



Acta Colombiana de Psicología
ISSN: 0123-9155
revistaacta@ucatolica.edu.co
Universidad Católica de Colombia
Colombia

Montealegre, Rosalía; Forero, Luz Adriana
Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio
Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40
Universidad Católica de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA: ADQUISICIÓN Y DOMINIO¹

ROSALÍA MONTEALEGRE*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Y UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

LUZ ADRIANA FORERO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Recibido, febrero 5/2006

Concepto evaluación, marzo 3/2006

Aceptado, marzo 10/2006

Resumen

El presente trabajo analiza el desarrollo de la lecto-escritura, precisando dos fases: la adquisición y el dominio. En la primera fase, presenta los diferentes niveles conceptuales que desarrolla el niño, desde edades tempranas, en su intento por comprender el lenguaje escrito. Describe el papel de los gestos, el garabato, el dibujo y el juego, como las primeras construcciones con características simbólicas. Las conceptualizaciones del niño sobre el sistema de escritura corresponden a las hipótesis del nombre, de cantidad, de variedad y silábica, las cuales evidencian la construcción del conocimiento. Concreta en la adquisición, la conciencia fonológica, sintáctica y semántica. En la segunda fase, de dominio, se presentan una serie de procesos (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos) y estrategias (metacognitivas, inferenciales, etc.) que determinan el nivel de literacia o dominio del sistema de escritura. Este estudio concreta que el desarrollo del lenguaje escrito inicia con la prehistoria conceptual de los gestos, garabatos, etc., continúa con la adquisición formal de la lecto-escritura, y finaliza con el dominio para comprender y producir textos escritos. El dominio de los procesos lingüísticos, cognitivos, metacognitivos, conceptuales, etc., está determinado por el nivel de manejo consciente de estos procesos.

Palabras clave: desarrollo de la lecto-escritura, adquisición de la lecto-escritura, dominio de la lecto-escritura.

DEVELOPMENT OF READING/WRITING SKILLS: ACQUISITION AND DOMINION

Abstract

This work analyzes the development of reading/writing skills, specifying two phases: acquisition and dominion. In the first phase, it shows the different conceptual levels developed by the child, from early ages, in his attempt for understand the written language. It describes the paper of gestures, scribbles, drawings and games, as the first constructions with symbolic characteristics. Conceptualization of the child, on the writing system, corresponds to the hypotheses of the name, amount, variety, and syllabics, all of which evidence the construction of knowledge. It makes concrete the acquisition of phonologic, syntactic and semantic awareness. In the second phase, the dominion one, it appears a series of processes (perceptive, lexical, syntactic, and semantic) and strategies (metacognitive, inferential, etc.) determining the level of literacy or dominion of the writing system. This study states that development of the written language initiates with the conceptual prehistory of the gestures, scribbles, etc., it continues with the formal acquisition of the reading/writing skills, and it finalizes with the dominion to comprehend and produce written texts. The dominion of linguistic, cognitive, metacognitive, conceptual, and other processes is determined by the level of awareness of these processes.

Key words: development of reading/writing skills; acquisition of reading/writing skills; dominion of reading/writing skills.

INTRODUCCIÓN

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la

metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia grafema-fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a

* Correspondencia: ROSALÍA MONTEALEGRE, Ph.D, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Bogotá, Colombia. rosaliamh@yahoo.com

¹ Agradecimientos: a la psicóloga Margarita Guzmán-Rico, M.A, por su colaboración en la búsqueda de material.

transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto.

El proceso psicológico de la cognición está relacionado con la organización del conocimiento. En el proceso cognitivo, los conocimientos previos del sujeto facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lectoescritura. En la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos: a) la percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto; b) la memoria operativa realiza la búsqueda del significado; c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento; d) la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

El desarrollo de la lectoescritura implica los siguientes pasos en el proceso de la conciencia cognitiva: primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades. Segundo, pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito. El lenguaje escrito es una forma compleja de actividad analítica, en la cual la tarea fundamental es la toma de conciencia de la construcción lógica de la idea.

En este trabajo, al analizar *el desarrollo de la lecto-escritura* se encuentran una serie de aspectos en el proceso de *la adquisición*: a) la prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como los gestos (escritura en el aire), el garabato (fijación de gestos en el papel) y el juego simbólico (utilización de un objeto para designar otro); b) la utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito; c) los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral); d) el desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lecto-escritura; e) el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en contextos naturales (por ejemplo, el juego) y sociales (actividades de

conversación); f) la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana; y g) las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad.

En el proceso de *dominio de la lectoescritura* se observa la importancia de concretar: a) el nivel de literacia o dominio del lenguaje escrito; b) los niveles de procesamiento de información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros); c) la fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura; d) la búsqueda de significado en la comprensión del texto; e) los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; y f) las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición).

Los objetivos que han guiado el presente han sido los siguientes:

1. Analizar el desarrollo de la lectoescritura desde una concepción cognitiva y genética.
2. Abordar aspectos teóricos e investigativos, sobre las construcciones conceptuales del niño en el proceso de adquisición y sobre las habilidades necesarias para alcanzar el dominio de la lectoescritura.
3. Señalar cuestiones prácticas a partir de los aspectos teóricos e investigativos.

ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotski, 1931/1995a). Antes de comenzar la educación formal, Vygotski, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura.

La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador en el papel. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito,

no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro, es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos.

Vygotski plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo a su papel en la historia.

Los resultados demuestran que los niños de tres años pueden entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla, y niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas. El objeto permite la función sustitutiva, pero el gesto es el que define e indica el significado. Los niños mayores comprenden que los objetos indican y también sustituyen al resaltar una característica del objeto como un indicador de aquello que se está representando, cambiando la estructura habitual de los objetos según el nuevo significado asignado, por ejemplo cuando la tapa de un tintero que está representando un carruaje, sirve para indicar el asiento del cochero.

A través del gesto, el garabato y el juego, se va desarrollando la capacidad de emplear simbolismos; mediante la representación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo formas tempranas de representación, se estructuran las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los signos escritos en signos verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los signos escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar al significado.

Una manera bastante precisa de concluir las ideas expuestas por Vygotski sobre los procesos de la prehistoria del lenguaje escrito y su pertinencia en la apropiación de la lecto-escritura es transcribiendo la idea final de su artículo sobre el tema, que dice: “...podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras.”

Por otra parte Luria (1987), de igual forma que Vygotski (1931/1995 a y b), precisa la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética, como base para el dominio del lenguaje escrito. La lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Luria señala que existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura: a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares.

Al considerar, como lo expone Vygotski, el garabato y el dibujo como precursores en la asimilación del lenguaje escrito, Luria lleva a cabo una situación experimental para determinar los primeros momentos en que estas primitivas representaciones gráficas sirven como medio auxiliar. La situación experimental consistía en proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series (4-5) de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas. Según los desempeños de los niños de diferentes edades, el experimentador trata de determinar en que medida los signos escritos realizados, se convierten en signos útiles para la recordación de la información.

Los resultados de esta situación permiten, precisar a Luria, la línea genética de desarrollo de la escritura donde la primera fase es la preinstrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura, las imitan como una acción que en sí misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar.

La siguiente fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase.

La última fase, necesaria en la adquisición del lenguaje escrito, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo. Este cambio, primero se evidencia en las características de la producción, en donde las

marcas son diferentes ante palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo al representar una frase corta con líneas cortas. Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la escritura como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en el lenguaje escrito como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos.

