



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ZARAGOZA

“ESTRUCTURAS FONOLÓGICAS Y ADQUISICIÓN
DE LA LECTURA “

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN NEUROPSICOLOGÍA
P R E S E N T A

XÓCHITL ALEJANDRA BECERRIL
PLASCENCIA

ASESORA DE TESIS: MTRA. JUDITH SALVADOR CRUZ



MÉXICO, D.F. 2006

AGRADECIMIENTOS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Te agradezco Adonai por este trabajo.

Bienaventurado el hombre, que halla la sabiduría, y que obtiene la inteligencia; que la ganancia de la plata, y sus frutos más que el oro fino. Más preciosa es que las piedras preciosas; y todo lo que puedes desear, no se puede comparar a ella. Largura de días está en su mano derecha; en su izquierda, riquezas y honra. Sus caminos son caminos deleitosos. Y todas sus veredas paz. Ella es árbol de vida a los que de ella echan mano, y bienaventurados los que la retienen.
Pr.3. 13-18.

Mi gratitud es a la Dra. Guadalupe Acle y a la Mtra. Pilar Roque por su extensa discusión sobre este trabajo, por sus comentarios y su apoyo incondicional para terminarlo. También le doy las gracias a la Dra. Emilia Lucio y al Dr. Miguel Ángel Villa por sus consejos metodológicos. Y a la Mtra. Judith Salvador por su amabilidad y dedicación.

El origen de este trabajo procede de los conocimientos teóricos y metodológicos que la Dra. Julieta †¹ me brindó con su gentileza y sencillez. Gracias por el tiempo que me dedicó y sobre todo por el honor de haberla conocido.

Gracias hijo por tu tiempo, mismo que no pude pasar contigo algunas ocasiones.

Gracias UNAM

¹ † Julieta Heres Pulido, profesora pionera de la maestría en neuropsicología de la FES Zaragoza.

CONTENIDO

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo I. Estructuras neuroanatómicas involucradas en el proceso de la lectura.....	6
1.1 Mielinización y aprendizaje	18
Capítulo II. Estructuras fonológicas y adquisición de la lectura	22
2.1 Desarrollo del lenguaje	23
2.2 Pensamiento y lectura	34
2.3 Estructuras fonológicas	37
2.4 Desarrollo fonológico	38
2.5 Procesos de la lectura	43
2.5.1 Definición de la lectura	43
2.5.2 Desarrollo del proceso lector	44
2.5.3 Aprendizaje de la lectura	51
2.6 Praxias y lectura	54
2.7 La lectura y su vinculación con la cultura y la academia	58
2.7.1 Malos hábitos adoptados en la lectura	63
Capítulo III: Narrativa de cuentos	70
3.1 definición de narrativa	70
3.2 estructura de la narración	71
3.3 Desarrollo en la infancia del discurso narrativo	73
3.3.1 Producción del texto narrativo	75
3.4 Procesos mentales y bondades de la narrativa	82
Capítulo IV. Método	87
4.2 Objetivos	88

	iv
4.3 Escenario	89
4.4 Participantes	90
4.5 Instrumentos	90
4.6 Procedimiento	92
Capítulo V. Análisis de resultados	96
Conclusiones	122
Referencias	128
Apéndice I Variable dependiente en diez categorías.....	133
Apéndice II Texto del mercado	136

INTRODUCCIÓN

Durante los años recientes, el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha permitido al ser humano contemporáneo vivir en mejores condiciones que las que ha tenido en el resto de su historia. Hoy, habitamos el mundo moderno, el de las computadoras, los viajes espaciales, los descubrimientos genéticos, un nuevo mundo lleno de avances espectaculares en áreas del conocimiento, como la física, la astronomía, la biología, la neurología y la psicología, por mencionar sólo algunas; en este panorama, el conocimiento acerca de nuestro cerebro también ha progresado significativamente. Ahora entendemos mejor cómo se producen el lenguaje, el reconocimiento del medio que nos rodea, el pensamiento, la memoria, los sueños y la tristeza; asimismo, sabemos, cada vez más y mejor, cómo surge de nuestro cerebro la *actividad mental* y el *comportamiento* (Ostrosky, 2001). Bajo estos avances científicos, la neuropsicología ha surgido como parte de las neurociencias en un marco de desarrollo teórico pragmático interesante.

Leal (2002) refirió en su tesis que en el prólogo a “La resolución de problemas y sus trastornos” de Luria y Tsvetkova, Luria afirma que la neuropsicología se encarga del estudio de las modificaciones que se observan en procesos psíquicos en presencia de alteraciones específicas en el cerebro. Además Velázquez (2005) enfatizó de la neuropsicología, que en las últimas décadas ha extendido su campo de acción al estudio de los desórdenes durante el desarrollo, dando paso a la neuropsicología infantil que aborda el estudio de las funciones psicológicas en estrecha relación con las estructuras nerviosas durante su formación y desarrollo, tanto en la normalidad como en la patología.

Desde el enfoque de la neuropsicología del desarrollo y del aprendizaje, es trascendental realizar un análisis del aprendizaje de los procesos del desarrollo como

es el caso de la lectoescritura con vinculación de la neuropsicolingüística. Por lo que uno de los objetivos fundamentales en el área de la neuropsicología infantil, es indagar los procesos cognoscitivos en desarrollo que permiten el aprendizaje de habilidades como la lectura.

Una de las cuestiones que más preocupa a los educadores es el aprendizaje de la lectoescritura y del cálculo, pues se estima que aproximadamente del 3 al 4% de los niños que inician el aprendizaje escolar, se enfrentan con dificultades en la organización del lenguaje oral y/o escrito (Taylor y Sternberg, 1989). De acuerdo a cifras del Programa para la Modernización Educativa (1990) el 45% de los niños inscritos en el nivel primaria no logran concluir sus estudios en el lapso esperado que es de seis años, muchos de ellos reprueban y/o repiten el año escolar debido a las diferentes problemáticas a las que se enfrentan: familiares, económicos, sociales, emocionales y los cognoscitivos; es decir los que presentan al iniciar su aprendizaje lectoescritor.

Para esto, tenemos que preguntarnos qué nivel de maduración, y qué funciones psíquicas cerebrales superiores están involucradas en dichos procesos; para ello se cuenta con elementos neuropsicológicos que dan información acerca de los factores en el ámbito orgánico, afectivo y social, que debe requerir el niño, en el momento en que inicie su correspondiente aprendizaje. Al respecto Azcoaga (1983) enfatizó que se necesitan de una manera específica las funciones del lenguaje y de las gnosias visoespaciales que ayudarán en el aprendizaje de la lectoescritura.

Saber leer y escribir son necesidades imperativas debido a sus consecuencias socioculturales y económicas, pues la mayoría de la información que necesitamos se da a través de la lectura. Estas habilidades son herramientas indispensables en el proceso

de adquisición de conocimientos; de este modo, para su aprendizaje es primero “aprender a leer” para después “leer para aprender”.

Ostrosky y Ardila (1991) mencionaron que en el marco de la neuropsicología infantil, son interesantes las investigaciones dedicadas al estudio de las características del niño con adecuado rendimiento académico de la población escolar mexicana y en general de niños hispanohablantes. Por lo que surge el interés de conocer el desarrollo de los procesos psicolingüísticos en los niños que están aprendiendo a leer; de este modo, el aprendizaje de la lectura desde la perspectiva psicolingüística, refiere que su conocimiento equivale a conocer más y más categorías y propiedades agrupadas en esquemas mentales; por lo que es importante conocer tantas propiedades o características de un objeto como sea posible, así como mayor cantidad de categorías necesarias en las cuales pueda ser insertado; esto ayuda a su vez a la consolidación del discurso narrativo en los niños. De aquí surge la necesidad de incrementar en los niños escolares la estrategia de la narrativa en beneficio de su aprendizaje lectoescritor.

El campo de la investigación de los procesos de composición escrita (narración) ha surgido recientemente; por medio del discurso narrativo los niños pueden expresar sus procesos mentales, uno de ellos es la lectura, ya que en ella se muestra la adquisición lingüística de las habilidades relacionadas con el desarrollo del discurso narrativo como son: vocabulario, estructuras sintácticas y semánticas, acceso al léxico, reglas gramaticales, etc. Por lo que se hace necesario e interesante, seguir investigando el campo de la neuropsicología infantil, especialmente en el área del aprendizaje de la lectura, pues dados los resultados de esta investigación se beneficiarán los profesores, investigadores y padres de familia al aportarles estrategias para su aprendizaje. Todos estos datos contribuirán más contenidos de investigación a la teoría del desarrollo neuropsicológico, a la pedagogía y a la psicolingüística infantiles. Por lo que los

resultados obtenidos con estas investigaciones tienen sus implicaciones teórico-pragmáticas, tanto para los educadores como para los terapeutas.

El objetivo de esta investigación fue estudiar el desarrollo de los procesos psicolingüísticos en la lectura de textos narrativos, en niños escolares de 6 a 11 años con diferentes niveles de escolaridad, utilizando como estrategia léxica la narrativa de cuentos.

Este trabajo consta de siete capítulos que son: 1. Estructuras neuroanatómicas involucradas en el proceso de la lectura, 2. Estructuras fonológicas y adquisición de la lectura, donde se presentan la definición de lectura, los procesos fonológicos del lenguaje, los procesos del pensamiento, de las praxias y del lenguaje involucrados en la lectura, 3. Narrativa de cuentos, en el que se menciona la narrativa y sus bondades de aprendizaje junto con algunos malos hábitos que se adoptan en la lectura, 5. Método, 6. Análisis de resultados y 7. Conclusión.

RESUMEN

En este trabajo se abordó el área de la neuropsicología infantil para indagar los procesos cognoscitivos en el desarrollo del niño aprendiz de lector. El objetivo de esta investigación fue conocer qué estructuras psicolingüísticas están presentes en la lectura de texto narrativo en un grupo de 91 niños y niñas de 6 a 11 años de edad con diferentes niveles de escolaridad. La investigación fue descriptiva de corte cuantitativo y cualitativo; transversal y de campo; el diseño fue ex post-facto y el muestreo no probabilístico intencional. Se aplicó la prueba del Bosque del Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica del Test Barcelona y la prueba de fluencia verbal de Thurstone junto con entrevistas para profesores. Se encontró significancia en los niños de cuarto y quinto grado en fuga de ideas, formación de conceptos y fantasía referente al desarrollo de los lóbulos frontales, y pragmática, vocabulario, semántica, acceso lexical, memoria semántica, función expresiva, lectura global y comprensión lectora que involucran la estructura calcarina y la circunvolución parietotemporo occipital. Se concluye que cuanto mejor es el desarrollo de su cognición y del aprendizaje lector tanto mayor es el número de representaciones e ideas que el niño es capaz de agrupar en la construcción de un cuento narrativo pues éste se encuentra basado en la red semántica, estructura que muestra la importancia de las palabras y las ideas de un texto y sus relaciones entre sí. Sus implicaciones son pragmáticas dentro del aula escolar.

CAPÍTULO I

ESTRUCTURAS NEUROANATÓMICAS INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE LA LECTURA

Se ha señalado al cerebro como un órgano generador de importantes interrogantes vinculados a la esencia de la vida misma. A lo largo de la última década, la búsqueda de una explicación comprensiva de la actividad humana ha intentado hacer converger los modelos y métodos de todas aquellas disciplinas que asumen que sus objetos respectivos de estudio están mediatizados por la actividad de la mente. Algunas disciplinas como la neuropsicología, la psicología experimental y las neurociencias, han asumido los presupuestos básicos del cognoscitismo al entender que toda forma de comportamiento es la expresión de la actividad mental de una estructura biológica llamada cerebro. Cerebro, cognición y conducta se han convertido en el trinomio indisoluble por estudiar, en un movimiento científico interdisciplinar para desvelar las relaciones intrigantes entre esos tres niveles: los mecanismos estructurales y fisiológicos del cerebro, la realidad psicológica de la mente y la actividad humana (Ostrosky y Ardila, 1991).

Con este fin se busca entender el dinamismo que entraña el funcionamiento del sistema nervioso, su organización, el desarrollo de los procesos superiores, especialmente el del lenguaje lectoescrito, y de sus actividades fisiológicas; por lo que es importante el conocimiento de la evolución cognitiva del niño. Así, el desarrollo es un fenómeno que lleva al desenvolvimiento del organismo en función del tiempo; a su vez la maduración está regida por procesos determinados genética y biológicamente con un curso inexorable; la maduración comprende el crecimiento, cuyo sustento es biológico, pero además envuelve

determinadas modificaciones cualitativas que pueden advertirse en diferentes áreas (Azcoaga, 1983).

Se ha considerado que la maduración pone límites en el proceso de información que puede ser integrada; por lo que la neuropsicología a su vez da cuenta de un cerebro que requiere de su desarrollo para lograr determinadas actividades cognitivas. De esta forma el medio se transforma en un elemento de enriquecimiento y construcción de la realidad que rodea al niño. El proceso de construcción lógica, de formación, de lo aprendido, no sólo requiere un contexto de complejidad teórica, sino que también requiere un contexto práctico para ser aprendido; pero sin duda la maduración a su vez coloca un límite en la ontogénesis del conocimiento y por ende es un proceso de “limitantes mutuas”, ya que la experiencia temprana influencia la maduración y viceversa (Shegalowitz, 1991).

En neuropsicología infantil es de suma importancia considerar el trinomio: psicología, cognición y contexto social, dado que es su interés; bajo el rubro de la cognición, las funciones mentales superiores saltan a la vista y para su estudio se ha considerado el desarrollo del lenguaje. Algunos autores coinciden en apreciar el desarrollo del lenguaje desde sus primeras formas de fonación como uno de sus aspectos más atractivos. Brain (1980) señaló el llanto del infante como la primera fonación, siendo una respuesta puramente refleja de un estímulo externo o interno. Eisenson (en Brain, 1980) sostuvo que no existen diferencias de ese llanto en relación con el estímulo que lo provoca. Jespersen (en Jakobson, 1974) dijo que un llanto que al principio puede ser reflejo llega a convertirse en un modo de comunicación que se usa para obtener algo de los padres; además se ha señalado el papel de los sonidos onomatopéyicos como preparadores de la aparición de los fonemas; por lo que los primeros sonidos producidos por el niño son vocales, las primeras

consonantes son por lo común labiales, seguidas por las guturales, dentales y por último nasales.

Buhler (1930) consideró psicológicamente importante la formación de fuertes asociaciones entre la impresión auditiva y los movimientos que la producen, porque es la base de la futura imitación de los sonidos que escucha el niño.

Recientemente, Moskowitz (en Buhler, 1930) analizó el periodo preverbal corto, ya que en el balbuceo el niño desarrolla su identidad lingüística, encontrando una cercanía relativa entre sus sonidos y los de su percepción del sonido humano. Es en este periodo donde comienza la comunicación transformando los sonidos al lenguaje. Se han establecido diversas etapas en la adquisición de palabras y frases utilizando el juego y la imaginación en el niño. Se ha marcado la importancia entre la forma fonética y la forma de entonación de una palabra, distinguiendo rápidamente el carácter diferencial que tiene entre una entonación amable y la contraria. La utilización de la palabra única comienza generalmente a los nueve meses y a los trece aproximadamente comienza la combinación de palabras sueltas utilizables en frases y oraciones.

Más recientemente, Lecours (1975) describió la correlación entre la mielogénesis y el desarrollo del lenguaje. Es de este modo que en la neuropsicología infantil actual el lenguaje constituye uno de los eslabones principales de estudio y análisis en la que conforman las funciones cerebrales superiores, además este autor enfatiza que se puede observar un cambio cognoscitivo importante en el desarrollo infantil, ya que es gracias a la mielinización que existen, por lo menos, tres cambios observables que van de los 3 a los 4 años de edad, el segundo va de los 6 a los 8 años y el tercero de los 11 a los 12 años. Es en estos dos últimos periodos de mielinización que junto con las estructuras neuronales y los

lóbulos frontales, el niño en desarrollo va consolidando para aprender el lenguaje de la lectoescritura, justo en la edad en que comienzan a ir a la escuela primaria.

Ardila y Rosselli (1992) hicieron énfasis en que el desarrollo del lenguaje oral y escrito se relaciona con una serie de cambios del sistema nervioso; en el momento del nacimiento, la corteza cerebral, a pesar de que tiene el mismo número de neuronas que en un adulto, es no funcional completamente; entre el nacimiento y la pubertad el cerebro se va modificando debido a las experiencias obtenidas del entorno ambiental, a la proliferación de la neuroglia que rodea a las neuronas y a la maduración neuronal. Esta última implica, por una parte, el desarrollo de vainas mielínicas (mielinización) en el axón y, por otra, el aumento de las sinapsis axodendríticas, y finalmente, cambios internos que modifican la funcionalidad neuronal, dichos cambios se correlacionan con el aumento progresivo de la capacidad de procesamiento de información, desarrollo perceptual lingüístico, procesos de aprendizaje y almacenamiento de información, entre otros.

En términos generales, la madurez cerebral a partir del nacimiento se lleva a cabo en la dirección cefálica, desde el tallo cerebral –bastante madura y funcional en el momento del nacimiento- hacia la corteza cerebral, la cual sólo alcanza su madurez total durante la pubertad o a veces después (Ardila y Rosselli, 1992).

Al considerar la madurez cerebral adquirida desde el nacimiento, es importante tener presentes dos aspectos: 1. La maduración neuronal dentro de un área particular; y 2. La secuencia de maduración de diferentes áreas corticales. A su vez es posible reconocer ciertas secuencias estables en la maduración de diferentes estructuras cerebrales; de este modo, se han tratado de establecer las relaciones existentes entre la madurez de diferentes regiones cerebrales y los procesos de desarrollo del lenguaje.

Se observa que el balbuceo (periodo preverbal) es coincidente con la maduración de la **motoneurona superior de las vías corticobulbares y corticoespinales**; en ese momento se inicia también la madurez de los haces asociativos intra e intercorticales. El lenguaje, con un sistema fonológico y morfosintáctico (periodo verbal) se inicia hacia el segundo año de vida y comienza una vez terminada la madurez de los haces de asociación. Las fibras que vinculan áreas específicas de asociación (áreas secundarias) inician un ciclo mielogénico antes que las fibras que se dirigen o provienen de las áreas de asociación no específicas (áreas terciarias); los grandes axones del fascículo arqueado, que unen las áreas de Wernicke y de Broca necesarias para un lenguaje repetitivo, pertenecen al primer grupo; las aferencias de la **región angular**, necesarias para el proceso de lectoescritura, pertenecen al segundo grupo (Ardila y Roselli, 1992).

Desde el punto de vista neuroevolutivo, las diversas regiones de la corteza cerebral maduran a diferentes velocidades. Por lo general, puede observarse que las zonas de proyección primaria maduran en primer lugar, en tanto la corteza de asociación secundaria madura en último término. En tanto existe una tendencia por parte de la corteza motora a preceder a la corteza sensorial, ambas constituyen las áreas más maduras de la corteza hasta los 5 ó 6 años de edad. Las cortezas visual y auditiva primarias maduran a una velocidad ligeramente inferior. La maduración completa de la corteza cerebral tiene lugar probablemente durante la pubertad, pudiendo no completarse en algunas personas hasta los primeros años de la tercera década de la vida (Hynd y Cohen, 1987).

Una de las últimas regiones en alcanzar la madurez neuronal en la región típicamente asociada con las capacidades del lenguaje es el lóbulo temporal. Asimismo, es interesante observar que el área (conocida como **circunvolución angular**) que bordea al lóbulo temporal es una de las regiones asociadas con una maduración tardía; siendo de suma

importancia para las funciones del lenguaje, es un área relacionada con el proceso de la lectura y es tardía en la secuencia de su maduración. Puede ser este factor el responsable en gran parte de que algunos niños presenten dificultades de aprendizaje relacionados con el lenguaje, incluida la lectura. Los niños que evidencian alteraciones del lenguaje o de la lectura en raras ocasiones son identificados hasta que experimentan un fracaso en las tareas de orden más elevado usualmente requeridas en los grados primarios de escolaridad. No se tendrá noticia de la maduración tardía de estas regiones a menos que exista el requerimiento de procesos cognoscitivos de orden más elevado para los cuales no existen substratos o sólo substratos retardados.

El pie de la segunda y tercera circunvoluciones frontales, la mitad posterior de la primera circunvolución temporal, y las porciones de la corteza occipital concéntricas al área calcarina, se clasifican como campos mielogénicos intermedios; y las circunvoluciones angular y supramarginal, como campos mielogénicos terminales. La madurez de estas dos últimas estructuras se encuentran entre las más tardías, tanto en su iniciación como en su terminación, completándose su ciclo sólo hacia los 6 ó 7 años de edad (Ostrosky y Ardila, 1991).

Narbona y Fernández (2001) afirmaron que el análisis y la identificación de los rasgos morfosintácticos parecen operarse predominantemente en el giro supramarginal, mientras que el pliegue curvo tendría su principal cometido en la correspondencia significante-significado, es decir, en la función semántica del lenguaje oral y escrito. El almacén lexical se encuentra ampliamente distribuido por todo el cerebro, por lo que Mohr y cols., en 1994 (en Narbona y Fernández, 2001) demostraron que las palabras o los morfemas funcionales (pronombres, proposiciones, adverbios, adjetivos demostrativos, conjugaciones verbales,

etc.) son almacenados casi en su totalidad por el hemisferio izquierdo, mientras que los lexemas (nombres, verbos, etc.) se almacenan por igual en la corteza de ambos hemisferios.

En la madurez de la corteza cerebral existen algunos principios, como son:

1. Las neuronas más internas del manto cortical maduran antes que las neuronas más superficiales (la capa VI madura antes que la capa I), lo cual implica que lo primero que se establece son las conexiones entre la periferia y las zonas corticales primarias (sensomotora, visual y auditivas); más tarde, las asociaciones entre las zonas primarias y secundarias (premotora, parietal anterior, asociativa visual y auditiva secundaria) y finalmente, entre diferentes áreas asociativas (los tectos largos incluyen el cuerpo calloso y el fascículo arqueado).

2. La corteza sensomotora es siempre la región más madura de la corteza cerebral hasta la edad de 6 años, con una tendencia por parte de las regiones motoras a aventajar a las regiones sensoriales, seguida de la corteza visual, y finalmente, de la corteza auditiva.

3. Dentro de la corteza motora la maduración se realiza desde el área de la mano hacia la parte superior (piernas) e inferior (cara). Simultáneamente, la maduración se realiza en dirección anterior hacia las regiones de Exner y de Broca. En la corteza sensorial se observa una secuencia similar. En la corteza occipital la maduración se realiza en dirección tanto parietal como temporal y en la corteza auditiva, en dirección anterior, posterior y caudal del lóbulo temporal.

Dentro de tal secuencia de maduración cortical, el proceso terminará con la madurez de las áreas algunas veces denominadas terciarias; región parieto-temporo-occipital (implicada, como se ha señalado, en la lectoescritura, ya que su destrucción produce alexia y agrafia) y prefrontal, cuya maduración completa sólo se alcanza hacia la pubertad, coincidiendo con el periodo de las operaciones formales propuesto por Piaget en 1964.

El lenguaje inicia cuando es posible la repetición de los sonidos que se oyen y esto, en principio requiere la madurez del fascículo arqueado. El aumento del repertorio verbal supone la maduración del lóbulo temporal, probablemente de la primera circunvolución temporal implicada en el aprendizaje fonológico, y de la segunda circunvolución temporal implicada en la memoria verbal. El incremento de volumen y longitud de las emisiones verbales supone la madurez de las regiones pre y poscentrales inferiores. La asimilación de la gramática es concomitante al grado de automatización del lenguaje oral, y de alguna forma dependiente igualmente de la madurez del área de Broca.

Los factores nerviosos que subyacen a la lectoescritura son aún más complejos. Se puede analizar la actividad nerviosa que subyace a la lectoescritura en dos formas distintas:

1. Observando consecuentemente qué tipo de daño cerebral altera uno u otro aspecto de la lectoescritura y
2. Analizando qué tipo de actividad se requiere en la lectoescritura, cómo se encuentra estructurando el sistema funcional de la lectoescritura y de qué tipo de actividad cortical depende.

La lectura y la escritura son sistemas funcionales complejos, ni puede ni debe existir algo semejante a un “centro” de la lectura o de la escritura; y requieren de la actividad de múltiples regiones cerebrales para su realización; inversamente, pueden ser alteradas de múltiples maneras, entre otras, como consecuencia del daño cerebral de muy diversas localizaciones.

En lo concerniente a la lectoescritura, Narbona y Fernández (2001) dicen que los modelos neurocognitivos actuales coinciden en admitir que, tras la recepción de las aferencias visuales en el área visual primaria (bordes de la cisura calcarina en el lóbulo occipital), ocurre una primera identificación de las señales gráficas y de su disposición secuencial en la corteza secundaria paracalcarina (áreas 18 y 19 de Brodmann) y desde ahí se reúne la

información de ambos hemisferios en la encrucijada temporo-occipital izquierda. A continuación existen dos procesos posibles (Coltheart, en Narbona y Fernández, 2001): uno sigue la llamada *ruta fonológica*, o indirecta, que se dirige a la porción posterior del planum temporale (área de Wernicke) en señales sonoras (fonemas) que a continuación recibirán el mismo tratamiento que el lenguaje oral en el giro supramarginal y el pliegue curvo del hemisferio izquierdo para el reconocimiento morfosintáctico y lexicosemántico, y otro se realiza a través de la *ruta semántica*, o directa hasta el pliegue curvo, para el acceso inmediato a la morfosintaxis y al significado.

La modalidad fonológica realiza una *lectura de tipo analítico*, mientras que la modalidad semántica o global permite la *lectura global u holística*; ambos procesos pueden ser utilizados simultáneamente por el sujeto lector normal, si bien la modalidad global es usada preferentemente en los sujetos con mayor nivel lector.

Se podría preguntar cómo está involucrada con exactitud en la lectura el área cortical conocida como circunvolución angular. Se ha argumentado que la originalidad de la circunvolución angular consiste en que descansa entre las cortezas asociativas de la visión, la audición y la somestesia; se encuentra estratégicamente localizada, como tal, para servir a la función vital de actuar como centro de asociaciones modulares cruzadas. Esta área se puede llamar la corteza asociativa de las cortezas asociativas que sirven como centro de asociaciones modulares cruzadas. Un ejemplo simple de este proceso puede ser útil para ilustrar cómo puede tener lugar la lectura significativa. Supongamos que un niño lee la oración: “la parte superior de la gran mesa redonda se sentía áspera y permanecía infinita”. La percepción de estas palabras ocurre en las caras mediales de los lóbulos occipitales, fibras de asociación cortas transmiten la percepción a las áreas asociativas inmediatamente adyacentes a la zona de proyección visual primaria, donde el significado se une al estímulo

visual; puede muy bien ser aquí que las palabras tomen algún significado rudimentario, las fibras de conexión que corten hacia la circunvolución angular ponen a disposición las asociaciones para la integración con otros preceptos modales cruzados. La palabra *áspera* por ejemplo, puede tener un nuevo significado cuando se forman las asociaciones con fibras de la corteza sensorial. Asociaciones similares pueden efectuarse con la palabra *redonda*, originadas en la corteza parietal; de este modo la circunvolución angular permite, no sólo la denominación sino también la ocurrencia de asociaciones modales cruzadas. La comprensión del material escrito tiene lugar probablemente en la región cortical que comprende al área de Wernicke y la circunvolución angular. Si el párrafo hubiese de ser leído en voz alta, quedaría involucrada en el área de Broca, conectando el fascículo arcuato a la región del lenguaje hablado con la región responsable de su comprensión, sin embargo, no se debe ignorar la participación del sistema límbico (Narbona y Fernández, 2001).

