

Alejandro Vásquez Echeverría (editor)

Aguirre • Apud • Aznárez • Barg • Carboni • Curione • Elices
F. González • H. González • Huertas
Maiche • Martín • Moreira • Pires • Ruiz • Vásquez

Manual de introducción a la psicología cognitiva

Lenguaje escrito y procesos cognitivos

LUCIANA AZNÁREZ

Objetivos de aprendizaje



Al final de la lectura de este capítulo el lector será capaz de:

1. Conocer diferentes tipos de escritura.
2. Discriminar cuál es la forma de escritura que corresponde al español.
3. Definir el concepto de fonema y su relación con los sonidos.
4. Justificar la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica y su relación con la lectura y la escritura.
5. Analizar el concepto de morfema y su relación con las palabras.
6. Comprender el concepto de nivel semántico, sintáctico y pragmático.
7. Valorar las consecuencias cognitivas del procesamiento del léxico a través de diferentes canales y en diferentes etapas evolutivas.
8. Definir el concepto de texto y sus elementos componentes.
9. Entender qué son las inferencias textuales y cuál es su relación con la comprensión de textos.
10. Discriminar diferentes géneros textuales.
11. Explicar cómo se relaciona el nivel suprasegmental o prosódico con la comprensión textual.
12. Conocer los componentes de una lectura fluida.



Introducción

Diferentes códigos: Lenguaje escrito y lenguaje oral

En este capítulo se abordará la especificidad del lenguaje escrito como un código diferente al del lenguaje oral y, fundamentalmente, como un lenguaje que ha de ser enseñado y aprendido debido a su carácter cultural. Leer y escribir suponen un conocimiento del sistema de escritura como código de notación gráfica convencional (cultural) integrado por elementos y reglas que, mediante su combinación, permiten producir o interpretar textos. Asimismo, las reglas de este código escrito son diferentes a las del oral y, por eso, su enseñanza y aprendizaje se vuelven un objeto de especial atención a lo largo de toda la vida.

La oralidad se diferencia de la lectura y la escritura de textos no solo por sus códigos, sino porque ellos también poseen distintas formas de representación, es decir, formas de materialización prototípicas en cada uno de los procesos: el diálogo

oral en la primera y el texto escrito en la segunda. Estos a su vez demandan formas de funcionamiento cognitivo disímiles. Por un lado, la oralidad se caracteriza por la inmediatez de la situación conversacional y la necesidad de responder *in situ* a los estímulos del emisor y, por el otro, la escritura está marcada por la presencia de un tiempo y un espacio de planificación, corrección y revisión de las ideas de lo que se quiere transmitir. Estas características explican por qué los recursos cognitivos disponibles durante un diálogo cara a cara son más limitados que los que tiene un escritor cuyo texto será un producto mediado por la reflexión. Asimismo, podemos agregar que la lectura en voz alta representa la oralización de un texto escrito cuyo receptor, al igual que el lector silencioso, deberá decodificar y comprender lo que lee o escucha en función de las reglas del código escrito.

La escritura, en tanto sistema de signos, es una creación cultural que ha revolucionado la vida psicosocial y cognitiva de la humanidad. Es una forma convencional, un sistema lingüístico de comunicación a través de marcas visibles y duraderas que son compartidas y utilizadas de forma convencional. Este aspecto social complementa el desarrollo cognitivo individual, ya que la lectoescritura está relacionada con la capacidad de transformación del conocimiento y elaboración del pensamiento abstracto y descontextualizado. Los procesos de lectura y de escritura textuales son también prácticas culturales, es decir, la forma en la que el lector se relaciona con la lectura y la disponibilidad que el escritor tiene frente a la tarea de escribir están determinadas por su entorno. Estos comportamientos dependen, en gran medida, de la estimulación y las posibilidades que el sujeto tenga de estar en contacto con la cultura letrada, o sea, con el lenguaje escrito en sus diferentes manifestaciones.

Otro elemento a tener en cuenta es que el lenguaje oral se desarrolla en los niños de forma natural, por el hecho de interactuar con otros en una comunidad lingüística. Su adquisición ocurre sin esfuerzo y de manera inconsciente. Se estima que a una temprana edad los niños, estimulados por su entorno, ya adquieren gran parte del léxico o vocabulario, las estructuras sintácticas y el sistema fonológico de su lengua. Sin embargo, para el niño, el lenguaje escrito es a la vez un objeto conocido y ajeno, propio de las culturas que han desarrollado un sistema de notación (es decir, no ágrafas), pero no es un elemento al que acceden todos los seres humanos. Los niños pequeños, al principio, no llegan a comprender los procesos involucrados en la escritura. Esto no sucede sino a medida que son introducidos en alguna forma sistemática de aprendizaje a lo largo de muchos años.

Asimismo, en nuestra sociedad, en tanto diversa y pluricultural, existen diversas valoraciones respecto de las prácticas de lectura y escritura. Es decir, no todos los grupos, ni todas las estructuras

sociales consideran su valor de la misma manera. Por eso, las instituciones educativas deben jugar un rol fundamental en su transmisión, enseñanza y consolidación para que otros aprendizajes, fundamentalmente los referidos al conocimiento académico, puedan tener lugar.

A continuación se presenta una tabla con las principales características de la adquisición del lenguaje oral y el escrito, para que el lector pueda apreciar de forma sintética los aspectos que hemos señalado como singulares de cada sistema.

