

9-2015

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Septiembre 2013 Vol 1 No 2

International Literacy Association

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation / Citación recomendada

International Literacy Association, "Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Septiembre 2013 Vol 1 No 2" (2015). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 1.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/1>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL
NIÑO PARA ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y
ESCRIBIR

Ángela Katuska Salmon Roldán

LOS DOCENTES COMO MEDIADORES DEL
CONOCIMIENTO CIENTÍFICO UTILIZANDO LA
LENGUA ESCRITA

Adelina Arellano-Osuna

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN
LOS PRIMEROS CUATRO AÑOS DE VIDA:
CÓMO FAVORECERLO DESDE LA
COTIDIANIDAD DEL ESPACIO EDUCATIVO

Jeannette Cerdas Núñez y
Marielos Murillo Rojas



Septiembre 2015

Vol. 1 N° 2

ISSN 2309-0006

Septiembre 2015 Vol. 1 N° 2

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

POLÍTICA EDITORIAL

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* se publica dos veces al año por la Dirección de Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. La Revista pública en línea, artículos inéditos sobre lectura y escritura e implicaciones educativas, en los idiomas: español y portugués.

GUIA PARA AUTORES

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* procura seguir los estándares más exigentes de las revistas académicas electrónicas para asegurar la calidad de los artículos que publica. Ello permitirá ser reconocida como una revista de prestigio internacional la cual podrá ser seguida y utilizada por las instituciones y profesionales más exigentes en el campo de la lectura, escritura y sus implicaciones en la educación formal e informal, en el mundo hispanoparlante y portugués parlante.

El autor interesado debe enviar su trabajo a la dirección de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* que aparece a continuación:

revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

global@reading.org

Invitamos a los educadores de todo el mundo para que utilicen y divulguen, sin costo alguno, previa solicitud de permiso y atribución propia, el contenido de esta publicación. Todas las solicitudes deberán remitirlas a la dirección de la *Revista*. Comité Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Copyright © 2013 by the Comité Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. Todos los derechos reservados.

Directora/Editora/Revisora/Fundadora

Adelina Arellano Osuna
(Venezuela)

Revisor/Fundador

Óscar Javier Martínez Alaniz
(México)

Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura / Florida International University

Diagramación/diseño

Joseph Howard
(Estados Unidos)

Andrea Patricia Morales Méndez
(Costa Rica)

Consejo Editor

Ana Lupita Chaves Salas (Costa Rica)
Silvana Gili (Brasil)
Liliana Ruth Montenegro (República Dominicana)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Mirian Enríquez Rabanales de Serech (Guatemala)
Daniel Tort Silveira (Uruguay)
Gaby Vallejo Canedo (Bolivia)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)

Consejo Académico

Gilberto Alfaro Varela (Costa Rica)
Gilberto Aranda Cervantes (México)
Daniel Cassany Comas (España)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Elena González de Famaña (Panamá)
Yolanda López Franco (Panamá)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Yetta Goodman (Estados Unidos)
Amparo Clavijo Olarte (Colombia)
Ángela Katiúska Salmon Roldán (Ecuador y Estados Unidos)
Berenice Carrera (Panamá)
José Villalobos Domínguez (Venezuela)

Leer, Escribir y Descubrir

Sumario

El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir

Ángela Katiuska Salmon Roldán4

Los docentes como mediadores del conocimiento científico utilizando la lengua escrita

Adelina Arellano Osuna 19

El desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida: cómo favorecerlo desde la cotidianidad del espacio educativo

Jeannette Cerdas Núñez y Marielos Murillo Rojas29

Normas de publicación de la revista.....59

El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir

Ángela Katiuska Salmon Roldán
(Ecuador y Estados Unidos)

Mediante el uso de la técnica “Dibuja y Comparte” (Salmon & Lucas, 2011), la maestra pide a Nichole —de cuatro años de edad—, que dibuje lo que significa *pensar*. Una vez que la niña termina su dibujo la maestra le vuelve a preguntar: *¿Qué es pensar?* Apuntando hacia su dibujo, Nichole responde: *Pensar es cuando lees un libro y piensas en algo que quieres, como estar en un lugar que tú quieres estar*. Es cuando puedes cerrar tus ojos e imaginar lo que quieras. Al terminarle dar esta definición, la mente de Nichole parece trasladarse a otro lugar... La niña utiliza su dedo índice para hacer dibujos en el aire.

Esta es una de las muchas historias que he visto a lo largo de mi investigación. En ésta, como en muchas otras historias, se revela la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje (Salmon & Lucas, 2011). La comprensión de la conjugación de pensamiento y lenguaje es fundamental para entender los procesos de construcción de significados, tanto al leer un texto como al expresarlo en forma escrita. En el ejemplo anterior, Nichole nos manifiesta los procesos mentales que ocurren en su mente —imaginación— cuando lee un libro. De igual manera, se ve una estrecha relación con la escritura, cuando la niña traduce sus pensamientos en un dibujo. Tanto el dibujo como la escritura son pensamientos impresos en papel. Ritchhart & Perkins (2011) sostienen que cuando los niños hablan o escriben, ellos profundizan su pensamiento.

Los maestros, como facilitadores de procesos cognitivos y de lectoescritura, nos preguntamos: *¿Cómo cultivar lectores pensantes, escritores efectivos e individuos que escuchen efectivamente?* Después de trabajar en el aula de Kindergarten y de constatar

la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, he sentido la necesidad de saber cómo mantener a los estudiantes cognitivamente curiosos; puesto que, cuando los niños sienten curiosidad de conocer algo y de expresarse, tienen que recurrir necesariamente a la lectura y a la escritura. Es así como tuve mi primer encuentro con el enfoque de «Pensamiento Visible» desarrollado por investigadores del Proyecto Cero, de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2011). Este enfoque, basado en investigaciones, ha desarrollado una serie de estrategias que ponen al descubierto el pensamiento. Así, he podido comprobar cómo el pensamiento promueve el lenguaje y éste se hace visible a través de la escritura. El niño, cuando toma conciencia de su pensamiento, desarrolla funciones ejecutivas y teorías de la mente. ¿Qué son las funciones ejecutivas y las teorías de la mente? Las funciones ejecutivas consisten en tomar conciencia del pensamiento —metacognición— y la autorregulación (Dawson & Guare, 2010), mientras que la teoría de la mente (Flavell, et al, 1995) se relaciona con la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. Para cultivar lectores pensantes, escritores efectivos e individuos que escuchan efectivamente es preciso entrar en la mente del individuo; es decir, conocer las teorías de su mente y el uso de sus funciones ejecutivas.

Este manuscrito introduce al lector en el enfoque de Pensamiento Visible como vía de entrada, en la que los niños hacen uso de sus funciones ejecutivas y de la teoría de la mente, como elementos claves para el desarrollo de la lectura y la escritura. Además, puede tener beneficios en estudiantes con necesidades especiales y estudiantes de segunda lengua.

Lenguaje y Pensamiento

La estrecha relación existente entre pensamiento y lenguaje supone un estudio profundo sobre cómo desafiar a los niños cognitivamente para que éstos tengan la necesidad de recurrir al lenguaje oral y escrito para comunicarse. John Dewey (1910) defiende la idea de que los maestros deben dar importancia al pensamiento en la educación. Por otro lado, Goodman (2008), Smith (2004) y otros expertos enfatizan

en la importancia de procesos cognitivos que permitan al lector hacer conexiones de conocimientos y experiencias previas para darle sentido a un texto y, de este modo, lograr la comprensión o la escritura. Smith (2004), particularmente, sostiene que la comprensión de la lectura involucra una serie de procesos cognitivos. Al leer y/o escribir, no hay una zona específica del cerebro involucrada en la construcción de significados, sino una serie de funciones cerebrales —la visión, el oído, la memoria, las emociones, etc.— que se conectan.

Concentrar la atención en el pensamiento del niño resulta beneficioso en todos los niños; sobre todo en aquellos que crecen en medios bilingües o que hablan una segunda lengua, porque el pensamiento ocurre indistintamente y sin limitaciones, en cualquiera que sea la lengua que hable el niño.

Pensamiento visible

Pensamiento Visible es un enfoque, basado en investigaciones, que integra el desarrollo del pensamiento en el niño a través de las distintas disciplinas. El Pensamiento Visible crea disposiciones para pensar, entre otras: la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra únicamente en las destrezas de pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento. Para David Perkins, uno de los creadores de Pensamiento Visible, el aprendizaje es resultado del pensamiento (1992). Esto nos lleva a concientizar la importancia de promover el pensamiento en los estudiantes y hacerlo visible para que el estudiante entienda su forma de aprender.

Para hablar de procesos cognitivos en el plano psicopedagógico es conveniente partir de las siguientes preguntas: “¿Cómo piensan los niños? ¿Por qué es importante enseñar a los niños a pensar? ¿Cómo se puede enseñar a pensar a los niños? ¿Cómo el pensamiento promueve la lecto-escritura en los niños?”. Nuestro pensamiento es por naturaleza invisible para las personas que están a nuestro alrededor. El Pensamiento Visible es una iniciativa que surge de investigaciones en medios naturales, como el aula, con el fin de poner al descubierto el pensamiento de

las personas (Tishman & Perkins, 1997). El lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio más común para exteriorizar el pensamiento de las personas. Es por esto que el estímulo cognitivo tiene tanta importancia para generar pensamiento y promover el lenguaje en todos los niños y, sobre todo, en niños con necesidades especiales o que aprenden en una segunda lengua. Ritchhart y Perkins (2008) proponen seis características que hacen visible el pensamiento:

- El aprendizaje es consecuencia del pensamiento.
- El pensar bien no es solo asunto de destrezas, sino de disposiciones o hábitos.
- El desarrollo del pensamiento es un asunto social.
- Para promover el pensamiento se requiere hacer el pensamiento visible.
- La cultura del salón de clase da el tono y la forma de lo que se debe aprender.
- Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para las escuelas; es decir, el maestro debe estar aprendiendo constantemente.

Para lograr hacer visible el pensamiento en el aula, es preciso crear culturas de pensamiento; es decir, valorar el pensamiento y hacerlo visible. Para ello, Ritchhart (2011) propone ocho fuerzas culturales que imprimen una cultura de pensamiento en el aula. Estas fuerzas culturales son:

- *Expectativas*: Se requiere que el maestro tenga altas expectativas de que sus estudiantes utilicen el pensamiento para aprender, resolver problemas, preguntarse, tener perspectivas, etc. Vygotsky (1978) dice que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños accedan a la vida intelectual de aquellos que los rodean.
- *Oportunidades*: Las expectativas del maestro lo llevan a crear oportunidades de

aprendizaje en las que los niños pueden utilizar distintas formas de pensar para comprender y aprender. Se dejan abiertas las puertas hacia la curiosidad y el pensamiento.

- *Rutinas de pensamiento*: Estas son estructuras de preguntas o provocaciones que generan el pensamiento en el niño.
- *Lenguaje y conversaciones*: Las interacciones entre el adulto y el niño ponen al descubierto tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que éste valora el pensamiento en su aula.
- *Modelar*: La manera en que el maestro modela el pensamiento marca la forma que tendrá la cultura en el salón de clase.
- *Interacciones y relaciones*: Se refiere al discurso del maestro en el aula; es decir, a sus interacciones con los estudiantes. Si el maestro demanda algún tipo de pensamiento para resolver un problema, creará un diálogo enfocado en el pensamiento.
- *Ambiente físico*: Como dicen los maestros de las escuelas de Reggio Emilia en Italia, el ambiente físico es otro maestro. El ambiente físico no sólo revela la filosofía del maestro y cuánto valora el pensamiento, sino que también pone al descubierto el trabajo de los niños y el respeto y valor al pensamiento que ha dado forma a un trabajo.
- *Tiempo*: El maestro crea oportunidades en las que los niños puedan pensar. El maestro abre espacios para la reflexión.

Las fuerzas culturales llevan, tanto al maestro como al estudiante, a profundizar textos y a exteriorizar el pensamiento. Las fuerzas culturales son condiciones que permiten poner el pensamiento del niño al descubierto. Si consideramos que la escritura es pensamiento en papel, el maestro ofrece, a través de ésta, oportunidades para que el estudiante pueda manifestar su pensamiento y, a la vez,

crear conciencia sobre el mismo.