La investigación latinoamericana de Ferreiro y Teberosky (1988) desarrollada con el objetivo de establecer en forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, precisa el desarrollo psicogenético de la lecto-escritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de esta.

Las investigadoras llevaron a cabo un estudio semi-longitudinal con 30 niños de primer año en escuelas de Argentinas de clase baja (17 varones y 13 mujeres), con un promedio de edad de 6.5 años de edad, con el objetivo de identificar el proceso de construcción del lenguaje escrito. El estudio se complementó con una investigación de tipo transversal (78 niños de 4, 5 y 6 años de edad), pertenecientes a clase media y clase baja, la cual buscaba establecer el momento inicial en el cual la lecto-escritura se convierte en un objeto de curiosidad para el niño.

La situación experimental planteada consistió en tareas de interpretación de textos acompañados de una imagen, imágenes solas y textos solos; la escritura fue evaluada a través de tareas de producción gráfica. Por medio del análisis de los resultados se delinearón los procesos iniciales de apropiación de la lecto-escritura en preescolares.

Las autoras presentan los siguientes niveles de desarrollo, desde los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan ante la problemática de diferenciar dibujo y escritura:

El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a la aparición de la *hipótesis del nombre*, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo (Ej: “carro”). Aunque se concibe la escritura como registro de los nombres, se interpreta la imagen mencionando el nombre del objeto y el artículo (Ej: “el carro”). En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado.

Al distinguir claramente la escritura del dibujo, el niño y la niña comienzan a considerar como requisitos para la interpretación del texto, las siguientes propiedades:

Primera propiedad, corresponde a la *hipótesis de cantidad*: se exige una cantidad mínima de grafías (3 grafías, más o menos) que permitan distinguir entre textos legibles y no legibles, momento en el cual se está discriminando los agrupamientos entre las grafías. Además, sin importar el tipo y forma de los caracteres, el concepto de escritura es el de un compuesto de partes. Segunda propiedad, se refiere a la *variedad en las grafías*: se encaminan los esfuerzos a crear combinaciones diferentes que produzcan significados diferentes. Aunque se acerca cada vez más a la comprensión de los principios del lenguaje escrito, todavía las letras no representan sonidos.

El segundo nivel de conceptualización, presenta un desarrollo esencial con la aparición de la *hipótesis silábica*, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya ante la auténtica escritura caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas (Sinclair, 1986). Sin embargo esta hipótesis silábica entra en conflicto con la hipótesis de cantidad, pues no siempre concuerdan el número de sílabas con el número de grafías, haciéndose inminente la necesidad de considerar nuevas opciones. En este último recorrido el niño logra entender la correspondencia fonema-grafema, comprendiendo los principios generales del lenguaje escrito como representación del lenguaje hablado.

Estos hallazgos permiten a Ferreiro y Teberosky establecer que la lecto-escritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante. El valor de la lecto-escritura se debe situar en el nivel de la conceptualización.

Es necesario dejar escribir al niño fijando la atención más en la intención que en el producto final, pues es allí donde se pueden evidenciar los verdaderos avances en la asimilación del lenguaje escrito. Un elemento indispensable en la adquisición de la lengua escrita es la reconstrucción del conocimiento: el propio niño al desarrollar, comprobar o refutar hipótesis, alcanza los principios del sistema alfabético (Sinclair, 1986).

Cuando el niño desarrolla la hipótesis de cantidad, que exige una cantidad mínima de grafías para que un escrito sea legible, ha adquirido el nivel conceptual que

le permite establecer que la escritura esta constituida de partes. Luego al alcanzar la hipótesis silábica, el niño interpreta cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida, asociando lo escrito con el lenguaje oral. Finalmente, el nivel conceptual en el que se concibe la correspondencia fonema-grafema, implica la comprensión del lenguaje escrito, constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras), evidencia de la conciencia fonológica.

La investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1988) ha servido de base para estudios recientes que analizan diversos aspectos implicados en la adquisición del lenguaje escrito, resaltando la importancia de la producción escrita.

Kamii y Maning (2002) desarrollan una investigación a preescolares con el fin de establecer la relación entre desarrollo de la escritura y desarrollo del análisis fonológico. El estudio se realizó en 68 preescolares de una escuela pública en Birmingham (Alabama), con un promedio de edad de cinco años y cinco meses. Se les aplicó una tarea de escritura y dos tareas de segmentación oral.

La tarea de escritura comenzaba al presentar de forma oral pares de palabras, pronunciadas por el entrevistador de forma tal que se evidenciara las sílabas que se repetían en ambas palabras, y luego se les pedía a los niños repetir oralmente. Después de este ejercicio, se pronunciaba nuevamente cada palabra y se le pedía al niño escribirlas. Luego debía leer lo escrito señalando la letra leída. Las palabras empleadas en la tarea fueron: “**ham-hamster**”, “**butter-butterfly**”, “**key-monkey**“, y “**gum-bubblegum**“.

Los resultados de esta prueba fueron clasificados en seis niveles:

- *Nivel 1*, no relaciona el sistema de escritura con el lenguaje oral. Se establecieron tres sub-niveles: sub-nivel 1A, dibuja una figura por cada palabra; sub-nivel 1B, realiza letras al azar por cada palabra, ha logrado diferenciar entre el dibujo y la escritura; sub-nivel 1C, escribe todas las palabras con un número determinado de letras, por ejemplo, todas las palabras las escribe con tres letras, este tipo de producción puede corresponder a una forma de hipótesis de cantidad.
- *Nivel 2*, mantiene la teoría de un número fijo para todas las palabras, pero además escribe la primera letra de la palabra correctamente. Este nivel, según las autoras, es la primera muestra de la asociación de la escritura con el lenguaje oral, y por tanto con el sistema de escritura alfabético.
- *Nivel 3*, escribe correctamente la primer letra de las palabras, además escribe más letras para las palabras más largas y menos letras para las palabras más

cortas. Esta característica de la producción, resaltada igualmente por Luria (1987), implica un proceso de objetivación de la producción escrita por parte del niño. En este nivel aumenta la asociación letra-sonido, al emplear otras letras que pertenecen a la palabra dada.

- *Nivel 4*, se anotan varias consonantes de la palabra dada, por lo que ya es casi posible leer la palabra.
- *Nivel 5*, escribe varias consonantes y además escribe vocales de la palabra, en forma acertada.
- *Nivel 6*, escribe casi la totalidad de las palabras en forma correcta.

La tarea de segmentación oral se dividió en dos partes, la primera parte consistía en la presentación de seis cuadros que mostraban figuras conocidas como un sofá (sofa), dinero (money), una señora (lady), etc., todas correspondían a palabras de dos sílabas; el ejercicio consistía en que el niño escogía un cuadro y pronunciaba el nombre del objeto en “segmentos” pequeños para que el entrevistador descubriera el objeto. La segunda parte de la tarea de segmentación consistía en presentar cinco tarjetas, con una palabra escrita, como por ejemplo bebé (baby), soda (soda), y atún (tuna), de dos sílabas solamente; el entrevistador leía cada palabra y luego le pedía al niño que la leyera mientras señalaba cada letra pronunciada. Las respuestas de los niños fueron clasificadas en cinco niveles:

- *Nivel 1*, no realiza ninguna segmentación de la palabra.
- *Nivel 2*, la segmentación que realiza el niño es a nivel de sílabas.
- *Nivel 3*, realiza una segmentación básicamente silábica, pero intenta aislar el sonido de una sola letra.
- *Nivel 4*, puede segmentar fonológicamente una de las dos sílabas.
- *Nivel 5*, el niño realiza una segmentación fonológica completa de la palabra.