Tabla 6.1. Síntesis del desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Es una actividad natural de los seres humanos que se desarrolla por el hecho de participar en una comunidad lingüística, de estar expuesto a interacciones verbales en su entorno (salvo excepciones de patologías graves).	No son actividades naturales. Exigen un esfuerzo de aprendizaje que solo puede darse junto a la figura de un adulto orientador que enseñe metódicamente el código escrito.
El proceso de adquisición es inconsciente.	Su interiorización supone un aprendizaje sistemático mediante ensayo y error.
El desarrollo de la lengua oral se produce en los primeros años de vida y provee al individuo de un sistema de conocimiento lingüístico que le permite analizar cualquier estímulo lingüístico proveniente de su entorno. La comprensión y producción oral está lograda a los 5 años, con un vocabulario activo y extenso y la habilidad de producir y comprender oraciones gramaticales.	El desarrollo de estas actividades implica el manejo de habilidades perceptuales y motoras. Las convenciones de la escritura se consolidan alrededor de los nueve años mientras que las actividades de composición textual solo se perfeccionan con el tiempo y requieren al menos dos décadas de maduración biológica, instrucción y entrenamiento para volverse instrumentos eficaces.

La tabla 6.1 hace foco en un hablante y/o lector/escritor que inicia su camino hacia la alfabetización (4 a 7 años). Esto debe ser remarcado ya que una vez que el sujeto incorpora las reglas de producción de un texto escrito, su oralidad será necesariamente influenciada y transformada por los procesos de pensamiento que esta desarrolla: vinculados a la abstracción, al desarrollo de las ideas en forma ordenada y su jerarquización. Por lo tanto, la síntesis presentada comienza a desdibujarse en la medida que el sujeto se va incorporando a la cultura letrada. Los conocimientos acerca de cómo elaborar un texto escrito serán también un insumo para el desarrollo de otras formas de lenguaje oral, que comparten características con la escritura, como por ejemplo, los discursos políticos, las clases magistrales, las presentaciones en congresos, etc.

El lenguaje escrito prepara a los hablantes no solo con nuevo vocabulario sino con nuevas formas de organización sintáctica y retórica, así como diferentes maneras de pensar sobre el lenguaje que tienen, en general, efecto sobre las competencias lingüísticas de los hablantes.

El capítulo que se presenta se divide en apartados y subapartados para mostrar de manera analítica los componentes necesarios para el desarrollo de un sujeto letrado. En el apartado *Sistemas de escritura* veremos los diferentes sistemas de escritura y cuál es el que corresponde a nuestra variedad lingüística: español del Río de la Plata. A partir de esta definición se explicará, en primer lugar, cuáles son las unidades mínimas sin significado (*El fonema como unidad y el sonido como su materialización*) y cómo es el tipo de procesamiento de esta información por parte del sujeto (*La conciencia fonológica: representación mental del sistema fonográfico*). Siguiendo la misma lógica, en el subapartado *Unidades mínimas con significado* se explica el concepto de morfema y su relación con las formas de procesamiento del significado (*La identificación de palabras; Etapas de la adquisición del léxico*).

El tercer apartado está dedicado al concepto de texto escrito (*El texto escrito*) y cómo se producen los procesos de comprensión en estas unidades de significado. Para ello se aborda el concepto de inferencia textual (*Inferencia textual*), se presenta un modelo de comprensión de textos (*Modelo de comprensión textual*) y se presenta la conceptualización de géneros textuales que refuerza la idea que no solo el código escrito es un producto cultural sino que también los textos se pueden clasificar según su función comunicativa (*Géneros textuales*). Para finalizar, el último apartado analiza los efectos de significado que tiene la prosodia, en concreto, las formas de lectura en voz alta y su relación con la comprensión de textos (*Nivel suprasegmental o prosódico; Lectura fluida en voz alta*).

Sistemas de escritura

Existen diversas clasificaciones acerca de los sistemas de escritura, sin embargo, para este capítulo se ha decidido presentar la propuesta de Sampson (1997),

El código escrito es un conjunto de sistemas convencionales de representación gráfica y de reglas que permiten su combinación para producir o interpretar mensajes. En español, a diferencia de otras lenguas, es un sistema alfabético.

Sus constituyentes básicos son los grafemas o letras (unidades indivisibles y distintivas en sus rasgos) y los signos ortográficos: los signos diacríticos (tilde y diéresis), los signos de puntuación, los signos auxiliares, los espacios en blanco (que permiten distinguir unidades tales como palabras, enunciados, párrafos), mayúsculas, minúsculas, abreviaciones, tipos de letra, entre otros.

El código escrito es autónomo del código oral. Según Alisedo *et al.* (2004), «la lengua escrita es en sí misma y por sí misma portadora de sentido, en la medida en que se trata de un código gráfico que establece relaciones entre formas escritas o grafías y conceptos, sin intervención en este nivel de la forma oral» (p. 131).

Su adquisición está enteramente ligada a un proceso de enseñanza llamado alfabetización. Las reglas de funcionamiento del código escrito pueden encontrarse en las ortografías, diccionarios, gramáticas u otros libros autorizados.

según la cual podemos encontrar dos grandes formas de representación gráfica: la *semasiográfica* y la *glotográfica*. La primera se caracteriza por tener un sistema de símbolos que transmiten ideas pero que no tienen relación con la lengua oral. Por lo cual, para poder descifrar un mensaje es necesario aprender su simbolismo, por ejemplo, en el caso del sistema de escritura chino. La segunda, se subdivide en *logográfica*, es decir, sus unidades significativas son los morfemas y *fonográfica*, ya que sus unidades mínimas son los fonemas. Los morfemas son unidades mínimas con significado, mientras que los fonemas no tienen significado y están en estrecha relación con los sonidos de la lengua oral. Según esta propuesta de clasificación, el español posee un sistema de escritura que se caracteriza por ser *glotográfico* y *fonográfico*.

Debido a la importancia de la correlación entre cada uno de los componentes del sistema alfabético con uno o varios fonemas, a continuación se dedicará un apartado exclusivo para trabajar esta relación y, a su vez, la vinculación con el lenguaje oral: producción y ejecución del sonido.

El fonema como unidad y el sonido como su materialización

En este apartado se presenta el concepto de fonema y su relación con el sonido, específicamente vinculado con la variedad dialectal (geográfica) de nuestra lengua: español del Río de la Plata.