El Pensamiento Visible tiene tres elementos a practicarse en el aula: las rutinas de pensamiento, la documentación y el grupo de estudio. Las rutinas de pensamiento son preguntas o secuencias cuya meta es generar algún tipo de pensamiento en el niño. Una vez que estas rutinas pongan al descubierto el pensamiento del niño, el maestro lo documentará a través de videos, notas de conversaciones, artefactos escritos, dibujos, etc. Finalmente, una vez recogida la documentación, los maestros participarán de un grupo de estudio para analizar los tipos de pensamiento y sus implicaciones en el aprendizaje. A continuación pongo a su disposición dos rutinas de pensamiento: *Ver/Pensar/Preguntarse* y *¿Qué te hace decir eso?* Luego, mostraré un ejemplo ocurrido en un salón de clase que fue documentado en forma escrita para ser analizado por un grupo de estudio.

Ver/Pensar/Preguntarse

Desarrolla la descripción, la interpretación y el cuestionamiento.

Objetivo de pensamiento:

Esta rutina motiva a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosamente y a desarrollar la curiosidad. Esta rutina permite el desarrollo del vocabulario a través del lenguaje oral con sujetos y vocabulario de alta frecuencia.

¿Qué ves?

¿Qué piensas sobre lo que ves?

¿Qué te preguntas sobre lo que ves?

¿Qué te hace decir eso? ¿Qué pasa? ¿Que ves que te hacer decir eso?

Permite razonar con evidencia e interpretar con justificación.

Objetivo de pensamiento: Ayuda a los niños a elaborar conceptos sobre algo que saben o a construir explicaciones. Ayuda a elaborar interpretaciones, comprender alternativas y ver distintas perspectivas.

El siguiente ejemplo ilustra una actividad de clase en la que la maestra de niños de 4 años tenía como meta de comprensión que sus estudiantes aprecien otras culturas y sus costumbres. Para esto, la maestra puso a disposición de los niños una pintura titulada «La Curandera», de Carmen Lomas.

Maestra: First we will observe the image in silence. Take your time. (Primero vamos a mantenernos en silencio y a observar la imagen. Tómense su tiempo...)

Maestra: What do you see? (¿Qué ven aquí?) (Enseñando la obra.)

José: A boy. (Un niño.)

Maestra: A boy. (Un niño.)

Paula: Una cosita así. (Dibujando una cruz en el aire).

Maestra: Una cruz, una T. ¿Qué piensan?

José: He is sick. (Está enfermo.)

Maestra: You think he is sick? (¿Tú piensas que está enfermo?)

Manuel: Ahí se murió el niño Jesús.

Maestra: ¿Qué ves para que digas eso?

José: The boy has a cough (El niño está con tos.) Maestra: Can you hear? (¿Puedes oír?) (Hace un gesto con el oído.)

Eliana: No, because it is not real. (No, porque no es real.)

María: No... It's a girl. (Es una niña.)

Maestra: There is a discrepancy: Jose thinking that it is a boy and Mary thinks it is a girl. That's Okay, there's no problem. (Aquí hay una discrepancia: José piensa que es un niño y María piensa que es una niña. Está bien, no hay problema.)

Este es tan solo un segmento de dos o tres minutos. El ejemplo ilustra claramente cómo la maestra pone en juego fuerzas culturales mientras ella utiliza las rutinas *Ver/Pensar/Preguntarse* y *¿Qué te hace pensar eso?*. Para empezar es

evidente que ella tiene altas expectativas de las teorías y conexiones que los niños pueden hacer al ver la imagen. La maestra inicia la actividad invitando a los niños a tomarse su tiempo para que procesen lo que observan y lo compartan; es decir, ella permite que el pensamiento sea visible a los demás a partir de la observación e interpretación de una imagen. A medida que los niños interactúan, la maestra modela el lenguaje del pensamiento preguntando a los niños qué es lo que piensan y qué les hace pensar así. Por tanto, los niños tienen que proveer una evidencia de lo que dicen. También se puede observar cómo a través de la rutina de pensamiento los niños ofrecen ideas en el idioma de su preferencia y la maestra crea un andamiaje para enriquecer el vocabulario en los dos idiomas. Esta manera de integrar a los niños en la conversación genera un ambiente libre de errores; es decir que no hay respuesta correcta o errónea, simplemente distintas perspectivas. Esto es poderoso para los niños con necesidades especiales y niños que hablan una segunda lengua. Además, se aprecia cómo la maestra ofrece a los niños la oportunidad de interactuar y crear lo que Paul (2001) llama *Pensamiento Dialogado*. Este es tan solo un pequeño ejemplo de cómo una rutina de pensamiento ayuda a los niños a escuchar, interpretar, predecir, hacer conexiones y otras destrezas cognitivas esenciales para comprender un texto.

Los investigadores de Proyecto Cero han desarrollado varias rutinas que son magníficas para que los niños comprendan historias y las extiendan. Las rutinas *¿Qué te hace decir eso?* Y *Ver/Pensar/Preguntarse* son muy útiles para libros con ilustraciones. Con este tipo de rutinas, el maestro tiene la oportunidad de conocer lo que saben sus estudiantes y, de este modo, identificar las zonas de desarrollo próximo, que, de acuerdo con Vygotsky (1978) es la distancia que existe entre lo que el niño sabe y lo que puede conocer con la ayuda de un adulto.

Hay muchas rutinas de pensamiento para diferentes metas de pensamiento (Project Zero 2013). A continuación presento dos ejemplos más de rutinas de pensamiento, para promover la comprensión de textos.

Círculo de punto de vista

Es una rutina para explorar diversas perspectivas.

Objetivo de pensamiento: Ayuda a considerar distintas perspectivas y a comprender que la gente piensa y siente diferente.

Hacer una lluvia de ideas de las diferentes perspectivas y usar el siguiente formato:

Estoy pensando en... (Tópico, libro, etc.)... desde el punto de vista de... (A quien ha escogido.)

Yo pienso... (Describir el tópico desde el punto de vista... Adopte un personaje desde su punto de vista...)

Resumir: ¿Qué nuevas ideas tiene sobre el tópico que no tenía antes? ¿Qué nuevas preguntas tiene?

Encabezado/Título

Esta rutina captura la esencia de un tema.

Objetivo de pensamiento: Ayuda a los niños a mantener el foco y a establecer conclusiones.

Esta idea surge de los encabezados del periódico. La rutina consiste en hacer la pregunta:

Si tú tienes que escribir un título sobre el tema en discusión para capturar lo más importante, ¿qué escribirías? Una segunda pregunta consistiría en: ¿Cómo ha cambiado el encabezado y cómo se diferencia del primero?

Funciones Ejecutivas

El lóbulo frontal del cerebro —también definido por Luria como *el órgano de la civilización* (en Goldberg, 2001) — es el que realiza las funciones más avanzadas y complejas del cerebro. Estas funciones se conocen como funciones *ejecutivas* y están directamente relacionadas con el desarrollo cognitivo.

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos mentales que conectan experiencias pasadas con acciones del presente y tienen relación con las funciones cerebrales que ponen en marcha, organizan, integran y manejan otras funciones. Para Horowitz (2007), las funciones ejecutivas tienen relación con las emociones o motivaciones del individuo, y la habilidad de autocorregirse y pedir ayuda. Por otro lado, las funciones ejecutivas permiten al ser humano buscar soluciones para los problemas a través de la planificación, organización y autorregulación; también, hacen que las personas sean capaces de medir las consecuencias de sus acciones a corto y largo plazo, así como de calcular los resultados. Además, las funciones ejecutivas permiten que las personas sean capaces de evaluar sus acciones, tanto en el momento de llevarlas a cabo, como en el momento de hacer los ajustes necesarios, en caso de no obtener el resultado deseado.

La función ejecutiva tiene que ver con la auto-regulación; es decir, la responsabilidad que toma el lector para entender textos y expresarse. El niño, al pensar como piensa, logra autorregularse y aprender a aprender. Al leer una historia, el niño utiliza estrategias cognitivas que le permiten construir significados; por ejemplo: formular conexiones, formar conceptos, hacer predicciones, etc.

Las funciones ejecutivas juegan un papel importante en el proceso de la lectoescritura. Al leer, la persona tiene que sincronizar diferentes áreas del cerebro, incluyendo aquellas que tienen que ver con las emociones y conocimientos previos para construir significados (NPR, 2009; Smith, 2004). Al escribir, la persona tiene que procesar su pensamiento con la ayuda de experiencias, emociones y acciones para transmitir el mensaje deseado. Cuando escribe la persona tiene que planificar lo que quiere comunicar y, además, debe autocorregirse; puesto que puede anticipar las consecuencias o efectos de su mensaje en otras personas (Graham, et al., 2007). En este sentido, la escritura requiere de autorregulación.

El ejemplo de Nichole, mencionado al inicio de este manuscrito, revela el uso de la imaginación e imágenes mentales para construir significados. La niña, al estar consciente de su proceso mental, adquiere conciencia de lo que ocurre en su mente

cuando lee un libro y, por ende, aprende a autorregularse. La autorregulación, de acuerdo con Dawson & Guare (2010) está bajo las funciones ejecutivas que permiten al individuo organizarse, y manejar sus emociones y su conducta.

Teoría de la Mente

La teoría del pensamiento hace conciencia sobre el hecho de que cada persona piensa de modo distinto y nadie puede leer la mente de otra persona, sino a través de sistemas de símbolos como la lectoescritura. La lectoescritura tiene como función la comunicación. El niño, al desarrollar la teoría de la mente, toma conciencia de que cada persona piensa diferente y, por ende, la escritura es la vía tanto para dar a conocer a otros nuestro pensamiento como para acceder al pensamiento de otros. Smith (2004) sostiene que no podemos hablar o escribir de modo competitivo si no sabemos de qué queremos hablar o qué queremos dar a conocer a los demás. Por su lado Calkins (1991), sostiene que es sumamente importante que los niños lean y escriban por las mismas razones por las que los adultos leen y escriben; es decir, para comunicarse, entretenerse y reír. La lectoescritura es uno de los mecanismos con los que podemos conocer el pensamiento de los demás.

Los niños pequeños, cuyo pensamiento va más allá de conceptos concretos que no pueden ser ilustrados con un dibujo, tienen la necesidad de utilizar la escritura convencional para que los demás entiendan lo que quieren decir. Tal es el caso de Daniel, otro niño de cuatro años, a quien también se le pidió que ilustrara su concepto de lo que es pensar. Al describir su dibujo, Daniel indica que se vio en la necesidad de dibujar dos personas con la burbuja de conversación porque nadie sabe lo que piensa la otra persona. Además, inserta una serie de garabatos dentro de la burbuja y su explicación es que esas eran palabras escritas porque él aún no sabe escribir convencionalmente. Esta conversación con Daniel es sumamente reveladora, pues refleja la importancia de la teoría de la mente en el proceso de la escritura.

Conclusiones

El lenguaje tiene dos funciones: La función receptiva —escuchar y comprender

los mensajes, tanto orales como escritos— y la expresiva —aprender a hablar y usar el lenguaje, tanto oral como escrito, para comunicarse— (Sulzby & Teale, 1996). Por lo tanto, en el desarrollo de la lectoescritura, los niños deben desarrollar destrezas de lenguaje tales como escuchar, hablar, leer y escribir (Resnick & Snow, 2009).

El enfoque de Pensamiento Visible provee al maestro de una serie de herramientas dentro del marco de una cultura de pensamiento donde los niños, al desarrollar procesos mentales, tengan la oportunidad de ponerlos al descubierto —lenguaje expresivo— y, así, lograr dar visibilidad al pensamiento. El enfoque, además, enfatiza en el papel fundamental del adulto para establecer zonas de desarrollo próximo y el andamiaje necesario para la lectoescritura. Las fuerzas culturales crean en el aula un ambiente donde el estudiante tiene la disposición para ver el mundo desde varias perspectivas —teoría de la mente—, entender conceptos o ideas a profundidad, comunicar ideas con evidencia, etc. El niño, con alta actividad cognitiva, se ve con la necesidad de buscar mecanismos de comunicación, siendo la escritura uno de los más comunes y el dibujo en niños de edad pre-escolar. En cuanto a la lectura, cuando el maestro prepara al niño a navegar en el mundo de un libro proveyéndole de experiencias que le permiten hacer conexiones, le ayudará a entender un texto. Rutinas como *Ver/Pensar/Preguntarse* utilizadas para introducir un libro a través de su cubierta, por ejemplo, provocan en el niño la activación de conocimientos previos y desarrolla la curiosidad por saber y predecir lo que puede ocurrir en el libro.