Los resultados demuestran una relación fuerte entre el nivel de escritura y la capacidad para segmentar las palabras. Aquellos niños que alcanzan un nivel alto en la tarea de escritura, también obtienen un nivel alto en la tarea de segmentación oral. De igual forma los datos indican que los niños construyen sus propias teorías que evolucionan a lo largo del proceso de adquisición.

Las respuestas clasificadas en diferentes niveles evidencian las diversas conceptualizaciones por las que atraviesan los niños en su proceso de adquisición, resaltando la importancia de la escritura como un elemento de análisis fundamental para establecer el nivel conceptual de la lecto-escritura que posee el niño, pues la actividad de escribir implica el análisis de los elementos que constituyen el lenguaje.

Bravo (2003) propone como elemento central en el éxito de la adquisición de lectura el desarrollo psicolingüístico

y cognitivo de los niños alcanzado antes del inicio de la educación formal. El autor cita investigaciones de seguimiento realizadas entre el jardín infantil y la básica primaria, las cuales demuestran que el desarrollo previo del lenguaje oral es determinante en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura. Estas investigaciones entienden el desarrollo del lenguaje como la capacidad de expresión fonoarticulatoria, de conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre palabras), de conciencia semántica (diferencias entre significados), y de conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral).

Sawyer (1992, citado en Bravo, 2003) en un estudio de seguimiento de cinco años precisa el lenguaje en el preescolar como precursor de la lectura temprana. Las habilidades de lenguaje que señala el autor, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y desarrolladas en el jardín, son: reconocer el fonema o nombre de la letra, nombrar números, e identificar algunas palabras; y más adelante, la capacidad para segmentar una oración en palabras, y analizar los componentes fonéticos.

Compton (2000, citado en Bravo, 2003) establece procesos predictores de la adquisición de la lecto-escritura entre el nivel de jardín y el primer año de educación formal, al precisar que los niñas y niños con mejores desempeños en pruebas de velocidad para nombrar números, conocimiento del nombre y pronunciación de algunas letras, alcanzan después un aprendizaje óptimo de la lectura. De forma similar Cardoso-Martins y Pennington, (2004) realizan un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y la velocidad para nombrar, durante dos períodos de desarrollo diferentes: del jardín al grado primero, y del grado primero al grado segundo. Los resultados son consistentes en afirmar que la conciencia fonológica y la capacidad para nombrar son habilidades importantes en la adquisición temprana de la lecto-escritura.

Los estudios de la conciencia fonológica en niños de preescolar, concluyen que la capacidad para desarrollar un análisis fonológico del lenguaje hablado y escrito es fundamental, antes y durante el aprendizaje de la lecto-escritura (Ecalte y Magnan, 2004; Ramos y Cuadrado, 2004; Shankweiler y Fowler, 2004; Delfior y Serrano, 2005; Goikoetxea, 2005).

Un estudio realizado por Foulin (2005), con el objetivo de establecer en qué medida el conocimiento del nombre de la letra antes del inicio escolar facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, señala tres componentes importantes en la adquisición de este aprendizaje: primero, el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; segundo, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema; y tercero, el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética.

Precisamente, la “*alfabetización emergente*” en el niño y la niña, al mostrar un proceso continuo entre el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje oral (antes de la educación formal), y el dominio del lenguaje escrito, precisa que el aprendizaje lector se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal (Bravo, 2003).

En la alfabetización emergente se establecen dos procesos cognitivos, desarrollados en el jardín infantil, que permiten el aprendizaje de la decodificación inicial: primero, el adecuado desarrollo del lenguaje oral (adecuada pronunciación) y de la conciencia alfabética (reconocer que los fonemas tienen traducción gráfica); y segundo, la conciencia fonológica (reconocer componentes fónicos del lenguaje oral) y la conciencia semántica (significado de las palabras).

Desde la perspectiva de la alfabetización emergente se propone el *modelo de reestructuración léxica* (Walley, Metsala y Garlock, 2003), el cual considera el crecimiento del vocabulario hablado como elemento fundamental para la creación de representaciones segmentadas de información léxica en los niños. Esta reestructuración promueve la segmentación explícita o conciencia fonológica implicada en el éxito de la adquisición de la lecto-escritura.

La escuela ocupa un lugar importante en el proceso de asimilación del lenguaje escrito, pues es allí donde el niño adquiere este nuevo conocimiento de manera formal. El trabajo que allí se desarrolla, ha implicado considerar cuestiones como el momento indicado para iniciar el aprendizaje o el método más indicado para hacerlo.

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de éste aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero la dirección para que el sujeto aprenda es cuestión del método pedagógico (Reyes, 2004).

Los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lecto-escritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas; es decir, primero debe conocerse “cómo aprenden los sujetos”, para que a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar.

Pierre (2003) cuestiona el papel de la enseñanza de la lectura en la escuela, pues afirma que cada vez son más los niños que llegan por primera vez a la escuela con un gran conocimiento sobre el lenguaje escrito, que se evidencia en habilidades, actitudes, etc., pero no son tenidos en cuenta en el desarrollo de los métodos de enseñanza.

Por otra parte, Saracho (2004) propone la instrucción inicial de la lecto-escritura en contextos naturales. Considera que las prácticas tradicionales de enseñanza pueden ser reemplazadas por instrucciones basadas en el juego, fomentando el aumento del dominio sobre la lecto-escritura en niños pequeños. Al fomentar este aprendizaje espontáneamente en las experiencias de juego, se aumenta la comprensión de los niños sobre la funcionalidad del lenguaje escrito, por ejemplo en actividades en las que el juego consiste en simular ir de compras, o en escribir una receta médica, etc.

La importancia del contexto la resalta igualmente Sullivan y Klenk (1992), quienes afirman que aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión.

En un estudio de Graham, Harris, y Mason (2004), se analiza un modelo de instrucción enfocado en el aprendizaje de estrategias de escritura, de planeación y composición de historias, y de ensayos reflexivos. Estos autores proponen un modelo instruccional llamado “Desarrollo de la Estrategia Autorregulada (SRSD)”. Los sujetos de este estudio fueron niños de primer grado de enseñanza básica de escuelas de Illinois. El estudio evidencia la importancia de enseñar la escritura como algo funcional, inmersa en la cultura y en la vida diaria de cada sujeto. Así la escritura adquiere un sentido práctico para el aprendiz, e influye en el área motivacional, tan determinante en cualquier aprendizaje.

Gutiérrez (2003) propone un método de apoyo a la lecto-escritura mediante un trabajo en el aula, participativo y vivencial. El niño extrae información de la experiencia de múltiples sensaciones, para ello, debe experimentar; no es suficiente la transmisión de conocimientos, lo más importante es la participación activa. Este método totalmente activo, utiliza y refleja con las manos y/o con el cuerpo: las letras, de la forma más parecida posible a sus grafismos, percibiendo el máximo número de sensaciones y asociaciones, intentando convertir las acciones de leer y escribir en algo vivencial.

