o menor importancia para diferentes edades, sino también los diversos periodos del ciclo vital. Por tal razón, en este aporte se destaca la interacción entre infancia y adultez. Promover el adecuado desarrollo en infantes exige contemplar dos aspectos clave: por una parte, dado el carácter acumulativo del proceso de desarrollo infantil, lo que sucede en un periodo está influido por el proceso de adquisición de las destrezas previas; por ejemplo, los logros del preescolar están influidos por lo que sucedió en prenatal, neonato e infancia. Lo que logra en el periodo preescolar determina la adecuada resolución de los retos de desarrollo en edad escolar y adolescencia, y así sucesivamente.

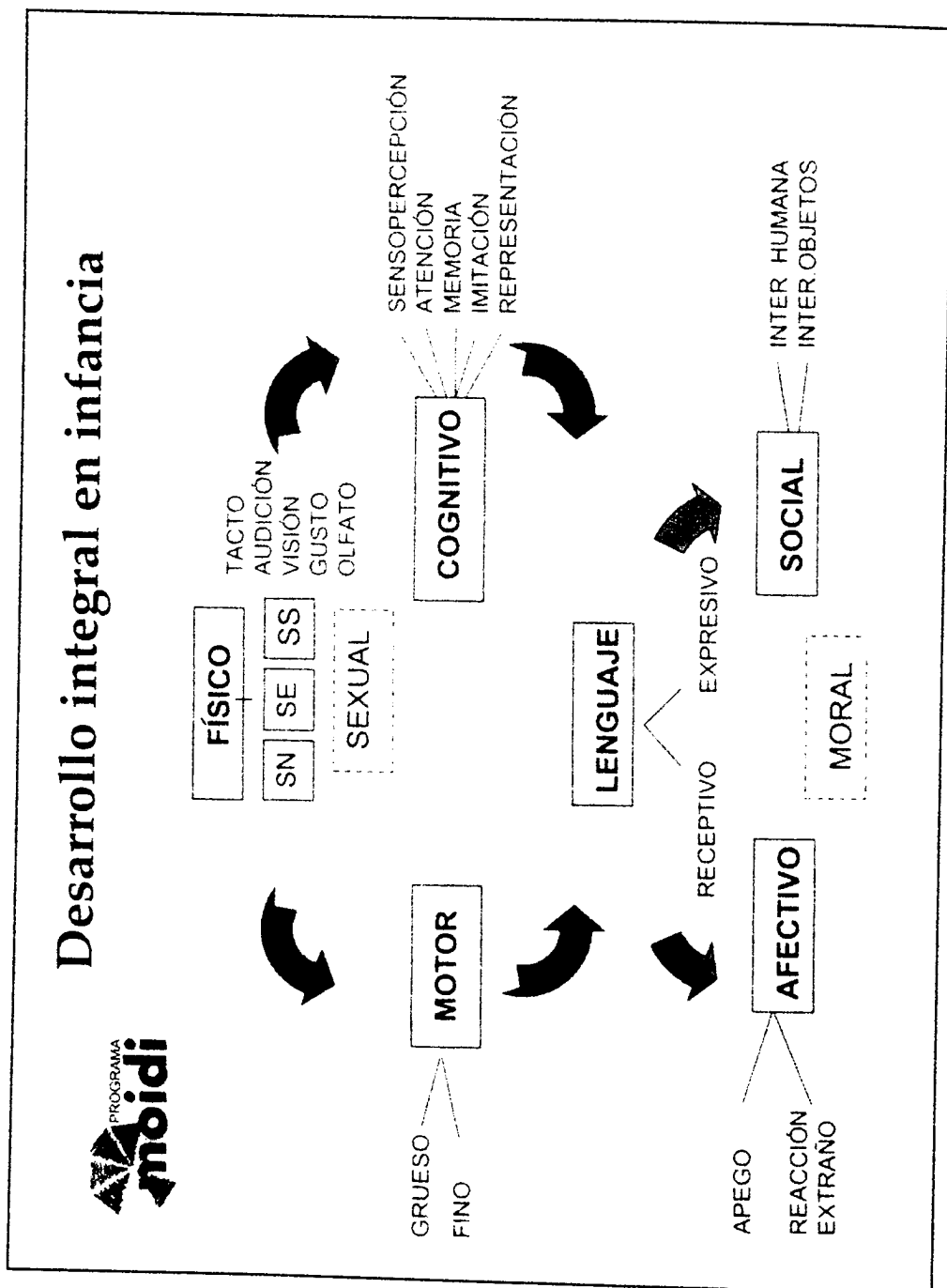
Por otra parte, lo que acontece con el niño está ampliamente determinado por el logro de las destrezas de desarrollo que han alcanzado sus cuidadores: en su mayoría adolescentes tardíos y adultos jóvenes, quienes están en la cúspide de su proceso evolutivo y con frecuencia los asumimos como efectivos, creyendo que han logrado lo que se espera para su edad cronológica, lo cual no siempre es así. De ello podemos dar fe los psicólogos aplicados a nivel infantil, escolar y clínico.

En consecuencia, la polémica sobre la variable edad cronológica (Bermejo, 1994) obliga a profundizar en la necesidad de diseñar estrategias de evaluación y estimulación que permitan captar el proceso secuenciado de construcción de las diferencias intraindividuales, intragrupal e intergrupales (Colom, 1994) donde influyen tanto factores orgánicos como ambientales, los cuales exigen mayor conceptualización e investigación para adaptarse a nuestra idiosincrasia cultural.