El Pensamiento Visible promueve el desarrollo de funciones ejecutivas que permiten al niño conocerse a sí mismo, y por ende autorregularse; así el niño aprende a aprender. El niño, cuando conoce su forma de pensar y resolver problemas, está más apto para: hacer conexiones con experiencias previas, manejar sus emociones y autocorregirse. A través de la lectura los niños logran construir significados que son labrados a partir de su pensamiento.

De igual manera, al percatarse de que cada persona piensa diferente, o tiene distintas teorías de la mente, el niño siente la necesidad de escribir para dar a otros a

conocer sus pensamientos y, por otro lado, accede al pensamiento de los demás a través de sus textos. En conclusión, es imprescindible nutrir el pensamiento el niño como precursor del desarrollo de lenguaje tanto oral como escrito. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños accedan a la vida intelectual de aquellos que los rodean. Para esto, Ritchhart & Perkins (2008) proponen la creación de culturas de pensamiento en el aula, las mismas que se dan cuando las fuerzas culturales están presentes.

Referencias

- Calkins, Lucy McCormick. (1991). *Living Between the Lines*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston. D.C. Heath & Co, Publishers.
- Flavell, J., Green, F. and Flavell, E. (1995). *Children's knowledge about thinking*. In Harris, P., & Wilde, J. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1995, 60 (1, Serial No. 243).
- Graham, St., Harris, K., & Olinghouse, N. (2007). Addressing executive function problems in writing. Meltzer, L. *Executive function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Press.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. New York: Oxford University Press.
- Goodman, K. S. (2008). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Paul, R. (2001). Dialogic and dialectical thinking. In Costa, A. (Ed.) (2001). *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 427-436). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York. Free Press.
- Resnick, L. & Snow, C. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade* (Revised ed.). Washington, DC: New Standards.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.

Ritchhart, R. Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco, Jossey-Bass.

Salmon, A., & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*. 25, 4, 364-375

Smith, F. (2004). *Understanding reading*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Visible Thinking Website http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). Mahway, NH: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Los docentes como mediadores del conocimiento científico utilizando la lengua escrita

**Adelina Arellano Osuna
(Venezuela)**

Desde tiempos remotos, se ha recomendado que, el papel del educador sea dedicarse a hacer que los aprendices establezcan las mejores relaciones entre ellos como un experto y, sus alumnos, como los aprendices, realizando juntos un trabajo de cooperación e intercambio. Así el que aprende estará al lado de un experto haciendo y deshaciendo conocimientos, mientras es mediado por quien conoce mejor el objeto de conocimiento confrontado. Esta manera de aprender de otros es, quizás, la manera más antigua de aprender en diferentes culturas alrededor del mundo y tal vez, la única manera de aprender en las sociedades más antiguas. Con la invención de la escritura la tarea de los educadores sufrió un cambio significativo, ya que grandes cantidades de conocimiento se almacenaban codificadas. El poder tener acceso a esta información sólo era posible por medio de la apropiación de la lengua escrita como cultura letrada funcionando bajo los cánones del código de representación. Así pues, observamos como todas las culturas alfabetizadas inventaron formas educativas para codificar y descodificar el conocimiento. El problema ha surgido porque pese a las presunciones sostenidas por algunos, en el sentido de que una vez adquirido el código, las personas serían capaces de encontrar el conocimiento, su postulado no resultó tan fácil en la práctica. Esto se debe, en gran parte a que, muchas de las complejidades de los sistemas de representación codificadas, en nuestro caso alfabéticamente, no se resuelven por simple reconocimiento y uso del código. Ello implica el conocimiento de la cultura letrada para con ese conocimiento, alcanzar la comprensión de aquello que se ha almacenado y posteriormente, aprenderlo. Esto es tan cierto, que desde los

tiempos del sabio filósofo Platón, se nos recordaba esta complejidad del proceso de apropiación del conocimiento por medios escritos, cuando decía que, sería tonto pensar que, lo escrito por alguien, necesariamente sería lo exactamente comprendido por los demás.

Por otra parte, el concepto de educar que surge de esta idea de acumulación del conocimiento codificado y almacenado, convirtió a los educadores en transmisores de información que en los sistemas educativos se organizaron en bloques de conocimientos separados en disciplinas tales como, historia, ciencia, matemáticas, estudios sociales, literatura y otros. La demostración de conocer sus contenidos era la prueba de haberse educado. En consecuencia, sería muy simple pensar que la familiaridad con estas formas del conocimiento perfilarían a los educados. Quizás, no sólo Jean-Jacques Rousseau sino también Jean Piaget, veían a la mente humana como un órgano psicológico, con sus propias rutinas de desarrollo que son, en cierta medida, independientes de las formas particulares del contenido que se desea aprender. Si analizamos cuidadosamente estos planteamientos, resultaría significativo decir que, los maestros deberían dedicarse a la tarea de apoyar con su trabajo el proceso de desarrollo interior de sus alumnos, permitiendo así, el desarrollo de su mente también.

En el trabajo que hoy nos ocupa, comenzaremos por exponer algunas ideas que orientan nuestra propuesta pedagógica en el aprendizaje de la ciencia en general, en un ambiente escolar de la escuela de hoy, donde la enseñanza de los conocimientos científicos exige una reflexión profunda por parte de los educadores de este siglo.

Enseñanza/Aprendizaje de la Ciencia

¿Cómo se realiza? Los alumnos trabajan con materiales desconocidos y así se van respondiendo las interrogantes planteadas, ¿Cómo ocurre? Esta curiosidad natural y la exploración del mundo que los rodea han permitido que por lo general, llamemos a los niños “científicos por naturaleza”. En realidad, éstas son las verdaderas interrogantes de investigación que se plantearían los científicos. La curiosidad que

sienten los niños por conocer cómo funcionan las cosas en el mundo real, es lo que hace que ellos se sumerjan en la ciencia de una manera natural, con una tendencia a observar y razonar como herramientas muy efectivas que todos ellos traen consigo a una sala de clase para el aprendizaje de la ciencia. Pero existe una gran diferencia entre la observación casual y el razonamiento en el cual ellos se comprometen de una manera más organizada y disciplinada tal y como, lo haría un científico. ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos para que desarrollen el pensamiento científico? ¿Cómo hacer que se interesen en el conocimiento de la ciencia? estos tipos de razonamiento requieren de una serie de herramientas de observación y medida de estándares de evidencias, así como, de valores y creencias subyacentes a la producción del conocimiento. Hoy reconocemos que los alumnos no tienen mayores problemas para alcanzar el desarrollo de este conocimiento en una sala de clase.

Vygotsky (1997) enfatizó la importancia del aprendizaje de los conceptos científicos y no exclusivamente, el aprendizaje verbal de los hechos conceptuales. Lo cual se ha considerado como una de las metas en la enseñanza contemporánea de la ciencia. En la enseñanza tradicional los maestros exigen a los alumnos que memoricen las reglas científicas, conceptos, definiciones o teoremas. A esto se agrega que, la adquisición del conocimiento verbal no demuestra ni resuelve problemas relacionados con el aprendizaje de la ciencia.

Investigaciones realizadas en Rusia por ejemplo, demostraron Davydov (1990) que la memorización de las características más importantes de los mamíferos, aves y peces, en la escuela elemental, cuando clasificaban animales se refería a las características superficiales de estos animales y no a la de los conceptos memorizados. Por ejemplo, asociaban la ballena con la clase de peces.

Investigadores (Davydov, 1990; Galperin, 1969; Talysina, 1981) apoyaron los planteamientos de Vygotsky relacionados con el conocimiento científico como el mediador más importante para pensar y resolver problemas de distinto índole en este campo del conocimiento. Enfatizando que los conceptos científicos cumplen este papel mediador siempre y cuando el alumno desarrolle procedimientos relevantes.

Leontiev (1983) señalaba que “que para que un niño desarrollara niveles altos de

generalización, es decir, un concepto, es necesario que también desarrolle, un sistema de operaciones psicológicas que, sean relevantes a estas generalizaciones de altísimo nivel.

Vygotsky recomendaba que no viéramos a la educación como la construcción de superestructuras construidas sobre las bases psicológicas, sino que le diéramos a la educación la importancia que ella representa para la formación de estas bases psicológicas del conocimiento científico.

Esta concepción cambiaría la visión piagetiana en donde el trabajo del educador consiste en acomodarse a un modelo de desarrollo psicológico para sus alumnos.

Kozulin (1998) señala que la educación formal de países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo, pertenece a grupos sociales expuestos a una amplia gama de herramientas simbólicas que no sólo resultan indispensables como herramientas cognitivas sino también, como una manera de extender formalmente la realidad del individuo moderno.

Para muchos educadores e investigadores la pregunta crucial puede ser la de encontrar la mejor manera de enseñar. La respuesta vendría dada por identificar cuáles serían los métodos de instrucción dignos de su práctica pedagógica, algunos se orientarían por el aprendizaje como descubrimiento, otros, en forma de cooperación y quizás hasta llegar a plantearse el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, para Vygotsky, la pregunta ¿Cómo enseñar? sería secundaria y no la más importante. Una combinación del conocimiento científico y procedimientos relevantes para lograrlo si nos conduciría a lograr la meta de educar.

La adquisición del aprendizaje de conceptos espontáneos o aprendizaje empírico y del aprendizaje científico, es el resultado de dos tipos de aprendizaje muy bien diferenciados. El aprendizaje empírico se basa en la comparación que realizan los aprendices de objetos diferentes, identificando sus características más sobresalientes y formulando sobre estas bases un concepto general acerca de este objeto o evento. Esta estrategia opera en la medida en que los objetos o eventos de conocimiento reflejan sus características significantes esenciales. Por ejemplo, el

conocimiento del color amarillo en los niños lo desarrollarían por esta vía. Sin embargo, su estrategia no funcionaría si las características más destacadas de la clase de objetos con las cuales el niño está trabajando no son las características comunes de todos los objetos de esta clase. Así vemos por ejemplo que, los preescolares responden pensando que por ser objetos pequeños una aguja, un alfiler y una monedita, éstos se hunden concluyendo erróneamente que todos los objetos pequeños se hunden. El que sean pequeños los une en una característica sobresaliente a una aguja, un alfiler y una monedita, pero no podríamos decir que sólo por su tamaño los agruparíamos para generalizar y decir que, todos los objetos pequeños se hunden.

Existen muchas interpretaciones equivocadas de lo que representa el conocimiento empírico en la educación formal. En las escuelas que hemos denominado “tradicionales” la enseñanza, por lo general, promueve el aprendizaje empírico. A los estudiantes se les enseña el aprendizaje memorístico y definiciones verbales del conocimiento científico en vez de enseñarles el verdadero conocimiento científico. Es decir, la combinación del conocimiento conceptual y de procedimiento en un campo de conocimiento determinado. Generalmente, las memorizaciones vienen cargadas de actividades sin sentido para quien aprende y lo aprendido no les permite flexibilidad suficiente para resolver problemas. Estas prácticas llevan a los alumnos a tener que desarrollar sus propios conceptos espontáneos y procedimientos relevantes para resolver problemas de la disciplina estudiada. El aprendizaje empírico, refleja los intentos del aprendiz para compensar las deficiencias de la enseñanza tradicional en la escuela, descubriendo por ellos mismos el conocimiento científico que no se les ha enseñado en la escuela. En la mayoría de los casos estos intentos fracasan llevando a los alumnos a desarrollar los conceptos espontáneos y no los científicos. Es por esto, que los estudiosos y seguidores de las investigaciones de Vygotsky, afirman que el conocimiento científico debe enseñarse por instrucción directa en la escuela y no dejar a los alumnos solos para que, lo descubran por sí mismos. Todo este planteamiento los llevó a recomendar la enseñanza del aprendizaje teórico el cual consiste en la adquisición de métodos de análisis científico de objetos o eventos

de distintos campos del saber. Cada uno de estos métodos consiste en seleccionar las características esenciales de objetos o eventos de una determinada clase y presentar estas características en modelos de forma simbólica y de representación gráfica. Los maestros enseñan métodos de análisis científico que sus alumnos deben aprender e internalizar mientras los usan. Los métodos luego servirán como herramientas cognitivas para mediar en la resolución de problemas más adelante.