Como se ha señalado, cada código del lenguaje tiene sus propios tipos de información y éstos se constituyen en “unidades” a partir de un proceso de aprendizaje en el que intervienen señaladamente sectores de la corteza cerebral, pero también otros de regiones subcorticales. La investigación neurofisiológica ha alcanzado la demostración de la existencia de esas unidades, a las que oportunamente se les denomina estereotipos fonemáticos y estereotipos motores verbales (Azcoaga, 1983). Los primeros son síntesis constituida por medio de la actividad propioceptiva de los músculos, las articulaciones y los tendones del sector respiratorio y orofacial, vinculados con la elocución del lenguaje. Los segundos resultan de combinaciones igualmente estables, organizadas por síntesis entre los estereotipos fonemáticos. Estos últimos son organizaciones funcionales que sustentan a los fonemas de la lengua, mientras que los estereotipos motores verbales lo son de los correspondientes vocablos, palabras, emitidas en la elocución.

El principal material fisiológico que contribuye para esa síntesis, son las aferencias propioceptivas mencionadas. A lo largo de un curso de varios meses, que comienza con las actividades del juego vocálico, alrededor de los dos meses y medio de vida, y que se prolonga hasta los tres o cuatro y aún cinco años, se organiza gradualmente todo el sistema fonológico. Durante ese periodo, hay una producción –el juego vocal- en la cual la actividad muscular tiende a estabilizar poco a poco tales producciones del juego vocal. Hay que destacar, sin embargo, que la auténtica actividad de aprendizaje fonológico se da a partir del registro, la corrección y el ajuste de las propias producciones vocales, de acuerdo con los modelos proporcionados por los adultos que hablan en el entorno del niño (Ostrosky y Ardila, 1991).

En el hemisferio izquierdo se identifica al fonema como tal, en tanto que en el derecho se registra sólo la información acústica. En cambio, los fonemas vocálicos se reconocen en ambos hemisferios con algunas particularidades de interés. En los adultos hay dos mecanismos de identificación del lenguaje, pero ambos sólo en el hemisferio derecho, por consiguiente entre los niños y los adultos hay un proceso de lateralización que confina al hemisferio derecho la identificación de los fonemas vocálicos. En cambio los fonemas consonánticos se decodifican en el hemisferio izquierdo, tal como surge de las modificaciones de los componentes tardíos (Molfense, y Schmidt, 1983).

La emisión de sonidos requiere, al respirar, de una vibración particular de las cuerdas vocales acompañada de una ubicación adecuada de las diferentes piezas del aparato bucofaríngeo. Varios nervios craneanos aseguran la motricidad de estos diversos elementos: los movimientos de la mandíbula inferior están bajo el control del haz motor del trigémino (V), y los músculos de la cara (labios, mejillas, etc.) son inervados por el nervio facial (VII), el glossofaríngeo (IX) asegura la motricidad del velo del paladar y de la faringe, el

nervio recurrente que parte del vago o neumogástrico (X) enerva principalmente los músculos de la laringe (y accesoriamente los de la faringe) y el nervio hipogloso(XII) permite los movimientos de la lengua y de ciertos músculos del cuello (Rondal y Seron, 1991).

La orden motriz parte, de hecho, del córtex cerebral, al nivel del área motriz primaria (justo delante de la cisura de Rolando) y viene a alcanzar a las motoneuronas que dirigen la motricidad periférica por la vía piramidal vía la cápsula interna y los haces pirámides bulbares. En lo que afecta exactamente al aparato fonador, la señal motriz se genera en la zona del córtex, motor primario donde está representada esta región del cuerpo: la base de la circunvolución frontal ascendente.

Rondal y Serón (1991) indicaron que la región cortical conocida como circunvolución angular parece hallarse en el sitio de unión de las cortezas asociativas de los lóbulos parietal, occipital y temporal. Debido a su estratégica localización sirve al vital propósito de facilitar la integración modal cruzada, tarea necesaria para una lectura fluida. Los enfermos con lesiones de las zonas parieto-occipital del hemisferio izquierdo manifiestan síntomas de alteración de las síntesis espaciales y de la orientación en el espacio no solamente en la percepción concreta sino también en la acción; aquellas mismas alteraciones pueden aparecer en ellos en las formas simbólicas de la actividad más complicada, las cuales transcurren a nivel de procesos del habla.

Para Ajuriaguerra (1981), nuestro aprendizaje lectoescritor es una actividad convencional y codificada, es el fruto de una adquisición que está constituida por signos que por su forma no tienen ningún valor directamente simbólico, es simbólico en relación con la significación que el sujeto adquiere por el aprendizaje; a la vez, esta modalidad es gnosia (reconocimiento) praxis (ejecución) y lenguaje, producto de una actividad psicomotriz,

cognoscitiva sumamente complicada en la cual intervienen varios factores como son, entre otros, la maduración general del sistema nervioso; el desarrollo psicomotor general, sobre todo en lo concerniente al sostén tónico, a la coordinación de movimientos y de las actividades minuciosas de los dedos y los movimientos sacádicos; y la adecuada estructuración de las habilidades comunicativas y el manejo del espacio.

Luria (1978) indicó que el cerebro, como sistema funcional complejo, estaría compuesto al menos por tres unidades o bloques. Uno de ellos estabiliza la atención de la persona, mantiene el estado de vigilia y la capacidad de respuesta a niveles normales de fatiga, y estímulos afectivos. El segundo bloque tiene que ver con la auto percepción del individuo, superficial y profunda y las respuestas sensoriales. El tercero estaría relacionado con la programación de los movimientos voluntarios. Por lo que el evento clave para el proceso de lectoescritura es la asociación de fonema-grafema, que es extremadamente complicado, pues requiere de un sistema nervioso central en buen estado, así como de los analizadores sensoriales y unos adecuados mecanismos de comunicación intracerebral de las diferentes áreas y sistemas neurológicos visuo-moto-auditivo-articulatorios, es decir, entre los centros que perciben y comprenden los estímulos auditivos y visuales, hasta los que organizan los movimientos práxico-manuales-oculares y de las estructuras móviles del mecanismo articulador del habla.

1.1 MIELINIZACIÓN Y APRENDIZAJE

Como ya se ha señalado anteriormente, es muy probable que la maduración neuronal constituya un prerrequisito para el inicio y la secuencia de mielinización (Van der Knaap y cols, 1991 en Narbona y Fernández, 2001). La mielinización de los nervios craneales implicados en la articulación de la palabra está completada en el recién nacido a término; la vía acústica central pretalámica tarda en mielinizarse todo el primer año de vida

extrauterina y la vía acústica postalámica posee un ciclo mielinogénico más lento, que se prolonga hasta el quinto año. Por contraste, la vía óptica postalámica completa su mielinización en el primer semestre de vida y la vía somestésica lo hace al final del primer año, junto con las vías motoras corticofugales. Finalmente, los fascículos subcorticales asociativos interhemisféricos, intrahemisféricos y la red intracortical prolongan su mielinización durante todo el primer decenio de vida.

No parece causal el paralelismo existente entre las sucesivas etapas del desarrollo del lenguaje y el avance de la mielogénesis en las diversas estructuras neurales implicadas. En general, la mielinización se inicia en las regiones centrales del cerebro y sucesivamente invade las regiones occipitales, temporales y frontales (Kinney y cols. en Narbona y Fernández, 2001) además, las áreas primarias, secundarias y terciarias tienen un ciclo mielogénico menos o más corto según la complejidad funcional a que están destinadas (campos mielogénicos primarios, intermedios y terminales). Por lo que si se considera el aprendizaje de la lectoescritura como parte del desarrollo cognitivo que demanda mayor complejidad neurocognitiva, se puede concluir que el proceso de mielinización se va consolidando en función del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En otras palabras, aluden Kinney y cols. (en Narbona y Fernández, 2001) para que el niño logre identificar una letra y un sonido, debe iniciarse en su cerebro un proceso de interconexión neuronal interhemisférica entre los centros de la audición (lóbulo temporal) que reconocen las características del sonido, duración del mismo, ritmo, significado, etc., la visión (lóbulo occipital) y el habla (predominantemente lóbulo frontal), para después llegar a producir una etapa más como es la de transcribir o representar el sonido por medio de una letra (grafema) que implica unos factores de propiocepción (lóbulo parietal), orientación en el espacio, y de estructuración de la actividad en éste y en el tiempo, ya que la hoja es un

espacio vacío en el cual deben ubicarse y unirse unos signos, cada uno definido no sólo por su forma, sino también por la dirección y sucesión específicas que los hacen únicos e identificables.

Los estudios de Huttenlocher en 1984 (en Narbona y Fernández, 2001) sobre el córtex prefrontal y calcarino humano desde la etapa neonatal hasta la edad adulta revelaron que entre uno y dos años existe el máximo de densidad sináptica, de número absoluto de sinapsis y de cifra de sinapsis por neurona; la corteza calcarina alcanza el pico de sinaptogénesis en torno a la edad e 11 meses y en la corteza prefrontal esto ocurre hacia los 24 meses. Posteriormente afirman, hay una eliminación progresiva de sinapsis que ocurre con máxima rapidez durante los años preescolares, en donde, de forma paralela, el consumo de glucosa alcanza los niveles más altos en los tres primeros años (coincidiendo con la gran proliferación de arborizaciones sinápticas y con el rápido avance de la mielogénesis); luego decrece progresivamente (eliminación de sinapsis redundantes, retracción y muerte neuronal), para estabilizarse en la pubertad.

Se ha especulado que la capacidad de aprender estaría basada en la constitución de engramas neuronales específicos o metacircuitos (Barbizet y Duizabo, 1978, en Narbona y Fernández, 2001) inducidos por la repetición de experiencias; las prolongaciones neuronales y las conexiones sinápticas, superabundantes en etapas precoces de la vida, irían seleccionándose progresivamente, compitiendo por los factores tróficos produciendo estabilización selectiva de las sinapsis relevantes (Changeux, 1983 en Narbona y Fernández, 2001). El aprendizaje consistiría, a niveles elementales, en una *restricción* especificadora de las potencialidades inespecíficas ofrecidas por el programa genético.

Resumiendo, la función cerebral que se desempeña en la lectura de algún texto, involucra todo un sistema funcional complejo, que comprende las siguientes áreas corticales: pie de la

segunda y tercera circunvolución frontal, lóbulo temporal, mitad posterior de la primera circunvolución temporal, porciones concéntricas de la corteza occipital, áreas terciarias de la región parieto-temporo-occipital y la prefrontal, área angular, calcarina y supramarginal, pares craneales V, VII, IX, X y XII y por supuesto la activación del sistema límbico.

Creo que la neuropsicología del desarrollo es una disciplina independiente que trata de explicar los fenómenos de cruce entre la adquisición cognitiva (en este caso del aprendizaje de la lectura) y las estructuras sobre las cuales se sustenta. Puesto que el sistema funcional involucrado en la lectura incluye diferentes regiones corticales localizadas principalmente en el hemisferio cerebral izquierdo y en el giro angular son áreas sensibles en el desarrollo y el aprendizaje de la lectura de los niños. Además las consideraciones acerca del desarrollo de estas funciones, su origen, el proceso de adquisición, los fenómenos de desestructuración y reorganización a través de las capacidades plásticas corticales nos plantean nuevos interrogantes. Como lo hemos visto, tampoco son ajenos a estos eventos los comportamientos sociales que inciden y modelan en cierto modo nuevas formas de organización cerebral.

En el siguiente capítulo se abordarán los procesos psicolingüísticos que están presentes en la elaboración de una narración de cuento y en lectura de un texto.

CAPÍTULO II

ESTRUCTURAS FONOLÓGICAS Y ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Algunos de los problemas que con mayor frecuencia se presentan en el ámbito educativo, son el bajo rendimiento académico, los problemas para el aprendizaje del cálculo, la escritura y, en particular, los relacionados con la lectura; esta es considerada como la base de aprendizajes más complejos, pues en su proceso, el niño debe intentar de manera activa comprender la naturaleza del lenguaje formulando hipótesis, buscando regularidades y poniendo a prueba sus predicciones acerca de lo que lee (Acle y Olmos 1998).

La lectura representa una de las habilidades más demandadas dentro de los escenarios educativos, por ello su dominio posibilita al individuo la adquisición de numerosos conocimientos; pero cuando esta habilidad resulta limitada o deficiente, el menor enfrenta serias dificultades para ajustarse a los requerimientos escolares. Frecuentemente se encuentran niños que ya han cursado tres o cuatro años de enseñanza básica, sin haber logrado un buen nivel de comprensión de lo leído. Acle y Olmos (1998) recordaron que la mayor parte de la información que se obtiene de las escuelas es por vía del texto y quienes no logran entender lo que leen, van acumulando lagunas de información que permanecen, incluso después de que el individuo ha terminado la enseñanza primaria.

Siendo así, el aprendizaje de la lectura implica desarrollar procesos cognoscitivos complejos, por lo que para este capítulo es importante conocer dentro del lenguaje, el desarrollo de las estructuras fonológicas y posteriormente definir el concepto de lectura para finalizar con el proceso de aprendizaje lector.

2.1 DESARROLLO DEL LENGUAJE

Sigue siendo válida y adecuada la distinción que hizo Saussure (1961) sobre los componentes del lenguaje, pues él consideraba que la lengua es el conjunto de los elementos que conforman el medio de comunicación de una sociedad dada. Se refiere a un sistema abstracto, es decir, a un conjunto de reglas que determinan el empleo de los sonidos, de las formas y de los medios de expresión sintácticas y lexicales. Como tal, la lengua es dinámica y cambiante y está afectada por las modalidades de comunicación que adopta el conglomerado social en cada momento histórico por el que pasa. Por lo tanto, la lengua la estudia la lingüística preferentemente, y sus transformaciones son analizadas como problema de esa disciplina. En cambio el habla es un fenómeno particular e individual de las personas, ligado más bien a la experiencia de cada una y a aspectos personales más que sociales. Es la utilización concreta y singular de la lengua por un locutor determinado en un momento preciso, y se refiere a acontecimientos actualizados del discurso.

Azcoaga (1961) indicó que la lengua está compuesta de signos o unidades lingüísticas que son una entidad de dos caras: el significante o imagen acústica (huella psíquica del sonido y no el sonido propiamente) y el significado o concepto; de este modo, el estudio del lenguaje comporta dos partes: una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social por naturaleza e independiente del individuo, este abordaje es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto el aspecto individual del lenguaje, es decir, el *habla*, comprendida la *fonación*. La función del habla es un sistema fisiológico diferenciado en donde participan armónicamente combinadas, aferencias de tipo propioceptivo de los músculos respiratorios y de la fonación, aferencias auditivas, táctiles, vibratorias y otras; también intervienen estímulos eferentes de diversos sistemas motores: los correspondientes a los grupos

neuromusculares de la laringe, de la lengua, de la mandíbula, de la respiración; a su vez intervienen también los aparatos de la coordinación motora que regulan la secuencia de todas esas actividades neuromusculares; además participan determinadas zonas de la corteza cerebral especializadas en la síntesis y discriminación de los elementos fisiológicos que hacen al lenguaje, cuya lesión perturba, definitivamente la función del habla (Azcoaga, 1961).

Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos (1990) aseguraron que existe un proceso fisiológico que ordena todas estas actividades involucradas en el desarrollo de la lectura. Por lo tanto, las aferencias mencionadas se han ido sintetizando de un modo determinado, gracias a la repetición, de manera que cada una de estas combinaciones tiene una alta estabilidad. De hecho, cada combinación de aferencias que participa en la función del habla, es un estereotipo en sentido fisiológico, vale decir un conjunto de respuestas, excitadoras e inhibitorias, ordenadas en una determinada secuencia y sucinta por estímulos exteriores. La complejidad de estos estereotipos puede variar, según participen en carácter de base fisiológica de los fonemas (estereotipos fonemáticos), de las palabras (estereotipos motores verbales) o del sentido de las palabras (estereotipos verbales). Bien entendido que entre fonemas y estereotipo fonemático no hay más diferencia que la que surge de considerar un mismo fenómeno como un hecho fonético –fonema- o como un hecho fisiológico –estereotipo fonemático- (Azcoaga, Bello y cols., 1990).

El desarrollo del lenguaje en el niño está dado a partir de la maduración que es un proceso determinado genéticamente, cuyas pautas se van cumpliendo inexorablemente; en cambio el aprendizaje fisiológico resulta de la interacción del individuo con su medio y sus resultados son individuales. El órgano que interviene como agente del desarrollo es el cerebro, como el componente más importante del sistema nervioso central; que en el niño y,

particularmente, en su corteza cerebral no están consolidados. Sin embargo lo van haciendo como consecuencia del mismo proceso de desarrollo (Azcoaga, Bello y cols, 1990).

Por eso puede decirse que las funciones cognoscitivas van organizándose gracias a la intervención del sistema nervioso central, del cerebro y de la corteza cerebral, pero del mismo modo, la corteza cerebral y otras estructuras del cerebro van organizándose a medida que se ejecutan determinadas funciones. Cada analizador resulta así, de los procesos funcionales que lo influyen, de la misma manera que va determinando la ejecución de tales procesos funcionales. Al nacer, en el bebé, se han instalado los primeros reflejos básicos (defensivos, alimenticios y otros) que posteriormente darán paso a la elaboración de los estereotipos como aspectos unitarios y a la vez complejos, tanto del lenguaje como de las actividades gnósicas y práxicas (Azcoaga, 1970).

La marcha evolutiva de la sensopercepción, así como de las actividades práxicas manuales, ha sido descrita como un proceso creciente que va dando como resultado mayor capacidad de reconocimiento sensoperceptivo (gnosias), mientras que las actividades práxicas van organizándose, mediante la actividad, en posibilidades cada vez más elaboradas de destreza manual o muscular en general. En ambas modalidades –gnosias y praxias, así como en sus combinaciones- participa la actividad de los analizadores dando lugar a la organización de estereotipos gnósicos y práxicos, lo que se logra asimismo merced a la interposición de la inhibición interna que suprime aferencias que no son pertinentes al estereotipo, extingue respuestas que no cumplen un papel armónico en la actividad o bien retarda la emisión de respuestas (Azcoaga, 1970).

También intervienen en el lenguaje, como conjunto de la actividad nerviosa superior, el analizador verbal; el analizador cinestésico-motor verbal y el habla, en esta última participan fundamentalmente el analizador auditivo y el analizador cinestésico-motor

verbal. Tanto el analizador auditivo como el cinestésico-motor verbal intervienen en el proceso de aprendizaje que llevará a la consolidación de estereotipos fonemáticos. Para la formación de los estereotipos fonemáticos se requiere la síntesis de las gnosias auditivas con la actividad del analizador cinestésico-motor verbal. Para Azcoaga (1970) es la síntesis de las gnosias auditivas y las praxias orofaciales que garantiza la consolidación y regulación de los estereotipos fonemáticos y sus combinaciones posteriores que prepararán al niño para adquirir la lectura.

Por otra parte, la audición también desempeña un papel muy importante en la producción de las palabras dentro del proceso de la lectura; controla y regula los procesos motores indispensables para la modulación adecuada de la voz y es indispensable para la adquisición normal del lenguaje en el niño. El aparato de la audición se compone de tres partes: oído externo, oído medio y oído interno. El oído externo está compuesto por el pabellón del oído y el conducto auditivo externo. El oído medio comprende una porción ósea que son la caja del tímpano y los huesillos del oído, y partes blandas son ligamentos y músculos de los huesillos, la trompa de Eustaquio y la membrana de la ventana redonda. El oído interno comprende el laberinto óseo con el conducto auditivo interno y el laberinto membranoso (Smirnov, Rubinstein, Leontiev y Tieplov, 1960).

Para escuchar el lenguaje interviene el sonido y sus cualidades, ellas son: intensidad, tono, timbre y duración. La intensidad es la mayor o menor fuerza con que se produce un sonido. El tono es la altura musical del sonido y depende del número de vibraciones por segundo; a mayor número de vibraciones corresponderá una mayor altura musical; en relación con el tono está la entonación que es la curva melódica que describe la voz al hablar. En fonética se marcan los niveles de entonación en cada grupo fónico y casi todos los fonetistas están de acuerdo en que en la voz hablada habitualmente se usan tres niveles de entonación y que

al final de cada frase el tono de la voz asciende, desciende o permanece en un mismo nivel. El timbre es un complejo de movimientos vibratorios que permiten reconocer el instrumento que los produjo o la persona que los emitió, según su cantidad los sonidos pueden ser largos, breves, semilargos y semibreves (Navarro, 1966).

Además de estas cualidades del sonido vocal, existen otras secundarias: el acento y la perceptibilidad. El acento es el esfuerzo intencional que se realiza en determinada sílaba o sonido sobre otras de la misma palabra o frase. La perceptibilidad consiste en la mayor o menor posibilidad de un sonido de ser percibido a determinada distancia. La audición normal implica la capacidad para comprender el significado de los sonidos; la circunstancia de que un sonido sea audible no implica que sea comprensible. La audición normal requiere un órgano auditivo normal, un buen funcionamiento de los centros corticales auditivos y atención al estímulo auditivo.

De este modo, las vías ascendentes de conducción de la sensibilidad, transmiten las impresiones recibidas por el oído a la región del lóbulo temporal de la corteza cerebral, donde se hace consiente la sensación auditiva, transformándose en percepción. El control auditivo de la voz se realiza a través de un proceso muy complejo llamado retroalimentación de la voz, el cual permite hacer los ajustes necesarios en los mecanismos fisiológicos que intervienen en la producción de la voz (hablada o cantada), de acuerdo con la impresión auditiva de la misma, oído lo cual se efectúa muy rápidamente, casi en forma instantánea. Para Magoun (1964) este fenómeno consiste en el establecimiento de un circuito en el cual una parte de la salida del sistema activo regresa para modular su actividad continua, pudiendo modificarla. Este sistema actúa automáticamente y es un estabilizador normal de la actividad nerviosa; su mecanismo es complejo y constituye un control complementario de la organización nerviosa. De tal forma, la persona que habla, y

es este caso la que lee, oye su propia voz y la modula adecuadamente según las características acústicas del lugar en que se encuentra.

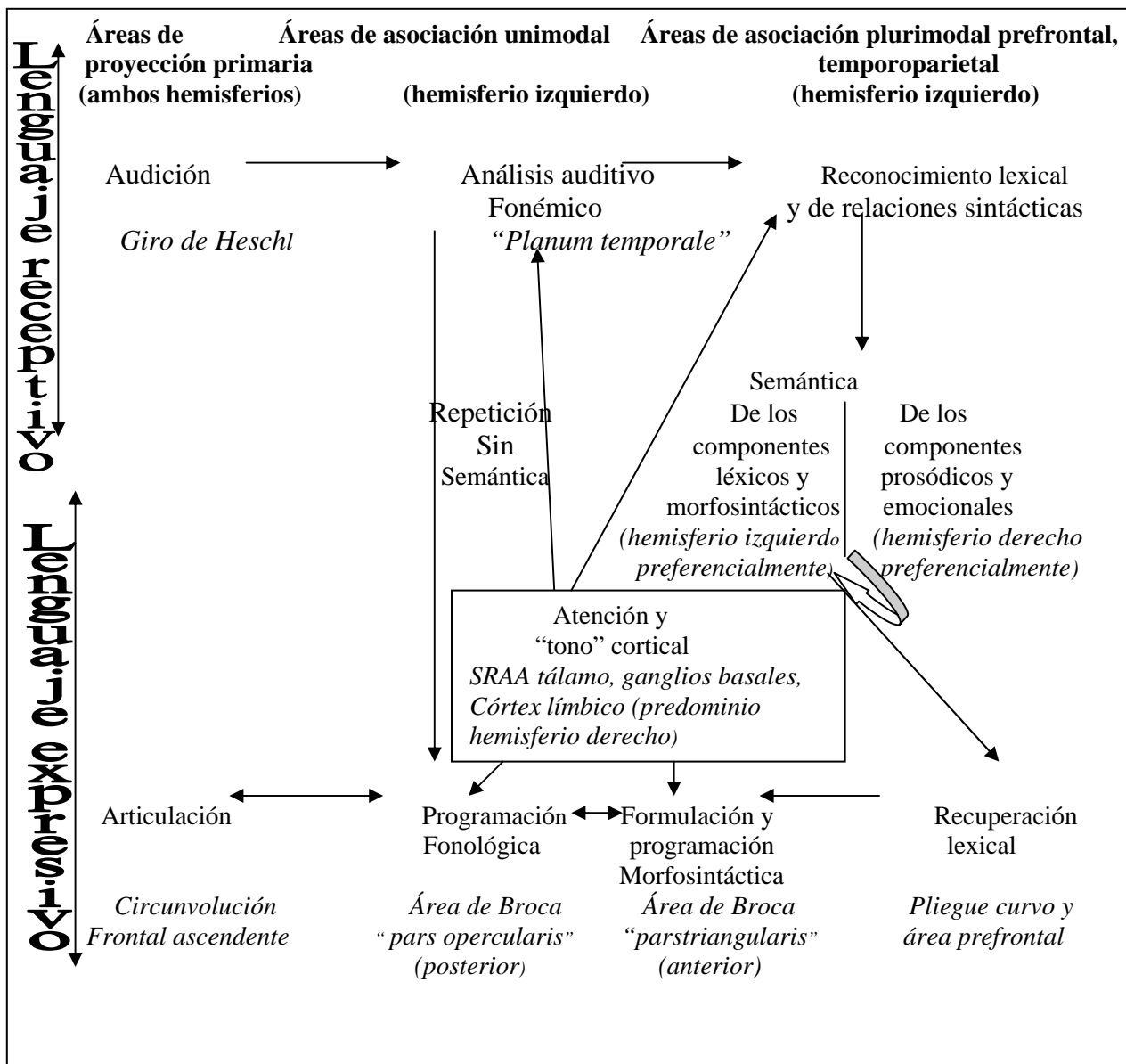


Figura 1. Diagrama simplificado de los procesos de lenguaje oral con indicación (en cursiva) de las estructuras neurales que los sustentan (Narbona y Fernández, 2001).

En la figura 1 se representa un diagrama de los procesos del lenguaje oral junto con las estructuras neurales que los sustentan.

Por lo que para Vigotsky (1989), es la adquisición del lenguaje la que proporciona el soporte fundamental para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, señala que al internalizarse el discurso, **el lenguaje contribuye a organizar el pensamiento del niño**. Y no sólo eso, sino que el lenguaje introduce cambios cualitativos a varias funciones psicológicas, tales como la percepción, las operaciones sensoriomotrices y la atención, tanto en la forma como en su relación con otras. Este autor insiste en que el aprendizaje infantil comienza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, a partir del contacto con los adultos. Para él, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida. Por tal motivo es de suma importancia analizar algunos aspectos del desarrollo del pensamiento en la etapa escolar.

En 1990 Azcoaga, Bello y sus colaboradores enfatizaron la *etapa de comunicación* en el desarrollo del lenguaje y describieron que este periodo es particularmente interesante porque coincide a grandes rasgos con el ingreso a la escuela y, por consiguiente, con el desarrollo de los procesos de aprendizaje pedagógico que tienen como material básico al lenguaje. Por consiguiente, en los niños normales, el dominio de todas las funciones lingüísticas se desenvuelve no sólo en el aprendizaje del nuevo código lectoescrito, sino además en la transmisión de conocimientos mediante la comunicación verbal, y por fin, en la actividad del lenguaje interior o pensamiento (Azcoaga, Bello y cols., 1990).

Los niños de 5 a 7 años, indicó Azcoaga (1982) ya tienen integrado el instrumental locutivo, fonológico y gramatical, de modo similar al lenguaje de los adultos. Prosigue un proceso de ordenación sintáctica de los elementos gramaticales incorporados a su habla y

un desarrollo moderadamente dependiente de las influencias culturales del medio, de la comprensión de los significados y esto se ve reflejado en la amplitud del vocabulario infantil.

En la etapa de 7 a 12 años el lenguaje se ha interiorizado completamente. Los agrupamientos y las clasificaciones que caracterizan al pensamiento concreto se han consolidado. Esta es la base adecuada para el aprendizaje del cálculo y las nociones matemáticas, del mismo modo que el dominio de los diversos aspectos del lenguaje incide en las posibilidades para el aprendizaje del código lectográfico. Ambas situaciones definen lo que a menudo se caracteriza como “madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y del cálculo” (Azcoaga, 1982).