El fonema es la imagen acústica (representación mental) y el sonido es la materialización de los rasgos distintivos que lo caracterizan dentro de un sistema de oposiciones. El primero se define como la unidad mínima sin significado pero que permite distinguir significados. Asimismo, el fonema como unidad es algo que se construye con el tiempo, es algo abstracto. Es decir, ningún niño, alfabetizado o no, es capaz de analizar las palabras en términos de sonidos individualizados antes de haber adquirido la lengua escrita. (Molinari Maroto, 2008; Vernon, 1997). Esto se puede entender a través del siguiente ejemplo: cuando un sujeto escucha a otros hablar una lengua desconocida no será capaz de segmentarla, o si lo hace será recurriendo a patrones entonacionales (ver *Elementos prosódicos o suprasegmentales*), pero no de significado y, menos aún, en sonidos individualizables. Esta es la situación en la que se encuentra el niño cuando oye hablar y no sabe leer ni escribir.

Para hablar del sonido debemos remitirnos al concepto de habla o de actuación del sujeto. Su producción requiere la presencia simultánea de tres componentes: iniciación, fonación y articulación. La iniciación es la producción de flujo de aire; la fonación refiere a la vibración de las cuerdas vocales (lo que permite diferenciar sonidos sordos o sonoros, ver Tabla 6.1) y la articulación está vinculada directamente con el área motora de los músculos del aparato bucofaringeo, que modula el aire saliente y permite generar sonidos específicos, por ejemplo, las consonantes que se definen como los sonidos que encuentran algún tipo de obstáculo en la salida del aire y las vocales que son aquellos sonidos en los que no hay ninguna obstrucción. Para entender cómo incide la articulación en la producción del sonido hay que tener en cuenta el punto (p. ej., la lengua se coloca en posición interdental) y el modo (la glotis se cierra completamente impidiendo la salida del aire) en que esta se produce.

Otro elemento a tener en cuenta es que la producción del sonido muchas veces no está relacionada con su percepción. Por ejemplo, el sonido de la *s* en un contexto interdental como la palabra *desde* es diferente al de *sopa* donde se encuentra al inicio y se realiza como una fricativa alveolar. Estos casos de sonidos cuyos rasgos son diferentes en la forma de producción pero que se perciben de la misma manera son llamados *alófonos* de un mismo fonema, es decir, diferentes formas de pronunciar la *s* pero una sola forma de percibirla. Otro contexto que habilita la utilización del término alófono es cuando existe la misma pronunciación de un sonido para diferentes letras, tal es el caso de la *s* en el español del Río de la Plata, que se utiliza tanto para la *z* en todos sus contextos de aparición /sapato/, para la letra *s* y para la *c* cuando aparece junto a la *e* y la *i*, por ejemplo en /seleste/, /sielo/. En nuestra variedad del español la *s* es el único sonido para estas letras, sin embargo, si pensamos en la variedad peninsular (español de España) tenemos que la *z* se pronuncia como un sonido diferente, claramente interdental (como un zumbido). Todos estos aspectos que aparecen en la relación letra y fonema se vinculan con los aspectos ortográficos del lenguaje, a los que haremos alusión más adelante.

El principio de escritura del español, entonces, es el principio alfabético fonológico, esto es, que las letras representadas en el código (alfabeto) se corresponden, en general, con fonemas (unidades abstraídas de la lengua oral). Por ejemplo, letra o grafema a = fonema /a/. Esta relación permite decir que nuestro sistema alfabético es bastante transparente, a diferencia de otras lenguas llamadas opacas donde la relación fonema-grafema es menos directa. Tal es el caso del francés, donde los sonidos de la oralidad no están representados en la escritura por una letra, sino que lo hacen generalmente en un conjunto de letras.

Nuestra forma de escritura tiene repercusiones a nivel cognitivo, fundamentalmente, en el nivel de dificultad que el sujeto encuentra para aprender el código escrito y su relación con el lenguaje oral. Otra dificultad que encontramos en el primer nivel del lenguaje (fonológico) es que en español la sílaba es la unidad métrica más natural y, por tanto, la primera unidad que los sujetos son capaces de segmentar. Sabemos que, con excepción de las vocales, los otros fonemas de la lengua siempre se pronuncian de forma contigua en la sílaba. Esto quiere decir que en español no existe una sílaba *r* o *s*, sino *ro* o *sa*. En cambio, sí hay sílabas *a*, *e*, *i*, *o*, *u*; por eso, si el sujeto no es capaz de asociar que en determinadas sílabas hay dos letras y que estas son fonemas diferentes, no podrá comprender cuál es el principio de nuestro alfabeto (de tipo fonológico).

A continuación se presenta una tabla donde se muestran las diecisiete consonantes del español del Río de la Plata, que es una variedad geográfica del español y que, como tal, tiene un sistema fonológico propio.

Tabla 6.2. Sistema de consonantes del español del Río de la Plata

Punto de articulación / Modo de articulación	Bilabial		Labio-dental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar	
	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son
Oclusivo	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativo			/f/				/s/		/ʃ/		/x/	
Africado									/tʃ/			
Nasal	/m/						/n/		/ɲ/			
Lateral							/l/					
Vibrante							/r/					
							/r̄/					

Nota: Sor = Sordo, Son = Sonoro

Las vocales en nuestra variedad de español son cinco: <a> <e> <i> <o> <u> y a cada una de ellas les corresponde un sonido: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Por todo lo explicitado sabemos que las consonantes y las vocales son los componentes del sistema alfabético, y que su diferenciación y aprendizaje son procesos que ocurren mediante la enseñanza sistemática. Estos aspectos son los que se discuten en el siguiente subapartado.