El conocimiento de los conceptos científicos debe orientarse hacia la reflexión como una habilidad humana básica para considerar las metas, motivados no sólo por medios propios, sino también, por los de otros, dentro de sus acciones y maneras de pensar. A algunas facetas de este proceso mental es lo que también se ha denominado metacognición. Es decir, no sólo mi manera de ver las cosas es la válida, existen otras maneras de verlas que poseen las demás personas. Otra capacidad humana dentro de la reflexión es la comprensión de sus limitaciones para encontrar maneras de superarlas o encontrar salidas. La introspección forma parte de esta importante capacidad humana. El poder de cambio personal y poder trascender las limitaciones es otro elemento de la capacidad humana para la reflexión. Estas serían capacidades muy elaboradas de comprensión, las cuales, generalmente no se alcanzan en la escuela. Son muy pocos los adultos o adolescentes que llegan a manifestar sus habilidades reflexivas de alto nivel en un ambiente escolar. Lograr desarrollar estas habilidades de reflexión en la escuela sería uno de los retos planteados para el educador de hoy. Si a los alumnos se les apoya para que alcancen a descubrir lo que aquellos alumnos más talentosos son capaces de hacer por sí mismos, entonces, esta capacidad de aprendizaje no sería sólo privilegio de unos pocos, sino que todos los educandos usarían la reflexión como la capacidad para distinguir entre lo conocido y aquello por conocer y cuando se hipotetiza sobre lo desconocido ser capaz de razonar con acciones propias incluyendo las opiniones de los compañeros. El aprendizaje se convertirá, entonces, en relevante y sistemático si a lo planteado anteriormente, al mismo tiempo, desarrolla la capacidad de reflexión para hacerse preguntas, negándose a aceptar evidencias sin respaldo alguno y siempre buscando para

comprobar en una gama de puntos de vista como manifestaciones de conducta aprendida.

Si seguimos los planteamientos de Davydov (1990) los alumnos podrían descubrir el método general para resolver problemas por medio de actividades con objetos manipulables o reales, experimentos con el objeto de conocimiento y expresando sus descubrimientos en un modelo o esquema que represente el concepto general. De esta manera lograrían deducir el campo de conocimiento estudiado a partir de un concepto inicial o embrionario. Así se desplazan de lo general a lo particular mientras se basan en el modelo estudiado. Esta forma de ver el aprendizaje nos remite a una metáfora relevante como sería si viéramos a la semilla como la promesa del futuro de un árbol. El árbol ya desarrollado, está bien estructurado y, es un sistema altamente desarrollado. Mientras que la semilla forma parte de la riqueza, complejidad e integridad de su organización. El educador, podría, entonces, comenzar por presentar los nuevos conceptos partiendo de lo general, basándose en su conocimiento previo, es decir, todo lo ya aprendido y almacenado que traen consigo sus alumnos, al salón de clase. Los educadores que partirían de conceptos iniciales tomarían en consideración dos suposiciones epistemológicas. La primera, el concepto como un esquema mental de acción es uno ya realizado (verbal o esquemáticamente) y reconstruye esta acción; y 2) los signos, esquemas y símbolos sirven como mediadores entre la acción y su esquema mental. Según Arieviditch y Stetsenko (2000) Los modelos internalizados por los aprendices, se convierten en herramientas muy poderosas cambiando cualitativamente la manera de ver ellos las cosas, el pensamiento acerca de éstas y cómo operan en un campo determinado. De hecho, desplazan el desarrollo cognitivo de los alumnos a un nuevo nivel de desarrollo cognitivo, que en la mayoría de los casos es de alto nivel. En un segundo plano, influye en el desarrollo de las habilidades de reflexión dentro de los alumnos en una sala de clase. La colaboración entre pares es también una condición para que las habilidades cognitivas de reflexión ocurran. Las interacciones que ocurren entre el docente y sus alumnos serían el prerrequisito para iniciar al alumno en la actividad de aprendizaje. Recordando que la zona de desarrollo próximo se construye mediante

las interacciones entre el que aprende y su par más capaz, sin olvidarnos del rol del docente como mediador y que sus aportes en las interacciones con sus alumnos también, son necesarias.

Las reflexiones son indispensables para desarrollar los conceptos generales, mientras que para los conceptos cotidianos no se requieren. No se podría trabajar con conceptos generales sin tomar en consideración las limitaciones que implica aplicarlos. Nadie adquiere un concepto general sin la consideración de los límites de lo que sabe y comprende. Los conceptos cotidianos y sus habilidades respectivamente se adquieren por observación de modelos. La condición radicaría en que un experto modele ante el aprendiz. Sin embargo, para los conceptos generales aún no se ha determinado claramente cómo ocurre su adquisición, aunque se cree que se aprenden en cooperación, especialmente, por observación y comprobación. La observación no abarca la formulación de hipótesis y cuestionamiento acerca de lo desconocido o de las realidades contradictorias existentes. Lo que sí sabemos por investigaciones realizadas sobre este tema es que los alumnos deben trabajar con grupos y no en forma individual para poder lograr que, los alumnos reflexionen sobre su método como aprendices (Zuckerman, 1994). Mientras los alumnos trabajan en grupo desarrollan los conceptos generales, ya que la confrontación de diferentes puntos de vista entre ellos les permite moverse desde su nivel de conocimiento a otro más avanzado por medio de un enfoque más elaborado.

No es sólo la participación con los compañeros más capaces, sino también con los menos capaces lo que contribuye al desarrollo de la iniciativa de los aprendices en colaboración.

El proceso de apropiación de las herramientas psicológicas es diferente de los procesos de adquisición de los contenidos de aprendizaje. Aunque los contenidos de las materias por lo general, evidencian realidades empíricas con las cuales los educandos se familiarizan en sus rutinas, las herramientas psicológicas sólo se aprenderán mediante la instrucción directa y formal de las mismas. Aprender a ubicar en un mapa dónde están situados los ríos más importantes de una ciudad en particular requiere un paradigma de aprendizaje diferente al requerido para nombrar o

ubicarlos en ese mismo mapa. Este paradigma de aprendizaje requiere a) de un proceso de aprendizaje explícito y no espontáneo; b) aprendizaje sistemático de las herramientas simbólicas debido a su propia organización sistemática, c) énfasis en la naturaleza generalizada de las herramientas simbólicas y su respectiva utilización.

Las herramientas simbólicas sólo cumplirán su cometido si se apropian e internalizan como un instrumento generalizado, es decir, un instrumento psicológico capaz de organizar el conocimiento individual y el aprendizaje de las funciones en diferentes contextos mientras se utilizan para realizar distintas tareas. De aquí la importancia necesaria para lograr que los alumnos alcancen su desarrollo máximo con el fin de resolver problemas, especialmente, aquellos relacionados con el aprendizaje de las ciencias.

Referencias

- Arievitch, I.M. and Stentsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Galperin's perspectives and its implications. *Human Development*, 43, 69-92.
- Davydov, V.V. (1990). *Types of Generalization in instruction*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Galperin, P.Y. (1969). *Stages in the development of mental acts*. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.). *A handbook of contemporary Soviet psychology* (pp. 34-61). New York: Basic Books.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Talysina, N. F. (1981). *The psychology of learning*. Moscow: Progress.
- Vygotsky, L. (1997). The collected works of Vygotsky. *The History of the Development of Higher Mental Functions, Vol. 4*. (R.W.Reiber, M.J.Hall, & J. Glick, Eds.). New York: Plenum Press.

El desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida: cómo favorecerlo desde la cotidianidad del espacio educativo

Jeannette Cerdas Núñez y Marielos Murillo Rojas
(Costa Rica)

1. Introducción

De acuerdo con Tomasello (2003) los niños alrededor del año se acercan al proceso de adquisición del lenguaje equipados de dos habilidades cognitivas: la intención de lectura - dimensión funcional- y la búsqueda de patrones –dimensión gramatical-. La intención de lectura se refiere a la capacidad que posee el niño para discernir las intenciones del hablante cuando utiliza las convenciones lingüísticas para fines socio-comunicativos y luego aprender esas convenciones culturales. Los patrones gramaticales emergen a partir de la comprensión e interacción con el contexto; en un primer momento el niño produce holofrases, más adelante combinaciones de dos palabras hasta llegar a construcciones con un alto grado de abstracción.

Si bien existen diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje (innatista, biológica, constructivista, sociológica, interaccionista y sociofuncional), dados los objetivos del presente artículo nos acogemos al enfoque socio-pragmático, según el cual los eventos comunicativos, los espacios de interacción, lo que se desea comunicar y las intenciones de los participantes en el acto comunicativo, son fundamentales en los procesos de expresión y comprensión textuales.

En este contexto los espacios educativos constituyen una gran oportunidad para favorecer el desarrollo del lenguaje, a partir del conocimiento sobre la adquisición de la lengua, la caracterización evolutiva de cada componente del lenguaje, la descripción de los propósitos educativos desde una perspectiva desarrollista, al igual que del conocimiento de algunas particularidades básicas del sistema nervioso de los niños que deben contemplarse en una rutina diaria y en la programación lingüística curricular.

A partir de lo indicado anteriormente, se pretende ofrecer una propuesta didáctica para transversalizar la estimulación del lenguaje de los niños desde el nacimiento a los 4 años de edad, en la cotidianeidad del espacio educativo. Esta propuesta didáctica se alimenta también de la experiencia acumulada en los procesos de observación y práctica profesional realizados por estudiantes y docentes de la carrera de Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica, de los lineamientos propuestos en el Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP, 2000) y con los aportes de la especialista argentina en Educación Inicial, Laura Pitluk (2007).

La adquisición y el aprendizaje del lenguaje de los niños desde el nacimiento a los cuatro años de edad

Con el propósito de realizar un acercamiento a los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua materna en niños menores de cuatro años se sintetizan los principales hitos que permiten responder a la pregunta ¿cómo aprenden los niños una lengua?

Tal como plantea Aguado (2000) la adquisición de la lengua es “un trabajo compartido entre el niño y el adulto, pero es un trabajo de sol a sol” (p.19). Por tanto, se considera para esta exposición al niño y la caracterización de su desarrollo comunicativo y lingüístico, el entorno familiar y su influencia en el desarrollo del lenguaje y la institución educativa como parte del input lingüístico.

Para Tomasello (1995) en el proceso de adquisición del lenguaje se da una compleja interacción entre la herencia genética, la maduración biológica, el

desarrollo cognitivo y la relación con el medio socioafectivo; dicho de otra manera, la capacidad para adquirir el lenguaje está dada por la presencia de un cerebro que madura articulado con las interacciones sociales en las que se utiliza el lenguaje.

Estos autores adjudican un rol activo al niño y al adulto en el proceso de adquisición del lenguaje: el ambiente influye en el niño, el niño modifica el ambiente y el adulto introduce reglas lingüísticas y conceptos nuevos.

Unido a lo señalado y siguiendo los aportes del campo de las neurociencias “se sabe que el desarrollo del cerebro antes del primer año de vida es mucho más rápido y extenso de lo que se conocía y creía y que es más sensible a los factores del ambiente de lo que antes se reconocía” (Martínez Mendoza, 19).

En consecuencia, es obvio que la etapa prelingüística, primer año de vida, cumple un papel fundamental en la adquisición del lenguaje, en la cual aporta tanto el niño como el adulto.