Para estructurar un cuento, afirmó Vigotsky (2001) el niño debe verter su imaginación, y ella tiende a ser creadora, activa, transformadora siendo la esfera intelectual la educación del niño en la formación de imágenes, posee no solo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano. De todas las formas de creación e imaginación literaria es el arte la más típica de la edad escolar; sólo a partir de la etapa de la adolescencia es cuando se puede hablar en propiedad de creación literaria en los niños. Para que el niño realice un cuento y obtenga capacidad literaria debe acumular numerosa experiencia, debe lograr muy elevado dominio de la palabra, debe llevar su mundo interior a un grado altísimo de desarrollo.

Es importante considerar, reconoció Vigotsky (2001), que el lenguaje escrito le resulta más difícil al niño porque tiene sus propias leyes, con frecuencia son diferentes a las del lenguaje hablado, y el niño no las domina aún bien; frecuentemente estas dificultades que experimenta el niño al pasar del lenguaje verbal al lenguaje escrito se justifican por causas

internas más profundas. El lenguaje escrito es mucho más condicional y abstracto, a veces no comprende el niño para qué es necesario escribir. Lo principal que deben enseñar los profesores en la expresión literaria infantil es el arte, la belleza de representar la vida en la palabra y la atracción de este arte.

Con mucha frecuencia el niño escribe mal porque no tiene de qué escribir. Hay que habituar al niño a escribir sólo sobre lo que conoce bien, en aquello que ha meditado mucho y profundamente. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien. El dibujo en el niño, pasa a ser abandonado en la edad escolar, sustituyéndolo por el arte de la palabra, ya que ésta le permite con mucha más facilidad que el dibujo, expresar sus más complejos sentimientos. La palabra, también, sirve para expresar el movimiento, el dinamismo, la complejidad de cualquier acontecimiento, que el imperfecto e inseguro dibujo infantil. La palabra constituye un medio de expresión correspondiente a una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea (Vigotsky, 2001).

El desarrollo intelectual del niño se caracteriza no sólo por la cantidad y la calidad de las imágenes, sino por la mayor cantidad y la calidad de las relaciones entre esas representaciones. Cuanto más desarrollado está el niño (en el caso de su cognición y su aprendizaje lector) tanto mayor es el número de representaciones e ideas que es capaz de agrupar en un conjunto armónico (Vigotsky, 2001).

Sin embargo, para iniciar el aprendizaje de la lectura, en el niño también se debe consolidar la parte pragmática del lenguaje, dado que éste forma parte del desarrollo cognoscitivo del niño; de esta forma la pragmática la definió Beristáin (2001) como la función referencial (o práctica o representativa o comunicativa o cognoscitiva) que cumple el lenguaje al referirse a la realidad extralingüística, que suele ser el principal objeto de la comunicación

lingüística; está orientada hacia el referente o contexto mediado por el proceso de conocimiento que conceptualiza y asigna sentido. La función referencial deja en el discurso alguna marca de que el papel que cumple el lenguaje es el procesar informaciones acerca de la realidad extralingüística. Por ello en este caso el mensaje tiende a la precisión y su producción se apega estrictamente a patrones gramaticales con la finalidad de acceder al lenguaje. De esta forma, indicó Beristáin (2001) que la pragmática del lenguaje se ocupa de las condiciones bajo las cuales los signos o símbolos lingüísticos funcionan de la forma debida o, por decirlo de otra manera, de los principios que explican cómo funciona el lenguaje.

El acceso al lenguaje es un acceso al discurso, que requiere que dos interlocutores dialoguen interpretando una comunicación y la intención de ésta. El aprendizaje de una lengua no sólo consiste en aprender una forma, sino en llevar a término las intenciones propias usando esta forma adecuadamente. Esto nos remite a considerar las funciones del lenguaje, que el niño necesita para aprender a leer. Puesto que no son aspectos de la utilización del lenguaje, sino que son esenciales en el propio sistema del lenguaje. Según el análisis de Halliday, el progreso hacia el sistema adulto se produce en tres fases (Halliday en Peña,-Casanova 1990). Para la fase I propone seis funciones:

FASE I

1. Función *instrumental*: por la que el niño consigue los objetos que satisfacen sus necesidades.
2. Función *reguladora*: por la que se consigue que alguien haga algo, y es diferente de la función instrumental en cuanto centra la atención en el agente más que en el objeto.
3. Función *interaccional*: el niño utiliza el lenguaje para interactuar con los demás.

4. Función *personal*: es el lenguaje utilizado para expresar el yo y para introducir al hablante en el hecho del habla.
5. Función *heurística*: es el lenguaje utilizado para explorar el entorno y para aprender, y está representado en sus primeras manifestaciones por el deseo de saber los nombres de los objetos.
6. Función *imaginativa*: consiste en utilizar el lenguaje para crear un entorno como de ensueño, que va desde los juegos con sonidos a la narración de cuentos y en algunos casos a los usos del lenguaje en cuanto forma de arte.

FASE II

Tiene carácter de período de transición; sus funciones principales son dos: la *pragmática* y la *matética*, la primera equivale al lenguaje en cuanto acción y procede de las funciones instrumental y reguladora de la fase I; la segunda es el lenguaje en cuanto aprendizaje y procede de las funciones personal y heurística. La función *interaccional* contribuye a ambas.

FASE III

Constituye el comienzo del sistema adulto: sus dos funciones básicas son la *ideacional* y la *interpersonal*; una tercera función, la *textual*, se considera como la función capacitadora que sirve a las otras dos.

Es importante aclarar que este modelo se refiere básicamente al desarrollo cognoscitivo del adulto, sin embargo se puede considerar como base de culminación en el aprendizaje infantil del lenguaje; ya que comporta un contenido o significado que está codificado o representado por una forma lingüística para usarlo en diferentes contextos y situaciones, por tanto, el niño que adquiere el lenguaje debe integrar los tres aspectos del lenguaje:

forma (sintaxis), contenido (semántica) y uso dentro del lenguaje que habla y escucha (pragmática).

2.2 PENSAMIENTO Y LECTURA

El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y el adulto; después, como lenguaje interior, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño; de este modo, la mezcla del lenguaje y acción tiene una función muy específica en la historia del desarrollo del niño: demuestra la lógica de su propia génesis; por lo que para Vigotsky (1989) es en esta etapa (cerca de los dos años de vida en el niño) en donde se unen dos curvas de desarrollo (que antes parecían estar separadas), la del pensamiento y la del lenguaje, observándose estos dos síntomas inconfundibles: a) la repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras y b) los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario; así el niño siente la necesidad de usar las palabras y descubre la función simbólica de ellas, de tal forma se va consolidando el pensamiento en la infancia. El pensamiento convergente, está dirigido a encontrar la respuesta “correcta” a un problema, y el pensamiento divergente, produce una variedad de posibilidades nuevas.

Para Piaget (en Craig, 1988) al término del periodo sensoriomotor, la inteligencia del niño de dos años se compone de esquemas sensoriales y de acción con los cuales explora el mundo y finaliza, con la utilización de la representación simbólica de la cual Vigotsky mencionó. Piaget llamó preoperacional al segundo periodo de adquisición de la inteligencia (pensamiento); durante él, los niños todavía no dominan las operaciones mentales necesarias para entender la mayor parte de los conceptos de número, de causalidad, del

tiempo o del espacio; estas operaciones aparecen en el tercer periodo, el de las operaciones concretas.

Craig (1988) afirmó que el periodo preoperacional dura de los 2 a los 7 años y se divide en dos partes: la etapa preconceptual (de los 2 a los 4 años) y la etapa intuitiva o transicional (de los 5 a los 7 años). La etapa preconceptual se caracteriza por el creciente empleo de símbolos, juego simbólico y lenguaje; antes el pensamiento se limitaba al ambiente inmediato del niño, ahora el uso de símbolos y de juego simbólico denota la capacidad de pensar en cosas que no estén presentes en el momento actual. Este progreso denota mayor flexibilidad a la mente. En forma análoga, las palabras tienen el poder de comunicar, aun en ausencia de las cosas que designan. Los niños en la etapa preconceptual todavía tienen problemas con las categorías fundamentales. No pueden distinguir entre la realidad mental, la física y la social. Creen que todo cuanto se mueve tiene vida, aun la luna y las nubes. Esperan que el mundo inanimado obedezca sus órdenes y no se dan cuenta de que la ley física es independiente de la ley moral. Esos rasgos provienen en parte de la egocentricidad del niño; en este periodo el niño es incapaz de separar claramente el ámbito de la existencia personal y el poder procedente de otras realidades (Craig, 1988).

La etapa intuitiva o transicional, se inicia más o menos a los 5 años, en esta etapa el niño que se encuentra en ella empieza a distinguir la realidad física y la mental, entendiendo además la causalidad mecánica como independiente de las normas sociales. Una de las actividades críticas en todo el periodo preoperacional es la aparición de la representación simbólica; sin ella no habría juego simbólico, ni lenguaje, ni siquiera la comprensión fundamental de los múltiples puntos de vista.

Una vez que el niño empieza a servirse de símbolos, sus procesos del pensamiento se tornan más complejos, muestra que percibe la semejanza entre dos objetos o hechos al

imponerles el mismo nombre; adquiere conciencia del pasado y se hace expectativas para el futuro; distingue entre sí mismo y la persona a quien se dirige. Craig (1988) mencionó que el juego simbólico le ayuda al niño en otras dos formas: 1) le ayuda a ser más sensible ante los sentimientos y puntos de vista de otros y 2) puede ayudarlo a entender cómo un objeto cambia de forma y pese a ello sigue siendo el mismo. El mismo autor sugirió que el creciente uso de símbolos que utiliza el niño constituye el logro cognoscitivo de mayor trascendencia en el periodo preconceptual.

Los niños que se encuentran en la etapa preoperacional no pueden manejar abstracciones, su pensamiento es concreto; les preocupa el aquí y el ahora, así como las cosas físicas que no se pueden representar fácilmente. Su pensamiento suele ser irreversible, es decir que los acontecimientos y las relaciones ocurren en una sola dirección. El pensamiento de estos niños es egocéntrico, les es imposible tener en cuenta el punto de vista de otra persona. Su pensamiento tiende a centrarse sólo en un aspecto o dimensión física del objeto o situación. No puede tener presentes varios al mismo tiempo. Los niños en esta etapa se centran en los estados presentes, no en los procesos de transformación. A estos niños se les dificulta clasificar, es decir, no saben agrupar los eventos u objetos que van juntos.

En la etapa de las operaciones concretas, tercera etapa del desarrollo cognoscitivo de Piaget (en Craig, 1988) que va de los 7 a los 11 años, los niños comienzan a pensar en forma lógica; puede clasificar las cosas y manejar una jerarquía de clasificaciones, comprender los conceptos matemáticos y el principio de conservación. Solamente puede clasificar a partir de un solo elemento a la vez. En este periodo los niños dominan varias operaciones lógicas de jerarquía.

La última etapa en la teoría de Piaget (en Craig, 1988) es la de las operaciones formales; normalmente comienza después de los 12 años. En esta edad los adolescentes pueden

explorar todas las soluciones lógicas de un problema, imaginar cosas contrarias a los hechos, pensar en términos realistas respecto al futuro, hacerse ideas y captar las metáforas que los niños de menor edad no aciertan a comprender. En este periodo el pensamiento ya no necesita ser probado con objetos físicos no con acontecimientos reales (Craig, 1988).

En conclusión, para el aprendizaje de la lectura, el niño debe consolidar algunas de las estructuras del pensamiento, como formación de conceptos; que se requieren en la construcción de un cuento narrado. Además de conocer el desarrollo de los esquemas del pensamiento también es importante el desarrollo de las estructuras fonológicas en el niño.

2.3 ESTRUCTURAS FONOLÓGICAS

Beristáin (2001) mencionó que ya con la experiencia el entender un texto es un acto automático y consciente; dice que al incrementarse la conciencia de los procesos implicados en la lectura, se puede ejercer mayor control sobre ellos, es decir, si se utiliza la conciencia fonológica al leer se incrementa el nivel de aprendizaje de la lectura a partir del desarrollo de las estructuras fonológicas. La estructura refiere este autor, que es la forma en que se organizan las partes en el interior de un todo, conforme a una disposición que las interrelaciona y las hace mutuamente solidarias; en otras palabras, la estructura es el armazón o esqueleto constituido por la red de relaciones que establecen las partes entre sí con el todo; se trata entonces, de un sistema articulatorio o relacional de hechos observados que lo constituyen como modelo que representa una situación. También pertenecen a él las reglas que gobiernan el orden de su construcción (Beristáin, 2001).

La estructura lingüística elemental, en su aspecto morfológico, es un modelo de organización de la significación, y en su aspecto sintáctico es un modelo de producción de la significación. La estructura lingüística es diferente en cada lengua y se funda en dos tipos

de relación que rigen su funcionamiento: 1. Las relaciones sintagmáticas, dadas en la cadena (relaciones tales como el orden y la concordancia) y 2. Las relaciones paradigmáticas (como las de oposición). A partir de la lingüística generativa de Chomsky la serie básica de una frase y el árbol que representa su generación constituyen su estructura profunda (donde radica el componente semántico) y sus transformaciones producen su estructura superficial (donde radica el componente fonológico). Por otro lado, la fonología es un componente importante de la lingüística que se ocupa de las funciones lingüísticas que los sonidos desempeñan, es decir, del modo como el lenguaje utiliza y categoriza los materiales del sonido que se emplean en el aprendizaje de la lectura, es decir, cómo el niño pronuncia en su lectura los fonemas (Beristáin, 2001).

2.4 DESARROLLO FONOLÓGICO

Son las habilidades fonológicas (McCarthy y Warrington, 1990) las que operan sobre los elementos básicos del sonido del lenguaje. Esto es de particular importancia para aprender a leer con el alfabeto (español principalmente), pues los alfabetos son transcripciones de elementos fonológicos. Por encima y más allá de sus roles en su decodificación, las habilidades de procesamiento fonológico son muy importantes porque ellas mediatizan toda la comunicación del lenguaje. Una habilidad fonológica que los niños relatan muy bien para leer un alfabeto es, la habilidad para manipular fonemas y sílabas. Es decir, una explícita conciencia fonológica es particularmente importante para leer, pues los fonemas son más o menos representados por las letras (McCarthy y Warrington, 1990).

Los sonidos del lenguaje son los más complejos y difíciles de aprender; los sonidos vocálicos y consonánticos varían en intensidad. En los primeros la intensidad es más elevada porque sin sonidos continuos producidos con la boca abierta y con sólo pequeñas

alteraciones en la forma de la cavidad bucal; son más fáciles de emitir y de escuchar que las consonantes, las cuales son producidas de una manera más complicada y tienen una intensidad variable y menor. Las consonantes fricativas y silbantes generalmente son adquiridas al último, debido a las dificultades mecánicas para producirlas y para percibir las (Bolaño, 1959).

El sistema de fonación es sólo una parte de los procesos indispensables en el lenguaje, su misión es la de producir la voz controlar su calidad, tono, modulación e inflexión durante el discurso oral o en el canto. Con la palabra fonema se denomina en fonética a todas las que corrientemente se llaman letras, ya sean sonoras o no, en cuanto son elementos de producción oral con significado (Corredera, 1973). Esa palabra tiende a cumplir un papel generalizador, reservándose la palabra sonido para aquellos fonemas que pueden ser considerados físicamente de esa manera.

Son fonemas todas las letras, ya sean fricativas, laterales, vibrantes, sordas, sonoras, etc., y son sonidos, únicamente los fonemas que van acompañados de vibraciones laríngeas. La *a*, la *l*, la *d*, son sonidos, en cambio, la *p*, la *t* son ruidos, nada más. La palabra letra no corresponde a la fonética, porque es el nombre que se le da al signo o representación gráfica de un fonema. A veces, el nombre y el fonema coinciden, por ejemplo, *a* = signo gráfico; *a* = nombre de la letra; *a* = fonema; o carece de representación fonética, por ejemplo; *h* = signo gráfico; *hache* = nombre; sin representación fonética en nuestro idioma.

Según la teoría de Troubetzkoy, sostenida por Navarro (1966) y la mayoría de los lingüistas modernos, la fonología estudia los fonemas (unidades abstractas del lenguaje) y la fonética los fonos, que son las realizaciones sonoras de los fonemas. Este concepto se refiere a que por sí sólo el fonema no tiene ningún significado, pero permite distinguir los significados de las palabras. El término fonema implica la idea de unidad abstracta, dado que abstrae la

esencia del sonido. Los fonemas se pueden articular de diferente modo, según los sonidos que tienen en contacto y según la dinámica habitual del que habla. Cuando la fonética asume un carácter descriptivo, se limita a transcribir la forma individual de articulación del hablante, la cual se rige por ciertas normas adquiridas por el hábito, más las normas sociales impuestas por el ambiente. En todas las lenguas, la pronunciación varía en cada entidad geográfica y en cada nivel sociocultural que lo emplea. Ahora bien, la norma fonética que predomina en una comunidad lingüística se deduce del uso habitual de la lengua por el grupo social que la habla. De aquí que nuestro modo de hablar refleje la influencia de la sociedad en que vivimos y las circunstancias geográficas, raciales, históricas y culturales que la rodean.

Para Ávila (1967), los fonemas de la modalidad del español hablado en México son cinco vocálicos; *a, e, i, o, u*, y diecisiete consonánticos: *p, t, d, l, m, n, ñ, f, b*, (transcrito ortográficamente *b, v*), *c*, (transcrito ortográficamente como *ch*), *x* (transcrito ortográficamente como *j* o *g* con sonido fuerte, cuando va unido a las vocales *e, i*), *g* (transcrito ortográficamente *g, gu*), *s*, (transcrito ortográficamente *s, z, c*, ante *a* o *u*), *r* (“ere “ simple), *r* (¡erre vibrante múltiple), *y* (transcrito ortográficamente con las letras *ll*, *y* indistintamente). Este autor agrega a estos fonemas el sonido *s*, cuyo punto y modo de articulación es palatal, fricativo sordo. Este fonema se usa en México en algunos aztequismos, como en la palabra *Xola*.

Por otro lado, la participación del analizador auditivo (Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos, 1990) como parte genética en la organización del código lingüístico (sistema fonológico) se pone de relieve en los distintos papeles que va cumpliendo en las diversas etapas. En el aspecto fonológico se exploran tres características que son: 1. Fonemática y su combinatoria (riqueza de estereotipos fonemáticos), 2. Prosodia y ritmo, y

3. Fonación. Para ponerlo de manifiesto, el niño recurre a la imitación verbal inmediata y se la utiliza desde los dos años de vida. Se recurre a la repetición de grupos de vocales iguales y diferentes, sílabas directas, inversas, complejas, mixtas y sus combinaciones en complejos consonánticos; estos recursos se gradúan de acuerdo con la edad.

Así, a los dos años se comienza con sílabas directas, inversas y vocales; desde los tres se agregan sílabas complejas, mixtas, conjuntos de dos y tres vocales y repetición de palabras compuestas con este tipo de sílabas; a los cuatro años se añaden complejos consonánticos con cuatro y cinco vocales. Puesto que en esta edad se apela a palabras con significado y sin él, a partir de los tres años se exploran no sólo los estereotipos fonemáticos sino también los estereotipos motores verbales: su repetición puede verse facilitada por el significado (Azcoaga, Bello y cols., 1990).

Ante estos recursos, se une la capacidad de imitación verbal diferida que se utiliza desde los tres años y medio o cuatro. Con ella se explora la conservación y evocación de estereotipos motores verbales mediante el pedido de series numéricas, versos y cantos infantiles que dan una clara idea de la inducción sucesiva entre las series de estereotipos motores verbales. Esta es una evidencia de la facilitación entre los componentes de la serie, puesto que se muestra cómo una palabra induce a la pronunciación de la siguiente (Azcoaga, et, al. ,1990).

Azcoaga (1982) mencionó que la representación gráfica de los fonemas está dada por el código fonético universal y refiere que la denominación técnica de grafema tiene la ventaja de circunscribir el significado del vocablo, frente a la denominación de letra, que es mucho más amplia y, por consiguiente más ambigua. Existen dos códigos del lenguaje básicos, cada uno de ellos apoyados en una estructura funcional neurofisiológica o neurolingüística. Uno de ellos es el *código fonológico sintáctico*; otro, *el código semántico* (Azcoaga, 1982).

El primero se procesa en su actividad de codificación mediante un tipo de información predominante propioceptiva; la decodificación es auditiva. El código semántico, tanto en la codificación como en la decodificación, trabaja con información semántica.

Los estudios de Cuetos (1998) sobre la lectura muestran que evolutivamente la ruta fonológica se desarrolla antes y es la más utilizada por los niños (que hablan español, como los mexicanos) que se encuentran en las primeras etapas de la lectura (especialmente en la etapa alfabética). De hecho menciona que, cuando quieren comprender el significado de una palabra la tienen que leer en voz alta, lo cual es lógico, ya que, como se sabe, en un principio los niños tienen un léxico auditivo mucho más rico que el visual (Cuetos, 1998).

Dos teorías fundamentales han surgido para explicar qué palabras impresas tienen acceso al léxico mental. La primera de estas teorías es el reconocimiento fonológico (o vía fonológica) en donde las palabras impresas son primeramente transformadas dentro de algunas representaciones de los sonidos, lo cual sirve como base del acceso al léxico. La segunda teoría alternativa menciona, que el acceso léxico es directo y archivado solamente en la base del análisis visual (o vía visual). Las bases plausibles del reconocimiento para un sistema de reconocimiento fonológico están basadas en la correspondencia grafema-fonema (Parkin, 1982).

La ruta fonológica (Valle, 1992) presenta dos propiedades básicas: 1. Cada grafema está asociado con un solo fonema y 2. La única unidad ortográfica utilizada por el “traductor” es el grafema. El resultado de la segmentación siempre son grafemas y sobre éstos se aplican reglas invariables –en el sentido, de que cada grafema se concierte en el fonema más asociado frecuentemente con él- para obtener el fonema correspondiente. En el fondo, esto significa que invariablemente y de manera independiente del contexto en el que apareciera, se obtendría la misma pronunciación (en el idioma español), y por otra parte, que nunca

intervienen en la decisión de la pronunciación dada unidades más largas que el propio grafema (Valle, 1992).

En conclusión, el niño comienza a leer al alcanzar cierto grado de madurez; la fase de la lectura sobreviene una vez formada la capacidad de hablar, de expresarse y de comprender. Por lo que es importante en el desarrollo infantil continuar con los siguientes procesos de aprendizaje como es el tema del proceso lector.

2.5 PROCESOS DE LA LECTURA

El proceso de la lectura visto como un sistema funcional es muy complejo, por lo que son múltiples los procesos implicados en su aprendizaje, y antes de referirnos a ellos es importante definirla.

2.5.1 DEFICIÓN DE LA LECTURA

Gearheart (1987) la definió como “el reconocimiento de símbolos impresos o escritos que sirven como estímulos para la evocación de significados que se han construido mediante la experiencia del lector”, y agrega que lo que forma el proceso de la lectura es la interacción entre los significados dados por el escritor y las contribuciones interpretativas del lector.

Para Warren (1991) la lectura es la recepción visual y comprensión de palabras u otros datos simbólicos sensoriales.

Goodman (1993) interpretó la lectura como un proceso lingüístico-cognoscitivo donde los aspectos fonológicos surgen por necesidad de la propia interacción del sujeto con el texto, entendido el aprendizaje lector (el mecanismo que permite al sujeto acceder al contenido expresado por el autor) como un proceso natural, espontáneo y provocado por la necesidad comunicativa del niño, al igual que antes, ya le sucediera con el lenguaje hablado. Leer es un proceso cognoscitivo complejo que activa estrategias de alto nivel (predicciones, control

metacognitivo, diferenciación de contenidos), por lo que será importante un adiestramiento del alumno en este sentido (hecho que precisa ser atendido desde una interpretación lingüística del contenido tal y como preconiza el lenguaje integral) aunque tampoco se pueden olvidar los recursos decodificadores que permiten el acceso al texto (Quintanal, 1997). Analizando las definiciones de la lectura, es la de Goodman la que da una explicación más amplia de ella. Aunque Luria (1978) afirmó además, que la lectura comienza por la percepción visual y el análisis del grafema, pasa a la recodificación del complejo de grafema a las correspondientes estructuras acústicas y termina con la asimilación del significado de lo escrito.

2.5.2 DESARROLLO DEL PROCESO LECTOR

La lectura es un proceso que tiene mucho de común con la escritura y que a la vez se distingue de ella por muchos conceptos. Mientras que la escritura va desde la representación de la voz que procede anotar, pasa por su análisis sónico y termina en el recifrado de los sonidos (fonemas) en letras (grafemas), la lectura comienza por la percepción del conjunto de las letras, pasa por su recifrado en sonidos y termina con la identificación del significado de la palabra. Tanto la lectura como la escritura son procesos analítico-sintéticos que comprenden el análisis sónico y la síntesis de los elementos del discurso (Tsvétkova, 1977).

Para el niño, la lectura es una nueva forma de comprensión verbal, en este sentido, para Langevin (1968) el descifrar correctamente lo que se lee, supone:

- Un conocimiento previo y un perfecto reconocimiento del código y demás combinaciones válidas para descifrar una lengua que, a su vez, permita identificar unidades significativas.

- Conocimiento previo y comprensión *in actu léxico* de relaciones significativas entre significante y significado.
- El conocimiento previo y la comprensión *in actu léxico* de las leyes mediante las que se combinan los significantes y de las implicaciones que tienen y pueden tener en su significado concreto y relativo.
- El conocimiento previo, la comprensión y respeto *in actu léxico* de los límites iniciales y finales de conjuntos y subconjuntos significativos en un todo significado.

En la concepción tradicional de la enseñanza de la lectura, el significado aparece en algún momento, mágicamente, atraído por la oralización. Sin embargo es gracias a la emisión sonora que el significado surge, transformando así la serie de fonemas en una palabra. Según el circuito signo visual-traduccion sonora-significación, no es un circuito ineludible, sino que aparece como tal en virtud de la importancia desmesurada que la lectura en voz alta adquiere en la práctica escolar (Langevin, 1968). La lectura aparece como un sistema alternativo de signos, que remiten directamente a una significación, tal como los signos acústicos.

Foucambert (en Ferreiro y Teberosky, 1991) mencionó que leer consiste en seleccionar información en la lengua escrita para construir directamente una significación. Smith (en Ferreiro y Teberosky 1991) sostuvo que la lectura, tanto como la recepción del habla, involucra una decodificación significativa directa o comprensión, además afirma, que a pesar de la creencia muy expandida en sentido contrario, es posible sostener que el lenguaje escrito no representa primariamente los sonidos del habla, sino que provee índices acerca

del significado. Por esta razón la transcripción de lo escrito en habla es posible solamente a través del intermediario del significado.

En esta perspectiva, el lector trata los signos visuales de la misma manera que escucha los signos audibles: unos y otros trabajan con la estructura superficial, y deben acceder a la estructura profunda del texto del enunciado para comprender su significado. La estructura profunda es común a ambos. Por eso se afirma que el habla y la escritura son formas variantes o alternativas de la misma lengua, contrariamente a la suposición generalizada que considera a la escritura como la transcripción por escrito del habla (Ferreiro y Teberosky, 1991).

Leer implica, al menos el conocimiento de un sistema de símbolos visuales; el conocimiento de un sistema de equivalencia entre grafema y fonemas; la posibilidad de percibir secuenciadamente y seriar diferentes grafemas, y el conocimiento del valor espacial y de la organización en el espacio del sistema de símbolos visuales. Esto, naturalmente unido a todas las operaciones que requiere el reconocimiento del lenguaje oral (discriminación fonológica, memorial verbal, asociaciones morfolexicales con conceptos no necesariamente visuales, etc.) que lleva a la organización de las estructuras fonológicas.

Como ya se planteó, la lectura es una actividad que se emprende con propósitos definidos y forma parte de secuencias de acciones de diversa índole. Implica atención, memoria, pensamiento, lenguaje, afectividad, socialización y percepción. Siendo su objetivo fundamental la comprensión del texto leído.

Algunos de los procesos involucrados en la lectura son: 1. Reconocimiento de letras individuales, 2. Lectura de sílabas simples y complejas, 3. Lectura de palabras simples y complejas y 4. Lectura de oraciones.

Como se podrá observar, la comprensión de la lectura es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí. Los significados derivados del texto tanto locales como globales, son representados en la memoria mediante secuencias coherentes de proposiciones.