La conciencia fonológica: Representación mental del sistema fonográfico

El proceso de consolidación de la habilidad para analizar y descomponer los sonidos de la palabra oral, como hemos visto, es uno de los procesos más costosos y que comienza con los procesos de alfabetización. A medida que el niño aprende a leer y a escribir empieza a fijar la relación que existe entre las letras (grafemas) y los fonemas. Conviene agregar que este reconocimiento se realiza básicamente por el canal visual y por el canal fonético-fonológico. Para que este proceso se produzca, es necesario el procesamiento de los estímulos de ambos canales y su articulación en áreas del cerebro que combinan información en un grado de complejidad mayor (áreas terciarias y cuaternarias).

El primer proceso es la percepción visual primaria, que ocurre en dos fases: primero, la configuración global de la palabra (p. ej., *coliflor*); y, segundo, la configuración analítica de los rasgos gráficos de las letras: la *c* no es la *o*, la *l* no es la *f*. Luego del reconocimiento visual, el niño debe aprender que a las letras les corresponde un sonido (<a>=/a/), varios (<x>=/k/ /s/) o ninguno (en el caso de la <h>). El proceso de identificación de palabras escritas a través del emparejamiento grafema-fonema se denomina *ensamblaje fonológico*.

La decodificación es la ejecución de procesos secuenciales donde el lector establece correspondencias entre fonemas y grafemas para formar palabras. Las secuencias necesarias para lograr exactitud en la decodificación de palabras son:


- Identificar los sonidos con las letras. Por ejemplo, saber que el sonido /a/ se corresponde con la grafía <A> y <a>.
- Combinar fonemas. Por ejemplo, lograr unir sonidos que conformen grupos consonánticos complejos /ntr/.
- Identificar fonogramas, es decir, patrones comunes entre las palabras. Por ejemplo, saber que los morfemas *-mente*, *-ción*, *-ar*, *-er*, *-ir*, son productivos en el español (esto significa que permiten formar nuevas palabras).

Estas secuencias, que al principio conllevan una importante energía para su aprendizaje, deben volverse automáticas. Esto significa que, una vez que se ha logrado el reconocimiento de las letras y su correlación fonológica mediante ensayo y error (esto es eminentemente consciente en los inicios), se automatiza el proceso mediante la repetición y deja de ser consciente. En otras palabras, la automatización supone la identificación rápida y sin esfuerzo de palabras fuera o dentro de contexto.

Vernon (1997) define la conciencia fonológica (CF) como una habilidad metalingüística que le permite al lector analizar y descomponer en sonidos la palabra oral. En otras palabras, existe un dominio adecuado y consciente de la relación alfabético-fonológica que le permite al individuo realizar operaciones voluntarias como: discriminar sonidos similares, realizar rimas, realizar apareamiento de palabras, es decir, comparar y saber que /kasa/ y /masa/ empiezan con fonemas diferentes pero terminan con los mismos sonidos, aislar sonidos (identificar voluntariamente un sonido de una palabra tanto en posición inicial, media o final), división de palabras en sus fonemas correspondientes, contar fonemas, omitir, sustituir o mezclarlos voluntariamente.

Unidades mínimas con significado: Del morfema a la palabra

Como hemos visto anteriormente, los morfemas son las mínimas unidades con significado, pero ellas no se corresponden necesariamente con el concepto de palabra. Las palabras están compuestas por morfemas y estos pueden ser de naturaleza gramatical, como el género y el número en los sustantivos y adjetivos, o pueden ser morfemas derivativos, como en el caso de las terminaciones de los verbos conjugados. También están los morfemas base, que son los que tienen el significado conceptual de la palabra. Para ilustrar estas diferencias se muestra como ejemplo la palabra *mesa*, que está compuesta por tres morfemas:

1. el morfema base *mesa*,
2.  el morfema de singular y
3. el morfema de género *-a*: femenino.

La distinción entre morfema y palabra es muy importante y tiene varias derivaciones. Una de ellas es, seguramente, que los sujetos letrados tienden a pensar que las palabras son las unidades mínimas. Esto se debe a que cuando nos enfrentamos a un texto lo primero que podemos distinguir son conjuntos de letras a las que les antecede un espacio en blanco y les precede otro espacio en blanco (convención ortográfica). Asimismo, desde el punto de vista del significado estas unidades presentan conceptos estables que se pueden encontrar en los diccionarios. Esta aproximación a la palabra se vuelve imprecisa a medida que la reflexión gramatical comienza a intervenir y el sujeto se pregunta: ¿cuántas palabras hay en *exnovio* y cuántas hay en *ex primer ministro*? Si nos guiamos por el efecto visual hay que decir que en la primera hay una y en la segunda hay tres, ¿pero esto es realmente así? Sabemos que no. Según la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010), el prefijo *ex* se escribe junto a la palabra que prefija cuando esta no es compuesta y, por separado, cuando la prefijación es compuesta, por ejemplo: *exministro*, *exnovio*; *ex primer ministro*, *ex primera dama*. A partir de esta información nos cuestionamos si *ex* es un prefijo independiente y, por lo tanto, tendríamos tres unidades en el segundo ejemplo; o no lo es, en tal caso hablaríamos de una sola unidad. Sin embargo, si lo pensamos en términos de significado sabemos que hay dos conceptos en juego en cada ejemplo y es ahí donde el concepto de morfema como unidad mínima de significado nos permite responder desde otro lugar. La primera palabra tiene dos morfemas léxicos y cada uno de ellos aporta diferente información: *ex*: pasado y *novio*: pareja. El segundo ejemplo es un poco más complejo, porque si bien aparece la información de pasado *ex* como un prefijo independiente, aparece la nominación de un solo cargo (que ha finalizado) expresado mediante dos morfemas léxicos: *primer* y *ministro*. Esto significa que *primer ministro* es un solo concepto que designa a un cargo ministerial que por su importancia se menciona como primero, del conjunto general de ministros.

Otra de las derivaciones que tiene la diferenciación entre morfema y palabra está íntimamente relacionada con aspectos cognitivos y la forma en que las unidades léxicas se almacenan. Esto significa que está en estrecha relación con cómo

se construyen las representaciones mentales de las palabras, es decir, en cómo se conforma el *diccionario mental* o *lexicón* de cada sujeto.