Etapas prelingüística

Aguado (2000) diferencia en la etapa prelingüística cuatro elementos integrantes y entrelazados: 1) desarrollo perceptivo, 2) desarrollo cognitivo, 3) afectividad y 3) formatos y primeras interacciones (dimensión funcional), separados únicamente para efectos metodológicos. El niño posee diferentes mecanismos genéticos para captar distintas sensaciones en función de su supervivencia, dicho de otra manera, el bebé humano nace predirigido a la interacción social, aspecto básico para entender la adquisición del lenguaje.

La percepción visual y auditiva y la coordinación entre ambas cumplen roles fundamentales asociados con el reconocimiento de rostros y voces de los cuidadores del niño, fundamentalmente de la madre.

Los procesos cognitivos que emergen durante el primer año de vida y su relación con el lenguaje surgen a partir de la creación compartida de estructuras operativas que afloran en un mundo de seres comunicantes, cuyo perfeccionamiento se consigue mediante la interacción social.

Las *facultades cognitivas* que predisponen la adquisición del lenguaje son la

atención selectiva, las actividades dirigidas a un objetivo, la sistematicidad y la abstracción. La atención selectiva se manifiesta desde el nacimiento, ya que el niño muestra predilección hacia la voz y el rostro humanos, simultáneamente las madres responden a los movimientos, gestos, llanto, etc. del niño con lenguaje y miradas, estos comportamientos forman parte de un diálogo a partir del cual se desarrollan los intercambios comunicativos. Las *actividades dirigidas a un objetivo* comienzan desde muy temprano cuando los niños utilizan los medios que tienen disponibles para lograr fines (chupar, mover la cabeza, fijar la mirada, etc.), a los cuales la madre les otorga intencionalidad y significado.

La siguiente facultad cognitiva es la *sistematicidad* con la que se organiza la actividad del niño en situaciones frecuentes y repetidas; el niño aprende el orden en que se producen los acontecimientos y emite vocalizaciones para obtener el resultado deseado, de esta manera forma esquemas anticipatorios de las acciones y palabras y simultáneamente aprende a inferir intenciones.

La otra facultad cognitiva, propuesta por Bruner, es la *abstracción*, la cual se manifiesta con la sistematicidad de las actividades cognitivas del niño. Dicho de otra forma se define como las reglas que gobiernan el mundo perceptivo del bebé y estructuran las acciones del niño en búsqueda de objetos permanentes y de pronósticos seguros.

En fin, el niño posee una capacidad cognitiva general que da soporte a la creación de los intercambios comunicativos con el adulto y le permite crear relaciones con el mundo de los objetos y acontecimientos, de esta manera se va apropiando de los sistemas simbólicos y las herramientas necesarias para la adquisición del lenguaje.

El tercer componente de la etapa prelingüística, según Aguado es *la afectividad*, elemento que va más allá del repertorio de conductas afectivas que posee el niño al nacer y le permite expresar sus necesidades básicas, relacionadas con la alimentación. Las formas comunicativas del bebé suponen la percepción, desde muy temprano, de un entorno humano social con intenciones y capaz de interpretar sus necesidades. La madre hace lectura de los estados y expresiones del niño y responde

creando *un sistema afectivo de comunicación*. Este sistema permite la interpretación de gritos, llantos, vocalizaciones, para las que el adulto habrá propuesto qué quiere que signifiquen. Una de las características más notables de este sistema de comunicación es el empleo por parte de los padres de una entonación universal (característica del habla infantilizada) cuya función es facilitar el acceso a las palabras, el mantenimiento de la atención y de las respuestas emocionales.

El último aspecto, *formatos y primeras interacciones*, corresponde a la dimensión funcional del lenguaje. El concepto de formato es un legado teórico de Bruner, quien lo define como “una pauta de interacción estandarizada e inicialmente microscópica, entre un adulto y un niño, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (Aguado, 2000, p. 35); es el procedimiento comunicativo más eficaz que crea el adulto y el niño antes del surgimiento del lenguaje. Los formatos se construyen en un proceso interactivo de dos pasos básicos: 1) la madre, a partir de un contexto cognitivo supuesto, se dirige al niño como si el recién nacido tuviera creencias, intenciones y deseos, 2) el lenguaje del adulto se dirige hacia el mundo mental del niño y da por supuesto que el niño hace lo mismo; estos dos acontecimientos repetidos permitirán la anticipación de uno u otro elemento de la rutina y con ello de la construcción en la mente del niño de supuestos reales sobre el mundo interior del otro, sus intenciones y deseos. Esta percepción de intenciones es de vital importancia en la adquisición del lenguaje, pues hace posible que el niño entienda qué hay detrás de las palabras y con ello se inicia la construcción de significados.

En suma, el niño con un año de vida sabe muchas cosas acerca del lenguaje antes de producir textos orales.

Etapas lingüística

Al iniciar el segundo año de vida emerge la palabra, el input lingüístico se impone y el papel de las interacciones sociales es cada vez más trascendental.

El proceso de adquisición de la lengua ha sido objeto de estudio desde diferentes planteamientos teóricos que tratan de responder a diferentes cuestionamientos: ¿cómo adquiere el niño el repertorio de sonidos de su lengua?,

¿cuál es el modo en que los niños localizan las palabras?, ¿cuánto puede comprender un niño que se encuentra en la etapa holofrástica?, entre muchas otras. Las respuestas se dan desde diversas teorías y enfoques: innatismo (Chomsky), biológica (Lenneberg), constructivismo (Piaget), sociológica (Halliday), interaccionismo (Vygotsky) y sociofuncional (Bruner, Tomasello). Para efectos del presente artículo se asumirá una posición sociofuncional e interaccionista, en la que los contextos biológico, social, cultural y lingüístico son vitales en el proceso de adquisición de la lengua materna.

Desde la aproximación que se eligen los entornos comunicativos, el contexto, la cultura, la educación y la colaboración de los adultos abren, en términos de Vygotsky, una zona de desarrollo que deberá transitar el infante para crecer en compañía del adulto, quien valora el nivel real del niño y lo proyecta hacia uno potencial. Este espacio denominado zona de desarrollo próximo (ZDP) se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky citado por Signoret, 2009, p. 321). En este proceso Vygotsky propone partir del conocimiento cotidiano del niño y ampliarlo en cada etapa retomando los conocimientos previos.

El concepto de ZDP lo toma Bruner, lo estudia y enfatiza en las interacciones madre-niño y crea el concepto de *andamiaje*, que sería un *Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje* (SAAL), en el cual se le da prioridad a la pragmática antes que a otros niveles lingüísticos. “De esta manera, las unidades lingüísticas básicas que maneja la madre son escenarios discursivos –y/o formatos– constituidos de determinados actos de habla” (Signoret, 2009, p. 324).

Los formatos son básicamente pautas de interacción o rutinas establecidas entre los participantes del intercambio comunicativo –niño y adulto–, tales como juegos, canciones, representación de roles, intercambios de turno en la conversación; dicho de otra manera las situaciones de aprendizaje del lenguaje se presentan en forma de juego.

Siguiendo el mismo modelo Tomasello (2000) considera que todo conocimiento lingüístico es el fruto de la comprensión y producción de textos; sitúa, entonces, el nivel pragmático como la base de la adquisición del lenguaje. Este autor destaca la importancia de la imitación de patrones sociales, de las funciones comunicativas y de la necesidad de que el niño entienda la intención comunicativa de los textos que escucha para poder llegar a adquirir los constituyentes de las diferentes construcciones lingüísticas.

Teniendo en cuenta cuáles son los factores que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje desde el punto de vista funcional, se procede a caracterizar la evolución estructural de los componentes lingüísticos: léxico-semántico, fonológico, morfosintáctico y pragmático, durante los primeros cuatro años de vida.

Componente léxico semántico

De acuerdo con Aguado (2000), las primeras palabras propiamente dichas aparecen alrededor de los 12 meses y son puramente referenciales, etiquetas de los objetos. Su función es compartir más la experiencia que el significado; significan la relación del pequeño con ese objeto determinado. Su crecimiento es lento durante la primera mitad del segundo año, las palabras aparecen fijadas en los contextos de uso y no en otros en que tal vez podrían utilizarse.

Alrededor de los 18 meses la expansión léxica se acelera cuando el niño alcanza un volumen de 50 palabras, en este momento puede observarse una efervescencia léxica, durante la cual el niño aprenderá una o dos palabras nuevas cada día. (Cfr. O'Grady, 2010). La sobre extensión es un fenómeno muy frecuente en este período, el pequeño generaliza las palabras aprendidas, aquellas que le permiten entresacar alguna característica común con el objeto cuyo nombre desconoce.

Tal como lo plantea O'Grady (2010) los niños utilizan estrategias y se basan en pistas para fragmentar los textos orales en unidades menores y, de esa forma, adquirir más vocabulario. En el caso del idioma español el acento se constituye en un "foco de proyección" que dirigiría la atención del niño hacia determinadas sílabas o patrones de entonación volviéndolos más fáciles de reconocer. Conforme aumenta el vocabulario entra en escena otra estrategia de aprendizaje de palabras

denominada “estrategia de la búsqueda de coincidencias”; supóngase que el niño conoce la palabra *perro* y más adelante escucha *perrogrande* (los hablantes no hacen pausa entre una palabra y otra), esa nueva expresión coincide con la palabra *perro*, conocida previamente, a partir de ahora el niño sabrá que *perro* es una palabra y *grande* otra. Mediante situaciones como ésta surgen las preguntas ¿qué es grande?, por ejemplo. Esta búsqueda de coincidencias puede llevar a segmentaciones incorrectas; no obstante, se vuelve más fácil conforme el niño aumenta su vocabulario.

Simultáneamente el niño debe averiguar el significado que poseen las palabras y la manera de modificarlas para generar otras nuevas palabras. En este punto interesaría observar como emerge la flexión, la derivación y los verbos irregulares.

Desde el interaccionismo social se considera que en el proceso de adquisición léxica los padres y otros adultos ajustan la comunicación a las necesidades y capacidades de atención de los niños. Los padres hacen el esfuerzo para hablar sobre aquello que sus hijos están interesados facilitando el foco conjunto de atención mediante diferentes estrategias, por ejemplo atrayendo el campo de visión del niño, utilizando una acentuación propia del habla infantilizada, observando el contexto que funciona como referente para hablar y compartiendo los objetos con los niños, entre otros.

Por consiguiente, la adquisición del vocabulario a partir del segundo año de vida surge como fruto de la interacción entre el niño, los padres, la lectura de libros, los escenarios multiniños y el rol de los hermanos, cuando los hay; todos ellos elementos constitutivos del input necesario para el aprendizaje de nuevas palabras.

Componente fonológico

En este punto el cuestionamiento básico es responder a la pregunta ¿cómo logran los niños aprender el sistema de sonidos característico de la lengua que hablan?

De acuerdo con O’Grady (2010) los niños parecen estar especialmente diseñados para escuchar los sonidos del habla y prefieren la voz de sus madres que cualquier otra voz femenina. Entre el mes de vida y los cuatro meses los niños son

capaces de percibir de manera refinada las diferencias entre dos sonidos consonánticos distintos y a los 6 meses logran hacer lo mismo con los sonidos vocálicos. Al año los sonidos dejan de ser simples sonidos y se transforman en los constituyentes de las palabras. No obstante, percibir un sonido no es lo mismo que generarlo; la percepción supone la mitad del proceso, la otra parte corresponde a la articulación o sea la pronunciación efectiva de los sonidos del habla.

Para Aguado (2000) el estudio de la articulación de los sonidos inicia desde la etapa del balbuceo –va de los 5-6 meses hasta el comienzo del segundo año–, la cual va variando su estructura de emisiones sin regularidad a la presencia de sonidos parecidos a la lengua empleada en el entorno del niño, sobre todo a partir de los 8 meses.

Tal como lo expresa Fernández Pérez (2011) los recursos sonoros de las primeras etapas constituyen sistemas genuinos que caracterizan el habla infantil, por tanto, los niños no hablan incorrectamente, lo que interesa es determinar los procesos fonéticos habituales en ciertas franjas de edad.