Un estudio similar que retoma la experiencia personal y corporal del sujeto como elemento básico para la adquisición del lenguaje escrito, lo proponen Domínguez y Farfán (1996). Estas autoras parten de considerar como indispensable, además de los conocimientos sobre los procesos de lectura y escritura, la vivencia personal. Este trabajo propone guías de reflexión para el maestro, acompañadas de juegos sencillos, sobre cada una de las etapas que

Vigotsky (1931/1995a) señala en la prehistoria del lenguaje escrito: gestos, signos visuales, juego simbólico, dibujo y lenguaje manuscrito. El programa de formación plantea la reflexión de varios elementos, como son: los sentimientos del momento en el cual ocurre el aprendizaje del lenguaje oral (escuchar y hablar), y del aprendizaje del lenguaje escrito (leer y escribir); el análisis del lenguaje en nuestra vida diaria: momentos cotidianos en los que empleamos el lenguaje escrito, resaltando la importancia de involucrar a los niños y a las niñas en dichas actividades; el lenguaje corporal como medio de comunicación y descubrimiento del mundo externo, a través de sesiones de recuerdo y sensibilización; y el aprendizaje del lenguaje oral como medio de comunicación con los otros.

Otra investigación que busca replantear las metodologías empleadas en la escuela es la desarrollada en Buenos Aires (Argentina) por Braslavsky (1991), su propósito es determinar el nivel de alfabetización con que llegan los niños a la escuela y realizar un seguimiento al proceso de producción escrita durante el primer año de escuela. Para alcanzar este propósito, los maestros trabajaron con “consignas”, ejemplo: “*escribanle a la directora invitándola a visitarlos en el aula*”, o “*escribanle una cartita a los jugadores del mundial*”, en donde la unidad de análisis era precisamente la producción escrita. Para el análisis de los datos se estableció una escala de cuatro rangos que permitía clasificar el acceso a la significación de la escritura, de la siguiente manera: Rango A, caracterizado por: ausencia de gestos gráficos; dibujos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras. Rango B, con presencia de letras imprenta o en ocasiones cursiva en línea continua o discontinua, en formato discursivo sin contenido semántico. El rango C presenta letra imprenta o cursiva con significación progresiva, incompleta. El rango D se define por un texto continuo o con separación léxica cada vez más definida, y con mayor significado, aumentando la extensión y la lecturabilidad. Los datos de las producciones se agruparon así: el rango A y el rango B sumaban el 74.22% y los rangos C y D sumaban el 23.29%.

Los estudiantes ubicados en los rangos A y B saben que se puede escribir con los signos, pero no saben cómo pueden expresar el lenguaje a través de los mismos, siendo clasificados dentro de los rangos pre-instrumentales. En el rango C el estudiante utiliza los signos con un intento creciente por producir significados; En el rango D los niños y las niñas presentan una escritura simbólica y significativa produciendo textos que el receptor puede leer. Las pruebas tomadas quincenalmente, a lo largo del año escolar, muestran un cambio en las poblaciones ubicadas en los rangos A y B, que se movilizaban a los

rangos C y D. Finalmente, al terminar el año se observa en los resultados que el rango A desaparece, mientras el Rango B disminuye al 6.7%, y los rangos C y D suman el 88.8%. Las producciones escritas de los niños mostraban una calidad y espontaneidad notables.

Una propuesta similar, realizada por López, Begoña, Brioso, y De La Cuesta (2002), precisa el aprendizaje de la lengua escrita a través de la instrucción orientada, considerando de importancia: primero, la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas gracias a complejas operaciones mentales; y segundo, las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral. Partiendo de esto, los autores desarrollan una investigación sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea, donde distinguen tres etapas en el inicio escolar: a) el primer período, llamado de preparación al aprendizaje o de introducción, tiene por objeto el ejercicio de habilidades perceptivas, psicomotrices, etc., considerando que los niños tienen ya concepciones sobre el texto escrito adquiridas en contextos familiares y sociales; b) en el segundo período, se da la enseñanza sistemática de la lectura o escritura, etapa fundamental en el proceso; y c) el tercer período, el niño pasa de aprender a leer al nivel en el que lee para aprender.

Finalmente, y luego de analizar y comparar detalladamente los datos de cada país de la Unión Europea, el estudio concluye que los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje escrito en entornos sociales y familiares alfabetizados con los que entran en contacto muy pronto y de forma espontánea. Se reitera la necesidad de partir de los conocimientos previos de los niños para que el aprendizaje sea significativo.

Por otra parte, Rodrigo (1998) considera que se debe analizar en los preescolares al ingresar a la escuela, sus esquemas o estructuras de conocimientos sobre datos de la realidad. Los esquemas son la base para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos. Estas estructuras de datos del mundo llevan al sujeto a formar su propia teoría de un evento, objeto o situación, que además de guardar información sirven como predictores de acontecimientos. Algunos esquemas determinantes de los preescolares son los de *escenas* (información sobre los objetos y sus relaciones en un determinado espacio); *los de secuencias temporales de sucesos o guiones* (acciones ordenadas de situaciones cotidianas que se repiten una y otra vez); y *los de historias* (la información se agrupa mediante las relaciones causales entre sus partes). Los esquemas de historias le facilitan al preescolar comprender y recordar historias. Este tipo de esquemas particularmente aportan en la comprensión de textos.

DOMINIO DE LA LECTO-ESCRITURA

Para Vygotski (1931/1995b), el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento.

En la actualidad el concepto de *literacia* (*literacy*, en inglés), permite clasificar el nivel de dominio real que se puede tener sobre el lenguaje escrito. No basta con tener un nivel básico de adquisición de la escritura y de la lectura, o sea, una literacia funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto leído.

Goodman (1986) analiza como el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto. Las estrategias que emplea el lector son: a) El *muestreo*: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios; b) La *predicción*: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar; c) La *inferencia*: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto; d) El *autocontrol*: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad de las inferencias y predicciones realizadas; y e) La *autocorrección*: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc.

De igual forma, este autor examina la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: óptico, perceptual, sintáctico y de significado. En el *ciclo óptico* el sujeto controla el ojo para que centre la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Esta pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el *ciclo perceptual* en el cual se analizan los índices visuales (letras, palabras). En el *ciclo sintáctico* se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones entre ellas. En el *ciclo de significado*, a partir de las estructuras sintácticas, se da la búsqueda de *significados*, influenciada por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector. La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente.

Una postura similar, a la de Goodman, es la propuesta por Cuetos (1991) en la cual precisa la lectura como una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación

de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, llevando a cabo cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

En los *procesos perceptivos* se extrae información de las formas de las letras y de las palabras, y aunque las dificultades en esta fase son escasas, su evaluación se puede realizar con ejercicios como por ejemplo: buscar el elemento igual a uno dado (p / p b d q), o rodear el grupo silábico igual a uno dado (bar / bra bor dra bar).

Al analizar los procesos perceptivos, se consideran subprocesos como: a) movimientos sacádicos, relativos a los “saltos” que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto; y b) fijaciones, al centrar la atención durante unos milisegundos (200 y 250 msecs, aproximadamente), para percibir y analizar los contornos en un trozo del texto, y detectar las letras y palabras. Así, consideran como elementos determinantes en la extracción de información la distribución de las fijaciones, la cual se realiza de acuerdo a la relevancia informática, el alcance perceptivo, y la duración de las fijaciones; estas últimas permiten establecer la dificultad de las operaciones cognitivas para procesar la información (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1994; Vieiro, Peralba, y García, 1997).

Los *procesos léxicos* o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto es más fácil y rápida la lectura. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra. Esta ruta es precisamente la que se refuerza en el método fonético. Para evaluar el conocimiento fonético se proponen actividades de lectura de pseudopalabras (por ejemplo: “brasqui”, “reslur”, etc.), deletreo de los fonemas de las palabras, contar los fonemas, omisión, adición, etc., que permita evidenciar en el lector conocimiento sobre la regla de conversión fonema-grafema. La unidad léxica primordial en la identificación es la palabra.