El conocimiento morfológico da cuenta de mecanismos que permiten crear otras palabras y relacionarlas, o no, con determinados campos semánticos y categorías gramaticales. Asimismo, es posible comprender palabras nuevas a través de la descomposición morfológica. Por ejemplo, si tomamos la palabra *encapuchado* podemos compararla con *enamorado*, *endiablado* y reconocer que en ellas hay similitudes (comienzan con *en-* y terminan con *-ado*) y conceptos diferenciados: *capucha*, *amor*, *diablo*. A la vez, reconocemos que estas palabras tienen una categoría gramatical, son adjetivos, y que tienen un significado que lo otorga el prefijo *en-* y el sufijo *-ado* que es *la calidad de tener* (*puesta la capucha*, *el amor* o *al diablo*).

En síntesis, el *lexicón mental* es un lugar de almacenamiento de unidades de uso del lenguaje y es un componente central del conocimiento lingüístico vinculado directamente al conocimiento gramatical (categoría de palabras, tipos de morfemas, etimología, derivación léxica, etc.), ortográfico (los signos diacríticos, los signos de puntuación, los signos auxiliares, las mayúsculas, las minúsculas, las abreviaciones, etc.) y de la asociación palabra-significado (componente semántico que se aborda en *Acceso al léxico: dos modelos de interpretación oracional*).

A continuación se presentan los procesos cognitivos que intervienen en la identificación de las palabras, que luego servirán para integrar el diccionario mental.

La identificación de palabras

La identificación de palabras escritas tiene una función dinámica en los procesos cognitivos que contribuye progresivamente a la consolidación de un léxico ortográfico mental, que almacena en la memoria representaciones de las palabras escritas. A nivel de las investigaciones en el campo léxico existen varios modelos que intentan explicar este proceso. A los efectos de introducir al lector en los tipos de procedimientos básicos hemos elegido tomar en consideración el modelo de doble ruta (Coltheart, 1978). Este puede sintetizarse del siguiente modo: para todos los idiomas existen dos rutas de acceso al léxico: 1- logográfica, asociada al canal visual sin mediación fonológica, en la que los niños reconocen la palabra en base a pistas visuales. Y otra ruta, denominada 2- alfabético-analítica, que consiste en el reconocimiento de cada uno de los elementos de las palabras, las letras y su asociación con sus respectivos fonemas. Como ya hemos visto, este último proceso está muy relacionado al desarrollo de la conciencia fonológica. De esta manera, cuando se lee una palabra es posible identificarla por un mecanismo directo de asociación, es decir, palabra leída, representación gráfica de la palabra (acceso logográfico); o a partir de la *recodificación*, es decir, asociando un sonido a cada grafía a medida que aparece en la palabra. Estas dos rutas de acceso al léxico permiten leer palabras de diferente naturaleza, por ejemplo, el acceso visual es más rápido que el fonológico y permite que las palabras identificadas como conocidas se lean con mayor velocidad. En cambio, cuando el lector se enfrenta a palabras desconocidas, el proceso de recodificación enlentece la lectura pero como contrapartida habilita a

una exactitud lectora de palabras desconocidas por el lector (o palabras inventadas, denominadas pseudopalabras).

Las formas de identificación del léxico están también vinculadas a diferentes etapas por las que transita el sujeto, como se verá en el siguiente subapartado. Por lo tanto, se puede ver cómo el predominio de una ruta u otra a lo largo del desarrollo infantil tiene consecuencias cognitivas a la hora de aprender nuevas palabras.

Etapas en la adquisición del léxico

En este subapartado señalaremos la clasificación de Firth 1985 (en García Madruga 2006) que presenta tres etapas en la adquisición del léxico:

1. *Logográfica*: asociada al canal visual sin mediación fonológica a partir de los rasgos claves de determinadas palabras, y su asociación a un contexto o características invariables, como ser longitud, saliencia de alguna letra, posición, etc.
2. *Alfabético-analítica*: asociada a la relación grafema-fonema, que se construye con y a partir del desarrollo de la conciencia fonológica.
3. *Etapas ortográfica*: reconocimiento directo asociado al lexicón mental. Utiliza la estrategia morfológica, es decir que las palabras se reconocen según las unidades mínimas con significado que las componen.

Esta clasificación permite ver cristalizado algo que se venía esbozando hasta el momento, pero que no se había explicitado: que el léxico está almacenado morfológicamente descompuesto en el lexicón mental.

A continuación abordaremos la forma en que se construye el significado, es decir, una vez que se ha identificado la palabra, esta se asocia a un concepto estable que permite saber su contenido, por ejemplo, *perro*: «1. m. Mamífero doméstico de la familia de los Cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas. Tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal al hombre» (<www.rae.es>) y su asociación a un campo semántico más amplio: animales cuadrúpedos mamíferos. Asimismo, las palabras se encuentran, salvo excepciones, en un contexto mayor: la oración. Como veremos en el próximo apartado, estas se estudian y analizan en el marco del nivel sintáctico (oracional) y también aportan elementos para determinar el significado de las palabras (campo semántico).

Acceso al léxico: Dos modelos de interpretación oracional

En este apartado se presentan los resultados de dos investigaciones: Hagoort *et al.* (2004) y Hagoort y Van Berkum (2007), que postulan dos modelos sobre cómo los lectores acceden al significado. En la primera investigación se muestra un modelo de acceso en dos pasos y, en la segunda, se revisa el primer modelo, ya que nueva evidencia sugiere que el procesamiento del significado ocurre simultáneamente y no escalonadamente. Antes de presentar los resultados es menester introducir algunos conceptos como *nivel semántico*, *nivel sintáctico* y *conocimiento del mundo o nivel pragmático*.