Jhonston, Thompson, Fletcher y Holligan (1995) encontraron que en el proceso de la lectura se involucran la recodificación fonológica y el acceso léxico visual. El acceso puede inicialmente ocurrir por vía de la ruta visual y posteriormente pasar por la vía del significado. En la lectura, las oraciones por significado, siguiendo la representación de la palabra impresa, la representación fonológica pueden ser usadas por un almacén de palabras, en el cual los procesos sintácticos y semánticos de comprensión de oraciones toman lugar. En el tipo de instrucción de lectura que los niños reciben, pueden marcar prelexicalmente las palabras haciendo uso de la fonología en una tarea que involucra lectura de oraciones por significado.

La inclusión de la fonología como un componente de la instrucción de lectura tiende a incrementar el aprendizaje en la lectura de respuestas obtenidas por el uso preléxico de la fonología, en el momento que sus intentos son inapropiados, como cuando marcan la decisión sobre la jerarquía léxica de palabras pseudohomófonas (Jhonston, et al, 1995). De este modo, el significado léxico puede ser activado por la vía de la representación fonológica.

Por otra parte Cuetos (1996) puntualizó que el sistema de lectura está formado por varios procesos relativamente autónomos pero no inseparables, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica, ellos son el proceso perceptivo, el léxico, el sintáctico y el semántico; a continuación se describen:

Proceso perceptivo: Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente corregido y analizado por los sentidos; para ello, los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamando memoria icónica. A continuación una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística. La cuestión más investigada y discutida de este proceso es saber si se reconocen las palabras globalmente (a través de sus contornos, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) o se tienen que identificar previamente sus letras componentes.

El reconocimiento por medio de la visión es una actividad compleja, resultante a su vez de un proceso de aprendizaje que se denomina “gnosia visuo-espacial”. Este hecho corresponde un punto de referencia interesante para comprender cómo se adquieren las gnosias visuoespaciales; ellas resultan no sólo de la captación de imágenes de la retina, sino que esta es una ínfima parte de la actividad. Cuando los ojos miran recorren el objeto, y este recorrido resulta de la acción de los músculos motores de los globos oculares, de los músculos internos del ojo, que acomodan la abertura pupilar y la posición de los medios de refracción a la distancia y a la iluminación que tiene el objeto. La formación de las gnosias visuoespaciales es la integración gradual y progresiva de estereotipos visuales y propioceptivos de los globos oculares, principalmente. Así pues, el aprendizaje de la lectura se produce gracias a la participación del lenguaje y a la formación de gnosias visuoespaciales de un tipo particular que pueden ser tanto las configuraciones de las palabras como las de sílabas (Azcoaga, 1970).

Como culminación del aprendizaje de la lectura, el niño llega a sintetizar un nuevo estereotipo formado por los provenientes del lenguaje y por la actividad visuoespacial y

gráfica (en el aprendizaje simultáneo de la lectura). Es esta una nueva síntesis que lleva a la formación de los estereotipos de la lectura, o sea a la adquisición de los grafemas, sílabas y polisílabas.

Procesamiento léxico: una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar ese proceso se disponen de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado (vía visual) y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado (vía fonológica), tal como ocurre en el lenguaje oral (Cuetos, 1996). Como se ha dicho ya, una vez identificadas las letras que componen la palabra (o los contornos gráficos si se reconociesen globalmente), el siguiente paso es recuperar el significado de esa palabra. Si se trata de una lectura en voz alta hay que recuperar también su pronunciación. Para llegar al significado a partir de las palabras escritas existen dos vías diferentes. Una de ellas consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cuál de ellas encaja, esta vía es la visual léxica. La segunda vía (fonológica) consiste en identificar las letras de la palabra y transformar esas letras en sonidos para reconocer las palabras a través de los sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral.

En definitiva, la lectura por este segundo sistema consiste en: a) identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual, b) a continuación recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante un mecanismo denominado “mecanismo de conversión grafema a fonema”, c) una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta en el “léxico auditivo” la representación que corresponde a esos sonidos, tal como sucede en el lenguaje oral, y d) esa representación, a su vez, activa el significado correspondiente en el sistema semántico. Para que esta ruta fonológica pueda funcionar es

necesario que exista una relación consistente entre los grafemas –letras o conjuntos de letras a las que corresponde un fonema- y los fonemas (Cuetos, 1996). En español se pueden leer todas las palabras por la ruta fonológica porque es un idioma transparente en el casi todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. La ruta fonológica se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra. La evidencia empírica indica que no es un proceso único sino que está formado por varios mecanismos:

- Análisis grafémico: se encarga de separar los grafemas que componen la palabra, en la mayoría de las palabras los grafemas coinciden con las letras.
- Asignación de fonemas: este subproceso es el más importante ya que es el encargado de asignar a cada grafema el sonido que, según las reglas de cada idioma, le corresponde (en español, a la letra “t” le corresponde el /t/; a la “j” el sonido /x/, etc.).
- Unión de los fonemas: se encarga de combinar los fonemas generados en el estudio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal como se articula normalmente las palabras. En los niños que están aprendiendo a leer se nota el todavía escaso funcionamiento de este mecanismo, ya que su lectura suele ser segmentada y cuando terminan de decir todos los sonidos de la palabra vuelven a repetirlos más deprisa y es entonces cuando entienden la palabra. La pronunciación resultante de este último subproceso se deposita en el almacén de pronunciación. Si la tarea consiste en la lectura en voz alta desde este almacén se enviarán las órdenes a los músculos necesarios para producir la articulación correspondiente a esos sonidos. Si se tratase de una lectura comprensiva desde este almacén, sin necesidad de articular los sonidos de forma externa, se activaría la correspondiente representación auditiva en el léxico auditivo, tal

como sucede en el lenguaje oral y desde aquí se activaría la representación semántica (Cuetos, 1996).

Procesamiento sintáctico: las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del español (en nuestro caso) y hace uso de ese conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentran. El proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones principales: 1. Asignación de etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.), 2. Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes y 3. Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes. El procesamiento sintáctico es, por consiguiente, un componente importante de la lectura (Cuetos, 1996).

Procesamiento semántico: después de haber establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión; por lo que el análisis semántico, consiste en extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector (Cuetos, 1996).

2.5.3 APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Según Bima y Schianovi (1984) es importante que el niño reúna ciertas condiciones y aptitudes específicas necesarias en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura como

son: un esquema corporal bien estructurado, una lateralidad bien definida, una conciencia de la correspondencia espacio-tiempo, una conciencia de un orden de desarrollo y sucesión en el tiempo y espacio y un adecuado control de las praxias orofaciales y del punto y modo de articulación fonológica.

Borel Maissonny (en Ajuriaguerra, 1993) indicó que el aprendizaje de la lengua escrita se realiza “en principio, mediante una toma de conciencia fonológica, que posteriormente se convertirá de inmediato en una toma de conciencia lingüística”. Para pasar de uso de la forma fonológica a las formas gráficas se requiere que el niño sepa intuitivamente dividir la frase y el valor funcional de las palabras dentro de la misma frase (Young, 1992).

Para Woodward (1967) el aprendizaje de la lectura comienza por el conocimiento y luego el reconocimiento de formas gráficas que coinciden con los elementos del lenguaje que ya poseen los niños de 6 a 7 años de edad. Aunque el aprendizaje simultáneo de la escritura, actúa aquí como un reforzamiento de la lectura, pues al dibujar el niño las palabras o las sílabas, contribuye a la integración de ese reconocimiento. Cualquiera que sea el método de aprendizaje de la lectura que se utilice, esta etapa es inevitable.

Sin embargo, Ajuriaguerra (1993), señaló que para aprender a leer, el niño debe alcanzar cierto grado de madurez y que la fase de la lectura sobreviene una vez formada la capacidad de hablar, de expresarse y de comprender. De esta manera, leer implica no únicamente descifrar gráficos, sino también abstraer de ellos un pensamiento y un significado. En lo que se refiere a los signos gráficos, cabe señalar que tienen un equivalente sonoro (al menos en el habla española) se asocian con el lenguaje hablado encerrando un significado, y están colocados de modo concreto y dispuestos en el espacio según una determinada dirección espacial. El aprendizaje de la lectura, supone un proceso complejo en el que intervienen factores mentales, lingüísticos, perceptivo-motrices, afectivos y socioculturales, los cuales

deben alcanzar ciertos niveles a fin de que se pueda acceder a la lectura, en caso contrario es cuando surgen una serie de dificultades (Cervantes, en Aclé, 1995).

De acuerdo con Luria (1978) las primeras etapas en el aprendizaje de la lectura implican el análisis sonido-lectura y, al mismo tiempo, la identificación de varias letras en una sola sílaba. Cuando la lectura se automatiza, el análisis de las letras es reemplazado por el reconocimiento visual de las palabras: es decir, se convierte en una lectura del significado de las palabras, las cuales actúan, en cierta manera, como ideogramas; cuando se lee un libro no se captan errores ortográficos; por el contrario, si se está corrigiendo la ortografía de un texto, no se reconoce su significado.

Freeman y Serra (1997) afirmaron que los métodos para la enseñanza de la lectura se han clasificado en sintéticos y analíticos. En los primeros se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión. Entre los métodos sintéticos más conocidos se encuentra el método alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico. En los analíticos, están el método global, el método léxico y el de las palabras generadoras, la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores descomponen en partes más pequeñas.

Una particularidad importante de la lectura reside en que la composición de las operaciones en que se descompone este proceso es muy distinta en las diferentes etapas de formación del hábito lector (Valle, 1992). En las etapas iniciales, la lectura representa una actividad desplegada que incluye todas las operaciones citadas; pero en las etapas posteriores, se transforma en un proceso condensado altamente automatizado que casi no influye en el análisis de los sonidos y la síntesis de las palabras, y que se transforma en reconocimiento directo del significado de las palabras o frases escritas, que conlleva a ser un proceso

cognoscitivo superespecializado en el ser humano cuando se ha desarrollado adecuadamente (Valle, 1992).

El significado de las palabras es un factor importante para el aprendizaje de la lectura. Si el estudiante halla significado y orden en una materia, la asimilará mucho mejor que si se la presenta meramente como una serie casual de hechos. El alumno debe ver en lo que está aprendiendo un significado para él, para su propia vida. Debe deducir significados o ejemplos propios de los principios que se le enseñan. Las emociones también desempeñan un papel importante. Si un estudiante está emocionalmente perturbado, encontrará difícil aprender; sus problemas emocionales en el hogar o en la escuela afectarán su trabajo. Otro aspecto de las emociones es que el material placentero tiende a ser aprendido más fácil que el que no lo es; por lo que si el estudiante asocia el placer con aquello que está aprendiendo, lo recordará por más tiempo que si tiene asociaciones desagradables para él.

2.6 PRAXIAS Y LECTURA

Siguiendo con la lectura, las praxias, juegan un papel importante, ya que el comprender cómo se van consolidando los esquemas gnoscopráxicos presenten en ella, refiere su comprensión, por lo que para Hurlock (1976) las praxias son el conjunto de los movimientos voluntarios aprendidos, coordinados y complejos y se diferencian de los movimientos reflejos o automáticos por ser conductas que resultan de las decisiones o planes que la persona se formula; y comenta que las praxias son desarrolladas en la infancia; en las primeras semana después del nacimiento, en donde el desarrollo motor progresa muy rápido, pero debido a la inmadurez neurológica del recién nacido la mayoría de sus movimientos son causales, reflejos, incoordinados y afectan grandes áreas del cuerpo. En poco tiempo, esta actividad motora se convierte en movimientos voluntarios

coordinados y complejos; gradualmente, conforme logra control sobre sus músculos, logra respuestas específicas, en vez de mover todo el cuerpo, es capaz de poner en acción sólo ciertos músculos o grupos de músculos (Hurlock, 1976).

Velázquez (2005) en su tesis mencionó que el niño desarrolla a partir de la experiencia, sus esquemas gnosicopráxicos al par que maduran sus estructuras corticales secundarias y terciarias y sus conexiones con las estructuras estriotalámicas y cerebrovasculares; además comenta que es en la edad preescolar en donde las habilidades práxicas se van perfeccionando notablemente, pero la focalización del gesto es imperfecta aún, los miembros y el cuerpo se vuelven en bloque, persisten abundantes sincinesias de imitación; el esquema corporal se adquiere completamente menos las gnosias digitales. Durante la edad de la escolaridad primaria, el desarrollo gnosicopráxico llega a conseguir los niveles del adulto.

Siguiendo las orientaciones básicas sobre la visión de las actividades superiores como el producto del trabajo de un sistema funcional complejo, el estudio de las condiciones que intervienen en la gestualidad permitirá reconocer formas básicas de las praxias.

Signoret y North (en Peña, Barraquer y cols, 1983) insistieron en la importancia de la caracterización de los gestos, ya que como comportamientos motores “finalizados” se hallan dotados de una finalidad, de tal manera que destacan y diferencian dos posibles objetivos de los mismos: la comunicación (conductas motoras expresivas o simbólicas) y la utilización. Proponen hablar de la doble naturaleza del gesto que se realiza en la relación gestemas-cinemas. Los gestemas están constituidos por el modelo interno, la representación de los gestos. Los cinemas están constituidos por los actos motores elementales cuyo curso organizado en el tiempo y en el espacio realiza el gesto. El gestema es el orden de

la representación mental, mientras que el cine se inscribe en el ámbito de la realización motora.

El desarrollo de las praxias en el niño es rápido (Hurlock, 1976), a los dos años el niño puede abrir cajas, garabatear con lápiz, o hacer una incisión con tijeras en un papel. En el tercer año el niño puede atender algunas necesidades corporales, tales como desnudarse solo, comer, solo, ir al baño, lavarse. A los cinco años de edad puede copiar un cuadrado si se le da un modelo, cortar con tijeras, etc. El niño de seis años los puede moldear con arcilla, ayudar en las tareas caseras sencillas. Después de los seis años de edad, los movimientos hábiles con las manos pueden adquirirse con rapidez y facilidad si el niño recibe la dirección y la oportunidad de aprender los métodos más eficaces. El control de los músculos de los brazos, los hombros y las muñecas mejora rápidamente y llega casi al nivel del adulto de perfección en el momento en que el niño cumple los doce años. El control de los músculos finos de los dedos, se desarrolla más despacio (Hurlock, 1976).

Para el caso del aprendizaje pedagógico interesa especialmente el conjunto de las praxias manuales y orofaciales (en particular para la lectura en voz alta), puesto que ellas llevan a construir la base funcional adecuada para el aprendizaje del código lectoescrito (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1997). La praxia orofacial está relacionada con el proceso de la lectura e involucra abrir y cerrar la boca, mostrar los dientes, sacar la lengua, hacer el gesto de besar, lamerse los labios, hacer sonar la lengua contra el paladar, situar la lengua en diferentes posiciones, reproducir la mímica de la risa, de la sorpresa, de la tristeza (Peña y Barraquer, 1983).

En lo que concierne al área bucal, algunas praxias están relacionadas con otras funciones, además de estarlo con la fonoarticulación: deglución, soplo, producción de ruidos, o “clics” imitativos, mientras que otras están directamente relacionadas con el lenguaje y son

indispensables para su realización: éstas son las praxias articulatorias o fonéticas (Norman, en Narbona y Chevrie, 2001). El aprendizaje de las praxias articulatorias está caracterizado por un proceso que se podría resumir de la siguiente manera: utilizando las capacidades neuromotrices básicas del aparato fonatorio, el niño, que ha reconocido un sonido del lenguaje, lo articula con la intención de reproducirlo, bien aisladamente, bien en una sílaba, o en una palabra. Estas praxias son objeto de un aprendizaje progresivo por parte del niño, apareciendo algunos movimientos articulatorios más tarde que otros.

Para Norman (en Narbona y Chevrie, 2001) la articulación implica el control y la coordinación fina de grupos musculares para alcanzar el objetivo previsto; se necesita, pues, una gran precisión, en particular para la realización de las consonantes. Un ligero desajuste en la posición de la lengua conduce a que una consonante sea producida en lugar de otra (por ejemplo, *t* en lugar de *k*, o de *d* en lugar de *r*, o más todavía, la articulación defectuosa llevará a la producción de un sonido que no pertenece a la lengua (la *r* realizada con una articulación y vibración velar, produciendo un sonido de *g* vibrante, o bien la *s* se realiza con una fuga lateral del aire por contactar fuertemente la lengua con los alvéolos y no formar el canal medio).

Para producir un fonema, los labios, la mandíbula inferior, la lengua y velo del paladar, elementos del aparato resonador –articulador–, entran en movimiento, modificando su forma propia de estado de reposo, y modificando también, la cavidad bucal con lo cual varían los efectos acústicos del sonido laríngeo o de la corriente aérea (Corredera, 1973). A esa posición bien determinada, que toman todos esos órganos en conjunto, se llama articulación. También se llama articulación al sonido que resulta de la unión de una o más consonantes con una o más vocales, y en otro concepto, se entiende por articulación el movimiento de los órganos para pasar de una posición a otra, cuando se producen dos

fonemas inmediatos. Se referirá la palabra articulación siempre en el primer concepto, es decir, a la posición de los órganos.

Pronunciar implica una emisión de voz normal, con limpia articulación de todos los fonemas y entonación apropiada. Cuando distintas personas articulan correctamente el mismo fonema la posición de los órganos es la misma en todas ellas, con pequeñísimas variantes. A la posición media de todas esas formas correctas de articular un fonema, es decir, a la posición media que adoptan los elementos del aparato resonador- articulador, cuando se pronuncia un fonema, es a lo que se denomina mecanismo-tipo o posición-tipo.

Considero que en el aprendizaje de la lectura va implícito el desarrollo práctico orofacial y lingüal que le va a permitir al niño que lee en voz alta, desarrollar mejor sus estrategias y habilidades de lectura.

2.7 LA LECTURA Y SU VINCULACIÓN CON LA CULTURA Y LA ACADEMIA

En el curso del desarrollo del niño, se entrelazan dos procesos, la maduración biológica y los procesos de aprendizaje fisiológicos que intervienen íntimamente combinados en cada etapa evolutiva. Como se podrá observar, no es en rigor un desarrollo madurativo sino la expresión de un proceso de desarrollo en el que si bien interviene la maduración biológica, mucho más los hacen los procesos de aprendizaje fisiológico en su intercambio con el ambiente (Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos, 1990). No hay que olvidar que en el aprendizaje de la lectura, se hace énfasis en el grado de presión que ejerce la cultura para su aprendizaje, debido a que las sociedades difieren en el valor que le otorgan a esta destreza.

Para Ferreiro y Teberosky (1991) la lectoescritura es un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como

personales. Se propone que es útil conceptualizar a la lectoescritura como “práctica cultural”. Este término alude a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin que son construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos.

La lectoescritura puede funcionar como un aspecto de las actividades que se desarrollan en la vida e incluye tanto “cosas” culturales como “cosas” cognoscitivas. Así, se puede apreciar que este proceso sirve como uno de los vínculos entre cultura y conocimiento. El lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica. En consecuencia, la lectoescritura debe ser estudiada según la cultura en la que se la utiliza. Se puede considerar a la cultura como los patrones de acción rutinarios, tanto acciones individuales (comer, comunicarse con otros, etc.) como sistemas sociales de acciones (economía, política, educación, etc.) que grupos de seres humanos han desarrollado mediante procesos mutuamente constitutivos de empleo de recursos para enfrentar los problemas que se presentan al interactuar con el medio (Ferreiro y Teberosky, 1991).

La investigación antropológica y psicológica recientes han mostrado, además, que este proceso lectoescritor desempeña diferentes papeles en la organización social de las culturas contemporáneas. En resumen, aunque este proceso invariablemente implica la interacción de las personas con la palabra escrita, existe más de un tipo de lectoescritura y más de una manera de estar alfabetizado. Hay una variación en la forma en que el lenguaje escrito entra en la vida social de una comunidad y, de esta manera, en la vida mental de sus miembros (Ferreiro y Teberosky, 1991).

El desempeño en un conjunto de tareas psicológicas diseñadas según las diferentes formas de prácticas en lectoescritura, muestra que cada una de estas consecuencias cognoscitivas son distintas para los individuos. Cada tipo de alfabetización propicia el desarrollo de

procesamientos cognoscitivos que dependen de patrones definidos de interacciones. Al aparecer el proceso lectoescritor puede comprenderse cabalmente sólo cuando se toma en cuenta el contexto cultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado y tomado en cuenta.

Estas mismas autoras comentan que la lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas; dentro de la ontogénesis cada nivel de análisis revela un aspecto de lo que ocurre en este evento y, por lo tanto, contribuye a la comprensión de él, lo fundamental es que en el aprendizaje de la lectura internalizamos rasgos como estos. Lo que se propone es que los motivos, metas y condiciones son facetas integradas a la psicología de la lectura. El desarrollo de la habilidad para leer implica el aprendizaje en la manera de participar en un conjunto organizado de prácticas que incluyen la utilización de materiales escritos como aspectos de actividades particulares. Al conceptualizar a la lectoescritura de esta manera se comprenden mejor las tipificaciones de la lectura y la escritura desarrolladas por los niños como resultado de sus experiencias preescolares (Ferreiro, et al, 1991).

La lengua oral nos viene dada en el diálogo; la escrita nos llega mediante distinto aprendizaje. Con razón se ha dicho que la lectura y la escritura son para el niño los primeros actos concretos y el aspecto oficial de la adaptación a la sociedad, la primera imposición por su pertenencia a la sociedad; imposición que al niño le puede parecer una limitación de la libertad de su mundo lúdico y de ideas (Loperfidio en Ajurriaguerra, 1993). En nuestro país, son muchas las deficiencias educativas como la incorrecta estructuración de los planes de estudio y/o la disparidad que existe entre el sistema educativo federal,

estatal y municipal, que dificultan el aprendizaje de la lectoescritura y es donde se debe poner atención como sugiere De Quiróz (1998) en los siguientes puntos:

- Se imitan planes educativos realizados en países desarrollados, pero no se respetan las condiciones sociales, culturales, económicas, que permiten tener éxito a dichos planes en sus países, como uso de tecnología de punta, educación de calidad, becas, museos y centros de esparcimiento cultural accesible a todos los mexicanos.
- Se confeccionan programas de trabajo para todo el país desde gabinetes centralizados en grandes ciudades, elaborados y desarrollados por funcionarios que no conocen la realidad del interior del país, que propicia desigualdad educativa.
- Los secretarios de educación no presentan inquietud previa alguna por la alfabetización y los niveles escolares básicos.
- La incidencia de niños destinados al fracaso escolar, aun antes de entrar a la escuela primaria, es llamativamente grande y no se cuenta con sistemas adecuados de detección y organización para orientarlos debidamente. De acuerdo a cifras del Programa para la Modernización Educativa (PME,1989), se atendió a 14.6 millones de niños, dejando fuera 300 mil que representa el 3% de la demanda potencial, éstos últimos pertenecían a zonas rurales e indígenas. Según el PME de 1990, 6.6 millones de niños, es decir el 45% no lograron concluir sus estudios en el lapso fijado y abandonaron la escuela por deserción, reprobación y/o repetición escolar. Referente a la deserción, el PMR menciona que en los tres primeros grados desertan 500 mil niños y en los últimos lo hacen 380 mil. Ahora si se observa la reprobación por grados se advierte que el 75% de los reprobados se concentra en los tres primeros años, siendo el primer año el más afectado en donde se concentran cifras de más de 500 mil niños reprobados por año. En

cuanto a la repetición, Hasyashi (1992) afirma que para el año de 1991 repitieron el año un millón 352 mil niños, donde el 21.4% de los alumnos (541 000 niños) repitieron el primer grado.

- Los grados escolares suelen estar superpoblados, y no se dispone de medios suficientes para suministrar la escolaridad que el medio requiere y exige.

Por lo tanto, aseguró De Quiróz (1998) que la lectura y la escritura forman parte integral de todo el aprendizaje que tiene lugar dentro y fuera de la escuela. La lectura se debe considerar como una experiencia enriquecedora y no como un proceso de adquisición de habilidades en forma asilada en donde la motivación es fundamental. Se debe insistir en el papel insustituible de la motivación en todos los procesos de aprendizaje y en el de la lectoescritura en particular. Si el niño está interesado en el uso del código porque reconoce su papel en la comunicación –como nos sucede a los adultos-, entonces el curso del aprendizaje del nuevo código se verá facilitado y abreviado, y también su utilización será más pertinente. También en esta área, la actividad preescolar es irremplazable y siempre se advierte una adecuación de la didáctica a los intereses infantiles, por presencia en las pedagogías conservadoras que, claro está, no lograrán jamás sustituir esos intereses de los niños con recursos represivos.

Con respecto a la familia y la sociedad, De Quiróz (1998) afirmó que estos factores suelen de igual forma afectar el aprendizaje de la lectoescritura; las carencias vitales nacidas del pauperismo, general (entre otras cosas) desnutrición y mala higiene, que se manifiestan en los escolares por debilidad física, inseguridad, pereza, aburrimiento, etc.; las carencias culturales involucran peleas conyugales, indiferencia de los padres por el aprovechamiento

escolar de sus hijos, reducción o carencia de estímulos, poca comunicación con lenguaje pobre e imperfecto, no hay paseos o recreación y falta de afecto.

Existen además problemas en la enseñanza de la comprensión de la lectura, por lo que el maestro debe tener presente siempre que la meta es comprender lo que el autor quiere decir. Se puede ayudar a la comprensión y al aumento de vocabulario de los alumnos discutiendo con ellos los significados de algunas de las palabras más difíciles empleadas en la obra (Azcoaga, 1982).

El número de palabras que un estudiante conoce define la dificultad del material que puede leer. En el peor de los casos, si conoce sólo unas pocas docenas de palabras, probablemente no podrá leer más que historias o informaciones simples. A medida que su educación continúa y aumenta su vocabulario podrá acercarse a temas más difíciles. El vocabulario es, por supuesto, sólo uno de los factores que hacen a la dificultad de una lectura, otros son las complejidades gramaticales, la estructura de las oraciones y la materia o tema (ideas que contiene) (Azcoaga, 1982).

De tal forma, que el propósito de incrementar el vocabulario de lectura o de conversación más allá de las 2000 palabras es aumentar la riqueza, colorido y sutileza del lenguaje, a la vez que permitir posteriormente, la discusión de temas complejos, en el desarrollo infantil (Fry, 1989).

2.7.1 MALOS HÁBITOS ADOPTADOS EN LA LECTURA

Hay cierto número de hábitos inadecuados y deficientes en la lectura como señalar las palabras con un dedo, mover la cabeza, pronunciar en voz alta las palabras, regresiones, y falta de comprensión, que adoptan algunos lectores, y que por lo regular implican un movimiento innecesario del cuerpo, durante el proceso de la lectura. En una lectura eficiente, los músculos oculares harían sólo un movimiento externo. Por supuesto, debe

haber una vigorosa actividad mental, pero, en los malos lectores existen movimientos innecesarios como el de los labios o señalar con un dedo, y esto no ayuda a la lectura y a menudo disminuye su velocidad (Fry, 1985).

Un **defecto** que se observa a menudo en algunos lectores que tratan de concentrarse es **señalar las palabras con un dedo, lápiz o regla**. Los niños de corta edad y las personas con deficiencias en la lectura, a menudo marcan con un dedo cada palabra que leen. Los que han adquirido un poco más de destreza colocan a veces un lápiz o una regla debajo del renglón que están leyendo. Si bien esta técnica puede ser de ayuda para los principiantes es innecesaria para lectores con buenos niveles de lectura. Además de hacer lenta la lectura por el mero movimiento mecánico del lápiz, regla o dedo, tiende a desviar la atención del texto que se lee. Mientras se está leyendo lo más importante es concentrarse en la idea que el autor trata de comunicar al lector, y no en la ubicación de las palabras en la página. Los ojos de cualquier niño con edad para aprender a leer son suficientemente diestros para permitirle seguir un renglón de imprenta sin la ayuda extra de los dedos o reglas.