Por su parte Fikkert (2007), citada por Ruiz Leveau (2011) señala tres hechos simples por considerar al explicar cómo los niños adquieren el sistema fonológico: 1. Los niños no hablan como los adultos, 2. El habla de los niños difiere de manera sistemática de la de los adultos y 3. El lenguaje infantil se desarrolla gradualmente hacia el lenguaje de destino.

El orden en que aparecen los fonemas ha sido objeto de estudio de varios investigadores, pero todavía resulta difícil pretender establecer un orden generalizable. Razón por la cual los estudios sobre los procesos fonológicos se han dedicado a identificar fenómenos regulares en el lenguaje infantil, entre los que se citan la sustitución, la elisión, la reduplicación, la adición y la metátesis de segmentos.

Fernández Pérez y Cano López (2011), para la edad de 2 a 4 años encuentran que los procesos fonéticos que manifiestan los niños españoles, estudiados como parte del corpus Koiné, son los siguientes:

1. Alteración del punto de articulación del fonema /s/ -fenómeno de anteriorización o posteriorización-.

2. Alteración del modo de articulación de los fonemas oclusivos y fricativos, por ej. camiseta=camiteta (una fricativa pasa a ser oclusiva), salchichas=chalchitas (un sonido fricativo pasa a ser africano). Este fenómeno se denomina oclusivización y fricativización.
3. Semiconsonantización de líquidas /l/ y lateralización de vibrantes /r/. Son fenómenos que afectan la “l” y la “r”. Ej: Lateralización de vibrantes: quiero “quielo”, verde “velde”, cerdo “celdo”, libro “liblo”; semiconsonantización de líquidas: cumpleaños “cumpiaños”, plátano “piatano.
4. Omisión de sílaba pretónica y postónica. Este fenómeno incide sobre la sílaba o la palabra modificando su constitución por la vía de la supresión y aparece fundamentalmente en palabras trisílabas y tetrasílabas. Omisión de sílabas átonas: tobogán= baán, caramelo=camelo, durmiendo=miendo, Alberto=Beto.
5. Coda silábica, omisión del fonema consonántico final de sílaba después de la vocal nuclear, en el caso del español serían /s, n, r, l /: barco “baco”, comer “come”, saltar “saltá”. La omisión de la vibrante en posición de coda silábica es el fenómeno más frecuente, seguido de la omisión de la /s/ y la /l/.
6. Simplificación de grupos consonánticos. (ccv=cv, plato “pato”, estrella “tella”, cocodrilo “cocodilo”, trabaja “tabaja”). Dentro de este mismo grupo aparece otro fenómeno denominado vocalización de la lateral /l/ para a /i/, veamos algunos ejemplos: plátano “piatano”, flor “fior”.

En suma, los procesos presentados en el párrafo anterior afectan fundamentalmente el punto de articulación, las omisiones de márgenes silábicos y las simplificaciones de grupos consonánticos. Tal como señalan Fernández y Cano (2011) los sonidos más tardíos en la dinámica de desarrollo son los vibrantes /r/, /l/ y /s/, pues presentan mayor número de peculiaridades.

Componente morfosintáctico

Alrededor de los 18 meses los niños empiezan a emitir dos palabras con un mismo contorno entonativo y haciendo referencia a un solo acontecimiento. Para Aguado (2000) a partir de este momento se puede hablar de sintaxis desde el punto de vista formal.

De acuerdo con O'Grady (2010) el proceso de adquisición de las habilidades necesarias para la construcción de oraciones pueden dividirse en dos grandes fases: 1) inicia alrededor de los 18 meses de vida, implica la aparición de patrones relativamente simples, formados por dos o tres palabras, 2) empieza alrededor de los dos años, se añaden las piezas que faltan y se produce un rápido crecimiento en la capacidad de generar todo tipo de construcciones complejas.

La primera fase se caracteriza por el paso de gramática semántica en la que las intenciones comunicativas poseen un marcado peso a la gramática formal. En este período el desarrollo sintáctico presenta una gran dependencia del componente léxico, por lo que aprendizaje de las palabras y el de las construcciones no son procesos separados y sucesivos, sino en cierto modo, dos caras de la misma moneda.

Tradicionalmente se han identificado cuatro etapas en el desarrollo de la adquisición de la sintaxis: 1) etapa de la holofrase (0,10 al año), 2) etapa de dos palabras (1,06 a 2,00), 3) etapa telegráfica (2,00 a 2,06) y 4) etapa de consolidación (2,06 a 3 años).

La etapa holofrásica corresponde al momento en que el niño emite una palabra para expresar un significado próximo al de una oración, es así como el niño elige la palabra que expresa lo novedoso, cambiante o incierto acerca de la situación en que está inmerso, por ej. Si está intentando bajarse de una silla y dice "abajo", lo que está expresando es que quiere un cambio de lugar y no otra cosa.

La etapa de las dos palabras se caracteriza por un encadenamiento que carece de elementos que pertenecen a la clase funcional de la gramática: artículos, preposiciones, conjunciones. Estos agrupamientos presentan patrones que difieren de un niño y a otro, pero que en general siguen el orden agente + acción (Eva lee),

acción + paciente (golpear pelota) o bien poseedor +cosa (papá zapato).

La etapa telegráfica se caracteriza por emisiones donde están ausentes las marcas gramaticales de flexión, de especificidad y de número, y de subordinación, es decir, donde no se realizan las categorías básicas de tiempo, determinante y complementos. Estas características hacen al lenguaje infantil sustancialmente diferente del lenguaje adulto.

En la segunda fase, se inserta la etapa de consolidación, en la cual los encadenamientos verbales se van alargando con la incorporación de nuevas palabras, cada vez más complejas y se comienzan a utilizar algunos conectores o elementos de la clase funcional como los artículos y sufijos. Respecto del proceso de adquisición de las palabras funcionales y los sufijos, según O'Grady (2010) el orden en que aparecen los constituyentes oracionales dependerá de cuatro factores: regularidad, frecuencia, visibilidad fonética o facilidad de percepción y transparencia semántica.

A partir de los 3 años las formaciones gramaticales muestran nuevas adquisiciones: relación formulada entre sujeto y verbo y objeto y acción, los verbos comienzan a conjugarse tanto en función de persona como de tiempo y número.

La valoración de la evolución del lenguaje infantil se ha abordado desde diferentes métodos y teorías de análisis; el índice "longitud promedio del enunciado" es uno de los más utilizados, pero también se aborda el análisis desde los esquemas oracionales que presentan las muestras de habla infantil y del léxico verbal.

Componente pragmático

Pese a que no existe un acuerdo generalizado entre los autores que estudian la emergencia de la comunicación de los niños con otros, es un hecho que los pequeños empiezan a utilizar una conducta intencional y comunicativa desde muy temprano. Signoret (2009) hace un recorrido sobre los enfoques teóricos que reflexionan en torno al desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico y a la relación entre el lenguaje y el pensamiento y señala que autores como Vygotsky, Bruner y Tomasello resaltan las capacidades del bebé para la interacción social y el papel de la madre o cuidadora

como soporte, apoyo o ayuda para que aflore el lenguaje. Desde esta perspectiva se estudia la intencionalidad del niño y de la madre, la habilidad del adulto para valorar las capacidades cognitivas y comunicativas del niño (ZDP), los sistemas de apoyo a la adquisición del lenguaje (SAAL) que brinda el adulto, resaltando el valor pragmático del lenguaje, respecto de los otros componentes de la lengua.

Según Tomasello, citado por Signoret (2009, p. 325), “todo conocimiento lingüístico resulta de la comprensión y de la producción de una frase específica utilizada en determinada situación de uso, de la interacción en donde el locutor trata de nivelar su expresión lingüística y su interlocutor de controlar el nivel de dificultad de los enunciados”.

Desde el punto de vista de este artículo el componente pragmático está enraizado en los procesos de socialización del niño, en su contexto socio-comunicativo y en su desarrollo cognitivo.

Durante el primer año de vida cobran muchísima importancia los aportes de Bruner (1975), fundamentalmente por el estudio específico de la interacción madre-niño y el aporte de conceptos como acción conjunta, construcción de rutinas, atención conjunta, acción sobre los objetos y aprendizaje de patrones con intenciones comunicativas.

En el ámbito hispano Prego, Souto y Dieste (2011) distinguen tres niveles de desarrollo en las interacciones comunicativas en la edad infantil: 1) etapa deíctica, 2) etapa ideativa y 3) etapa discursiva, que forman parte de un continuum en el que los niños incorporan nuevas habilidades pragmáticas e incrementan sus recursos socio-interaccionales.

La *etapa deíctica* comprende la etapa que abarca del año y 5 meses al año y once meses. Los mecanismos propios de la señalización y la demostración se aceleran hasta los dos años. Las intenciones comunicativas solo se señalan y afectan a objetos o eventos del contexto inmediato, aquellos objetos que se encuentran en el eje aquí-ahora compartidos por los interlocutores de la conversación. Se inicia la emergencia de los actos de habla expresivos, cuya realización descansa en interjecciones y partículas que no poseen significado proposicional. Las interjecciones manifiestan

actitudes, emociones, sentimientos hacia los objetos que están presentes en el contexto espacio-temporal inmediato. En esta fase los niños expresan con mayor frecuencia emociones negativas y apelaciones directas al receptor con significado de saludo, agradecimiento o disculpa.

También en los actos directivos o protodirectivos aparecen construcciones simples, conformando turnos de palabras únicos y cortos. Los actos directivos más frecuentes son los que procuran la acción conjunta (como el uso del imperativo mira), los que llaman la atención del oyente con el fin de que éste realice una acción inmediata, los que responden a la demanda de acción del objeto visible, solicitudes y peticiones.

Las formas interrogativas en este nivel tienen significado deíctico, pues los objetos sobre los que preguntan están presentes. Los actos asertivos responden a un patrón organizado: pregunta/respuesta/evaluación/comentario, actos contruidos con más partición del adulto y el niño.

La *etapa ideativa* inicia a partir de los dos años y llega a los tres. Durante esta fase los hablantes organizan su experiencia del mundo mediante el lenguaje y empiezan a establecer relaciones lógicas. A partir de los dos años y medio emerge el predominio de contenidos simbólicos y desaparece el aquí-ahora. Los niños empiezan a emitir enunciados lingüísticos para vehicular intenciones de sus actos expresivos de emoción positiva y sorpresa, dolor, molestia y desaprobación. Inicia la realización de preguntas sobre hechos, objetos y acciones que se escapan del contexto comunicativo inmediato. Por otra parte, empiezan a aparecer actos de habla asertivos “monológicos” y se introducen construcciones verbales que permiten hacer referencia a hechos pasados, futuros y presentes. Además, los niños inician las habilidades de observación y descripción y se comprometen con la verdad de lo afirmado.

La *etapa discursiva* se ubica en la franja temporal de los tres a los cuatro años y medio. Lo llamativo en este nivel de desarrollo es la incorporación de la función textual, la emergencia de la competencia comunicativa y social: aparece el primer género discursivo la *narración*. Los niños emiten actos de habla cohesionados, se

alternan los turnos de conversación y el discurso infantil se complejiza. Los niños empiezan a utilizar actos directivos que responden a la petición de permiso para realizar una acción, también actos directivos de desaprobación, réplica y protesta. El rasgo fundamental de esta etapa es la incorporación de la función textual del lenguaje: los niños crean discursos coherentes y cohesionados, su competencia comunicativa es apreciable, cohesiona en un mismo turno diferentes actos expresivos y relata su propia experiencia.

Esas tres etapas perfilan el mapa evolutivo de la progresión de las habilidades pragmáticas y brindan al padre y al docente información básica para proyectar el desarrollo de la competencia comunicativa del niño, en un ambiente que privilegie la interacción social.

En síntesis, es fundamental conocer las líneas evolutivas generales del desarrollo y adquisición de la lengua materna durante los primeros cuatro años de vida, a fin de enriquecer el contexto cotidiano del preescolar sobre la base de la comprensión de los principales hitos evolutivos y de una gestión pedagógica orientada hacia la potenciación del desarrollo del lenguaje.