A través de los *procesos sintácticos* se identifican las partes de la oración y su valor relativo, se establece la relación entre las palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis sintáctico de las palabras aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes.

La evaluación de este proceso puede ser de dos formas: primero, de comprensión de distintas estructuras

gramaticales: oraciones pasivas, interrogativas, activas, etc., y oraciones más complejas que las usadas comúnmente; la segunda forma de evaluar los procesos sintácticos es por medio de textos con signos de puntuación para ser leídos en voz alta, y de esta forma establecer el dominio del sujeto acerca de estos procesos.

Los *procesos semánticos*, fundamentales para la comprensión de textos, se llevan a cabo por medio de dos tareas: la de extracción de significados y la de integración en la memoria. La comprensión del texto es resultado de la acumulación de información, el lector jerarquiza la información según su relevancia para la comprensión total del texto, con el fin de integrarla a sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales facilitan la comprensión y la retención de nueva información. Por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto transmite, y además los integra a la información que posee el sujeto.

Estos procesos semánticos, constituyen una de las dificultades principales en el ámbito escolar, al no ser procesos que se adquieren espontáneamente, requieren de práctica constante mediante la utilización de estrategias cognitivas complejas. La forma más precisa de evaluar estos procesos es a través de cuestiones literales e inferenciales: a partir del texto se realizan preguntas sobre datos explícitos que aparecen en el texto, e inferencias acerca de los datos no explícitos. Los resultados demuestran el nivel de comprensión que ha alcanzado el sujeto (Cuetos, 1991).

En cuanto a la escritura, Cuetos (1990) considera como factor determinante en la producción escrita, la automatización de cuatro procesos cognitivos: a) *planificación del mensaje*, a partir de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo, se selecciona el mensaje y la forma de transmitirlo; b) *construcción de las estructuras sintácticas*, selecciona el tipo de oración y los signos de puntuación adecuados; c) *selección de palabras*, escoge la palabra que se ajusta al concepto por expresar, definiendo la forma lingüística; y d) *procesos motores*, selecciona el patrón motor correspondiente, el cual será automático según la práctica del escribiente. Además el autor propone en la escritura, la automatización de procesos de planeación y construcción de estructuras sintácticas, a partir de la información almacenada, que correspondan a los significados que se pretenden producir (Cuetos, 1990, 1991).

Vieiro, Peralba y García (1997) analizan la lectura como un proceso complejo e interactivo, en el cual el lector construye significados al establecer relaciones entre

las ideas de un texto y su propio conocimiento. De forma similar a Cuetos, los autores consideran que en la lectura se procesa información a nivel perceptivo, léxico, sintáctico, semántico, pero además consideran la *memoria operativa* como un elemento clave en la comprensión de textos.

Al respecto, los autores retoman el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), el cual considera que durante la comprensión, se ubica en la *memoria operativa* (M.O.) la representación superficial de las frases (o sentencias simples) más recientes y la representación de las proposiciones simples derivadas de ellas; estos dos tipos de representaciones se unen en una estructura proposicional. La memoria operativa también funciona como un retén que guarda información residual de la proposición previamente procesada. Este modelo propone que la macro-proposición más reciente influye en el siguiente procesamiento, pues está activa y disponible. De esta forma, la M.O. es esencial en la coordinación de los diferentes procesos, pues en ella se agrupan los resultados parciales de los diferentes procesos, y así contribuyen en la búsqueda del significado.

Otra forma de abordar los procesos de lectura es la presentada por Montealegre, Almeida y Bohórquez (2000) sobre un Modelo Interactivo en Comprensión Lectora. Este modelo propone la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde las características de estos determinan la creación del texto virtual o realidad subjuntiva construida por el lector.

En el proceso de comprensión juega un papel determinante el proceso de percepción del lector, mediante la percepción: a) capta e identifica las unidades lingüísticas del texto (palabras, oraciones, discurso); b) evoca conocimientos a través de la memoria y activa ciertos esquemas necesarios para comprender el texto. La comprensión lectora se da en la medida en que el lector puede establecer relaciones entre sus esquemas conceptuales y la información del escrito; c) realiza una actividad inferencial, por medio de ella, el lector saca conclusiones y anticipaciones, genera expectativas y desarrolla hipótesis; y d) lleva a cabo una serie de estrategias metacognitivas, estas acciones facilitan y controlan la comprensión del texto (resumir, criticar, valorar, releer, consultar, subrayar, planear, organizar y evaluar).

En el texto y su contexto, se analizan las unidades lingüísticas y los significados que el escritor pretende transmitir. Además, este modelo interactivo plantea dos tipos de discurso, que generan procesamientos diferentes: a) el texto científico, implica una etapa de comprensión general y una etapa de confrontación de los elementos del discurso, el significado es literal; y b) el texto literario, la comprensión se alcanza en un análisis del texto externo al texto interno, a través de la creación de significados

implícitos, subjetivismo y perspectiva múltiple, produciendo de esta forma el texto virtual. No obstante, éste último está determinado por la cultura, visión del mundo, conocimientos, y experiencias previas.

Las autoras proponen dos modalidades de pensamiento que organizan el texto según su estructura, facilitando la comprensión: a) pensamiento paradigmático o lógico científico, analiza los datos a partir de la categorización y conceptualización, estableciendo causas generales y comprobando la verdad empírica; y b) pensamiento narrativo, el cual se encarga de las intenciones y acciones humanas.

De esta forma, este modelo interactivo propone la comprensión lectora a partir del contexto personal (conocimientos, cultura, etc.) en interacción con el texto, analizando las unidades lingüísticas y los significados transmitidos por el autor a través de un escrito con una estructura determinada (científico o literario), produciendo finalmente un *texto virtual* o una *realidad subjuntiva*. De esta forma el lector construye una “realidad subjuntiva” compuesta por hechos o situaciones hipotéticos que se desprenden del texto real, conservando las ideas centrales de este.

Montealegre (2004) en el análisis de *La Comprensión del Texto: Sentido y Significado*, propone como dominios para desarrollar la comprensión lectora, el análisis del sentido y significado de las palabras, oraciones, proposiciones y discurso, creando múltiples significados (polisemia) y conservando la esencia del texto. En la comprensión de textos es necesario realizar un primer análisis del sentido y significado de las palabras, señalando que cada palabra posee un significado, compartido culturalmente, y posee un sentido que proporciona el valor subjetivo de acuerdo al contexto en el cual es empleada. Posteriormente el análisis de la frase lleva a considerar al lector el tipo de información que ésta comunica (acontecimiento, acción, relación). La comprensión total del discurso se da al establecer la macroestructura semántica o tema, la cual contiene la información más importante del texto y determina la coherencia global de éste.

De igual forma Montealegre (2004) se apoya en los planteamientos de Van Dijk y Kintsch (1983) y Van Dijk (1980, 2000, 2003, 2004) quienes plantean un modelo cognitivo proposicional para la comprensión y producción de textos. Enfatizan la comprensión lectora a partir de la información que aportan las proposiciones, las cuales son unidades de inferencia y significado.

En la década de los 80's, Van Dijk y Kintsch, proponen dos niveles en la comprensión del texto: el primer nivel o estructura superficial, se forman las macroestructuras semánticas o temas, elementos fundamentales en el proce-

so de comprensión, que representan la organización del significado de los aspectos globales o generales del texto; y el segundo nivel o estructura profunda corresponde a la organización del significado de las microestructuras, las cuales reflejan la estructura local del discurso.