Otro defecto común que se puede observar fácilmente es el **movimiento de cabeza**. Se presenta casi siempre cuando los niños están nerviosos por su lectura o se esfuerzan por comprenderla. El niño trata de apuntar con la nariz la palabra que está leyendo, de manera que a medida que progresa en el renglón su cabeza gira levemente, y cuando llega a su fin se sacude con rapidez, de modo que su nariz queda apuntando hacia el margen izquierdo y puede comenzar a leer el nuevo renglón. Es una tontería cree que este movimiento ayuda a la lectura. Los músculos oculares son suficientemente capaces de movilizar los ojos de una palabra a otra sin requerir la ayuda de los músculos del cuello (Fry, 1985).

A menudo los adolescentes no se dan cuenta de que mueven la cabeza mientras leen. Algunos lectores con dificultad en la lectura piensan que es necesario **pronunciar en voz**

alta cada palabra que se lee, por lo general, de un modo bastante suave, en una especie de **susurro para sí mismo**: este es un hábito indeseable. Su principal desventaja es que tiende a limitar la velocidad de la lectura a la rapidez verbal y, como se ha visto, la lectura silenciosa de la mayoría de las personas con buenos niveles de lectura es casi doblemente veloz que su habla. En etapas más avanzadas de lectura, este defecto puede ser eliminado, por su propio y consiente esfuerzo.

La vocalización de las personas que inician el aprendizaje de la lectura es un defecto común, pero en la persona que tiene madurez en la lectura se vuelve un rasgo muy indeseable. Puede presentarse en diversas formas. A veces el lector mueve lentamente los labios sin articular sonidos. Otras, hará movimientos con la lengua o la garganta, sin mover los labios. Incluso existen lectores que activan sus cuerdas vocales, lo que puede comprobarse colocando los dedos a lo largo de la laringe mientras se está leyendo: la vibración de las cuerdas vocales se siente fácilmente al tacto.

Otro problema que se observa (en los adultos) en la lectura es la **subvocalización**. En ella no hay movimientos corporales. Los labios, lengua o cuerdas vocales no se mueven. Pero persiste un tipo interior de lenguaje; el lector mentalmente, está diciéndose cada palabra a sí mismo, pronunciando claramente cada una de ellas, y escuchándose como si así lo hiciera. Probablemente, la causa principal de la subvocalización, es la naturaleza del lenguaje escrito. Una lengua generalmente está escrita en un alfabeto: una serie de símbolos que representan los sonidos del idioma. Esos sonidos, adaptados, darán lugar a ideas y pensamientos. Puesto que la mayoría de los niños estudiantes aprenden a leer después de aprender a hablar o al mismo tiempo, hay una tendencia natural a relacionar la palabra impresa a su sonido idiomático. Pero no es necesario decir ni oír la palabra para captar su significado; basta con mirarla. Esto es lo que hacen los lectores eficientes (Fry, 1985).

El defecto de la subvocalización a menudo es provocado por aquellos maestros que consideran que toda lección de lectura debe ser de lectura en voz alta. Es cierto que una parte importante en la enseñanza de la lectura radica en hacer que los estudiantes lean en voz alta. Pero esta no debe de ser la única forma de enseñar a leer. En realidad debería practicarse más asiduamente la lectura silenciosa, porque a menos que el alumno sea en el futuro locutor radial o siga una carrera similar, la mayor parte de las lecturas que se le presenten a lo largo de su vida deberán ser silenciosas. Algunos maestros empeoran esta situación, corrigiendo las clases orales de lectura de alumnos, de manera que no puedan equivocarse en una sola sílaba. El estudiante puede leer una oración y comprender obviamente su sentido, pero el maestro lo hará retroceder y releerla.

Sin embargo, si a un niño se le impide subvocalizar durante la lectura, será incapaz de continuar leyendo o, en el mejor de los casos, el proceso se le dificultará extraordinariamente si él está aprendiendo a leer. Lo anterior implica que de alguna manera el niño utiliza la información propioceptiva-articulatoria para reconocer el lenguaje escrito; que convierte la información visual en información articulatoria, y que ésta (no la información visual relativa a la secuencia de letras) es la que le permite reconocer los significados “referentes” (Ostrosky y Ardila, 1991).

Fry (1985) indicó que otro defecto que cometen algunos lectores es el de las **regresiones**. Una regresión es un movimiento de retroceso a lo largo de un renglón de imprenta, para releer una palabra o frase. Se distingue fácilmente de “retorno extenso”, por lo general más largo. Algunas veces, una regresión tomará la forma de un repetido retorno sobre una palabra o frase, antes de proseguir con lo que continúa en el renglón. En líneas generales, las regresiones son un signo de la lectura pobre. Todos los lectores hacen algunas regresiones, pero los buenos las hacen muy poco y los malos lectores muchas.

A veces la regresión significa que el lector no ha comprendido bien una nueva palabra o frase y que desea analizarla otra vez. Si persigue este propósito, la regresión es justificable. Pero los lectores con pobres niveles de lectura tienden a hacer de las regresiones una costumbre, practicándola más de lo que necesitan. Se le deberá inculcar a la clase que cuando efectúan ejercicios de lectura nunca deben hacer regresiones. Si los estudiantes lo necesitan en razón de que las frases son difíciles o el vocabulario complejo, entonces el material para ejercitación está en un nivel equivocado con respecto a ellos y debe elegirse un material más sencillo (Fry, 1985).

La costumbre de hacer demasiadas regresiones es la falta más común entre los malos lectores y posiblemente tenga su origen en el uso del material de lectura inapropiado. Forzando al alumno a leer cosas muy complejas se aprende el hábito de las regresiones. Para evitarlo, deberá dársele una buena cantidad de lecturas fáciles (Fry, 1985).

La **falta de comprensión** de la lectura es otro problema de los malos lectores. La comprensión como parte del proceso de comunicación, consiste en transmitir los pensamientos que están en la mente del autor, a la mente del lector, siendo un proceso complejo. Por ejemplo, el autor debe tener ante todo una idea clara en su mente, que expresará luego en mensaje escrito, éste será impreso y finalmente el lector, mirando las palabras impresas, se formará su propia idea (Ostrosky y Ardila, 1991).

El darse cuenta de la demanda de un sistema de escritura alfabética ha llevado a considerar el comienzo de una conciencia de la lectura de fonemas, como un factor en el léxico de su lectura. Pavlidis (1990) hizo énfasis en que la lectura deficiente en la edad escolar primaria puede ser distinguida de la buena lectura por las deficiencias fonológicas por lo menos en tres áreas: 1. Conciencia de la estructura fonológica, 2. Recuperación y percepción de las estructuras fonológicas y 3. Uso de la representación fonética en la memoria de trabajo.

Entre las características asociadas significativamente a los grupos de lectores eficientes, se encuentra relacionada una alta capacidad intelectual global, adecuada habilidad para utilizar conceptos y razonamiento abstracto (factor conceptual), así como habilidad para seleccionar, organizar y retener información (factor conocimiento) (Ostrosky y Ardila, 1991).

La lectura debiera aprenderse en un ambiente de libros, revistas, periódicos, con una conversación amplia y con un vocabulario variado y rico. Si los padres no cuentan cuentos ni leen historietas a los niños, si hablan en “argot” o en dialecto poco variado o no hablan en absoluto al niño, es poco probable que éste se convierta en un lector ávido y competente.

Por último, si lo que se pretende es conseguir una lectura comprensiva es necesario que el niño disponga de un sistema cognoscitivo lo suficientemente desarrollado como para poder llevar a cabo la integración del mensaje en la memoria, así como las inferencias sobre hechos no expresados en el texto. Para poder leer a través de la ruta fonológica, esto es, para poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes o deben tener desarrollada la conciencia fonológica. De este modo, se hace necesario conocer las estrategias que ayudan a consolidar el proceso de aprendizaje de la lectura, por tal motivo, en el siguiente capítulo, se abordarán algunas de ellas, profundizando en la narrativa de cuentos.

El aprendizaje de la lectura desde la perspectiva psicolingüística asegura que su conocimiento equivale a conocer más y más categorías y propiedades. Es importante conocer tantas propiedades o características de un objeto como sea posible, así como la mayor cantidad de categorías necesarias en las cuales pueda ser insertado (Fry, 1989).

Tradicionalmente se ha señalado que el niño debe poseer, para aprender a leer, un buen lenguaje (o un desarrollo suficiente del lenguaje oral), evaluado en términos de vocabulario,

dicción y complejidad gramatical. Pero en caso en que se verifique la intervención de procesos de toma de conciencia, la perspectiva cambia: más que de “saber hablar” se trataría de ayudar a tomar conciencia de lo que el niño hace con el lenguaje cuando habla, de ayudarlo a tomar conciencia de algo que él sabe hacer, de ayudarlo a pasar de un “saber hacer” a un “saber acerca de”, a un “saber conceptual”.

Al igual que refiere Condemarín (1997) es parte de la filosofía de estimulación lectora que los niños logren fluidez, consoliden estrategias de aprendizaje, aumenten su vocabulario y estimulen su lectura a través de la narrativa de cuentos; ya que es a través de esta que el lenguaje oral del niño se familiariza con el argumento, las ideas importantes y con algunos términos utilizados en el lenguaje de la narrativa, por lo que el siguiente capítulo se abordará este tema.

CAPÍTULO III

NARRATIVA DE CUENTOS

El campo de la investigación de los procesos de composición escrita (narración) ha surgido sólo recientemente. Algunos autores como Linares, (1996), Sluzki (1992), White y Epston (1990) han utilizado la narrativa de cuentos con fines terapéuticos en la práctica clínica. Los modelos sobre los proceso de composición buscan proporcionar una descripción que se pueda aplicar a escritores de todos los niveles (Scardamalia y Bereiter, 1992). La acción de narrar, hacer un relato sobre un estímulo determinado obliga al individuo a organizar su pensamiento e ideas para exponer los hechos que forman dicho cuento (Heres, 1984).

3.1 DEFINICIÓN NARRATIVA

La narración es el nombre que reciben, en general, textos pertenecientes a diversos géneros literarios en los que se emplea la técnica narrativa; epopeya, novela, cuento, fábula, leyenda, mito y asimismo, relaciones no literarias de sucesos, como las reseñas periodísticas y las informaciones históricas. La narración es la exposición de unos hechos y su existencia requiere la presencia de sucesos relatables. En general, la relación de una serie de eventos se llama relato, y puede ofrecer la forma de la narración, como en un cuento, o bien de la representación, como en el teatro (Borzzone y Rosenberg, 1994).

Una narración es, pues, un tipo de relato; en los relatos se presenta “una sucesión de acontecimientos que ofrezcan interés humano y que posean unidad de acción”. Dichos sucesos se desarrollan en el tiempo y se derivan unos de los otros, por lo que ofrecen simultáneamente una relación de consecutividad (antes/después) y una relación lógica (de causa/efecto). Por ello mismo, el relato manifiesta los cambios experimentados a partir de una situación inicial.

3.2 ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN

El texto narrativo abarca relatos de hechos acontecidos y se caracteriza por disponer de un desarrollo causal y temporal conjunto; espacio y tiempo configuran un entramado básico, adopta una forma determinada y se estructura en partes fácilmente identificables. Este tipo de texto es el más conocido y el que más se trabaja en el mundo escolar (Vila, 1989).

El proceso del aprendizaje de la lectura requiere de la adquisición lingüística de ciertas estructuras fonológicas, habilidades relacionadas muy bien con el desarrollo del discurso narrativo. La investigación sobre la narrativa de cuentos sugiere que la forma como está estructurado el texto influye en la comprensión del mismo. El discurso narrativo se encuentra basado en la red semántica (una estructura que muestra la importancia de las palabras y las ideas de un texto y sus relaciones entre sí) (Borzzone y Rosenberg, 1994). Se ha demostrado (Pujol y Vivas, 1997) que los lectores poseen esquemas mentales previos relacionados con el contenido y estructura de los textos y los utilizan para ayudarse a comprender la información, empleando claves (palabras y frases) que señalan al lector el tipo de organización reflejada en la estructura superficial del texto; estos esquemas influyen favorablemente tanto en la comprensión como en la retención y evocación de la información contenida en el material de lectura (Pujol y Vivas, 1997).

Tomando en cuenta que la **representación semántica** de un discurso presenta un modelo de organización en el cual participan las nociones de proposiciones, microestructura y macroestructura se puede observar que se van consolidando de diferente forma en cada etapa de desarrollo infantil. La representación semántica de un discurso (o base del texto) se define como un conjunto de proposiciones semánticas que permiten cuantificar el contenido informativo de la expresión. Una proposición es un conjunto de conceptos verbales en la forma de un predicado, seguido de una secuencia de argumentos, con

independencia de las palabras usadas para expresarlo. El conjunto de proposiciones semánticas contenidas en un discurso y que constituyen la base del texto, representa su microestructura narrativa. Pero un texto no se limita a una simple sucesión lineal de proposiciones: toda narración –sea una fábula o un cuento o incluso una noticia en un periódico- presenta una macroestructura canónica general, cuya representación mental está preestablecida y compuesta por los siguientes apartados:

1. Exposición: descripción de la situación inicial (puesta en escena general).
Caracterización de los agentes, el lugar, el momento, las circunstancias especiales, etc.
2. Complicación: descripción de hechos específicos y destacables. Estos hechos específicos que llaman la atención al interlocutor.
3. Resolución: descripción de las acciones ulteriores de los agentes: final –malo o bueno- de la historia.
4. Evaluación: especificación de las reacciones mentales del narrador y consecuencias generales de toda la historia: moral y lectura profunda o figurada de la historia.

Borzone y Rosenberg (1994) aseguraron que el conjunto de los cuatro apartados anteriores (macroestructura general canónica) constituye el script narrativo o secuencia de acontecimientos estereotipados de una narración. Además mencionaron que en una narración se han de mantener cuatro reglas fundamentales:

1. Repetición: elementos recurrentes que dan continuidad a la narración.
2. Progresión: aparición de nuevas informaciones que permiten avanzar en la narración.
3. Ausencia: de contradicción: los elementos enunciados no pueden estar en contradicción (un elemento no puede ser verdad y no-verdad a la vez).
4. Regla de relación: los elementos de una narración han de tener relaciones lógicas normales.

En el discurso narrativo se pueden observar algunas etapas como: el mensaje recibido, la información contextual y el reconocimiento del propio hablante sobre el mundo. Estos tres elementos actúan como estructuras de datos a partir de las cuales el receptor tiene que elaborar sus propias interpretaciones (donde se involucran procesos mentales: lingüísticos y del pensamiento) (Borzone y Rosenberg, 1994).

Como criterio discursivo, las categorías de la gramática de la narración refieren que el cuento esté conformado por dos partes: 1) la escena y 2) uno o más episodios. La escena introduce al protagonista y generalmente contiene información acerca del contexto social, físico y temporal. El episodio es una unidad de orden superior que incluye una secuencia de cinco categorías: a) evento inicial (acción, evento o suceso que causa o inicia una respuesta en el protagonista), b) respuesta interna (emoción, cognición y/o propósito del protagonista), c) intento (acciones para lograr el propósito del protagonista), d) consecuencias (acciones o eventos que marcan el logro o fracaso del propósito del protagonista), e) reacción (emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito) (Borzone y Rosenberg, 1994).

3.3 DESARROLLO EN LA INFANCIA DEL DISCURSO NARRATIVO

Se ha demostrado (Clemente y Codes, 1998) que es la construcción de un relato y no la recuperación de su información parcial (de memoria), donde los niños pueden, con el apoyo adecuado de los profesores o padres, poner en juego estrategias de producción más complejas; el discurso narrado es un puente hacia contextos más amplios distantes en el tiempo y en el espacio, alejados de la concreción que los diálogos del cuento tienden a establecer. Uno de los valores más importantes de la actividad de contar cuentos reside en su carácter de secuencia interactiva estructurada con la textura de un diálogo. En este tipo

de formato comunicativo tiene lugar la aparición temprana de toma de turno, con intercambio de papeles entre los interlocutores (hablante-oyente), en una situación gobernada por reglas que implican gestos, contactos visuales, vocalizaciones, exhibiéndose así los rasgos principales del diálogo (Clemente y Codes, 1998).

Cuando los mecanismos sencillos de referencia léxica están ya bien afianzados (a los 3 ó 4 años de edad), padres e hijos se introducen en otro tipo discursivo elaborando referencias temporales nuevas y extraordinarias: empezar a relatar. El establecimiento de narraciones implica iniciar en el niño aspectos discursivos distintos a los del diálogo propio de las referencias tempranas, ahora se trata de establecer relaciones argumentales, proposiciones de implicación entre los personajes representados en los cuentos y referencias ligadas a contextos más amplio que los simplemente dibujados (Clemente y Codes, 1998).

Indudablemente los cuentos narran historias, por tanto todas las características de la narración están implicadas; así se detecta la aparición de protagonistas, la iniciación y el desenlace de un suceso, etc.; se puede decir que la estructura básica de las narraciones aparece hasta en los cuentos más simples. De esta forma se sigue la línea continua entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, por lo que un adecuado desarrollo lingüístico de las estructuras fonológicas (semántica, sintáctica, pragmática, etc.) es la mejor garantía para que el posterior aprendizaje lectoescritor sea correcto. La tarea de contar cuentos, narrar historias, ofrece las condiciones y elementos necesarios para la adquisición del lenguaje y, como se sabe es un instrumento útil de apoyo en el inicio de la lectura y la formación del pensamiento abstracto (Clemente y Codes, 1998).

En el desarrollo del discurso narrativo se toma en cuenta la noción de palabras y de nombres; al pedirles a los niños que narren historias hacen uso de sustantivos, considerándolos como prototipos de palabras (Teberosky y Tolchinsky, 1992).

El análisis de la construcción de un tema conocido se realiza por medio de una metodología descriptiva del sonido sintáctico, a partir de la cual se van agregando los otros niveles de análisis hasta llegar a un perfil general del texto en cuestión. En particular se analizan los textos en función de las dualidades propias de lo narrativo: el decir y lo dicho, la presencia o ausencia del narrador, las acciones y sus motivaciones y los eventos y su interpretación. De aquellos aspectos implicados en la narración, la organización sintáctica en su dimensión sintagmática, la distribución de las funciones narrativas y el uso del tiempo narrativo, son los menos influenciados por el contexto pedagógico. En cambio, la variedad paradigmática y la del tipo de inferencias que los niños realizan sobre el texto son las más influenciadas.

3.3.1 PRODUCCIÓN DEL TEXTO NARRATIVO

Para Scardamalia y Bereiter (1992) la producción del texto narrado se genera de la siguiente manera: el narrador construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego, localiza los identificadores del tópico y del género, por ejemplo al solicitarle la narración de lo que es un mercado. Los identificadores del tópico podrían ser: frutas, verduras, carnes, etc. Estos identificadores sirven como pistas para la búsqueda en la memoria y estas pistas ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Así, gracias a un proceso de activación propagadora, es posible utilizar en la composición la información que existe en la memoria.

Este proceso, afirman estos autores, se inicia por medio de pistas deducidas de la propia tarea asignada. A pesar de que este proceso no garantiza que toda la información activada sea pertinente, hay una tendencia implícita hacia la pertinencia, es decir, la activación propagadora identifica y favorece la elaboración de la información más afín al contexto inmediato (o fuentes de la activación). Por lo tanto, el texto producido por medio de este

proceso exige al escritor de la necesidad de un control o un plan coherente (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Según el modelo que se describe, estos mismos autores mencionan que, los identificadores del género funcionan del mismo modo que los identificadores del tópico, conducen a estimulaciones de la memoria, que operan en combinación con las estimulaciones de la memoria tónica, para aumentar la posibilidad de que la activación propagadora produzca el contenido apropiado. Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores adicionales; no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que, aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados, de este modo, la estimulación de la memoria se da junto a las asociaciones con frutas, verduras, carnes, etc.

Este proceso de pensar-decir, continúa hasta que se acabe la hoja o hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria. Se advierte que en el modelo *decir el conocimiento*, la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre los géneros literarios sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Otro papel importante en la generación del discurso narrativo es la representación mental de las ideas principales que son las proposiciones centrales alrededor de las cuales se organiza el texto y que otras proposiciones intentan sustentar. En la narración de los niños lo primero que se produce son los verbos y los sustantivos como categoría más usada en la construcción de oraciones, pues la primera es el elemento gramatical imprescindible en la elaboración de cualquier oración y la segunda es, fundamentalmente, un elemento que contribuye a la semantización, lo que constituye el eje esencial de significado en la oración.

Refirió Shum (1993) que otra categoría que aparece en la producción lingüística infantil desde una edad muy temprana es el pronombre. Aunque su adecuada utilización es mucho más tardía, el momento de comienzo del uso del pronombre está determinado por el grado de complejidad de cada una de las formas que toma esta categoría morfológica, así, los pronombres demostrativos singulares que indican proximidad y los personales de primera y segunda persona del singular aparecen en torno a los veinte meses, mientras que el uso de los indefinidos es muy posterior. Esto es, al principio el niño sólo es capaz de utilizar el pronombre en su función deíctica, ya que si se considera su función anafórica, se encuentra que su producción es posterior (Shum, 1993).

Lingüísticamente, el pronombre es una categoría morfológica que sirve para sustituir la función gramatical que desempeñan otros elementos lingüísticos en la construcción de la oración o el discurso narrativo. Como tal categoría carece de significado léxico, es decir, el significado de cada uno de los pronombres es totalmente dependiente de la situación comunicativa concreta (“y” o es la persona que habla, “tú” es el que escucha, “esto” el objeto que está en la relación con la primera persona gramatical o que acaba de ser citado). Shum (1993) comentó que estructuralmente, el uso correcto de esta categoría requiere un nivel de conocimiento lingüístico elevado, ya que la utilización de cada pronombre exige el conocimiento de complejas reglas gramaticales, adecuándose con sus elementos antecedentes, por lo que se supone que el uso del pronombre implica la capacidad de hacerlo concordar en número y género con el sustantivo y también la capacidad de saber identificar las distintas funciones gramaticales que corresponden a sus distintos tipos.

Las pautas de aparición de las subcategorías morfológicas del pronombre están estrechamente relacionadas con el nivel de complejidad lingüística que contiene cada una de las formas en que se presenta. Lo usual es que primero surjan los pronombres

demostrativos, desde prácticamente la aparición de las primeras palabras, posteriormente los pronombres personales del singular, luego los del plural, y más adelante los indefinidos, los impersonales, etc. Esto es, primero, aparecen los pronombres con función deíctica, mientras que aquellos que poseen más un carácter lingüístico son de aparición mucho más tardía. De todos modos, el momento de uso de cada una de estas subcategorías morfológicas en la narración y en la lectura depende del nivel de desarrollo lingüístico del niño. Además, el correcto uso de cada tipo de pronombre está muy condicionado por las características que cada uno de ellos posee, pues las distintas funciones lingüísticas exigen la intervención de determinadas categorías del lenguaje, y también exigen diferentes niveles de desarrollo de la capacidad lingüística y cognoscitiva.

Shum (1993) manejó que el ser capaz de utilizar de modo adecuado los distintos pronombres muestra la esencia en la producción del lenguaje formal, ya que ésta categoría morfosintáctica desempeña un papel fundamental, no solo en la elaboración de las distintas clases de oraciones, simples o complejas, sino también como elemento clave en la construcción del discurso narrativo. Gracias a la función gramatical de los pronombres se hace posible el establecimiento de distintas formas de conexión oral, organizado y estructurando lingüísticamente las ideas y expresiones dispersas y discontinuadas en oraciones estructuradas de forma adecuada y coherente. Cuando esto no es así, puede esperarse que los errores se presenten, tanto en la expresión como en la comprensión del lenguaje escrito.

Dado el carácter bifuncional de la categoría morfológica del pronombre (deíctico y anafórico), se considera de gran interés investigar las pautas de desarrollo de sus distintas subcategorías en la producción del lenguaje más formal en el marco de estudio de la adquisición del lenguaje. Si se logra identificar los aspectos peculiares de tal proceso de

desarrollo, se podrá disponer de mejores elementos explicativos sobre los fenómenos de la adquisición lingüística, y ayudará a comprender mejor la relación que existe entre lenguaje (desarrollo de las estructuras fonológicas) y pensamiento (conceptos) (Shum, 1993).

Por lo que es prueba suficiente de que en el niño de educación primaria inicial todavía no se encuentra consolidado el uso del lenguaje formal. Por esta razón, cuando se le exige una expresión en lenguaje más formalizado, presenta errores morfosintácticos en dichos términos, ya que la adecuada producción en la lingüística formal no sólo requiere una comprensión del significado de estos elementos, sino el conocimiento de leyes sintácticas que implican el pleno conocimiento de las relaciones espaciales, de cantidad, número y género (Shum, 1993).

Los hablantes realizan sus enunciados tal como requiere una situación determinada. Del mismo modo son indispensables los usos de los conectores atendiendo sus valores contextuales y cotextuales: conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales o sintagmas preposicionales, adjetivos numerales, demarcadores, algunas clases y ocurrencias de interjecciones, nombres, adjetivos, verbos, sintagmas y la puntuación (Aznar, Cros y Quintana, 1993). Siendo así, la producción de una narración comporta establecer o marcar los parámetros de la referencia denotados en relación con el contexto lingüístico. La referencia es un determinado tipo de relación entre determinadas expresiones lingüísticas y personar, objetos, entidades o hechos del universo del discurso.

Aznar, Cros y Quintana (1993) comentaron que estas expresiones sirven para introducir y marcar la continuidad o discontinuidad en las cadenas anafóricas y son responsables, en parte, de la cohesión del discurso. Por lo que se notarán estrechamente las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el

comportamiento humano. Así, el proceso de composición juega un papel importante en el desarrollo infantil de los pensamientos y de los conocimientos sobre la lectura.

La manera en que los niños organizan referencialmente sus discursos narrativos es analizada por la interacción de formas y funciones lingüísticas. Por forma se entiende un amplio rango de expresiones lingüísticas (dadas a partir del desarrollo del vocabulario y la formación de conceptos) –desde morfemas, hasta construcciones sintácticas-. Por funciones se entienden los propósitos para los que esas formas son usadas en el discurso narrativo (Defior, Justicia y Martos, 1998).

Los niños de escolarización inicial dependen para sus discursos narrativos de que el conocimiento se encuentre ya agrupado (ya sea en la memoria o por medio de actividades dirigidas por los maestros) en formas preparadas para la presentación escrita, en la narración de cuentos se da el proceso de la reconstrucción de una estructura cognoscitiva.

Para Van Dijk y Kintsh (en Vidal-Abarca, 1993), los lectores fluidos aplican mecanismos de coherencia local y global durante la **lectura**. Los primeros implican el establecimiento de relaciones semánticas entre las sucesivas oraciones de un texto a partir de las microcomposiciones que se van formando durante la lectura. Los mecanismos de coherencia local son condicionados y a su vez condicionan los mecanismos de coherencia global que producen la macroestructura textual, es decir, una descripción semántica abstracta del contenido global del texto que implica establecer relaciones jerárquicas entre las microproposiciones y las macroproposiciones que las engloba.

Este proceso explica la comprensión de la lectura basada en la construcción de modelos mentales, el lector formaría un escenario mental que incluiría no sólo información textual sino toda aquella que el texto activara en la mente del sujeto. Este escenario moderno situacional o modelo mental se irá construyendo desde los primeros momentos de la lectura

y permitiría la realización de inferencias para conectar unas oraciones con otras (Vidal-Abarca, 1993).

Hay elementos de coherencia global que no llegan a consolidarse a la mitad de la educación primaria, en muchos casos, ni a producir una integración total de las frases, quizás debido, entre otros aspectos, a unas carencias de capacidades sintácticas y esquemáticas, con respecto a los procesos de organización de la narración. La utilización inicial de dibujos ayuda a una primera comprensión de cuentos. El cuento como estructura de lugares y momentos, ha sido utilizado como procedimiento para leer los dibujos en la lengua, como objetos de aprendizaje, o lo que es lo mismo, los espacios narrativos han funcionado como mecanismos de significación en la nueva lengua (Artigal, 1999).