Por ello, creemos necesario diseñar instrumentos de evaluación e intervención capaces de contribuir a lograr este objetivo. Como una alternativa, se lleva a cabo una investigación aplicada en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas-Venezuela (León, 1995-2001) dirigida a diseñar los instrumentos y obtener los indicadores de validez y confiabilidad de la Escala MOIDI (Escala de despistaje del desarrollo infantil integral en niños desde que nacen hasta los doce años) y la Escala COA (Escala apreciativa del cuidador que permite evaluar la calidad de los factores orgánicos y ambientales que han acompañado y acompañan el proceso del desarrollo del niño o niña en la familia, la escuela y la comunidad), instrumentos necesarios para evaluar el nivel de desarrollo que ha alcanzado un niño o una niña y ponderar la calidad de atención que recibe de su ambiente familiar, escolar y comunitario, aspectos clave en la comprensión del proceso de desarrollo infantil integral.

Sin duda, el proceso de desarrollo se apoya en lo que acontece en los primeros años, de ahí la importancia de la primera infancia. Por ello surge la necesidad de

dirigir los esfuerzos educativos y comunitarios hacia este importante periodo del ciclo vital caracterizado por una selección de retos clave de desarrollo que se resumen en el gráfico que sigue a continuación, logros que se adquieren con mayor efectividad en la medida en que sus cuidadores estén capacitados en estrategias de observación y estimulación del desarrollo infantil integral, lo cual podrán lograr en función del logro de su propio proceso de desarrollo integral.



Destaca en este periodo la importancia de la interacción entre el desarrollo físico (sistema nervioso, endocrino, sensorial) como base para el logro de destrezas motoras, cognitivas, afectivas, sociales y del lenguaje. El desarrollo sexual y moral pasa a un segundo plano, pero allí también están presentes al identificarse como niña o niño y evidenciar conductas de sensibilidad, columna vertebral del desarrollo moral.

Pero, ¿cómo logra todo esto? Gracias a la calidad de estimulación que le ofrecen adolescentes maduros (idealmente tardíos) y adultos jóvenes efectivos, quienes a su vez han logrado una adecuada solución de sus crisis de desarrollo y que están en condiciones de ser mediadores de otros. Éste es, en nuestra opinión, el encuentro crucial entre la psicología de desarrollo de infantes, adolescentes y adultos, en los términos recopilados en este libro. Por ello la necesidad de abordar en paralelo al niño y a su cuidador y concebir su relación como la clave en el proceso de construcción de una díada sincronizada que permite la adquisición de las destrezas básicas en infantes en ambientes óptimos que actúan gracias a la mediación humana (Vygotsky, 1978).

Este reto conceptual e instrumental todavía está pendiente en la agenda de la psicología, tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo, caracterizados por una pirámide poblacional que limita la atención cara a cara y exige diseñar programas de capacitación para adolescentes maduros y adultos jóvenes que hayan decidido asumir la responsabilidad de traer a un niño o niña al mundo y acompañar el proceso de desarrollo integral de nuevas generaciones en su realidad cultural y para ella. El programa MOIDI aspira a contribuir con este proceso.

Bibliografía

- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Belknap Harvard.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994) "Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model". *Psychological Review*, 101, pp. 568-586.
- Colom, B. (1994). *Psicología de las diferencias individuales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- León, C. (1987) *Secuencias de desarrollo infantil: un enfoque dialéctico*. Trabajo de ascenso inédito. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- _____. (1992). "El modelo octogonal integrador de desarrollo infantil: sus implicaciones para evaluación e intervención a nivel de prevención primaria y secundaria". *Analogías*, 1994, No. 1, pp. 96-111. Caracas: Publicaciones UCAB.
- _____. (1996/1998/2000). *Secuencias de desarrollo infantil*. 3a. edición. Caracas: Publicaciones UCAB.
- _____. (1996/1998). *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*. 2a. edición. Caracas: Publicaciones UCAB.
- _____. *Afiche de desarrollo infantil*. Caracas. Publicaciones ADIN s.c.
- _____. (1997). "Vygotsky y la promoción del desarrollo infantil integral: el proyecto MOIDI, una alternativa venezolana". En *Cuadernos de Educación*, 1997, No. 1, pp. 109-121. Caracas: Publicaciones UCAB.
- _____. (1998). "El desarrollo infantil integral en Latinoamérica: retos y logros". En Papalia, D. y Wendkos, S. *Psicología del desarrollo*, 7a. edición. Colombia: McGraw-Hill.
- _____. (1999). "La importancia del proceso de desarrollo humano integral a lo largo del ciclo vital para definir lineamientos estratégicos de política pública". Papel de trabajo presentado en el Taller de Análisis de Situación de la Infancia y la Adolescencia el 21 de julio de 1999. Unicef- Cordiplan y Ministerio de la Familia.
- _____. *Materiales estandarizados del programa MOIDI*. Caracas: Publicaciones ADIN s.c.
- _____. (1999). "Papel del maestro y la maestra de educación inicial ante las diferencias individuales: posibilidades y limitaciones". Conferencia dictada en las II Jornadas participativas para la educación de 0 a 6 años del Programa de Atención

Educativa Integral a la Infancia. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. San Salvador, 24 de julio de 1999.

Medina, S. y León, C. (1996/ 1998/ 1999). *Promoviendo el desarrollo infantil en la casa y en la comunidad*. 3a. edición. Caracas: Cecodap.

Moen, P. y Elder, G. y Lüscher, K. (1995). *Examining Lives in Context*. American Psychological Association: Washington D. C.

Nunes T. (1994). "El ambiente del niño". *Occasional Papers*. No. 6. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Parke, R. Ornstein, P., Rieser, J. y Zahn-Waxler, C. (1994). *A Century of Developmental Psychology*. American Psychological Association: Washington D. C.

Vygotsky, L. (1927). "El significado histórico de la crisis en psicología. Una investigación metodológica". En Vygotsky (trad. Álvarez y del Río). *Obras escogidas*. Vol. I. Madrid: MEC.