La semántica es una disciplina que trabaja con el significado, según Jaszczolt (2002) hay dos acercamientos clásicos: el referencial y el representacional. Este

último considera que tanto emisores como receptores de un mensaje (oral o escrito) usan los conceptos que poseen para construirse una *imagen mental* o un *modelo mental* del mundo mediante la relación entre el lenguaje y estructuras conceptuales que se encuentran, únicamente, en la mente del sujeto. En el enfoque referencial, el significado se define por la relación entre el lenguaje y el mundo. En este último caso entran en juego elementos extralingüísticos que son los que se abordarán en el nivel pragmático y que ayudan a resolver, entre otras cuestiones, la referencia de los pronombres personales y su relación con los interlocutores. En este sentido, la primera persona del singular (*yo*) y del plural (*nosotros*) identificarán al emisor, mientras que la segunda y tercera persona del singular y plural, *tú, ustedes, él/ella, ellos/ellas*, coincidirán con los receptores. (Este tema se aborda con mayor profundidad en *El texto escrito*).

El conocimiento del mundo se obtiene a partir de la acción y el lenguaje (oral o escrito). Algunos autores lo denominan conocimiento enciclopédico, pero abarca mucho más que esto, podríamos definirlo como conocimiento pragmático, referente a las situaciones de comunicación y también a la comprensión del significado no literal (metáfora, ironía, etc.). Este conocimiento es determinante para la comprensión, ya que si un individuo se enfrenta a la lectura de un texto cuya temática le es desconocida hasta ese momento, el proceso de comprensión lectora se volverá dificultoso, cuando no imposible.

La primera investigación de Hagoort *et al.* (2004) señala que el significado semántico de la oración es el primero que se computa. Luego, en un segundo paso, el significado de la oración es integrado con información del discurso anterior, el conocimiento del mundo, la información del hablante/escritor y el significado de la información extralingüística. Esto último también es abordado por otros autores como *proceso de contextualización* o la relación que se establece entre los significados textuales y los datos extratextuales. Por eso se puede afirmar también que el contexto es preexistente al texto; pero, a su vez, es creado permanentemente en la actualización de información que hace el sujeto para su comprensión.

Hagoort y Van Berkum (2007) llegan a la conclusión de que la información fonológica, sintáctica y semántica de las palabras aisladas o en el contexto de oraciones y su integración con el conocimiento pragmático o del mundo, el conocimiento discursivo y los elementos no lingüísticos del contexto de información inmediata no se realiza separadamente. La información proveniente del lenguaje y su contexto (información visual, sonrisa y gestos en la oralidad o imágenes y siluetas textuales en la lectura de textos) son mapeadas desde un modelo de discurso que tiene en cuenta todos los actos comunicativos al mismo tiempo. Por lo tanto, la arquitectura de la comprensión lingüística es fruto de un sistema de procesamiento rápido y en paralelo de múltiples fuentes. De esta manera, el procesamiento del lenguaje opera mediante un principio de unificación donde toda la información se maneja en paralelo, con una direccionalidad marcada por la estructura del evento o del género discursivo que está detrás de la oración dada. Este nuevo modelo de interpretación integra las consecuencias semánticas en un rango más amplio de dominios cognitivos.

Como se ha visto hasta ahora, el desarrollo de la conciencia fonológica y la automatización de la decodificación son elementos necesarios pero no suficientes para

generar procesos de comprensión. Al trabajar con el nivel léxico, semántico, sintáctico y pragmático hemos podido apreciar cómo se producen los procesos de comprensión en este micronivel. Asimismo, debido a que la capacidad atencional de los seres humanos es limitada, también la automatización de la lectura de palabras y oraciones es absolutamente necesaria para dejar espacio atencional libre para la comprensión en este nivel, según el último modelo expuesto. En este sentido, se ha de tener en cuenta que las oraciones suelen formar parte de unidades de significado mayores (textos) y que son las que analizaremos en el siguiente apartado. Por esto, si la identificación de las palabras ocurre sin esfuerzo, nuevas actividades de comprensión podrán ejecutarse a nivel del texto escrito.

El texto escrito

Definimos texto escrito a partir de la propuesta teórica de Beaugrande y Dressler (1997). Esta definición toma en cuenta los aspectos formales, tradicionalmente asociados a este concepto, pero también hace hincapié en el contexto, es decir, el productor, el receptor y las circunstancias que rodean al mensaje. Según estos autores debe haber un equilibrio convergente entre los aspectos resaltados por la tradición de la gramática textual y el uso, ya que «la adecuación de un texto depende de si se establece o no un equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad» (p. 46).

De esta manera, entendemos el texto escrito como un acontecimiento enunciativo que debe cumplir con siete normas para considerarse un artilugio comunicativo genuino. Dos de ellas refieren al ámbito de la textualidad. Es decir, son normas que se centran en el texto (coherencia y cohesión) y en las que podemos distinguir dos niveles: un nivel sintáctico o de superficie y un nivel semántico o profundo, ambos íntimamente relacionados con la construcción del significado, aunque analíticamente autónomos. Las cinco normas restantes (intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad) están centradas en los usuarios del texto, es decir, en el productor y receptor, y en el contexto.

1. *Coherencia*. Refiere a cómo están configurados los conceptos y sus relaciones en el texto. Es decir, la coherencia refleja las jerarquías y diferencias según los niveles de importancia de las ideas (principales y secundarias). Un texto es coherente si puede ser percibido como una unidad comunicativa y no como una sucesión de enunciados inconexos. Para ello, tanto el texto como el lector deben construir y actualizar los elementos que permiten la comprensión según la secuencia de aparición de la nueva información.
2. *Cohesión*. Hace hincapié en las diferentes formas lingüísticas en que pueden conectarse entre sí diversas secuencias que integran la superficie textual. Es la manifestación lingüística de la coherencia, que se revela a partir de diversos recursos cohesivos (referencia, sustitución, elipsis, nexos, recursos léxicos, etc.). Estos recursos son las señales que marcan las conexiones entre enunciados y, por lo tanto, hacen que una secuencia de oraciones u otras construcciones se mantenga unida. Estos permiten al lector hacer una reconstrucción del sentido que el autor le dio al texto.