Shum (1993) dijo que en la construcción del discurso narrativo se requiere un uso de lenguaje formal; esto es, la sola existencia de la competencia sintáctica no sería suficiente para explicar la correcta producción de un discurso narrativo o texto; se necesitaría además, una adecuada adquisición de conocimientos en sus distintos tipos y niveles, sociales, cognoscitivos, etc. Ello implica el alcance de un determinado grado de desarrollo madurativo y un favorable desarrollo del pensamiento y del lenguaje, que sólo un aprendizaje formal permite que se realice en las mejores condiciones posibles, puesto que la construcción de un discurso es una labor muy compleja que exige un nivel de razonamiento y de pensamiento más abstracto.

Tan solo sí, se hace posible la estructuración de un relato como el que se exige en la prueba del “mercado”, relacionando, anticipando y concluyendo los distintos elementos, acontecimientos y acciones, de forma lógica y coherente. Tal hecho pone a prueba el pensamiento y el lenguaje formal de los niños abriendo un campo más extenso de investigación, centrada más que en los aspectos estructurales del lenguaje, en los referidos

a la capacidad del niño para elaborar un discurso narrativo completo, en el que aparecen en primer plano de interés los elementos que dan cohesión y coherencia a la intención comunicativa del niño (Shum, 1993).

3.4 PROCESOS MENTALES Y BONDADES DE LA NARRATIVA

Vila (1989), mencionó que es a través de la narrativa, que los niños pueden expresar sus **procesos mentales** y sus habilidades en el aprendizaje de la lectoescritura; expresan algunas estructuras del pensamiento, uso de la pragmática, sintáctica y semántica del lenguaje. Uno de los objetivos de la lingüística moderna y de su aplicación escolar se basa en el intento de superar las opciones meramente sintácticas para introducir un enfoque más funcional de la lengua que vendría a substituir o a complementar el estudio de la unidad frase. Las nociones de texto o discurso, como formas de actividad humana, constituirán la posible alternativa. Según esta concepción, los actos del habla formarían la base del conjunto del funcionamiento verbal.

De este modo, la clase de lengua, o mejor dicho el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela, comprendería un aspecto más formal, que se ocuparía del estudio de la lengua potencial, como un elemento abstracto y como un objeto de reflexión; y una vertiente pragmática que estudiaría su uso (Vila, 1989). La construcción de un relato promueve el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión porque la coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones temporales y causales entre los eventos del cuento (Borzzone y Rosemberg, 1994)

Borzzone y Rosenberg (1994) mencionaron que se pueden evaluar los siguientes procesos lingüísticos con el discurso narrativo:

- 1) Promedio largo de la emisión

- 2) Grado de complejidad sintáctica
- 3) Grado de complejidad semántica
- 4) Grado de complejidad pragmática
- 5) Manejo del lenguaje que necesita el niño para aprender la lectura.

Por medio de la narrativa y la literatura infantil se pueden enriquecer la comprensión, la imaginación, los juicios y los razonamientos elaborados por la mente infantil y deben estar guiados para crear una personalidad, que vaya madurando emocionalmente; para la adaptación correcta de las tres áreas: la familia, la escuela y el medio ambiente.

Salgado (1978) enfatizó que desde las sencillas observaciones que realizan los niños acerca de los seres y las cosas, los fenómenos y procesos que despiertan su imaginación; las interpretaciones de forma y contenido que les sugieren las diversas actividades; las informaciones, resúmenes y consultas bibliográficas, hasta la reproducción de *lecturas*, observaciones y conocimientos adquiridos, todos los hechos de la vida afectiva, emocional e intelectual *conducen* a recursos utilizables en la narración que:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ❖ Desarrolla la observación | ❖ Desarrolla la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje. |
| ❖ Enriquece la vida emocional | |
| ❖ Precisa la imaginación | ❖ Facilita la claridad y la sencillez de la expresión |
| ❖ Disciplina la mente | |
| ❖ Ejercita la atención | ❖ Encauza el gusto y la habilidad en la exposición |
| ❖ Fortalece la memoria | |
| ❖ Ejercita el pensamiento | ❖ Cultiva valores estéticos |
| ❖ Consolida la formación de conceptos | ❖ Precisa los conocimientos |
| ❖ Desarrolla el vocabulario | ❖ Favorece la adaptación al medio |

❖ Estimula la creatividad

Como se pueden observar, las bondades de la narrativa son amplias, pues además propician el uso del lenguaje figurado en el que entran en juego las elegancias y figuras del lenguaje y del pensamiento, al tiempo que se advierten y corrigen los vicios de construcción que se presentan como formas evolutivas del lenguaje. El profesor puede combinar el enfoque de la experiencia lingüística como el aumento del vocabulario con estrategias eficaces para desarrollar las técnicas de pensamiento crítico entre los alumnos más pequeños, de este modo se aprendería mucho mejor y más fácilmente el proceso lectoescriptor. Hay que destacar la contribución de los factores lingüísticos y de organización conceptual en la adquisición de las habilidades lectoescriptoras (Borzzone y Rosemberg, 1994).

Se pone de relieve la importancia de los aspectos cognoscitivos y lingüísticos como predictores significativos de los aprendizajes simbólicos de la lectura. Se encuentra con mayor peso en la adquisición de la lectoescritura, tanto el dominio del sistema fonológico y semántico como el razonamiento conceptual. La lectoescritura es un proceso lingüístico-cognoscitivo y su adquisición va a depender de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y del conocimiento del mundo, incluso en la construcción del discurso narrativo que aumenta más el aprendizaje de la lectoescritura. Como ya se ha visto, leer consiste no sólo en procesar información grafémica y fónica sino además información sintáctica, semántica y pragmática. Esto significa que la adquisición del sistema fonológico, semántico y morfosintáctico es necesaria para afrontar con éxito el aprendizaje del lenguaje escrito. Asimismo, la información semántica y sintáctica comprendida en un texto va a depender de los esquemas de conocimiento que el alumno tenga, jugando un papel importante en su

desarrollo la formación de conceptos, que a su vez desarrolla el discurso narrativo (Borzone y Rosemberg, 1994).

Estos mismos autores mencionaron que la narrativa comprende la creación de los niños como culminación de un proceso en el desarrollo de las actividades del lenguaje como expresión y como comunicación. Es importante que en la escuela primaria, se empleen los recursos de la literatura para niños (narrativa de cuentos), al tiempo de promover, como instrumento educativo y desarrollo lingüístico, los elementos de la narrativa. La narrativa puede constituirse en un magnífico instrumento para la formación integral de la personalidad del niño y de su desarrollo neuropsicológico, ya que las características psicoevolutivas de éste le permiten consolidar los procesos psicolingüísticos.

Desde el punto de vista estético, la narrativa debe crear en el niño la sensibilidad suficiente para que pueda captar la belleza en todas las formas literarias; es un instrumento eficaz para la comprensión adecuada de los diferentes tópicos de la cultura; el mensaje de valoración positiva en las relaciones humanas, puede llevarse a cabo mediante lecturas que transmitan optimismo, alegría y amor; únicas fuentes estimulantes que permitan una conducta adecuada (Borzone y Rosemberg, 1994).

La evolución del pensamiento humano va a realizarse en forma gradual y progresiva, cuando se lleva a cabo en forma ordenada y sistematizada, por medio de uno de los factores determinantes del pensar: *el lenguaje*; así la comprensión del mundo y de la vida serán más veraces, menos prejuiciadas y con menos pensamiento mágico, por lo que es fundamental considerar las relaciones entre la lectura, la evolución del pensamiento y de sus contenidos y de la interacción recíproca entre la capacidad de leer y la incorporación de nuevos procesos cognoscitivos (Azcoaga, Derman e Iglesias, 1997).

De esta forma en el siguiente capítulo se detallará la metodología que llevó esta investigación, pidiéndoles a los niños que dibujaran y escribieran un cuento sobre un “mercado” y luego lo leyeran. Se le tomó a cada niño su producción lingüística mediante un aparato grabador de audio. A través de este método se puede unificar el temario de la producción lingüística de los niños en su lectura, para registrar su forma de narración y utilización del léxico verbal; así como, la realización de un análisis del texto que permitió conocer los elementos de estructuras fonológicas, del pensamiento, de la narración, comprensión lectora, sintaxis, semántica, pragmática y de lectura que mostraron los pequeños escolares.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Una preocupación existente en la educación de los niños es el aprendizaje de la lectoescritura, se estima que del 3 al 4% de los niños que inician el su aprendizaje escolar, se enfrentan con dificultades en la organización del lenguaje oral y/o escrito (Taylir y Sternberg, 1989). De acuerdo al Programa para la Modernización Educativa (1990), en México cada año en las escuelas de educación primaria aumentan las cifras de los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; sin embargo, los conflictos específicos para adquirir el aprendizaje de la lectura suman cifras crecientes. Este programa refiere que del total de los niños inscritos en la escuela el 45% no logran concluir sus estudios. A muchos de ellos se les dificulta leer, por consiguiente no pueden aprender los temas que día a día son enseñados por sus profesores, ya que no logran elevar sus niveles de lectura de comprensión, construyendo así grandes vacíos en sus habilidades cognoscitivas.

Con referencia a estos últimos años, dentro del enfoque neuropsicológico infantil, los problemas para adquirir la lectura, se consideran como una dificultad para leer las palabras debido a la falta de automatización de los procedimientos de decodificación, y se puede deber a un déficit fonológico que el niño presente y a la vez a su pobre vocabulario, con lo que se indica de manera muy clara que los problemas de los niños con dificultades en la lectura se sitúan en los mecanismos de reconocimiento de las palabras escritas, por deficiencias de la conciencia fonológica, de la comprensión de la sintaxis, de la memoria de trabajo, de la conciencia ortográfica, de la activación semántica de las palabras por graves deficiencias en la adquisición de las estructuras fonológicas en el desarrollo del lenguaje. Esto se ve reflejado en la falta de

consolidación de las estructuras fonológicas necesarias para el desarrollo óptimo de la lectura. La neuropsicología del desarrollo y del aprendizaje de la lectura tiene como finalidad realizar un análisis del aprendizaje de los procesos del desarrollo, en este caso de la lectoescritura, con vinculación de la neuropsicolingüística. Por lo que una tarea fundamental en el área de la neuropsicología infantil es buscar las estructuras del lenguaje, en este caso las fonológicas que participan en desarrollo del aprendizaje de la lectura. La acción de narrar, hacer un relato sobre un estímulo determinado obliga al individuo a organizar su pensamiento e ideas para exponer los hechos que forman dicho cuento (Heres, 1984).

De esta forma, esta investigación se encauzará a estudiar las estructuras fonológicas (semántica, sintáctica, pragmática y el pensamiento) presentes en el desarrollo infantil de niños escolares y su relación con su lectura de textos narrativos. Las implicaciones de los resultados van dirigidas al profesor, padre y/o tutores que día a día trabajan con los pequeños para formar el hábito lector en la educación por lo que se muestran las bondades del uso de la narrativa en el aprendizaje lector, ya que los beneficios cognoscitivos de los niños son amplios. El ampliar el vocabulario le permitirá al niño manejar las estructuras psicolingüísticas y del pensamiento necesarias en el ámbito escolar y familiar.

Con la finalidad de investigar esta problemática se plantearon los siguientes objetivos.

4.1 OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer qué estructuras psicolingüísticas están presentes en la lectura de texto narrativo en un grupo de niños de 6 a 11 años de edad con diferentes niveles de escolaridad.

Objetivos específicos

1. Analizar por medio de un texto narrativo de cuento algunas estructuras del pensamiento como formación de conceptos, regulación verbal y presencia de esquemas mentales, involucradas en el aprendizaje de la lectura.
2. Analizar por medio de un texto narrativo de cuento si el niño incluye algunos aspectos del discurso narrativo como propósito del cuento, integración de la información, redes semánticas, etc.
3. Analizar por medio de un texto narrativo de cuento si el niño sabe estructurar una narración.
 1. Analizar mediante su texto narrativo si utiliza una problemática familiar, social y/o económica.
6. Analizar por medio de un texto narrativo de cuento el uso del aspecto lexical.
 1. Analizar por medio de un texto narrativo los niveles sintácticos, pragmáticos y semánticos que utiliza el niño de diferentes edades en el aprendizaje de la lectura.
 2. Analizar por medio de un texto narrativo de cuento el tipo de lectura que realizan los niños escolarizados de diferentes edades.
 3. Analizar por medio de un texto narrativo de cuento las praxias constructivas como categorías presentes en el dibujo de los niños.

4.2 ESCENARIO

Se trabajó en la escuela primaria pública “Lázaro Cárdenas” del turno matutino, ubicada en la colonia Benito Juárez en la Cd. Nezahualcóyotl, perteneciente al estado de México. Las sesiones de trabajo se desarrollaran en las aulas de dicha escuela con capacidad para 60 alumnos cada una. La selección de la escuela “Lázaro Cárdenas” dependió de la disponibilidad de las autoridades de esta escuela para realizar la investigación.

4.3 PARTICIPANTES

Los participantes seleccionados para este estudio correspondieron a cinco grupos ya formados: uno de primero de primaria, uno de segundo, uno de tercero, uno de cuarto y uno de quinto grado escolar, debido a que hubo un acuerdo por parte del investigador con los profesores de cada grupo (cinco en total), quienes accedieron a que sus alumnos participaran en la investigación. La muestra global quedó constituida por 91 alumnos de ambos sexos cuyas edades fluctuaban entre los 6 y los 11 años, rango de edad cercano al aprendizaje de la lectura.

La Tabla 1 muestra las características sociodemográficas de la muestra.

N= 91	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Total
N	15	20	14	20	22	
Femenino	10	7	5	10	11	43
Masculino	5	13	9	10	11	48
Media de edad	6.55	7.5	8.35	9.7	10.5	91
DS Edad	0.49	0.49	0.445	0.54	0.71	
Total	15	20	14	20	22	

DS: Desviación estándar

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

4.4 INSTRUMENTOS

1. Se utilizó una entrevista para el profesor

2. Se utilizaron los expedientes de los niños inscritos en el ciclo escolar 2000-2001 y los listados de ellos, con la finalidad de saber cuáles niños participarían en la investigación.

Las pruebas que se aplicaron solamente a los niños fueron las siguientes:

1. **Prueba del Bosque:** es una prueba neuropsicológica que integra el Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica del Test Barcelona y evalúa el lenguaje espontáneo verbal y narración temática. Se introduce la posibilidad de observar diferencias de la expresión verbal en relación con diferentes organizaciones mentales del acto y en relación con distintos estímulos externos (Peña-Casanova, 1991). Además, este autor menciona que la narración exige una producción discursiva más activa, compleja y autónoma. Cuando el niño no tiene un conocimiento del bosque se puede cambiar esta palabra por la de *mercado*, ya que es más común que los niños pequeños de 6 años conozcan un mercado se optó por usar esa palabra. Las instrucciones son las siguientes “*Dibujen un mercado*”. Una vez que terminan de realizar su dibujo se les dice: “*Ahora escriban un cuento de él*”. Es una prueba que se puede aplicar grupalmente en donde se usa un lápiz y papel, y consiste en dibujar un mercado y al terminar, el sujeto debe explicar qué es, qué cosas hay en él, qué hace la gente en los mercados, qué tipos conoce, y, qué se compra en ellos. Las categorías que se pueden evaluar en la narrativa de un cuento son: estructuras del pensamiento, aspecto del discurso narrativo, estructura de la narración, relación de la historieta, aspecto lexical, aspecto sintáctico, aspecto pragmático, aspectos generales de la lectura, aspecto semántico y praxias (categorías del dibujo).
3. **Prueba de fluencia verbal de Thurstone (1962):** esta prueba evalúa el acceso lexical, la fluidez verbal, lexicalidad del pensamiento. Se ha utilizado en población

normal, escolar y con patología neurológica. Se puede aplicar grupalmente. Contiene dos subtest; el primero consiste en que el niño diga el máximo posible de palabras pertenecientes a una categoría determinada (animales) durante un minuto; por lo que se les pide que durante un minuto escriban todos los animales que conozcan, los que vuelen, los que nadan y los que vivan en la tierra. En el segundo subtest se le pide que diga palabras con la característica de que empiecen con una letra *p* y *s*, durante un minuto. De este modo, se les indica que durante un minuto escriban todas las palabras que comiencen con la letra *p*. Luego se les pide que durante un minuto escriban todas las palabras que comiencen con la letra *s*. La diferencia esencial entre los dos subtest estriba en que al solicitar nombres de animales el niño se sitúa en un “grupo más concreto y específico” que al solicitarle palabras iniciadas con la letra *p*.

Otros materiales: se utilizó una grabadora de sonidos SONY TCM-323 cassette-corder y seis audiocassetts vírgenes de 60 minutos SONY HF; 150 hojas blancas tamaño carta y lápices.

4.5 PROCEDIMIENTO

Esta investigación fue de corte cuantitativo y cualitativo; el tipo de estudio transversal y de campo; el diseño fue ex post-facto, el nivel de la investigación descriptiva y el muestreo que se utilizó fue no probabilístico intencional.

Definición de las variables:

Independiente: edades (de 6 a 11 años) y escolaridad (de 1° a 5° grado de primaria).

Dependiente: niveles de las estructuras fonológicas presentes en el texto narrativo presentes en el aprendizaje de la lectura (semántica, sintáctica, pragmática, acceso lexical, estructuras de la narración, estructuras del pensamiento, praxias).

Se evaluaron 10 variables:

1. Estructuras del pensamiento.
2. Aspecto del discurso narrativo.
3. Estructura de la narración.
4. Relación de la historieta.
5. Aspecto lexical.
6. Aspecto sintáctico
7. Aspecto pragmático.
8. Aspectos generales de la lectura.
9. Aspecto semántico.
10. Praxias (categorías del dibujo).

En el Apéndice 1 se especifican las 10 variables que adoptó la variable dependiente.

Criterios de exclusión

- Que los niños no tuvieran daño neurológico y/o psiquiátrico.
- Que a pesar de ser escolarizados no tengan el concepto y manejo del abecedario.
- Niños que tengan alguna dificultad en la lectura.
- Niños cuya edad no concuerde con el promedio de edad del grado escolar en el que se encuentran.
- Niños con daño óptico o auditivo.

Criterios de inclusión

Sujetos escolarizados sin antecedentes neurológicos y/o psiquiátricos, cuyas edades cronológicas oscilen entre 6 y 11 años al momento de la aplicación. La edad debe concordar con la media de edad de los alumnos de un mismo grado escolar. Que tengan por lo menos un año de escolarización y que sepan leer y escribir.

Se contactó con la directora de la escuela pública y una vez realizado el contrato se procedió a entablar una breve conversación y autorización de su parte para llevar a

acabo la investigación, además se llevó a cabo una entrevista con ella. Posteriormente llamó a los profesores (uno de 1º, uno de 2º, uno de 3º, uno de 4º y uno de 5º) de los grupos para pedirles consentimiento. Una vez accedido, se le pidió a la directora una lista ya existente y el expediente con los nombres de cada uno de sus alumnos en donde indicaron qué niños habían reprobado, si tenían algún daño cerebral, auditivo, óptico; la cual se proporcionó al examinador.

Para cada grupo se seleccionaron los sujetos que cumplieron con los criterios de inclusión. Se les preguntó a los profesores si conocían algunos antecedentes psiquiátricos o neurológicos de los niños con el fin de excluir a esos niños y asegurar que la muestra seleccionada perteneciera a la población normal.

El trabajo se realizó en un horario en que se interferiría menos con las clases y demás actividades escolares, por lo que se establecieron fechas para aplicar los instrumentos.

Cabe mencionar que no se realizó rapport con los niños.

Una vez seleccionados los niños su evaluación consistió de cuatro pruebas, mismas que se aplicaron a cada uno de los cinco grupos (de 1º a 5º año de escolaridad). Se utilizó una sesión por cada grupo para aplicarles las cuatro pruebas siguientes:

1. Se aplicó la prueba del bosque. Al entrar al salón de clases se les pidió a los niños que guardaran sus cosas excepto su lápiz y se les dio a cada uno una hoja en blanco en donde el examinador les dio las siguientes instrucciones: “*Dibujen un mercado*”. Una vez que terminaron de realizar su dibujo se les dijo: “*Ahora escriban un cuento de él*”. Al terminar, se le preguntó a cada niño qué es, qué cosas hay en él, qué hace la gente en los mercados, qué tipos conoce, y, qué se compra en ellos.
2. Se aplicó la prueba de Thurstone: al término de la prueba del mercado se les dio otra hoja en blanco y se les dieron las siguientes instrucciones “*en un minuto,*

escriban todos los animales que conozcan, los que vuelen, los que naden y los que vivan en la tierra". Posteriormente se le dijo que *"en otro minuto escriban todas las palabras que comenzaran con la letra p"* y por último se les dijo *"durante un minuto escriban todas las palabras que comenzaran con la letra s"*.

3. En privado y con el examinador, cada participante leyó en voz alta la historia que escribió el niño cuya temática fue el mercado.
4. En privado, cada participante leyó en voz alta un texto narrativo que el examinador le mostró también acerca del mercado, con la finalidad de evaluar la validez interna del proceso lector. Esta historia sobre el mercado fue elaborada por el experimentador (ver Apéndice 2).¹

Los puntajes brutos obtenidos para cada instrumento, por cada uno de los participantes, fueron convertidos a frecuencias de porcentajes para su mejor manejo estadístico, a fin de posibilitar un análisis comparativo de los mismos. La prueba del mercado evaluó 10 variables con 69 indicadores mismos que se calificaron con las categorías de Presente o Ausente al realizar el análisis de la narración del cuento de cada niño, por lo que se trabajó con datos categoriales. Con lo que respecta a los puntajes promedio, las diferencias entre medias, fueron analizadas utilizando la prueba de Chi cuadrada pues es una prueba no paramétrica para datos categoriales y también se utilizó la prueba de Kruskal Wallis como prueba no paramétrica para analizar las diferencias entre grupos; además se realizó un breve análisis cualitativo de la ejecución de los niños por grupo escolar de las variables que fueron sólo significativas estadísticamente.

¹ Los datos de las lecturas que los niños realizaron fueron grabados con reproductora de sonidos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo al análisis de resultados que se realizó a la muestra de 91 participantes de 6 a 11 años con escolaridad de 1° a 5° de primaria con la prueba de chi cuadrada y Kruskal Wallis (H) realizado para cada variable por grado escolar se observaron los indicadores significativos con $p \leq 0.05$ y $p \leq 0.01$ de los cuales se realizó un análisis cualitativo de los más significativos, considerando las edades promedio de cada grupo escolar: para los niños de primero se tiene un rango de edad promedio de 6 a 7 años, los de segundo un rango de 7 a 8 años, los de tercero un rango de 8 a 9 años, los de cuarto un rango de 9 a 10 y los de quinto un rango de 10 a 11 años de edad.

Los datos arrojados por la prueba de Kruskal Wallis para el análisis de la diferencia entre grupos consideró significativas solamente las variables II aspectos del discurso narrativo, VI aspecto sintáctico y IX aspecto semántico de la lectura.

Habiendo relación entre variables con la prueba de chi cuadrada se encontró que para la variable I. Formación de conceptos fueron significativos los indicadores de: fuga de ideas, formación de conceptos, curso del pensamiento, regulación verbal y esquemas mentales; generando los siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 1:

Categorías	G R A D O		E S C O L A R			F
	1o	2o	3o	4o	5o	
Fuga de ideas	60	25	21	25	45	11
Reiteración de ideas	13	10	7	15	36	9
Continuación						
Formación de conceptos	73	95	100	100	86	10
Curso del pensamiento	33	70	85	100	82	23

Regulación verbal	67	20	43	30	23	15
Presencia de esquemas mentales	20	50	86	100	55	29

Tabla 1. Porcentaje de frecuencias para estructuras del pensamiento

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H = -11$ que indica no haber diferencias de grupos,

Chi cuadrada muestra significancia en los siguientes indicadores:

1. *Fuga de ideas*: 35% de los niños presentaron fuga de ideas, sobre todo en los niños de primero y en los de quinto grado. Este indicador no es significativo para los niños de los diversos grados escolares pues se asume que en ellos se está consolidando el proceso de pensamiento y que a su edad se va conformando la estructura del pensamiento según Piaget (1964). Sin embargo se espera que en los niños de quinto grado su pensamiento se vea mejor consolidado y se observen buenos niveles de atención sostenida que le permitan realizar satisfactoriamente una tarea.
2. *Formación de conceptos*: en el 92% de los niños no se ha consolidado, por lo que es significativo para todos los grupos escolares. Cristal (1981) indicó en que la ausencia de este indicador puede ser un indicio en el desarrollo del niño, aún para los niños de 6 años de edad pues se espera que para esta edad comprendan alrededor de 3000 palabras en promedio; además este autor, refiere que es a partir de la adquisición del vocabulario que se va consolidando la sintaxis y la semántica del lenguaje, de este modo, postula que el conocimiento del niño es semántico, es decir, que el niño elabora una serie de nociones sobre la realidad en forma de agente, acción, receptor, lugar, entidad, atributo, etc., y debe ser capaz de relacionarlas, codificarlas y expresarlas, por tanto lingüísticamente; teniendo relación con riqueza de vocabulario. Sin embargo, la formación de conceptos es todo un proceso complejo que se va consolidando a partir de las etapas del

desarrollo infantil y que no termina de consolidarse hasta que el ser humano deja de aprender puede considerarse pobreza de vocabulario en los niños; aunque estadísticamente fue significativo este indicador este proceso se encuentra en formación en los niños.

3. *Curso del pensamiento*, el 76% de los niños no tiene consolidado este indicador, sobre todo en niños de 6 y 7 años de edad, para Piaget (1964) la ausencia para hacer uso secuencial de ideas en esta edad no es significativo en el desarrollo cognoscitivo del niño, ya que el desarrollo del pensamiento en esta edad es divergente con miras al desarrollo convergente. Estadísticamente en los niños de 8 a 11 años fue significativo el indicador de curso del pensamiento ya que se espera en ellos el uso secuencial de ideas, sin embargo, Piaget (1964) afirma que el pensamiento de los niños en estas edades se encuentra en desarrollo.
4. *Regulación verbal*: el 34% de los niños presentó en su ejecución regulación verbal, sobre todo en los niños de primero y tercer grado. Para Vigotsky (1964) y Luria (1978) este proceso de hablar durante la ejecución de una tarea en los niños, les permite regular su conducta y organizarla, ya que necesitan evocar las instrucciones implicadas en las tareas, pues sus lóbulos frontales se encuentran en proceso de consolidación, ellos bajo las funciones ejecutivas y del pensamiento en etapas posteriores de desarrollo organizan la conducta del ser humano bajo las funciones del lenguaje interno.
5. *Presencia de esquemas mentales*: el 63% de los niños de 6 a 11 años de edad presentó esquemas mentales en la construcción de un cuento, es decir los niños saben contar un cuento y el 37% no lo saben, porque no tienen el conocimiento de la estructura de una narración. No obstante, sólo los niños de tercero, cuarto y quinto grado mostraron mejores narrativas de cuentos, por lo que en los niños más

pequeños se puede considerar que el proceso de contar cuentos se está consolidando siendo normal para su edad. Los niños que no han aprendido a narrar cuentos deben de consolidar riqueza de vocabulario, acceso lexical, semántica de las palabras, formación de conceptos, sintaxis, creatividad y el uso de la pragmática.

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable II discurso narrativo fueron significativos trece indicadores; generando los siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 2:

Categorías	G R A D O					E S C O L A R (%)
	1o	2o	3o	4o	5o	
Con propósito	100	45	79	80	59	20
Con lenguaje vacío y sin valor	80	40	29	30	41	11
Se limita al microsistema de quien lo escribe	73	70	100	95	95	24
Conocimiento del tema	67	80	93	100	95	11
Usa macronúcleos de sus relaciones	93	10	79	10	0	37
Integra con buena capacidad	20	35	50	85	45.45	33
Redes semánticas	13	35	93	100	77	43
Narración procedural	33	75	86	90	95	23
Narración argumentativa	0	0	7	0	4	31
Se mantiene dentro del texto	67	80	100	80	91	8
Uso de lo intempesivo	0	20	36	50	41	11
Usa la pragmática	13	40	79	100	82	38
Uso de	0	10	0	5	9	3

reminiscen
cias

Narración superficial	93	65	57	45	8	9.
Ordenación temporal de los sucesos	33	50	86	100	86	28

Tabla 2. Porcentaje de frecuencias del aspecto del discurso narrativo.