2. Lineamientos que se deben considerar en un espacio educativo para la estimulación del lenguaje durante los primeros cuatro años de vida

Tal como se presentó en el apartado anterior los primeros cuatro años de vida constituyen un periodo sensitivo, según la denominación de Mendoza (2010), para el desarrollo del lenguaje. En consecuencia, se deben ofrecer espacios cotidianos estimulantes que posibiliten el desarrollo de las competencias comunicativo-lingüísticas de los niños, fundamentalmente en los procesos de expresión y comprensión.

En este orden, la estimulación lingüística debe formar parte de todo espacio en el que haya presencia de niños: ambiente familiar e institucional. Estos espacios constituyen oportunidades invaluable para favorecer el lenguaje y potenciar el desarrollo integral.

Seguidamente se brindan algunas acciones educativas de enriquecimiento del

lenguaje, tomando como sustento la política lingüística nacional reflejada en los planes y programas de estudio; para efectos del rango de edad que compete a este estudio se considera el Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2000), documento que orienta los procesos de mediación pedagógica dirigidos a niños preescolares, de los seis meses a los cinco años de edad.

El programa citado se organiza a partir de cuatro propósitos generales, uno de los cuales corresponde al componente de comunicación, enunciado de la siguiente forma: "Que la niña y el niño enriquezcan y diversifiquen sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad en interacción con el contexto sociocultural", para lo cual se sugieren las **acciones** didácticas que se sintetizan a continuación:

- Organización de espacios y rutinas flexibles que potencien la comunicación y permitan el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo.

- Inclusión de materiales y recursos que motiven la comunicación y la expresión.

- Creación de un clima emocional que propicie la expresión.

- Potenciación de diferentes formas de comunicación (la palabra oral y escrita, la música, el arte, el movimiento, etc.).

- Inclusión de experiencias que favorezcan la sensibilización y el disfrute mediante diferentes manifestaciones del lenguaje.

- Promoción de la lectura y la escritura como medios de comunicación y expresión desde una perspectiva lúdica.

- Documentación de la evolución de las habilidades lingüístico-comunicativas de los preescolares, como apoyo a la toma de decisiones pedagógicas.

- Organización de espacios de formación familiar sobre el tema de la comunicación y la expresión.

- Modelaje lingüístico adecuado como parte de la cotidianidad en la institución educativa.

Tal como se observa estas acciones más que didácticas son pedagógicas y trascendentes, ya que estarán presentes en el preescolar durante la rutina diaria, en actividades estructuradas y no estructuradas como parte de la cotidianidad.

Siguiendo el programa en comentario, en el apartado correspondiente a la *organización del espacio para el juego*, se incluyen dos propuestas relacionadas con la estimulación del lenguaje, a saber:

-“Espacio para la comunicación y expresión, donde se sugiere integrar diversos materiales para la expresión oral, gráfico pictórica, plástica, musical, teatral, escrita.

-Espacio para la identificación y representación, equipado con material que permita al niño actuar y expresarse de diversas maneras”.

Respecto de la organización del **tiempo**, no se visualiza un momento específico para trabajar el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, sino que se proyecta su integración en las experiencias sugeridas, ya sea de *libre acción* (interacciones espontáneas), *estructuradas* (experiencias organizadas con un propósito definido), *intermedias* (experiencias realizadas por los niños, mientras la docente realiza actividades como cambiar pañales, lavado de manos, etc.) y de *rutina o cuidado diario* (secuencias didácticas para favorecer necesidades básicas, fortalecer la comunicación y los lazos afectivos).

En cuanto a los **materiales sugeridos**, a partir de los 6 meses de edad se identifican recursos específicos que se utilizan para favorecer el desarrollo del lenguaje, tales como: títeres, fotografías de personas y animales, objetos para juego dramático, libros de material resistente, muñecos y utensilios plásticos, láminas con diferentes temáticas, materiales para pintar y amasar, entre otros.

Para concluir con los aportes del programa de estudio del Ciclo Materno Infantil (2000) es pertinente considerar las **sugerencias didácticas** que se proponen, a fin de concretar la interacción pedagógica con los grupos de bebés y de maternal y, las acciones específicas que propician la estimulación del lenguaje:

Grupo de bebés	Grupo de maternal
<p><i>Interacciones entre niños y adultos:</i></p> <p>Deben ser individualizadas, mirándolos siempre a la cara, hablándoles de manera pausada, con voz tranquila, lenguaje simple y correcto, manteniendo el contacto visual.</p> <p>Se deben brindar respuestas de apoyo, oral, basadas en la observación y escucha de las vocalizaciones del niño.</p> <p>Ser cálidas, conversarles acerca de todo lo que ocurre alrededor del niño. Además se deben incluir explicaciones durante las rutinas.</p> <p>Reconocimiento del llanto y los movimientos como formas de comunicación.</p> <p>Acompañamiento del juego con comentarios orales.</p> <p>Creación de espacios para hablar, cantar y leer a los niños.</p> <p>Práctica de normas de cortesía en las rutinas de saludo y despedida de los bebés y sus familiares.</p>	<p><i>Interacciones entre niños y adultos:</i></p> <p>Saludar calurosamente a los niños, niñas, madres, padres o familiares, diciéndoles sus nombres.</p> <p>Iniciar el día con un espacio de interacción a fin de facilitar la integración del grupo.</p> <p>Se promoverá la lectura, el canto y el juego.</p> <p>Promover conversaciones amenas, brindando los espacios necesarios para escuchar y responder atentamente a los inicios verbales de los niños.</p> <p>Establecer una comunicación fluida con la familia a fin de indagar acerca de las palabras usadas por los niños; información necesaria para comprender sus mensajes orales.</p>

<p><i>-Ambiente y experiencias:</i></p> <p>Colocar fotos de los bebés y miembros de familia a su altura para que puedan observarlas, explorar y conversar.</p> <p>Promover un ambiente planificado, elegir música y otras grabaciones para favorecer la escucha apreciativa.</p> <p>Favorecer el lenguaje oral mediante comunicación verbal y no verbal.</p>	<p><i>-Ambiente y experiencias:</i></p> <p>Rotular o nombrar los objetos, describir eventos y reflejar sentimientos para que niñas y niños actualicen nuevas palabras. Simplificar el lenguaje para quienes empiezan a hablar, usando palabras claves y concretas.</p> <p>Leer frecuentemente de manera individual, sobre el regazo o en grupos de dos o tres infantes.</p> <p>Cantar y realizar juegos dactilares, actuar historias simples, cuentos o leyendas, utilizando diferentes recursos, como por ejemplo un franelógrafo o un imanógrafo y permitir al niño que manipule y pegue las figuras.</p>
<p><i>-Espacio para el juego:</i></p> <p>Deben ser cómodos y tener entre otros elementos: alfombras y cojines para que los bebés puedan acostarse y sentarse en el regazo de la docente para la lectura y canto.</p> <p>Se les facilitan libros con pasta resistente colocados en libreros al alcance de los que se desplazan.</p>	<p><i>-Espacio para el juego:</i></p> <p>Se les provee alfombras o pisos antideslizantes donde se desarrollen experiencias de movimiento, de expresión y comunicación, de identificación y representación.</p> <p>Se les facilitan libros gruesos en los que se observan personas de diversas edades, razas y culturas. Así como animales, implementos personales y paisajes.</p>

Fuente: Programa de Estudio para Ciclo Materno Infantil (MEP, 2000)

Como puede apreciarse, el Programa de Estudio para el Ciclo Materno Infantil (MEP, 2000) en su propuesta para el desarrollo didáctico y metodológico integra diversos elementos que propician la estimulación del lenguaje, cobrando especial importancia las interacciones entre niños y adultos; en este sentido se resalta que las interacciones recomendadas son viables y oportunas, dado que el recurso básico

requerido es la disposición corporal y afectiva del docente.

3. Propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje en los primeros cuatro años de vida desde la cotidianeidad del espacio educativo

En vista de que en el proceso de adquisición del lenguaje se identifican etapas y que la evolución de los diferentes componentes lingüísticos permite la consolidación progresiva de las habilidades comunicativas del niño, es recomendable identificar estrategias didácticas para transversalizar la estimulación del lenguaje desde una perspectiva integral, que le permita explorar y vivenciar diferentes posibilidades de interacción y comunicación.

Aranda (2008) señala que "la evolución del lenguaje está unida al desarrollo de la motricidad, la afectividad y la sociabilidad" (p. 149). Por lo tanto, en la medida que el niño explore tiene la posibilidad de construir representaciones mentales que le permitan apropiarse del lenguaje, tendrá a su disposición un recurso para la socialización, la comunicación, la expresión y la adquisición de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, pensar en una propuesta didáctica para favorecer la adquisición y el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida, va más allá de enlistar una serie de actividades, implica el reconocimiento, como lo señala Pitluk (2007), de que en el espacio educativo de los niños menores de 4 años "se enseña en todo momento, cuando se resignifican las rutinas, cuando se acompañan los procesos, cuando se crea un ambiente propicio para aprendizajes ricos, y especialmente cuando se plantean propuestas de enseñanza previamente planificadas y secuenciadas" (p.35).

Ahora bien, ¿cuál debe ser el propósito que oriente el quehacer educativo para favorecer la adquisición y el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida?

Como se señaló anteriormente, según el Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica (2000, p. 50) el propósito debe ser que los niños "enriquezcan y diversifiquen sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad en interacción con el contexto

sociocultural".

Al respecto, Pitluk (2007) establece que este campo de experiencias debe abarcar dos ámbitos:

-Experiencias vinculadas con los aspectos generales de la expresión y la comunicación gestual, corporal y verbal.

-Experiencias de acercamiento al área expresiva.

Con el fin de visualizar posibles estrategias para abarcar estos campos de experiencias en la cotidianeidad del espacio educativo, se presenta a continuación una tabla organizada por edades a partir de las ideas planteadas por Pitluk (2007), enriquecidas con acciones desarrolladas desde la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica, durante los procesos de práctica profesional con niños menores de 4 años.

1. Experiencias para la comunicación y expresión

Entre el nacimiento y 1 año
<ul style="list-style-type: none"> -Sonreír, tocar, acariciar al niño y llamarlo por su nombre. -Sostener al niño en brazos mientras se le canta y se le habla. -Producir emisiones para que el niño las imite: <i>gorgeos, laleos</i>. -Realizar gestos llamativos para que el niño los imite: <i>tortillitas, viejitas, adiós con la mano</i>, mientras se acompaña con la palabra. -Acompañar los movimientos con palabras y canciones. -Hablar al niño con distintas entonaciones e inflexiones de la voz: frases cortas, completas, correctamente construidas con léxico sencillo, con pausas entre frases y con repeticiones. -Provocar sus vocalizaciones por medio de caricias y cosquillas moderadas. -Conversar con el bebé, poniendo en palabras sus gestos y actitudes: <i>está enojado porque tiene hambre, ya le vamos a dar su comida</i>. -Expandir lo que el bebé dice en función del contexto: <i>"agua"...quiero agua porque tengo sed</i>.