3. *Intencionalidad*. Se relaciona con la actitud del productor textual, las formas que utiliza para que el mensaje logre una transmisión de ideas acorde a sus necesidades comunicacionales y a la textualidad.
4. *Aceptabilidad*. Se vincula a la manera en que el receptor encuentra en el texto un material de relevancia. Los autores plantean que «una de las metas propias del receptor textual es el mantenimiento de la cohesión y la coherencia, puesto que tiene la potestad de tolerar las imperfecciones formales que presenta el material textual hasta donde sus propios intereses se lo aconsejan. En este mismo sentido, la operación de hacer inferencias (...) demuestra de un modo contundente cómo los receptores apoyan el mantenimiento de la coherencia mediante la realización de sus propias contribuciones al sentido del texto» (pp. 41-42).
5. *Informatividad*. Se relaciona con el mensaje que transmite el texto y la forma en que lo hace (p. ej., ser novedoso o reiterativo). Refiere al aspecto informativo de la comunicación.
6. *Situacionalidad*. Todo texto se enmarca en un contexto comunicativo, por tanto será necesario que este cumpla con las normas de la situación en que se genera la comunicación. Los autores mencionan como ejemplo el hecho de que un cartel de PARE puede ser la forma más apropiada para transmitir un mensaje en la vía pública, aunque sea una versión minimizada de información.
7. *Intertextualidad*. Refiere a los aspectos cognitivos que hacen que la utilización adecuada de un texto derive del conocimiento previo que se tenga de otros textos. Según los autores, «[e]n ciertos tipos de textos como la parodia, las reseñas críticas, la contra argumentación o los informes, el productor textual ha de consultar continuamente el texto principal para construir su discurso (...), y, con toda seguridad, los receptores textuales necesitarán conocer el texto previo para entender el texto actual» (p. 45).

Este concepto de texto escrito incorpora los elementos lingüísticos y extralingüísticos como parte del producto, pero lo más interesante es que al ser entendido como un elemento de comunicación también toma en cuenta los procesos de elaboración y comprensión. De esta manera incluye el concepto de inferencia que trataremos en el siguiente apartado.

Inferencia textual

Las inferencias cumplen un rol vital para el procesamiento discursivo del lector en relación al texto y al conocimiento nuevo o no explicitado. Esto significa que el lector tendrá que completar el significado de las lagunas informacionales que están en el texto y, para ello, deberá considerar nuevas significaciones para lograr una mayor comprensión textual.

Entendemos por *inferencia* la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto. Como hemos visto, en los apartados precedentes, tanto en el nivel morfológico, de la palabra, de la oración o del conocimiento pragmático existen elementos desconocidos por el lector, pero que este podrá recuperar mediante ciertas estrategias, como ser: el análisis morfológico, la relectura de palabras mediante la recodificación (analítico-sintética), la utilización del contexto textual y extratextual (contextualización) para reconocer el significado que se materializa en los diferentes niveles o completarlo mediante un análisis consciente de nuevos significados generados a partir del conocimiento del mundo y el contexto de producción del texto escrito. Estas formas de comportamiento se denominan *estrategias metacognitivas*, ya que implican un control consciente y suponen una optimización de los recursos cognitivos del lector para lograr la comprensión textual. Otras estrategias que implican la capacidad de analizar las destrezas lectoras partiendo del conocimiento que el propio lector cree que influyen en su comprensión textual son: buscar en diccionarios, enciclopedias, páginas web, preguntar cuando no se entiende, etc. Estas estrategias deben ser incorporadas como contenido de enseñanza, ya que al ser explicitadas y practicadas se automatizan y se vuelven herramientas que el sujeto puede utilizar frente a cualquier texto.

Como componente básico de la comprensión, las inferencias permiten mantener la coherencia y son necesarias para la construcción del modelo mental de la situación descrita en el texto. Por lo tanto, la comprensión se define como la realización de las conexiones representacionales, es decir, los procesos inferenciales que se basan tanto en el conocimiento del lenguaje como en el conocimiento del mundo o en estrategias metacognitivas. Por lo tanto podemos afirmar que las inferencias parten de:

- el conocimiento lingüístico;
- la contextualización;
- el conocimiento del mundo;
- las estrategias metacognitivas;
- el conocimiento de los géneros textuales (ver siguiente apartado).

Las inferencias fundamentales son las que se requieren para lograr una coherencia mínima del texto escrito, ya que sin ellas no es posible ningún tipo de comprensión. Estas deberían ejecutarse por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática. Estas inferencias se consideran factibles de ejercitación y se pueden explotar en contextos educativos particulares. Algunas de ellas son:

1. Pronominalización.
2. Sustitución léxica.
3. Elisión.

4. Inferencias causa-efecto.
5. Inferencias temporales.
6. Inferencias espaciales.

También existe un tipo de inferencia denominada optativa, cuya función es la comprensión profunda. Estos procesos inferenciales son muy importantes en el desarrollo de una lectura crítica y valorativa de los contenidos de un texto. A continuación se presenta una tabla donde se caracterizan diferentes clasificaciones de inferencias, se las explica y se las ejemplifica.

Tabla 6.3. Adaptado de García Madruga (2006)

Tipos de inferencia	Explicación	Ejemplos
Puente (conectivas, hacia atrás)	Inferencias necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto.	«En el grupo había desaparecido una persona. María salió temprano».
Referenciales (anafóricas)	Una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo en el texto.	«Para Ema el éxito como escritora no era su objetivo principal pero cuando llegó sí que lo valoró».
Causales (clase de inferencias conectivas)	La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo.	«Ernesto se sintió enfermo. Su madre llamó al doctor. Este llegó en ambulancia».
Elaborativa (hacia delante, opcionales)	Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.	En la lectura de una narración el lector puede inferir que un personaje ha tenido una relación (no explícita anterior) con otro personaje de la historia.
Perceptivas	Se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje independientemente de variables extralingüísticas.	Durante la lectura no se reconocen, no se leen todas las letras de las palabras, sino que a partir de unas pocas se infiere la palabra completa.
Cognitivas	Dependen de estrategias que hacen uso de conocimiento general. Operan de forma controlada, lenta y elaborada.	Las diversas estrategias necesarias para la comprensión de textos, por ejemplo, la identificación de ideas importantes y su resumen.