Por lo que respecta a H se obtuvo el siguiente puntaje: H=11 por lo que sí hubo diferencias de grupos, las cuales se muestran para los cinco grupos escolares de los siguientes indicadores:

1. *Con propósito*: en esta categoría el 70% de las narraciones de los niños tuvo un propósito su cuento, sobre todo en niños de primero, tercero y cuarto año y aunque en los niños de quinto no estuvo presente, para Liublinskaia (1971) esta categoría es significativa para el desarrollo del lenguaje del niño de quinto grado, se encontró que no saben narrar cuentos con propósito. Se ha referido que el pensamiento como formación de conceptos y el uso de la semántica le permite al niño construir cuentos con una adecuada organización y lógica del uso del pensamiento.
2. *Con lenguaje vacío y sin valor*: Solamente el 43% de los niños de todos los grados escolares puntuaron presente este indicador. Significativo estadísticamente para los niños de primer grado, sin embargo se puede estimar normal para su desarrollo neuropsicológico si se considera que los niños de 6 a 7 años de edad se encuentran en la fase inicial del aprendizaje lector y de la consolidación psicolingüística del lenguaje.
3. *Se limitan a su microsistema* es decir, el 87% de los niños de 6 a 11 años hicieron su narración a partir de sus experiencias propias, haciendo uso de primera persona al narrar, para Narbona y Chevie (2001) es normal en el desarrollo infantil del niño. Las narraciones fueron hechas como descripciones y no en forma de cuento.

Los niños de 6 y 7 años realizaron narraciones superficiales, descriptivas, con lenguaje concreto y sin mensaje, cabe recordar que a esta edad comienza el proceso de elaboración de cuentos en forma descriptiva. Sin embargo, se sigue observando falta de vocabulario y del desarrollo de la semántica para todos los niños, siendo significativo en el desarrollo neuropsicológico infantil.

4. *Tiene conocimiento del tema:* el 88% de los niños tuvo conocimiento sobre el tema del mercado, es decir, supieron lo que es un mercado, lo que hay en ellos y lo que se puede vender. Se observó que los niños de primero y segundo grado narraron su cuento del mercado con temas de extraterrestres o relacionados con las caricaturas de la T.V. los de tercero, cuarto y quinto grado escolar las narraciones las estructuraron respecto a lo que en los mercados se vende y para qué sirven.
5. *Usa macronúcleos de sus relaciones:* el 18% de los niños hizo uso de segunda o tercera persona al narrar sus cuentos. Los de segundo, cuarto y quinto grados no usaron macronúcleos en sus narraciones. Los de primero y tercero sí, por ejemplo dijeron “ella si va al mercado a comprar fruta”.
6. *Integra con buena capacidad la información:* el 48% de todos los niño tuvieron presente este indicador, mostrándose en los niños de tercero y en los de cuarto grado y aunque en los niños de primero y segundo esto es normal para su desarrollo neuropsicológico, para los niños de quinto que obtuvieron puntajes bajos se esperaba que en sus discurso narrativos realizaran buenas síntesis de la información. Sin embargo el proceso de análisis y de síntesis se va consolidando en las etapas del desarrollo del pensamiento que está muy relacionado con la función de los lóbulos frontales, mismos que se consolidan en etapas posteriores.
7. *Redes semánticas:* el 65% de los niños usaron redes semánticas en sus narraciones. No se mostró el uso de la generación de evocaciones por asociación en las

narraciones de los niños de primero y segundo, no siendo tan significativo en ellos por encontrarse en una etapa de consolidación del proceso semántico. Este indicador se comienza a utilizar en los niños de tercero, cuarto y quinto en los que la semántica se va fortaleciendo en esas edades.

8. *Narración procedural*: el 78% de las narraciones de los niños de 6 a 11 años de edad fueron organizadas con secuencias de sucesos. Los niños de primero no utilizan su información en forma de secuencias de acciones asociadas. Los niños de segundo, tercero, cuarto y quinto comienzan a emplear la función procedural del lenguaje mostrando los de cuarto y quinto grado un mejor uso de esta función, ya que ellos utilizaron su experiencia como información en forma de secuencias de acciones asociadas pues se infiere que ya tienen aprendidas algunas de las nociones de tiempo y espacio necesarias para realizar secuencias de ideas.
9. *Es narración argumentativa*: el 2% de todos los grados escolares, es decir los de tercero y los de quinto año utilizaron su información para defender o transmitir un punto de vista particular. Sin embargo, es en posteriores etapas del desarrollo psicolingüístico del ser humano cuando la función de argumentar los discursos se muestra consolidada, por lo que no es significativa en los niños escolares de primaria.
10. *Uso de lo intempestivo e inesperado*: el 31% de todos los niños hicieron uso de este indicador en su narración. Los niños de primero no puntuaron, muchas de sus narraciones no tuvieron final. Los finales de las narraciones de los niños de segundo y tercero no llamaron la atención, no fueron novedosos, por ejemplo, ellos contaban “en el mercado hay frutas, lechugas, rábanos, carnes y dulces y yo acompañé a mi mamá a comprarlas, y fin”. Algunos de los niños de cuarto y quinto dieron un final que llamó la atención, por ejemplo, “ un día yo acompañé a mi

mamá a comprar fruta en el mercado, pero había un señor que quería robar, algunas personas llamaron a la policía y lo metieron a la cárcel, fin”.

11. *Uso de la pragmática:* el 65% de los niños usó la pragmática del lenguaje. En los niños de primero sus narraciones no tuvieron una relación adecuada entre el uso del lenguaje escrito y el contexto en el cual la historia ocurrió. Tampoco hubo indicios de emociones y/o sentido del humor, sobre todo en los niños de 6 y 7 años. En los niños de 8 a 11 años (tercero, cuarto y quinto grados) hubo sensibilidad a la situación y mejor uso de la pragmática. En general no hubo una concordancia entre la historieta del niño y el contexto en el cual la historia ocurrió en los diferentes grados escolares, ya que los niños cambiaban de escenarios constantemente, hablaban de bosques, ovnis, plazas y/o centros comerciales. Para Del Río y Vilaseca (en Peña, 1990), este aspecto puede ser significativo para el desarrollo del lenguaje infantil. Para estos autores el desarrollo de la pragmática se centra en dos aspectos a) funciones comunicativas que son unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante, entre ellas: la motivación, las metas y fines que requiere para comunicarse con el oyente, y b) la conversación: que es la secuencia interactiva de actos del habla; resultado del intercambio comunicativo, que se inscribe en un contexto social y se aplica usando habilidades de competencia como destrezas, conversaciones, compromiso conversacional, fluidez del discurso y adecuación referencial.

12. *Uso de narraciones superficiales:* en general el 68% de los niños no arriesgaron su mundo interno o externo al narrar sus historias, sobre todo se vio reflejado en los niños de primero y segundo que hicieron narraciones como “en el mercado hay cebollas, chiles y carnes para comer”. Se muestra que el pensamiento es necesario para narrar un cuento y como se ha visto, éste se encuentra en formación en el

desarrollo neuropsicológico infantil en estas edades. La ejecución de los niños de cuarto y quinto grado mejoró notablemente. Es importante enseñarle al niño destrezas de creatividad y solución de problemas con la finalidad de que las use para enriquecer su actividad cognoscente.

13. *Ordenación temporal de los sucesos*: el 73% de los niños de 6 a 11 años hicieron una ordenación temporal de los sucesos en sus narraciones, observándose esta característica sobre todo en los niños de tercero, cuarto y quinto grado. Respecto al tiempo, los niños de 6 años conocen los días de la semana, los de 7, 8 y 9 años además conocen los meses del año. La ejecución de los niños de primero fue baja, sin embargo, desde los 6 años comienzan a fortalecer su conocimiento temporal, pero en este caso no supieron dar un inicio, un contenido y un final a la historia, esto puede ser debido a la falta en la consolidación de la semántica y la sintáctica del lenguaje y a la temporalidad de los sucesos que en ellos se están formando. Estos procesos si se pudieron mostrar en los niños de tercero, cuarto y quinto grado.

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable III estructuras de la narración fueron significativos tres indicadores; generando los siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 3:

Categoría	G R A D O E S C O L A R (%)					F
	1o	2o	3°	4°	5o	
Tiene un inicio	13	75	71	70	41	19
Tiene contenido	33	60	93	100	95	32
Tiene un fin	13	45	86	35	27	19

Tabla 3. Porcentaje de frecuencias para estructuras de la narración

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H=7$ que indica no haber diferencias de grupos, Chi cuadrada muestra significancia en los siguientes indicadores:

1. *Narraciones sin inicio, sin contenido y sin fin*: el 55% de las narraciones hechas por los niños iniciaron con alguna palabra especial como “había una vez”, “hace mucho tiempo”, especialmente los niños de segundo, tercero y cuarto. El 78% de los niños dio muestras de mensajes en sus narraciones, sobre todo en los niños de tercero, cuarto y quinto grado, se observaron contenidos de valor estructurados. El tipo de narraciones que realizaron la mayoría de los niños fueron descriptivas, ellos describieron los objetos que hay en un mercado, por ejemplo decían “en un mercado hay, chiles, cebollas, pollo, peces, zapatos, comida y flores”. Sus descripciones abarcaron conceptos de la categoría semántica “mercado”. El 35% finalizaron su narración con la palabra más común para ellos “Fin”, organizando su narración para finalizar, especialmente los niños de segundo y los de tercer grado, no así los de cuarto y quinto grados que obtuvieron porcentajes de 35% y 27% respectivamente, en ellos se esperaba que el nivel de sus narraciones fuera mejor, sin embargo no fue así, mostrando falta del conocimiento en la estructuración de un cuento narrativo, para Borzone y Rosemberg (1994) el no saber estructurar una narración hace pensar en la falta de relatos, es decir en la sucesión de acontecimientos que ofrecen interés y acción, se desarrollan en el tiempo y con la lógica en donde se ven involucrados los procesos mentales lingüísticos y del pensamiento.

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable IV relación de la historieta fueron significativos todos sus indicadores; generando los siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 4:

Categorías	G R A D O	E S C O L A R (%)
------------	-----------	-------------------

	1º	2º	3º	4º	5º	F
Experiencia propia	40	55	93	95	100	30
Problemática familiar	0	10	50	40	36	15
Problemática social	0	10	29	35	27	10
Problemática económica	0	35	21	10	9	10

Tabla 4. Porcentaje de frecuencias para relación de la historieta.

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H=5$ que indica no haber diferencias de grupos, Chi cuadrada muestra significancia para los cinco grupos escolares los siguientes indicadores (experiencia propia, problemática familiar, social o económica):

1. El 78% de los niños utilizaron su *experiencia propia* en sus narraciones, sobre todo los niños de 3º, 4º y 5º. Sin embargo, los niños de primero no relacionaron su narración con ningún tipo de *problemática familiar, social o económica*, ellos solamente describieron su cuento con conceptos de la categoría semántica “mercado”, por ejemplo “yo acompañé a mi mamá al mercado y compramos verduras, carne y frijoles”. El 27% de los niños relacionaron su narración con problemática familiar, sobre todo los niños de tercero y cuarto grado, por ejemplo ellos narraron “mi papá trabaja en el mercado y mamá es la que tiene que ir a comprar la comida porque no hay nadie más que pueda ir porque cuando llega mi papá de trabajar ella tiene que tener lista la comida para comer”. El 21% con social mostrándose únicamente en los niños de segundo, tercero, cuarto y quinto grado, ellos por ejemplo narraron cuentos sobre niñas violadas en el mercado (especialmente los niños de cuarto), y finalmente el 15% de los niños de segundo y tercero relacionaron su cuento con alguna problemática económica por ejemplo ellos narraron “en mi casa mi mamá va al mercado y a veces yo le acompaño, pero debemos comprar las verduras más baratas por que no hay mucho dinero”.

No habiendo relación entre variables se encontró que para la variable V aspecto lexical no fue significativo el indicador de categorías semánticas; los resultados se ilustran en la Tabla 5:

Grado escolar	G	R	A	D	O	E	S	C	O	L	A	R (%)
	1°	2o	3°	4o	5o	F						
Uso de categorías semánticas	0	15	16	5	28	8						

Tabla 5. Porcentaje de frecuencias para el aspecto lexical

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H=4$ que indica no haber diferencias de grupos, Chi cuadrada muestra significancia en el siguiente indicador:

Aunque no hubo significación en el uso de categorías semánticas para los cinco grupos escolares, en el acceso lexical, sólo al 13% de los niños de todos los grados escolares no se les dificultó el acceso lexical con las letras /s/ y /g/ y por nombres de animales mostrando mejor desempeño los niños de quinto grado escolar en comparación con los demás grupos. No lo hicieron por campos semánticos particulares; para las categorías de animales, el campo semántico que más utilizaron los niños de todos los grados escolares fue el de granja y selva. El campo semántico que no utilizaron fue el marino. Aunque no fue significativa la categoría de acceso lexical para los niños, es importante tomar en cuenta que se debe estimular el proceso activo ejecutivo del almacén y su acceso lexical en casi todos los grupos, considerando que esta categoría está relacionada con el desarrollo de la memoria semántica para los conceptos. Sobre todo en los niños pequeños de 6 y 7 años, aunque en estas edades se está consolidando el proceso activo, volitivo y específico de selección de elementos lexicales situados en algunas coordenadas específicas. La tarea exigió una inhibición de los elementos no relacionados con la categoría solicitada, de esta forma se mostró un componente de

memoria operativa que en la mayoría de los niños de todos los grados están por consolidar (Peña, 1991).

Otro aspecto interesante fue que las niñas utilizaron mayor cantidad de conceptos en sus narraciones en comparación con los niños, tal como se muestra en la Tabla 6.

Reafirmando estos datos, Narbona y Chevrie (2001) refieren que el desarrollo neurológico y cognoscitivo del lenguaje es más rápido y mayor en las niñas que en los niños, pero ellos tienen un mejor desarrollo espacial y de pensamiento abstracto.

No. Palabras por grado escolar	Hombres promedio	Mujeres promedio	Promedio General
primero	12	19	14
segundo	28	40	32
tercero	28	56	39
cuarto	55	57	56
quinto	34	58	47

Tabla 6. Número de palabras por grado escolar

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable VI aspecto sintáctico fueron significativos tres indicadores; generando los siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 7:

Categorías	G R A D O E S C O L A R (%)					F
	1o	2o	3o	4o	5o	
Uso de sustantivos	93	100	100	100	100	5
Uso de verbos	93	100	100	100	100	5
Uso de adjetivos	7	30	43	45	23	8
Uso palabras concretas	93	100	100	100	100	5
Uso palabras abstractas	0	20	71	75	36	30

Uso palabras lógicas	87	100	100	100	95	7
Uso palabras ilógicas	13	10	43	75	45	10
Uso plural	33	70	100	100	86	30
Uso de singular	93	90	100	100	91	3

Tabla 7. Porcentaje de frecuencias para el aspecto sintáctico

Por lo que respecta a H se obtuvo el siguiente puntaje: $H= 11$ por lo que sí hubo diferencias de grupos. A continuación se muestran los resultados para los cinco grupos escolares de los siguientes indicadores:

1. *Uso de palabras abstractas*: 41% de los niños utilizaron en su sintáctica palabras abstractas, los niños de primero y segundo no utilizaron palabras abstractas ellos utilizaron conceptos concretos como “hay chiles, manzanas, peras, zanahorias, carnes y zapatos”. Los demás niños de los grupos restantes sí, por ejemplo “una vez juanito fue corriendo al mercado a alcanzar a su mamá porque estaba muy triste de no ir con ella, ya en el mercado le compró unos juguetes muy bonitos”.
2. *Uso de palabras ilógicas*: el 27% de los niños utilizó en su narración alguna palabra ilógica encontrándose en los niños de primero y segundo, siendo normal en su desarrollo infantil, pues algunas veces escribieron palabras por la ruta fonológica y no por la ortográfica como “*astecas* o *poyo*”, sin embargo en la ejecución de algunos de los niños de cuarto y quinto grado se mostró uso de palabras ilógicas como por ejemplo “en el mercado vende y *blatican* mucho y *tiene perritos ay* un acuario y yo voy *siempe* con mi mamá a comprar la comida”. Se observan fallas sintácticas en algunas de las ejecuciones de niños de quinto grado.
3. *Uso de plural*: para el 79% de los niños de los cinco grupos escolares fue significativo este indicador. Los niños de primero y de segundo usaron el plural,

por lo que Vila (1989) aclara que los niños desde los tres años deben dominar con facilidad las marcas de género y número (plural y singular) y aunque hubieron casos como en niños de primero que cometen errores, se piensa que se está consolidando el proceso. El uso de las palabras abstractas se ve reflejado por el manejo del lenguaje y del pensamiento que se puede observar en los niños mayores (Vila, 1989).

Se espera que los niños de primer grado (6 años) comprendan alrededor de 3000 palabras, los niños de segundo (7 años) se espera que tengan un uso sistemático de pronombres, personales y posesivos, el aprendizaje del “yo” tiene los límites definidos de “tu”, “él”, “ella”. A los ocho años (tercer grado) es capaz de encontrar sinónimos y antónimos a palabras conocidas, clasifica palabras en función de algún rasgo semántico común y va asimilando los términos de parentesco. Cerca de los 9 y 10 años (cuarto y quinto grados) existe un paso gradual hacia la economía de las expresiones y domina las habilidades de entonación (Cristal, 1981).

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable VII aspecto pragmático fueron significativos cuatro indicadores; generando los siguientes

resultados tal como se ilustra en la Tabla 8:

Categorías	GRADO ESCOLAR (%)					F
	1°	2°	3°	4°	5°	
Uso referencial	67	90	100	100	100	19
Lenguaje figurado	0	15	0	5	0	3
Función deíctica	60	90	100	100	100	24
Función expresiva	67	25	36	50	27	11
Función impresiva	67	15	71	70	45	29

Tabla 8. Porcentaje de frecuencias para el aspecto pragmático.

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H = -2$ que indica no haber diferencias de grupos, Chi cuadrada muestra significancia en los siguientes indicadores:

1. *Uso referencial*: en el 92% de las narraciones de los niños se mostró el uso de un punto referencial. Solamente los niños de primero obtuvieron puntajes bajos en comparación con los demás grupos. Esto sugiere en general que el desarrollo de la pragmática en estos niños escolares se encuentra sin problemas y en consolidación.
2. *Función deíctica*, el 91% de los niños permanecieron en un tiempo y espacio en su relato, esto fue significativo para los cinco grupos escolares.
3. *Función expresiva*: el 29% de los niños expresaron emociones en sus narraciones, por ejemplo “yo vivo *sercas* de un mercado me gusta ir porque hay muchas cosas que ver y cuando voy me divierto mucho porque *recoro* todos los rincones y más cuando voy con mis primas y *haora* fui con mi mamá y me compro algo en la tienda y me dice que ella era igual que yo y eso me *iso* sentir feliz” o “ase años a día un mercado muy *biego*: cuidada un señor y *despues* se *murio* y *entonses seaparese* en el mercado y me da mucho miedo”.
4. *Función impresiva del lenguaje*, es decir el 41% de los niños expresaron un trasfondo desde su historia personal, los niños utilizaron en sus narraciones lenguaje figurado, experiencias pasadas de su vida como por ejemplo, “un día el mercado se incendió y se quemó todo vinieron los del PRI y arreglaron y quedo muy bonito”. El estudio del desarrollo del lenguaje, en cuanto a la competencia comunicativa ha recibido un enorme impulso como consecuencia del interés despertado por la pragmática del lenguaje y considera que los orígenes del control de las formas lingüísticas están en los primeros intercambios o juegos de acción entre el niño y la madre. Los trabajos de Vygotsky (1978) mostraron que la

interacción social juega un papel rector no sólo en el momento de enriquecerse el contenido de la conciencia infantil, sino que aporta al niño nuevos conocimientos y habilidades y también determina la estructura de la conciencia; por lo que es para Vygotsky importante observar los sucesivos cambios de contenido, forma y medios que usan los niños para comunicarse con los demás. Cuando el niño es capaz de mover sus manos hacia los objetos, muy pronto el gesto de indicación se convierte en deíctico, siendo un precedente de los deícticos de persona, lugar y tiempo, asumido por formas lingüísticas. Las funciones pragmáticas del lenguaje (instrumental y reguladora) fortalecen y desarrollan las demás formas complejas del uso pragmático en el adulto (función interaccional, ideacional, interpersonal y textual). Por tanto, el niño que adquiere el lenguaje debe integrar los tres aspectos del lenguaje: forma, contenido y uso dentro del lenguaje que habla y escucha.

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable VIII aspectos generales de la lectura fueron significativos todos los indicadores; generando los siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 9:

Categorías	GRADO ESCOLAR (%)					F
	1°	2°	3°	4°	5°	
Lectura fonológica	33	5	7	100	0	18
Lectura silábica	80	60	14	10	5	37
Lectura global	13	50	86	100	95	45
Se salta renglones	33	30	7	5	0	14
Lectura rápida	13	50	50	95	68	25
Palabras omitidas	93	45	79	75	82	12
Palabras incompletas leídas	87	60	79	75	32	15

Dudas o errores al leer palabras poco frecuentes	100	65	43	15	32	30
Respeto signos de puntuación	27	50	57	80	73	13
Prosodia adecuada	27	15	64	70	59	20
Dificultad para fragmentar frases	67	50	43	20	18	32

Tabla 9. Porcentaje de frecuencias para aspectos generales de la lectura.

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H = -10$ que indica no haber diferencias de grupos, Chi cuadrada muestra significancia en los siguientes indicadores:

1. *Lectura fonológica, lectura silábica y lectura global*: 8% de los niños de primero y segundo realizaron una lectura fonológica, no así los de cuarto y quinto que realizaron el tipo de lectura silábica y global, 32% y 71% respectivamente. Estos datos no son significativos en el desarrollo de la lectura, ya que en las primeras etapas de su aprendizaje el niño comienza a desarrollar la ruta fonológica y posteriormente la ruta visual en el aprendizaje de la lectura. El de los niños de 7 a 9 años realizaron una lectura de texto por segmentación silábica, es decir utilizaron la conciencia fonológica, no significativo en el aprendizaje de la lectura, pues al pasar por la ruta fonológica el niño utiliza la conciencia fonológica en la lectura en el idioma español (Cuetos, 1998). Solamente el 71.42% de todos los grados escolares realizaron una lectura de texto por uso de la vía visual. Sin embargo la mayoría de los niños de 11 años leyeron por esta ruta. No siendo significativo en el aprendizaje de la lectura. El % de los niños de todas las edades realizó una lectura bisilábica lenta de texto sobre todo en los niños de 6 a 9 años. Relacionado con la fortaleza de la ruta fonológica de la lectura usada normalmente en las edades de 6 a 7 años. En los niños de 9 años es significativo ya que se

espera que lean en voz alta las palabras de forma fluida y se puede decir que la lectura se fortalece a esa edad.

2. *Se salta renglones:* el 14% de los niños se saltó uno o más renglones en su lectura, mostrándolo los niños de primero y de segundo grado en comparación con los de tercero, cuarto y quinto que casi no tuvieron errores. En los pequeños se puede considerar que se encuentran en el aprendizaje del proceso de lectura, que a su vez involucra el aprendizaje de las coordenadas espaciales y que en los menores se refleja el proceso en formación.
3. *Lectura rápida:* solamente el 58% de los niños leyeron rápidamente los textos, sobre todo los de cuarto y quinto, no así los de primero, segundo y tercero en donde sus lecturas fueron lentas, comprensible para su desarrollo pues leían grafema por grafema, es decir por la ruta fonológica.
4. *Palabras omitidas en la lectura:* en general el 74% de los niños omitieron una o más palabras en su lectura. Esto puede traer algún error de comprensión lectora que se vio reflejada en el niño, siendo muy probable que el nivel de atención fuera bajo.
5. *Palabras incompletas leídas:* en general el 64% de los niños leyó alguna palabra incompleta, sobre todo los niños de primero, segundo y tercero, pero que no indica problemas serios por encontrarse en etapas de desarrollo y aprendizaje. Aunque sino se corrigen estos errores que algunos de los niños de cuarto y quinto grado cometieron, pueden observarse dificultades de comprensión lectora y tal vez de atención.
6. *Dudas o errores al leer palabras de uso poco frecuente:* solamente el 48% de los niños tuvo dudas o errores al leer palabras de uso poco frecuente, sobre todo en

niños pequeños de primero, segundo y tercer grado. Los de, cuarto y quinto mejoraron sus ejecuciones.

7. *Signos de puntuación:* el 59% respetaron signos de puntuación, se observó mejor ejecución en los niños de cuarto y quinto grado con respecto a los de primero, segundo y tercero, ya que los primeros en sus lecturas procuraban realizar sus pausas cuando se encontraban un punto, pero cuando escribieron sus narraciones no usaron comas o puntos únicamente puntos finales; por lo que se sigue observando alguna dificultad en el aprendizaje de la sintáctica del lenguaje aunque no es significativo para los niños pequeños por considerar su edad infantil.
8. *Uso de prosodia:* el 47% del total de los niños usaron una adecuada prosodia, especialmente los de tercero y cuarto grado, no así los de segundo y quinto, en los primeros se puede considerar que se encuentran aprendiendo el uso de la prosodia pero en los últimos se espera que en su lectura se reflejara el ritmo, la melodía y la entonación, sin embargo no fue así, a pesar de que el aprendizaje consolidado de la lectura se encuentra a la edad aproximada de 9 y 10 años los niños de cuarto que en promedio tienen esta edad mejoraron a los niños de quinto, aspecto muy particular en esta investigación pues, por lo general así fue en la mayoría de las variables investigadas; en general los niños de cuarto tuvieron mejores ejecuciones que los de quinto grado escolar.
9. *Fragmentación de frases:* el 37% de los niños cortaron inadecuadamente las palabras en sílabas, sobre todo se mostró en los niños de cuarto y quinto grado en comparación con los de primero, segundo y tercero, puede ser debido a que éstos últimos van leyendo grafema por grafema y no usan la vía global que en los de cuarto y quinto ya apareció, por lo que al intentar leer las palabras completas las cortan inadecuadamente. Al igual que Narbona y Chevrie (2001) mencionaron

que la lectura es un proceso psicológico complejo y que su desarrollo abarca etapas de madurez, se concluye en general que los niños se encuentran aprendiendo a leer integrando procesos sociales, afectivos, psicolingüísticos y del pensamiento necesarios para su aprendizaje.

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable IX aspecto semántico de la lectura, fueron significativos todos sus indicadores; generando los

siguientes resultados tal como se ilustra en la Tabla 10:

Categorías	GRADO ESCOLAR (%)					F
	1°	2°	3°	4°	5°	
Comprensión del tema	40	90	93	100	95	32
Comprensión con significado léxico	40	60	93	100	95	29
Amplio conocimiento del tema	53	40	93	100	95	32
Relación entre acontecimientos	53	45	93	95	95	26

Tabla 10. Porcentajes de frecuencias para el aspecto semántico de la lectura

Por lo que respecta a H se obtuvo el siguiente puntaje: $H = 18.83$ por lo que si hubo diferencias de grupos. Los indicadores que se muestran significativos para los cinco grupos escolares fueron los siguientes:

1. *Comprensión del tema*: el 86% de los niños tuvieron seleccionaron adecuadamente las palabras para expresar las acciones requeridas por la lectura de la narrativa de cuento en su comprensión. Los niños que tuvieron mejores narraciones en sus cuentos y en la comprensión lectora de texto narrativo fueron los de segundo, tercero, cuarto y los de quinto grado, observando puntajes bajos solamente en los de primero que indica bajos niveles de comprensión lectora, sin embargo estos niños apenas comienzan el aprendizaje de la lectura.