Montealegre, al basarse en los estudios de Bruner (1988, 1995, 1997), precisa que los conocimientos previos, la experiencia, la cultura y la visión del mundo que posee el lector determinan que la interpretación de un escrito pueda tener múltiples significados o *polisemia* (especialmente los textos literarios). La narrativa literaria produce en el lector una construcción subjetiva del texto, lo organiza y lo interpreta partiendo de las características dadas en la misma narración, por ejemplo, la diacronicidad de los eventos, la particularidad de los hechos, los estados intencionales de los personajes, la organización interpretativa, el género literario (tragedia, comedia, farsa, etc.), la ruptura de lo convencional, la creación de realidades, etc.

Otro tipo de investigaciones, como la presentada por Downing (1986), proponen el análisis de la lectura como una destreza. La destreza implica el reconocimiento de los elementos de la tarea, de la meta y de las operaciones para alcanzarla. La evolución de una destreza está determinada por la utilización del conocimiento en la búsqueda de la meta y por el logro de una retroalimentación eficaz. Considera la adquisición y el dominio de una destreza a través de tres fases: a) La fase cognitiva, etapa en la que el sujeto comprende la tarea, elemento esencial para cualquier aprendizaje, pues da claridad cognitiva sobre la tarea; b) La fase de dominio, en la cual el sujeto ejercita la tarea repetidamente buscando una ejecución exitosa, por lo que la práctica es fundamental en esta etapa; y c) La fase de automatización, el sujeto realiza la tarea sin tropiezos y sin necesidad de desarrollar cada paso de forma consciente.

Desde otra perspectiva, Cazden (1986), propone la lectura como el dominio de un conjunto de conceptos y habilidades, desarrollados en varios niveles. Un procesamiento de orden inferior, en donde se da el análisis de las letras, palabras, oraciones, párrafos, historias, etc., y un análisis de orden superior, en donde se da la búsqueda activa de significados, presentando la actividad de lectura a partir del análisis del *contexto interno* y del *contexto externo* del lector.

Sobre el contexto interno, afirma el autor, es necesario precisar dos cuestiones: primero, la lectura implica un análisis de información del texto a nivel global, sobrepasando los límites perceptuales, centrando la atención en la búsqueda de significado como objetivo principal; y segundo, el conocimiento previo contribuye significativamente en la construcción de significados. Para lograr la comprensión

de un texto el lector debe crear una representación mental coherente, apoyada eficientemente en el conocimiento previo.

Sobre el contexto externo o social se consideran dos aspectos: primero, la interacción maestro-alumno durante el aprendizaje de la lectura, al generar espacios de participación que permitan la práctica de habilidades de lectura, pues la interacción con el maestro genera una mayor conceptualización sobre el proceso de lectura; y segundo, la interacción entre pares, creando un ambiente de intercambio “conceptual” a través de actividades de valor motivacional para el niño y la niña. Estas actividades entre pares, permiten una retroalimentación inmediata, en donde la socialización facilita la construcción del conocimiento (Cazden, 1986; Teberosky, 1986).

Además Cazden propone como punto de intersección entre el contexto interno y el contexto social, la motivación como una característica de la situación, elemento clave para resultados óptimos en el aprendizaje de la lecto-escritura, al generar actividades interesantes, con un alto grado de participación de los alumnos y produciendo una mayor confianza sobre sus ejecuciones y sus capacidades.

Tapia y Montero (1996) proponen la motivación como un elemento determinante en los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, al reforzar en el niño y las niñas las metas del aprendizaje y al centrar la atención en el mejoramiento de las propias habilidades, las cuales promueven la experiencia de autonomía y participación, y generan mayor confianza en las ejecuciones.

Los estudios desarrollados por Chapman y Tunmer (2002, 2003) consideran que el auto-concepto y la auto-eficacia en lectura, son conceptos personales sobre la ejecución y dominio en esta tarea, y su aparición se desarrolla en respuesta a las experiencias iniciales en el aprendizaje de la lecto-escritura. Este auto-concepto puede afectar el proceso de adquisición y posterior dominio, por esto la necesidad de prestar más atención al desarrollo de habilidades y estrategias a nivel fonológico, con el objetivo de mejorar su ejecución en la lectura y modificar las auto-concepciones negativas.

Tardif (2003) presenta el análisis del proceso lector desde una concepción constructivista, al afirmar que el lector interactúa con el texto y el contexto, manipulando la información para construir una representación mental. En la lectura, el elemento “texto” aporta al sujeto información lingüística, textual y discursiva (letras, sílabas, palabras, signos de puntuación, tipos de oración, organización y coherencia del texto, tipo de discurso, etc.). El componente “contexto” hace referencia a las intenciones del lector, a las modalidades de lectura (voz alta, individual, grupal, etc.) y a las finalidades de la situación.

Esta concepción precisa, en el componente “lector”, la reconstrucción del sentido del texto por medio de sus conocimientos previos (declarativo, procedimental y condicional), de sus estrategias cognitivas y metacognitivas. El *conocimiento declarativo* responde a la pregunta “¿qué?” y comprende el conocimiento teórico o factual sobre sí mismo y sobre lo real. Este conocimiento permite la reflexión y asegura la objetivación. El *conocimiento procedimental* responde a la pregunta “¿cómo?” y remite al “cómo ejecutar las acciones”; hace parte de este tipo de conocimiento, las estrategias cognitivas. El lector, a través de las estrategias cognitivas, establece lazos entre sus conocimientos anteriores y las informaciones suministradas por el texto. El *conocimiento condicional* se refiere al “¿cuándo?”, y en un nivel más alto de experticia cognitiva responden a la pregunta “¿por qué?”; este tipo de saber le facilita al sujeto la selección de la estrategia indicada para cada situación. Este conocimiento recurre a las estrategias metacognitivas, las cuales permiten evaluar constantemente la eficacia de las estrategias empleadas.

Tardif considera, en la evaluación del saber-leer, el conocimiento procedimental y el condicional pero no el declarativo. Afirma que la evaluación del conocimiento declarativo no tiene ninguna significación porque este saber no conduce a la acción sino a la reflexión.

En la ciencia cognitiva, un área de investigación relevante es la *metacognición*, considerada un constructo cognitivo complejo que sirve como mediatizador en procesos intelectuales de orden superior como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas, la producción de textos, etc. La metacognición comprende dos dimensiones: la primera se refiere a la *conciencia* y la segunda a la *regulación de la cognición*.

La *conciencia* que tiene el sujeto de sus propios procesos cognitivos, se puede explicar con ayuda del modelo de redescipción representacional de Karmiloff-Smith (1994). La autora, presenta el modelo de *redescipción representacional* (Modelo RR) por medio del cual explica el cambio evolutivo de los conocimientos a lo largo del desarrollo, la manera como el sujeto se hace más consciente de sus conocimientos (estos se vuelven más manipulables y flexibles), y de su desempeño en diversas tareas. La redescipción representacional (RR) ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, el modelo RR pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen los niños teorías. En otras palabras, la redescipción representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente.