Entre 1 y 2 años

- Utilizar distintas inflexiones de la voz para acompañar la acción del niño.
- Utilizar un lenguaje rico y variado.
- Fomentar la expresión verbal a partir de preguntas que induzcan la extensión de los enunciados emitidos por el niño: *¿por qué el perro está triste?*
- Iniciar al niño en la comprensión verbal, mediante la narración de cuentos cortos y sencillos, con objetos y situaciones conocidas, mediante la utilización de imágenes y el uso de títeres.
- Presentar libros con imágenes para reconocer y nombrar elementos.
- Favorecer la escucha de rimas, poesías y canciones cortas.
- Realizar juegos de imitación de acciones acompañadas de frases con ritmo, repetición de onomatopeyas o de sonidos ambientales.
- Realizar juegos de imitación de acciones: *estamos cansados, vamos a dormir (se acuestan)*
- Favorecer el juego simbólico: *por ejemplo bañar y vestir muñecos.*

Entre 2 y 3 años

- Favorecer espacios experienciales para hablar y escuchar, "leer y escribir", bailar, cantar, pintar.
- Presentar contextos variados, obras y textos para que los niños puedan imaginar, jugar, interactuar y comenzar a manifestarse expresando afectos, imágenes y emociones.
- Presentar productos artísticos, música, pinturas, cuentos, imágenes que estimulen la producción de lenguaje verbal y no verbal.
- Promover el acercamiento de los niños al acontecer artístico, ofreciendo posibilidades de participar en espectáculos, exposiciones, talleres, para que disfruten de diferentes manifestaciones estéticas y comiencen a desarrollar su sentido crítico.
- Generar un clima afectivo de participación donde todos tengan la oportunidad de hablar y escuchar a los otros, iniciando el intercambio de ideas a partir de preguntas abiertas, describiendo lo que se hace y se ve, propiciando pequeños diálogos.
- Favorecer el acercamiento al lenguaje escrito mostrando lo que se lee y se escribe.
- Modelar la lectura para favorecer en los niños su encuentro con los libros.
- Extender a los hogares la práctica de la lectura, involucrando a la familia o algún miembro de la misma en actividades programadas por la institución.
- Leer a los niños literatura variada: rimas, poesías, cuentos, para favorecer la escucha atenta e interesada.
- Facilitar la formación de imágenes propias en los niños a partir de la escucha de narraciones cortas, utilizando una voz clara y expresiva, con el apoyo de gestos y ademanes.
- Acercar a los niños al lenguaje poético, permitiéndoles jugar con él, explorar su musicalidad y su ritmo.
- Realizar experiencias donde se utilice el lenguaje del movimiento expresivo para favorecer la exploración sensitiva-corporal.
- Realizar diferentes actividades plásticas para propiciar el disfrute por la exploración.

Entre 3 y 4 años

--Mantener el espacio de encuentro (saludarse, a nivel individual, personalizado, cuando el niño llega a la institución).

--Facilitar la conversación individual y en pequeños grupos sobre temas específicos (mascotas, juguete preferido, familia, alimentos. Siempre acompañado de material concreto)

--Presentar e interactuar con materiales como libros, títeres, peluches, láminas, juguetes sonoros, material para juego simbólico.

--Favorecer la expresión espontánea en torno a las actividades cotidianas que se realizan en la institución educativa.

--Aprovechar los períodos de transición entre actividades para incorporar recursos lingüísticos (trabalenguas, juegos digitales, secuencias rítmicas, rimas, pequeñas poesías, canciones).

--Lectura diaria de diversos textos literarios (cuentos y poesías -caracterizarlo, cuentos cortos con temas cercanos al niño y poesías con musicalidad-)

--Favorecer la experimentación gráfica con diferentes tipos de materiales: pinceles, tizas gruesas, brochas, rodillos, esponjas, pinturas de diferente tipo.

--Priorizar la pregunta en torno a: gustos, sentimientos, ideas sobre qué hacer con el material y cómo usarlo.

--Sin limitar la libre expresión del niño invitarlo a que su expresión tenga alguna intencionalidad, por ejemplo dibujar algo sobre una poesía leída o un pequeño cuento.

2. Experiencias para el acercamiento al área expresiva

2.1. Expresión musical

Entre el nacimiento y 1 año
<ul style="list-style-type: none">-Producir sonidos con diferentes objetos: arrugar papeles, golpear una tapa con una cuchara, percutir un tambor.-Escuchar sonidos del ambiente o grabados, describiéndole al niño su procedencia.-Cantar canciones acompañadas de contacto físico, incluyendo: juegos rimados con gestos y movimientos corporales, canciones de cuna, infantiles, populares, entre otras.-Acunar y mecer a los niños mientras se les canta.-Jugar con sonidos y música mientras se realiza de tarea de cambio de pañales.-Alternar las canciones con música grabada o con momentos de silencio.-Realizar juegos imitativos con la voz, con variaciones de intensidad y registro.

Entre 1 y 2 años
<ul style="list-style-type: none">-Invitar al niño a imitar sonidos del entorno y de animales.-Producir sonidos con palmas, con objetos cotidianos, con juguetes y con instrumentos musicales.-Buscar objetos con sonidos que están escondidos.-Escuchar música relajante.

Entre 2 y 4 años
<ul style="list-style-type: none">-Compartir, “hacer y escuchar”, conocer y disfrutar diferentes manifestaciones musicales.-Proveer un repertorio de canciones, pertenecientes a diferentes estilos de música.-Permitir la exploración de materiales cotidianos e instrumentos musicales, adecuados a las posibilidades de los niños.-Crear movimientos a partir de diferentes estímulos musicales.

2.2 Sensibilización y expresión corporal

Entre el nacimiento y 1 año

- Vivencia, repetición y progresiva discriminación de percepciones de movimiento de todo el cuerpo, ya sea de manera guiada por la docente o espontánea en posición horizontal, acompañado de música cálida y melodiosa.
- Observar el movimiento expresivo de la docente: rostro, manos, gestos.
- Vivencia y percepción de diferentes estilos y ritmos musicales, mediante el movimiento del cuerpo del docente mientras lo mantiene en brazos.
- Vivencia y exploración autónoma de posiciones y desplazamientos en posición horizontal.
- Vivencia, exploración, repetición e invención de juegos y actividades expresivas con la docente.

Entre 1 y 2 años

- Compartir tactos y contactos con la docente al alzar, mecer y tapar al niño.
- Reconocimiento gradual de su totalidad corporal con relación al cuerpo de los demás: juegos de saluditos de manos, con los pies, consigo mismo y con un compañero.
- Progresiva discriminación de percepciones de movimiento de algunas partes del cuerpo: experiencias de estirarse y encogerse, en diferentes posiciones, preferiblemente acompañadas de música cálida y melodiosa.
- Observación, vivencia y percepción del movimiento: bailar diferentes ritmos con o sin objetos intermediarios como telas y cintas.

Entre 2 y 4 años
-Exploración, reconocimiento y discriminación de sensaciones corporales y percepciones motrices a partir de la música.
-Experimentación de diferentes posturas y movimientos con el propio cuerpo: sacudirse, mecerse.
-Bailar libremente de manera individual y en pequeños grupos a partir de diferentes estímulos musicales.
-Iniciar los juegos en ronda.

Estas sugerencias constituyen algunas ideas para enriquecer la cotidianidad del niño menor de 4 años en el espacio educativo y favorecer el enriquecimiento del lenguaje y todas su formas de expresión; queda a criterio del personal encargado diversificar, complementar, ajustar y enriquecer lo propuesto para potenciar su desarrollo.

4.A manera de conclusión

La adquisición y el desarrollo del lenguaje en los niños desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad constituye un proceso que se da en dos etapas claramente definidas: prelingüística y lingüística. La primera integrada por cuatro elementos fundamentales: desarrollo perceptivo, desarrollo cognitivo, afectividad, formatos y primeras interacciones; los cuales se entrelazan para conformar la plataforma de la etapa lingüística, cuyos componentes: -léxico semántico, fonológico, morfosintáctico y pragmático-, evolucionan significativa durante esta etapa de la vida, y de esta manera se sientan las bases del potencial comunicativo y expresivo del individuo.

Conocer las líneas evolutivas generales de la adquisición y desarrollo del lenguaje durante los primeros cuatro años de vida permite proponer algunos lineamientos generales para enriquecer el ambiente lingüístico-comunicativo del niño, teniendo en cuenta las recomendaciones de la política educativa nacional para este nivel educativo.

Por lo tanto, las acciones por realizar, la organización del espacio y del tiempo, los materiales que se ofrezcan y las sugerencias didácticas que se apliquen deben estar dirigidas al enriquecimiento y diversificación de las formas de expresión y representación del niño en interacción con su contexto sociocultural.

Desde la cotidianeidad deben proveerse experiencias vinculadas con los aspectos generales de la expresión y la comunicación gestual, corporal y verbal, así como espacios que permitan el acercamiento al área expresiva, de tal manera que el niño menor de 4 años potencie integralmente todas su posibilidades comunicativas, paralelo al desarrollo de sus capacidades cognitivas.

La propuesta planteada tiene la intención de ofrecer algunas sugerencias para enriquecer y diversificar la competencia comunicativa del niño, a partir de sus necesidades y posibilidades, del contexto familiar y sociocultural en que está inmerso, sin confundir el enriquecimiento con la aceleración del desarrollo.

Referencias

- Aguado, G. (2000). *Desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE, S.L.
- Aranda, R. (2008). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández, I. y Cano, P. (2011). *Contribución al estudio del desarrollo fonético-fonológico infantil*. Procesos fonológicos comunes en niños castellanohablantes de 2 a 4 años. En: Fernández Pérez (coord.). Madrid: Arcos/ Libros S.L.
- Fernández, M. (coord.) (2011). *Lingüística del corpus y adquisición del lenguaje*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- González, M., Fernández, I. y Cano, P. (2011). *Características construccionales en el corpus Koiné y emergencia de la gramática*. En: Fernández Pérez (coord.). Madrid: Arcos/Libros S.L.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil*. San José, Costa Rica.
- Pitluk, L. (2007). *Educación en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Prego, G., Souto, M. y Dieste, B. (2011). *El desarrollo pragmático: intenciones y acción comunicativa en edad temprana*. En: Fernández Pérez (coord.). Madrid: Arcos/Libros S.L.
- Tomasello, M. (1995). The language instinct. *Revista Cognitive Development*, 10, 131-156.
- Tomasello, M. (2003). The usage-based theory of language acquisition. *Revista Language acquisition*, 11, 61-82. Recuperado de http://www.princeton.edu/~a dele/LIN_106__UCB_files/Tomasello-BavinChapter09.pdf
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Revista Cognitive Linguistics*, 11 (1/29), 61-82.
- Ruiz, E. (2011). Adquisición del sistema fonológico del castellano como primera lengua: procesos fonológicos. Tesis de licenciatura en Lingüística. Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/896/RUIZ_LEVEA_U_EUNICE_ADQUISICION_SISTEMA.pdf?sequence=1

Signoret, A. (2009). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología evolutiva. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, 27 (50), 313-346.

Normas de publicación de la Revista *Leer, Escribir y Descubrir*

El Manuscrito debe redactarse a doble espacio y según el formato emitido en 2010 por la American Psychological Association (APA). Los artículos que no cumplan con estos requisitos no serán considerados. Los artículos no podrán exceder las 20 páginas, tamaño carta, escritos a doble espacio y en letra formato Times, tamaño de fuente 12 (hoja tamaño carta de 21.59 cm x 27.94 cm).

Ajuste de márgenes del documento

- Derecha: 0.50" (1.270 cm) - Arriba: 0.75" - Cabeza: 0.50"

- Izquierda: 0.75" (1.905 cm) - Abajo: 0.75" - Pies: 0.50"

Utilice el procesador de textos, Word® (.doc) de Microsoft® versión 97 o posterior (windows o Mac).

Los autores son responsables de solicitar autorización para el uso de tablas y citas originales de las fuentes originales, según se especifica en la Ley de Derechos de Autor. Las figuras deben enviarse por proceso electrónico. El nombre del autor, su dirección electrónica e institucional deben aparecer solamente en la portada. La persona interesada debe enviar su trabajo a las direcciones de la revista electrónica **Leer Escribir y Descubrir** que aparecen a continuación: revistaleerescribirdescubrir@gmail.com y global@reading.org

Una vez recibido el artículo, se enviará un recibo al autor. El artículo se somete ante el Consejo Editorial como organismo debidamente constituido bajo la presidencia de la directora y editora, quienes evaluarán en primera instancia. Si lo consideran meritorio, lo remiten, en forma anónima a los pares externos, quienes colaboran como evaluadores expertos ante el Consejo Editorial. Al recibir los trabajos debidamente valorados por los evaluadores externos, el Consejo Editorial por medio de su directora y editora, deciden si el trabajo se publica, si se devuelve al autor para correcciones o si no se publica. Todo esto en un plazo no mayor a cuatro semanas desde su consignación en la dirección de la revista. En cualquiera de los tres casos anteriores, la directora y editora enviarán comunicación al autor notificando la decisión tomada.



REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR
COMITÉ LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA

INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION

revistaleerescribirdescubrir@gmail.com / global@reading.org

<https://comitelatinoamericanoira.wordpress.com/>

<https://www.literacyworldwide.org/>

**INTERNATIONAL
LITERACY
ASSOCIATION**