2. *Comprensión con significado léxico:* El 79% de los niños hizo uso de la comprensión con significado léxico, es decir, utilizaron alguna clase de objeto, ser, evento o característica especial de algún estímulo, utilizando campos semánticos. Los campos semánticos que se mantuvieron en la comprensión de la lectura de todos los niños fueron el de verduras y el de las carnes solamente.
3. *Amplio conocimiento del tema:* el 77% de los niños involucraron una gran cantidad de conceptos lógicos y secuenciados, por lo que en algunas ocasiones hablaron sobre extraterrestres y accidentes en el mercado; en su comprensión lectora se manifestó el uso de alguna clase de objetos, seres, eventos o características especiales. Los mejores puntajes se observaron en los niños de tercero, cuarto y quinto grado y los bajos se reflejaron en los niños de primero y segundo grado. Este indicador está ligado con la formación de los conceptos y la riqueza de vocabulario mismos que se encuentran formándose en los pequeños de edad escolar.
4. *Relación entre acontecimientos:* En el 77% de la comprensión lectora de los niños hubo una relación entre acontecimientos, es decir, sus historias tuvieron coherencia de acontecimientos.

En general los niños de primero y segundo grado presentaron niveles bajos de comprensión lectora en todas las categorías semánticas ya mencionadas. No así los niños de tercero, cuarto y quinto grado, pues tuvieron mejores niveles de comprensión lectora con significado léxico, con amplio conocimiento del tema y con una adecuada relación entre acontecimientos.

Para Peña (1990) el desarrollo de la semántica del lenguaje lo va construyendo la capacidad simbólica que consolida el niño al reconstruir gradualmente al nivel de la representación lo que ha construido precedentemente al nivel de la acción; donde se va

desarrollando el nivel conceptual. Si partimos de que hay una estrecha relación entre la adquisición del significado de la palabra y la correspondiente adquisición cognoscitiva en el plano de la capacidad simbólica es posible afrontar también el estudio del sucesivo desarrollo léxico del niño y en su conjunto la lectura; si esto se considera, es importante estimular en los niños la comprensión lectora con la finalidad de consolidar sus esquemas conceptuales y simbólicos del pensamiento.

Habiendo relación entre variables se encontró que para la variable X praxias, fueron significativos cuatro indicadores; generando los siguientes resultados tal como se

ilustra en la Tabla 11:

Categorías	GRADO ESCOLAR (%)					F
	1°	2°	3°	4°	5°	
Normal	67	60	21	10	91	43
Normal con perspectiva	0	10	20	30	50	16
Normal esquemático	20	55	43	65	89	19
Presencia de categorías	67	75	29	60	60	8
Presencia de valores numéricos	27	10	21	10	9	4
Presencia de sujetos	60	55	71	50	60	3
Reconocible pero desorganizado	73	50	79	85	54	8
Irreconocible	20	10	7	4	5	11

Tabla 11. Porcentaje de frecuencias para praxias (categorías del dibujo).

Y aunque se obtuvo un puntaje de $H=6$ que indica no haber diferencias de grupos, Chi cuadrada muestra significancia en los siguientes indicadores:

1. *Praxia normal*: el 42% de los niños presentó un dibujo acorde a su nivel de desarrollo práxico-constructivo. Sobre todo se mostró este indicador en los niños

de segundo y quinto grado, con respecto a los puntajes bajos, éstos fueron alcanzados por los niños de primero, cuarto y tercer grado escolar, considerándose en ellos que está por afirmar el proceso práxico.

2. *Normal con perspectiva*: el 11% de los dibujos de los niños hicieron uso de varios elementos categóricos. Los dibujos de los niños de primero, segundo y tercer grado muestran dibujos de algunos chiles, manzanas, peras; otros solamente dibujaron una casa “el mercado” con una puerta y algunos otros le colocaron a la casa “forma rectangular” un letrero que indicaba “EL Mercado”. Los niños más grandes de cuarto y de quinto grado dibujaron un mercado visto por dentro con categorías.
3. *Normal esquemático*: el 38% de los dibujos de los niños presentaron características muy concretas como policías, perros, parques de diversiones, ferias y/o plantas o árboles, muchos coloreados, sobre todo los dibujos de los niños de tercero, cuarto y quinto grado. Los niños de cuarto y quinto grado que realizaron un dibujo con uso de varios elementos categóricos como valores numéricos, personas, áreas de verduras, carnes, zapatos y ropa mostraron mejores ejecuciones en su narración del cuento, en su lectura y en su comprensión lectora.
4. *Irreconocible*: el 20% de los dibujos de los pequeños fue irreconocible en donde no colocaron ninguna categoría, ni valores numéricos, ni personas, solamente dibujaron un mercado en forma de casa con algunos rayones. Los niños que realizaron estos dibujos deficitarios además presentaron dificultades en la lectura, en su comprensión y en la estructuración de su cuento. Este indicador se notó un poco más en los niños de primer y segundo grado escolar, aunque se considera que en ellos se encuentra el aprendizaje de la lectura, sin embargo se presentó por lo menos un dibujo deficitario por cada grupo escolar.

A continuación se muestra en la Tabla 12 un resumen de los procesos psicolingüísticos que les faltó consolidar a los niños escolares.

	G R A D O E S C O L A R	
	4°	5°
PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS: Pragmática, vocabulario, semántica, acceso lexical y memoria semántica, función expresiva, lectura vía visual y comprensión lectora. Estructuras neuroanatómicas: calcarina, circunvolución parietotemporo occipital	por consolidar	por consolidar
PROCESOS DEL PENSAMIENTO: Fuga de ideas, formación de conceptos, fantasía. Estructuras neuroanatómicas: lóbulos frontales		por consolidar

Tabla 12. Resumen de los procesos psicolingüísticos y del pensamiento por consolidar en los escolares de primaria.

En resumen, la lectura de los niños se encuentra en proceso de consolidación junto con las estructuras psicolingüísticas y neuropsicológicas que ellas implican, posiblemente debido a la formación de los procesos mielogénicos involucrados en el aprendizaje de la lectura.

CONCLUSIONES

En el aprendizaje de la lectura es importante que estén presentes la motivación, las metas y fines que requiere para comunicarse con el oyente; en el proceso de desarrollo del lenguaje que marca las edades de 9 a 11 años, el no saber estructurar una narración hace pensar en la falta de relatos, es decir en la sucesión de acontecimientos que ofrecen interés y acción que se desarrollan en el tiempo y con la lógica en donde se ven involucrados los procesos mentales que se esperan afirmados para estas edades. Por lo que el término “pensar” abarca actividades mentales ordenadas y describe las cogniciones que tienen lugar durante el juicio, la elección, la resolución de problemas, la originalidad, la creatividad, la fantasía y los sueños.

La postura de Piaget (1964) menciona que: “El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, pues las estructuras que caracterizan a este último hunden sus raíces en la acción y en mecanismos sensoriomotores más profundos que el hecho lingüístico. Pero es también evidente, a su vez, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento tanto más necesario es el lenguaje para completar su elaboración. El lenguaje es, pues, una condición necesaria pero no suficiente para la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, ya que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje las operaciones permanecerían en el estado de acciones sucesivas sin integrarse nunca en sistemas simultáneos o que comprendan simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, las operaciones serían individuales e ignorarían, por tanto, la regulación proveniente del intercambio entre individuos y de la cooperación. En este sentido de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable para elaborar el pensamiento. Entre lenguaje y pensamiento existe también un círculo

genético tal que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro en una forma solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en último término, de la inteligencia, que es anterior al lenguaje” (Piaget, 1964).

Por otro lado, Vygotsky (1978) enfatizó que el lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y el adulto; posteriormente como lenguaje interior, se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. Para transformar la actividad práctica es necesaria la interacción social; pues en el desarrollo infantil, el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. La mezcla del lenguaje y la acción tiene una función muy específica en la historia del desarrollo del niño: demuestra la lógica de su propia génesis.

Cuanto más desarrollado está el niño (en el caso de su cognición y su aprendizaje lector) tanto mayor es el número de representaciones e ideas que es capaz de agrupar en un conjunto armónico (Vygotsky, 2001). El discurso narrativo se encuentra basado en la red semántica que es una estructura que muestra la importancia de las palabras y las ideas de un texto y sus relaciones entre sí (Borzzone y Rosenberg, 1994).

La lectura es una actividad, en la que deben ejercitarse muchos mecanismos –rapidez, expresión, puntuación -, pero al mismo tiempo, el problema fundamental radica en hacer que el niño lea con soltura, exprese y comprenda. Como se ha indicado en los resultados, los niños presentaron dificultades en la lectura visual o global y en la construcción de una narración. Las áreas que necesitan consolidar para obtener mejores resultados en la lectura

de comprensión son las siguientes, contemplando el desarrollo cognoscitivo para cada edad escolar, al medio que rodea al niño y al propio sistema educativo:

1. Estructuras del pensamiento: formación de conceptos, curso del pensamiento; esquemas mentales de cómo construir cuentos. Que no existan fugas de ideas en las narraciones.
2. Aumento de vocabulario.
3. Narrativa: con propósito, uso de lenguaje figurado, con mensaje, utilizar redes semánticas, dar secuencia lógica de ideas, centrarse en la idea principal del cuento, dar un final llamativo utilizando la creatividad, usar la pragmática con emociones y sentido del humor contemplando la ordenación temporal de la narración.
4. Acceso lexical: fluidez de vocabulario y agrupación de ideas por campos semánticos.
5. Sintaxis: uso de adjetivos, uso de palabras abstractas, uso del plural y mayor número de palabras.
6. Pragmática: mejor uso de la función expresiva e impresiva.
7. Lectura de tipo visual o global: desarrollar la rapidez, respetar signos de puntuación, usar correctamente la prosodia, alcanzar mejores niveles de comprensión y fragmentación adecuada de las palabras.
8. Praxias constructivas de la escritura: enseñar el dibujo de categorías semánticas, con presencia de sujetos y valores numéricos.

Muy conveniente será que los profesores, psicopedagogos y padres de familia enseñen a los aprendices lectores cómo construir un cuento. Se nota la falta del modelo de aprendizaje constructivista en la práctica pedagógica. Es importante considerar que la construcción de una narración es un producto de la cultura, que para entenderla, es preciso ahondar en las características ambientales y geográficas de cada población. En la que se trabajó en esta

investigación es importante considerar la desnutrición, poca estimulación ambiental, la nula motivación y la pobreza económica, que sufre la mayoría de nuestros niños mexicanos.

Para terminar, se pudo observar un dato muy importante en esta investigación, entre mejor fue la elaboración de la narración que construyeron los niños tanto mejor fue su ejecución lectora. Si leían correctamente para su edad escolar tendían a construir mejor sus historietas narrativas, a comprender mejor el texto y a realizar dibujos con perspectiva, presencia de categorías, sujetos y valores numéricos. Presentaron amplio vocabulario, manejo de categorías semánticas, buena sintaxis, praxis del lenguaje, acceso lexical, buena praxia de la escritura, esquema mental y formación de conceptos.

Por lo tanto, considero conveniente el uso de la prueba del mercado que proporciona una evaluación predictora y madurativa del aprendizaje de la lectoescritura en los niños preescolares desde la perspectiva neuropsicolingüística, ya que dependiendo de la construcción narrativa que realiza el niño se muestra el tipo de estructuras fonológicas y el nivel de desarrollo de su lenguaje y de su pensamiento, definiendo el nivel alcanzado por el niño de las funciones cerebrales superiores requeridas para aprender a leer.

De este modo, todo profesor debiera advertir las diferencias en la capacidad de aprendizaje de sus niños. Esto es así en una población homogénea pero es mucho más notorio cuando juegan factores de orden socioeconómico que actúa como trabas no sólo en carencias materiales (alimentación, vestimenta, etcétera), sino también en carencias culturales, afectivas y otras, que rebajan la capacidad de aprendizaje. Deficiencias del lenguaje, fonológico, de sintaxis, de pobreza de vocabulario, son también trabas que no puede superar la calidad del método empleado.

En relación con la motivación, considero que son más avanzadas aquellas estrategias didácticas de enseñanza de la lectoescritura que toman en cuenta el contenido del mensaje y

no su forma. De todos modos, su proceso de aprendizaje es muy complejo como para postular planes que podrían resultar esquemáticos. Pero lo que para mí no tiene duda, es que los contenidos significativos del mensaje lectoescrito deben responder armónicamente a la motivación para que el niño progrese en su aprendizaje. Propongo que en el sistema educativo se involucre la narrativa de cuentos pues ayuda a los niños a facilitar el aprendizaje del lenguaje lector.

Ante esta problemática en la cual se muestra inmerso el niño aprendiz de lector, invito a los niños, profesores, psicopedagogos y padres de familia a que realicen las siguientes actividades con la finalidad de prevenir las dificultades en la lectura:

1. Segmentación en palabras, sílabas y fonemas.
2. Escucha de narraciones y cuentos leídos.
3. Juegos de lenguaje oral.
4. Discriminación fonética.
5. Desarrollo del léxico auditivo o vocabulario oral.
6. Desarrollo del léxico visual.
7. Potenciación de la memoria auditiva.
8. Articulación de los sonidos del habla.
9. Ejercicios para el desarrollo morfosintáctico.
10. Animación a la lectura.
11. Animación a narrar cuentos o historietas.
12. Reconocimiento global de palabras de uso común.
13. Lectura de no palabras.
14. Conceptos básicos.
15. Discriminación perceptiva-visual con materiales no verbales y sobre todo verbales.

En esta investigación las limitaciones que se pudieron observar fueron la maduración de los niños con respecto a su mismo desarrollo y ciertas actitudes no colaboradoras de algunos de ellos. Esto se debe tomar en cuenta como una fuente de invalidación interna en la investigación.

Por tal motivo es conveniente seguir investigando el campo de la neuropsicología infantil, especialmente en el área del aprendizaje de la lectura, pues dados los resultados de esta investigación se beneficiarán los investigadores, profesores, niños y padres de familia al aportarles estrategias para su mejor aprendizaje. Todos estos datos aportarán más contenidos de investigación a la teoría del desarrollo neuropsicológico y a la psicolingüística.

REFERENCIAS

Acle, T. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación. En Acle, G. (Ed.). *Educación especial, evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM. FES Zaragoza.

Acle, T. G & Olmos, R.A. (1998). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: UNAM, FES Zaragoza.

Ajuriaguerra, J. (1981). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.

Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.

Ardila, A. y Rosselli, M. (1992). *Neuropsicología clínica*. Colombia: Prensa creativa.

Artigal, M. (1999). La construcción de actividades significativas en la etapa infantil. En: *Infancia y aprendizaje*. 86, 27-39.

Ávila, R. (1967). *Aspectos fonéticos y léxicos del español hablado en Tamazunchale, San Luis Potosí*. El Colegio de México.

Azcoaga, J. (1961). *Anatomía funcional del lenguaje*. Argentina: Acta neuropsic. 7:217.

Azcoaga, J. (1970). *¿Qué son los estereotipos del lenguaje?*. Rosario: Biblioteca.

Azcoaga, J. (1983). *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Paidós.

Azcoaga, J., Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B. y Frutos, W. (1990). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona: Paidós.

Azcoaga, J., Derman, B. e Iglesias, P. (1997). *Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Aznar, E., Cros, A., y Quintana, L. (1993). Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo). En: *comunicación, lenguaje y educación*. 17, 15-28.

Beristáin, H. (2001). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Bima, J. y Schianovi, C. (1984). *El mito de la dislexia*. México: Prisma.

Bolaño, E. (1959). *Breve manual de fonética elemental*. México: Porrúa.

- Borzzone, A. y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. En: *Infancia y aprendizaje*. 67-68, 115-132.
- Brain, L. (1980). *Alteraciones del lenguaje. Afasia, apraxia, agnosia*. Buenos Aires: Panamericana.
- Buhler, K. (1930). *The mental Development of the Child*. Londres: Kegan Paul.
- Cervantes, M. (1995). Procesos perceptivos y su relación con la lectura y la escritura. En Acle, G. (Ed.). *Educación especial, evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM. FES Zaragoza.
- Clemente, A., y Codes, S. (1998). La adquisición lingüística y los inicios en el hogar: la tarea de mirar cuentos con adulto de apego. *Cultura y educación*. 11/12, 127-142.
- Coltheart, V., Avons, S., Masterson, J., y Laxon, V. (1991). The role of assembled phonology in reading comprehension. *Journal of memory & cognition*. 19, (4) 387-400.
- Condemarán, M. (1997). Recuperación lectora. Un programa de intervención temprana. *Lectura y Vida*, 3,18.
- Corredera, T. (1973). *Defectos en la dicción infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Craig, J. G. (1988). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-hall, Hispanoamericana.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. España: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias, aproximación cognitiva*. Madrid: Médica Panamericana.
- De Quiróz, S. (1998). *El lenguaje lectoescrito y sus problemas*. México: Medicina Panamericana.
- Defior, S., Justicia, F., y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. En: *Infancia y aprendizaje*. 83, 59-74.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

México: Siglo Veintiuno.

Freeman, S. y Serra, M. (1997) Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. En: *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 2, (18) 17-26.

Fry, E. (1985). *Técnicas de la lectura veloz*. México: Paidós.

Fry, E. (1989). El uso de sustantivos en imágenes para el progreso de la lectura y el vocabulario. *Comunicación, lenguaje y comunicación*. 2, 23-30.

Gearheart, B. (1987). *Incapacidades para el aprendizaje*. México: El Manual Moderno.

Goodman, K. (1993). Gurúes, profesores y los políticos del método fónico. *Lectura y vida*. 4,14.

Hasyashi, C. (1992). Entrevista. *La educación mexicana en cifras*. México: Diario el Nacional.

Heres, P. J. (1984). Rehabilitación de la afasia sensorial en Peña Casanova J. Pérez Paines M. *La rehabilitación de las afasias y trastornos asociados*. Masson: Barcelona.

Hurlock, E. (1976). *Desarrollo psicológico del niño*. Barcelona, España: McGraw-Hill.

Hynd, G. y Cohen, M. (1987). *Dislexia. Teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica*. Buenos Aires: Panamericana.

Jakobson, R. (1974). *Lenguaje infantil y afasia*. Ayuso.

Jhonston, R., Thompson, B., Fletcher, F. y Holligan, Ch. (1995). The functions of phonology in the acquisition of reading: lexical and sentence processing. *Memory & cognition*. 23 (6), 749-766.

Langevin, (1968). *A la recherche d'une définition de la lecture. Rééducation orthophonique*. París.

Leal, G. P. (2002). "Resolución de problemas constructivos en presencia de alteración del lóbulo frontal estudio de caso". Tesis de licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Leccours, A., Dordain, G., Nespoulous, J. y Lhermitte, F. (1975). Vocabulaire de la neurolinguistique. En: *L'Aphasie*. París: Flammarion.

Linares, J. (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.

Luria, A. (1978). *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.

- Magoun, A. (1964). *El cerebro despierto*. México: Prensa Médica Mexicana.
- McCarthy, R. y Warrington, E. (1990). *Cognitive Neuropsychology*. California: Academic press, Inc.
- Molfense, D. y Schmidt, A. (1983). An auditory evoked potential estudio of consonant perception in different vowel environments. *Brain and language*. 18:57.
- Narbona, J. y Fernández. (2001). . En Narbona, J. Y Chevrie, M. (eds.). *El lenguaje del niño desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Navarro, T. (1966). *Manual de entonación española*. México: Colección Málaga.
- Norman, L. (2001). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En Narbona, J. Y Chevrie, M. (eds.). *El lenguaje del niño desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Ostrosky, F. y Ardila, A. (1991). *Lenguaje oral y escrito*. México: Trillas.
- Ostrosky, F. (2001). *¡Toc, Toc! ¿Hay alguien ahí? Cerebro y conductas manual para usuarios inexpertos*. México: Infored.
- Parkin, J. (1982). Phonological recoding in lexical decision: effects of spelling-to-sound regularity depend on how regularity is defined. *Memory & cognition*. 10 (1), 43-53.
- Pavlidis, G. (1990). *Perspectives on dyslexia*. Vol. 2 cognition, language and treatment. Chichester: John Wiley & Sons.
- Peña, J. & Barraquer, B. (1983). *Neuropsicología*. Barcelona: Toray.
- Peña-Casanova, J. (1990). *Manual de logopedia*. Barcelona: Mason.
- Peña-Casanova, J. (1991). *Programa integrado de exploración neuropsicológica Test Barcelona: normalidad, semiología y patología neuropsicológicas*. Barcelona: Masson.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. México: Planeta.
- Pujol, L. y Vivas, E. (1997). Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto. En: *lectura y vida*. 1, 18.
- Quintanal, D. (1997). Acerca del método. En: *lectura y vida*. 3, 18.
- Rondal, J. y Seron, X. (1991). *Trastornos del lenguaje1*. Barcelona: Paidós.

- Salgado, R. (1978). *La literatura infantil en la escuela primaria*. México: Patria.
- Saussure, F. (1961). *Curso de lingüística general*. Argentina: Losada S.A.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C., (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: *infancia y aprendizaje*. 58, 43-64.
- Shegalowitz, S.J.(1991). *The emergence of a neuropsychology of normal development, rapprochement between neuroscience and developmental psychology*. Amsterdam: Elsevier, vol. 6.
- Shum, G. (1993). El pronombre en el lenguaje formal del niño. En: *infancia y aprendizaje*. 61, 107-121.
- Sluzki, C. (1992). *Transformations: a Blueprint for Narrative Changes in therapy, Family process*, 31, 217-230.
- Smirnov, A., Rubinstein, L., Leontiev, N. y Tiepliv, M. (1960). *Psicología*. México: Grijalbo.
- Taylor, R.L., Sternberg, L. (1998). *Exceptional children. Integrating research and teaching*. New York, USA: Spring-Verlag.
- Teberosky A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. En: *infancia y aprendizaje*. 58, 5-13.
- Thurstone, L.L y Thurstone, Tg. (1962). *Primary Mental Abilities*, Acience Research Associates. Chicago.
- Tsvétkova, L. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Fontanella.
- Valle, A. (1992). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Vidal-Abarca, E. (1993). Diferencias evolutivas en procesamiento de textos mediante una tarea de ordenación de frases. En: *infancia y aprendizaje*. 61, 89-106.
- Velázquez, S.J.N. (2005). "Alteraciones en la ejecución de los cubos de kohs en niños con actividad electroencefalográfica focalizada en zonas anteriores o posteriores, estudio de caso". Tesis de licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Coyoacán.
- Vila, (1989). La lengua escrita en el ciclo medio. I. *Comunicación, lenguaje y educación*. 3-4, 129-141.
- Warren, H. (1991). *Diccionario de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, M., y Epsom, D. (1990). *Narrative Means to therapeutic Ends*, Barcelona: Paidós.
- Woodward, H. (1967). Language, structure and reading. *Proc. International Conference on Education of the Deaf*, vol. II, Washinhong, The Volta Bureau.
- Young, P. (1992). *¿Dislexia o analfabetismo?*. El derecho de todos a leer. México: Limusa.

Apéndice I. Variable dependiente en diez categorías

Los valores que adoptó la variable dependiente fueron asignados en diez categorías las cuales se definen de la siguiente forma:

Categoría 1. Estructuras del pensamiento: se considera que no existan fugas de ideas (escape u olvido de ideas); que no haya reiteración de ideas (volver a hacer uso de una o varias ideas ya mencionadas); con formación de conceptos (capacidad para analizar las relaciones entre los objetos y sus propiedades, se requiere que el participante identifique las características críticas de los ejemplos de los conceptos que determinan esas características interrelacionadas); con un curso del pensamiento (hacer uso secuencial de ideas); regulación verbal (el participante hable o no en voz alta para realizar las tareas); con presencia de esquemas mentales (saber hacer un cuento).

Categoría 2 Aspectos del discurso narrativo: en la elaboración del cuento se necesita observar si hubo un propósito (el participante tiene intención de expresar una historia con organización jerárquica del argumento); si su narración fue elaborada con lenguaje vacío y sin valor (narración concreta y sin propósito, sin mensaje); se limitó al microsistema de quien lo escribe (la narración del sujeto esta hecha a partir de su experiencia propia haciendo uso de primera persona al narrar); tiene conocimiento del tema (sabe lo que es un mercado y qué se vende ahí); usó macronúcleos de sus relaciones (hizo uso de segunda o tercera persona al narrar); integró con buena capacidad la información; hubo presencia de redes semánticas de asociación (en la narración el sujeto realizó una generación de evocaciones por asociación); fue narración procedural (que el participante utilice su información en forma de secuencias de acciones asociadas); fue narración argumentativa (que el niño utilice su información para defender o transmitir un punto de vista particular); se mantuvo dentro del texto (no hizo referencia al estímulo inicial y logra centrarse en la idea); uso lo intempestivo

e inesperado para dar un final a la historia que llama la atención; uso la pragmática (relaciones entre uso del lenguaje y del comportamiento o de la historieta del niño y el contexto en el cual la historia ocurrió dando indicios emocionales y/o sentido del humor o sensibilidad a la situación); uso de reminiscencias (hay desligue del tema original); narraciones superficiales (no arriesga el mundo interno o externo del narrador); ordenó temporalmente los sucesos (contempla la secuencia temporal de la situación).

Categoría 3 Estructura de la narración: la narración tuvo un inicio (inicia su narración con alguna palabra especial); tuvo un contenido (su narración tiene un mensaje) y tuvo un fin (finaliza la narración).

Categoría 4. Relación de la historieta: la historia que narró el niño la relacionó con experiencias propias, con problemática familiar, con problemática social y/o con problemática económica.

Categoría 5 Aspecto lexical: en la narración se emplearon categorías semánticas (qué tipo de categorías semánticas)

Categoría 6 Aspecto sintáctico: en la narración el niño empleó sustantivos, verbos, adjetivos, palabras concretas, palabras abstractas, palabras lógicas, palabras ilógicas, plural y singular.

Categoría 7 Aspecto pragmático: en la narrativa del niño se vio reflejado el aspecto referencial (usa un punto de referencia al realizar su narración); uso de lenguaje figurado (usa metáforas y fantasías); uso de la función deíctica (se mantiene en un mismo tiempo, espacio y tema en la narración); uso de la función expresiva (la narración expresa emociones); uso de función impresiva (la narración tiene un trasfondo desde su historia neuropsicológica).

Categoría 8 Aspectos generales de la lectura: la lectura que realizó el niño fue de tipo fonológica (lectura de texto por uso de la conversión grafema fonema); lectura silábica (lectura de texto por segmentación silábica); lectura global (lectura de texto por uso de vía visual); se salta renglones; la lectura fue rápida; omitió palabras en la lectura; lectura de palabras incompletas; tuvo dudas o errores al leer palabras de uso poco frecuente; respeta signos de puntuación; uso una adecuada prosodia (la lectura tiene ritmo, melodía y entonación); tuvo alguna dificultad para la fragmentación de frases en la lectura (corta inadecuadamente las palabras en sílabas).

Categoría 9 Aspecto semántico de la lectura: el niño tuvo una comprensión del tema (seleccionó adecuadamente las palabras para expresar las acciones requeridas); hubo una comprensión con significado léxico (utiliza campos semánticos relacionados con alguna clase de objetos, seres, eventos o características especiales); tuvo amplio conocimiento del tema (involucró una gran cantidad de conceptos con lógica y secuencia); hubo relaciones entre acontecimientos.

Categoría 10 Praxias (categorías del dibujo): normal en donde el dibujo presente trazos adecuados según edad; normal con perspectiva (en el dibujo hace uso de varios elementos categóricos); normal esquemático (dibujo con características muy concretas); presencia de categorías (en el dibujo realiza agrupaciones por categorías como verduras, carnes, abarrotes, etc.); presencia de valores numéricos (en el dibujo coloca precios a las mercancías); presencia de sujetos (dibuja personas, hombres, mujeres, niños); el dibujo es reconocible pero desorganizado (dibujo sin orden) o es irreconocible (dibujo deficitario para su edad de madurez).

Apéndice II. Texto del mercado

“Ahora vas a leer este texto”

Hay un mercado cerca de mi casa, que es muy grande.

Ahí uno puede encontrar de todo; por ejemplo hay puestos de carne como pollo, puerco, res y pescado.

También existen locales que venden verduras y frutas como plátanos, naranjas, uvas, pepinos y muchas otras más. Hay papelerías, florerías y un lugar en donde arreglan los zapatos.

Casi al final del mercado hay una zona donde venden comida muy rica. Junto a estos puestos hay una ferretería y un lugar donde venden botones y listones.

A mí me gusta ir mucho al mercado con mi mamá a comprar las cosas para comer.