La segunda dimensión de la metacognición hace referencia a la *regulación de la cognición* por medio de procesos reguladores que facilitan el control activo de los procesos cognitivos antes, durante y después de la ejecución. Estos procesos son: la planeación, la autorregulación y la evaluación de estrategias cognitivas. La planeación, selecciona información necesaria y pertinente para la ejecución eligiendo un plan de acción. La autorregulación, presente en operaciones de monitoreo y control, implica una constante supervisión del desempeño detectando fallas y determinando los planes alternos para corregirlas. La evaluación, contrasta resultados obtenidos con los resultados esperados definiendo la eficacia de los procesos anteriores y modificando el plan de acción si es necesario (Flavell, 1979; Brown, 1987; Vargas y Arbélaez, 2002).

Evidentemente la conciencia de los sujetos sobre sus conocimientos y la forma como regule sus procesos cognitivos, facilitará o entorpecerá actividades intelectuales en la comprensión lectora, de ahí su relevancia para el desarrollo de la lecto-escritura. La conciencia del objeto de la tarea, ya sea de lectura o de escritura; y la conciencia y regulación de los procesos cognitivos son fundamentales para alcanzar una comprensión lectora adecuada y un óptimo desempeño en la escritura.

Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) presentan una investigación sobre la metacognición en actividades de lectura y escritura en 36 niños (18 niños y 18 niñas) de transición a quinto de primaria, en edades entre los 5 y los 10 años. El objetivo del trabajo fue evidenciar operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación utilizadas en procesos de lectura y escritura. Emplearon dos tareas estructuradas para generar en los niños y en las niñas operaciones metacognitivas, a través de la estrategia de pensamiento en voz alta; y posteriormente se realizaba una entrevista. En la primera tarea, presentan un texto con algunas palabras desconocidas que buscan generar la utilización de estrategias metacognitivas. En la segunda tarea, buscan operaciones metacognitivas en escritura, a través de un dictado realizado por el niño al experimentador, sobre un cuento conocido o inventado.

Los resultados obtenidos por Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez confirman la presencia y relevancia de procesos metacognitivos para la ejecución óptima de tareas de lectura y escritura. Las autoras determinan el aumento del nivel metacognitivo empleado por los niños en tareas de lectura y escritura de acuerdo al grado escolar, específicamente en los niños de transición a cuarto grado, sin embargo, los niños de quinto grado mostraron una disminución en el desempeño, con relación a los niños de tercero y cuarto. Las autoras explican el bajo rendimiento de los niños de quinto grado como una posible etapa crítica

de reorganización cognitiva que podría estar interfiriendo en el desempeño de los niños; de igual forma consideran que un factor motivacional también pudo afectar los resultados.

Los problemas en la utilización de estrategias de análisis y comprensión de textos han originado investigaciones como la de McGinitie, Maria y Kimmel (1986), quienes presentan un estudio señalando características del lector (utilización de estrategias), como del texto (estructura del escrito), determinantes para las dificultades en la obtención de significados.

De esta forma, se considera la lectura un proceso interactivo entre el lector y el texto, en donde ocurren dos tipos de procesos: a) los procesos de orden *superior (arriba-abajo)*, búsqueda de significados a partir de objetivos del lector, de sus conocimientos previos, su visión del mundo, su cultura y su experiencia; y b) los procesos de orden inferior (*abajo-arriba*), percepción de letras, búsqueda de significado y análisis sintáctico, que ocurre de forma interactiva y paralela al proceso de orden superior.

La clasificación que presentan los autores, establece que un “mal lector” que confía excesivamente en la información que viene del texto, descuida detalles que éste aporta y por tanto es difícil que construya una idea general del escrito leído. De igual forma, un lector que atiende de manera excesiva a sus conocimientos, decide el tema general desde el comienzo de la lectura ignorando los detalles que va aportando el texto.

El estudio de McGinitie, Maria y Kimmel expone un trabajo realizado en niños de primaria, los cuales presentaban dependencia sobre uno de estos dos procesos, arriba-abajo y abajo-arriba. Los niños que interpretan el texto evocando una gran cantidad de conocimientos sobre sus experiencias a partir de unas pocas palabras leídas del texto, es decir, asimilan lo que dice el texto a sus propios esquemas ignorando detalles nuevos, utilizan una estrategia denominada por los autores *no-acomodativa*, dependiendo excesivamente del proceso arriba-abajo. Los sujetos que utilizan la estrategia no-acomodativa, al depender excesivamente de sus conocimientos previos, difícilmente aprenden de lo que leen, ya que centran su atención en lo que conocen del texto. Sin embargo, estos sujetos aprenden del mundo que los rodea, lo que hace suponer a los autores, que aprenden del lenguaje oral.

El otro grupo de niños con una mayor dependencia del proceso ascendente abajo-arriba, generan una hipótesis con base en las primeras oraciones leídas del texto, y a partir de esta hipótesis intentan interpretar el texto completo, tratando de acomodar los datos contradictorios a la hipótesis inicial, por esto se ha llamado a esta estrategia de *hipótesis fija*.

El estudio concluye que quienes utilizan la estrategia de hipótesis fija, presentan una especial dificultad con textos de estructura inductiva (textos que escriben la idea central al final y no al inicio) pues en su interpretación pierden detalles importantes, ocasionándoles una comprensión errónea y sesgada del tema principal. En los textos organizados con una estructura deductiva, en donde se precisa al inicio el tema central del texto, se originan menos dificultades porque les permite a los sujetos crear una primera hipótesis sobre el tema.

Los diferentes estudios citados hasta el momento, coinciden en la importancia que tiene para la construcción de significados (comprensión), la capacidad del lector para relacionar la información del texto y la información previamente almacenada.

En la relación entre los datos del escrito con los conocimientos del sujeto, desde un enfoque cognitivo, se han desarrollado dos modelos explicativos de comprensión lectora (Vieiro, Peralba, y García, 1997).

El primer modelo, desde una perspectiva computacional, enfatiza la importancia del conocimiento sobre el mundo en la actividad lectora, considerando el esquema como un grupo estructurado de conceptos que representan sucesos, secuencias de eventos, situaciones, relaciones u objetos prototípicos. Esta información se adquiere a partir de experiencias personales recurrentes.

Los esquemas facilitan la comprensión al proporcionar un marco de referencia para organizar y analizar los datos del escrito. Este modelo analiza los *marcos* y los *guiones*, los cuales facilitan la comprensión lectora, y se encuentran presentes desde la etapa preescolar, como lo señala Rodrigo (1998). Los *marcos* o *esquemas de escenas*, representan lugares en los que se desarrolla la vida cotidiana, y además poseen información sobre los procedimientos típicos en estos lugares. Los *guiones* o *esquemas de sucesos*, representan situaciones convencionales o rutinas comunes, que poseen información sobre acciones y agentes sociales. Los guiones reúnen específicamente información sobre una secuencia de acciones, personajes, objetos, roles típicos y escenarios.

El segundo modelo, desde una perspectiva *psicolingüística cognitiva*, analiza el conocimiento esquemático que poseen los lectores sobre la estructura de los textos, considerando el esquema como el conocimiento de los sujetos sobre las partes típicas de una narración, y las conexiones causales y temporales presentes en ésta. Este modelo propone distintos tipos de esquemas para el análisis de las diferentes clases de textos (narrativo, científico, etc.), generando expectativas al lector sobre el tipo de estructura que debe construir para comprenderlo.

Las estructuras narrativas se analizan desde dos marcos teóricos diferentes: las gramáticas de los cuentos y las

teorías macroestructurales. *La gramática de los cuentos* plantea que el lector comprende un texto a partir de su propia representación estructurada de los componentes del cuento, y señala como unidad básica de análisis las categorías o nodos informativos (personajes, ideas y desenlaces). *Las teorías macroestructurales* analizan los efectos de los diferentes niveles de representación de un texto sobre la memoria.

Aunque se ha señalado en el dominio de la actividad de lecto-escritura una compleja serie de subprocesos, es importante tener en cuenta que su ocurrencia se da en forma simultánea e interactiva. Respecto al dominio del lenguaje escrito, está determinado por un alto nivel de comprensión lectora y por la capacidad de transmitir de forma clara las propias ideas en un escrito.

CONCLUSIONES

Los estudios teóricos e investigativos sobre los procesos de lectoescritura han aportado importantes consideraciones que aclaran el panorama del proceso, desde su adquisición hasta su dominio. Los resultados de estos estudios deben conducir a la práctica educativa a una conscientización mayor de las construcciones y dominios relevantes: a) enfatizando la prehistoria del proceso; b) precisando el desarrollo psicolingüístico y cognitivo alcanzado antes del inicio de la educación formal, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia alfabética y fonológica, y de los esquemas o estructuras de conocimiento sobre la realidad; y c) desarrollando niveles de conciencia o conceptualización del lenguaje escrito, por ejemplo la conciencia semántica y sintáctica.

La curiosidad del niño por comprender el lenguaje escrito, genera la creación de hipótesis infantiles sobre cómo funciona este instrumento cultural. Al cuestionarse continuamente por esta actividad, se hace consciente de los signos escritos, acercándose cada vez más a su dominio.

El contexto influye en el procesamiento del lenguaje escrito, pues la visión del mundo, la cultura, las interacciones sociales, la situación social y escolar, etc., determinan la estructura mental del sujeto, a la que integra la nueva información. Factores personales, sociales y ambientales son necesarios conocerlos antes de la estructuración de procedimientos metodológicos en la instrucción formal.

La importancia de permitir que el niño se apropie de los conocimientos es evidente. Esta apropiación debe darse en la escuela y en el hogar como un proceso natural e implícito en todas las actividades cotidianas del niño. Promover la lectura expresando constantemente la funcionalidad

de ésta en la cultura, aumenta la conciencia del manejo cotidiano del lenguaje escrito. Además, la escuela debe planear la instrucción con base en el nivel conceptual desarrollado espontáneamente por el niño y debe llevar a cabo actividades de enseñanza donde se promueva el auto-descubrimiento.

Marca definitivamente el dominio del lenguaje escrito, pasar del momento de aprender a leer al momento en que se aprende leyendo. El estadio de dominio de la escritura se debe presentar al niño y a la niña como un paso en su camino hacia la inserción en la cultura; y se le debe también, resaltar su funcionalidad, su cotidianidad y su pertinencia para la comprensión de otros saberes. La escritura es un valioso objeto de estudio, pues precisamente la capacidad de producción escrita es la primera evidencia de la adquisición gradual de los principios del sistema alfabético, y más adelante una muestra sólida de un alto grado de apropiación de la lectoescritura. La posibilidad de transmitir conceptos e ideas a través de un texto escrito, implica la utilización de múltiples dominios con la claridad suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas.

Una última conclusión, respecto a la práctica educativa de la lectoescritura, es la de considerar el papel del psicólogo en la evaluación y desarrollo de propuestas teóricas y metodológicas sobre procesos psicológicos y cognitivos que aporten a la adquisición y dominio de la lectoescritura. De igual forma, el psicólogo debe tener en cuenta los avances tecnológicos a través de los cuales se están desarrollando actualmente el aprendizaje y el dominio de muchos saberes, entre ellos la lectoescritura.

REFERENCIAS

- Belinchón, M., Igoa, J. M., y Rivière, A. (1994). *Psicología del lenguaje. Investigaciones y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bravo, L. (2003) *Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector*. En "Foro Educativo 2003". Chile: PU Católica. Facultad de Educación.
- Braslavsky, B. (1991) *La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción socio histórico-cultural*. Recuperado de <http://www.iacd.oas.org.com>
- Brown, A. (1987) *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms (Metacognition, control ejecutivo, autorregulación y otros mecanismos más misteriosos)*. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, (págs. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Bruner, J. S. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cardoso-Martíns, C., y Pennington, B. (2004). The Relationship Between Phoneme Awareness and Rapid Serial Naming Skill and Literacy Acquisition: The Role of Developmental Period and Reading Ability. *Scientific Studies of Reading*, 8 (1), 27-52.
- Cazden, C. (1986). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 207-229). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Chapman, J., y Tunmer, W. (2002). The relation of beginning readers reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing*, 15 (3-4), 341-358.
- Chapman, J., y Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing*, 19, 5-24.
- Delfior, S., y Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18 (1), 81-98.
- Domínguez, M. E., y Farfán, M. (1996) *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lecto-escritura*. Chile: UNESCO/ Convenio Andrés Bello.
- Downing, J. (1986). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 231-246). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ecale, J., y Magnan, A. (2004). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study. *European Journal of Psychology*, 17 (1), 47-62.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flórez, R., Torrado, M.C., Mondragón, S., y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and Writing*, 18 (2), 129-155.
- Goikoetxea, E. (2005) Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing*, 18 (1), 51-79.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 13-28). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Graham, S., Harris, K., y Mason, L. (2004) *Mejorando la ejecución de la escritura, conocimiento y autoeficacia de desempeño de los niños que están en proceso de adquisición del lenguaje escrito: los efectos de una estrategia de autorregulación*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com>
- Gutiérrez, T. M. (2003). *Actividades sensoriomotrices para la lectoescritura*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Kamii, C., y Manning, M. (2002). Phoneme awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 38.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza- Psicología Minor.
- López, G., Begoña, L., Brioso, M., y De la Cuesta, J. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Centro de Investigaciones y Documentación Educativa CIDE, Madrid: Ministerio de Educación Cultural y Deporte de España.
- Luria, A. (1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño. En M. Shuare, y V. Davidov (compiladores), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*, (págs. 43-56). Moscú: Progreso.
- McGinitie, W., Maria, K., y Kimmel, S. (1986). El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 29-49). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montealegre, R., Almeida, A., y Bohorquez, A.(2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, 3, 9-22.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36, (2), 243-255
- Pierre, R. (2003). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer. En E. Rodríguez, y E. Lager, *La lectura*, (págs. 131-164). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: Critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, 25 (3), 149-165.
- Reyes, S. (2004). *Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños*. Universidad Francisco Gavidia. Recuperado de www.psicopedagogia.com/articulos
- Rodrigo, Ma. J. (1998). Procesos cognitivos básicos. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, (págs. 143-155). Madrid: Alianza.
- Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 201.
- Shankweiler, D., y Fowler, A. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing*, 17 (5), 483-515.
- Sinclair, H. (1986). El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos*

- de lectura y escritura*, (págs. 93-106). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sullivan, A., y Klenk, L. (1992). Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 211-225.
- Tapia, J., y Montero, I. (1996) Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación, II*, (págs. 183-198). Madrid: Alianza.
- Tardif, J. (2003). La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación. En E. Rodríguez, y E. Lager, *La lectura*, (págs. 164-194). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Teberosky, A. (1986). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 155-178). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y Contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Compiladores), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2004). *Discurso y dominación*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Vargas, E., y Arbeláez, M. C. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas*, 28. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vieiro, I. P., Peralba, U. M., y García, M. J. A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lecto-escritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1931/1995 a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*, (págs. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1931/1995 b). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*, (págs. 11-46). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Walley, A., Metsala, J., y Garlock, V. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, 16 (1-2), 5-20.