Las inferencias, que son formas de mostrar niveles de comprensión textual, no explican este funcionamiento cognitivo, ya que como hemos visto, el sistema atencional es limitado en cuanto a la cantidad de información que puede procesar. Por esto, es necesario incorporar nuevos elementos para explorar la comprensión. En este sentido, se presenta a continuación un modelo clásico que explicita una forma de entender la comprensión de textos.

Modelo de comprensión textual

Según Kintsch y Van Dijk (1983), el modelo de comprensión se realiza en ciclos. Para obtener una estructura coordinada y coherente, la información debe procesarse de forma interconectada, lo que permite construir una red de proposiciones o texto de base y una coherencia global. El texto de base refiere a las ideas que expresa

el texto e incluye las relaciones semánticas entre las diversas ideas, relacionadas entre sí mediante la repetición de argumentos, es decir, el hecho de que comparten una referencia en común.

Los autores destacan tres niveles diferentes de representación que dan cuenta de la comprensión de un texto:

1. **Cohesión local:** lo primero que el lector hace es comprobar las referencias de la base del texto y si encuentra que son congruentes realiza el procesamiento posterior. Sin embargo, los recursos cohesivos no son suficientes para producir un texto coherente si el contenido conectado no encaja con la comprensión que el lector tiene del mundo real, es decir, su conocimiento previo. En esos casos se interrumpe la comprensión.
2. En cambio, si la información faltante puede ser repuesta por el lector, se inician los procesos que permiten cerrar el ciclo de la comprensión. Este proceso implica incorporar inferencialmente una o más ideas a la base del texto para hacerlo cohesivamente congruente.
3. La comprobación de la cohesión de la base del texto y la posible activación de inferencias no pueden realizarse en la totalidad del texto. Esto se debe a que nuestra memoria de trabajo es limitada. Por eso, el procesamiento del texto se realiza secuencialmente, en ciclos, mediante el agrupamiento de conceptos que generan el conocimiento del micromundo sobre lo que trata el texto. Además, para conectar los diferentes ciclos, algunas ideas principales se mantienen de un ciclo a otro en la memoria operativa. Estas permiten lograr la coherencia general del texto. En caso contrario se inicia el proceso de búsqueda en la memoria a largo plazo o se realizan inferencias que ayuden a lograr la coherencia del texto.

Otro de los aspectos que los lectores utilizarán para la comprensión de textos es su silueta, por ejemplo, el formato típico del artículo periodístico le dará una idea previa al lector del tipo de texto que allí va a encontrar. Lo mismo sucede con los poemas o los cuentos. Estos aspectos se encuentran en el ámbito de comprensión global y serán analizados en el siguiente apartado bajo el nombre de géneros textuales.

Géneros textuales

El *género* es una construcción textual (escrita o hablada) y, por lo tanto, social. Se entiende que todos participamos en los géneros en tanto realizamos cosas a partir de ellos y mediante la interacción con otros. Los géneros se definen como procesos sociales, prácticas socioculturales que están orientadas por una meta comunicativa (Martin y White, 2005). La introducción del sujeto en los diferentes géneros académicos se produce durante su escolarización. Por ello, una persona alfabetizada contextualizará su producción lingüística en un género apropiado.

La diferencia más importante en los niveles del desarrollo de la lectura es la cantidad de información que se puede mantener activa en forma de representación en la memoria de trabajo del individuo. Estas representaciones o esquemas se forman mientras el lector se mueve desde los conceptos a las palabras, a la ortografía

y luego hacia el texto y a la lectura otra vez. En ese sentido se puede decir que la lectura de textos argumentativos es más compleja que la de los textos narrativos (ver Tabla 3, Géneros textuales), ya que mientras la primera implica una complejización causal entre proposiciones y conclusión, la segunda consiste, típicamente, en una secuencia de eventos lineales. A continuación se presenta una tabla con diferentes géneros según diferentes objetivos de comunicación, obviamente, este tema no se agota en la siguiente descripción:

Tabla 6.4. Presentación de géneros textuales según su objetivo de comunicación y los tipos de procesos que desarrollan

Objetivo	Tipo de proceso	Tipo de texto
Presentar un escenario	Descripción	Manuales instructivos
Contar acerca de mis sentimientos, narrar una historia (personal o ajena), recuento o relato histórico.	Secuencia temporal. Conexiones temporales, entre personajes, causales. Reacciones.	Cuento Novela Autobiografía Biografía Textos que narran hechos históricos
Explicación/Exposición	Vínculo complejo entre las relaciones causales. Presentación de diferentes formas de saberes.	Afiches explicativos Cuadro sinóptico Mapa conceptual Resumen Definición
Argumentación	Sustentación, refutación y negociación de temas o problemas.	Texto académico (científico) Respuesta de examen Solicitud de fondos o financiación

A medida que el sujeto se introduce en la cultura letrada va logrando una representación más estable y elaborada de lo que es un texto escrito en función del contexto de aparición, que es otra información que el sujeto utiliza para comprender el texto al que se enfrenta. Para finalizar, se presenta en el siguiente apartado otro elemento que incide en la comprensión de los textos pero que no está centrada en estos sino en el sujeto que interpreta la lectura.

Elementos prosódicos o suprasegmentales

La prosodia es un término lingüístico para describir la velocidad de elocución, las pausas, los aspectos tonales del discurso, el acento, el timbre de voz, entre otros. Esto ha sido denominado clásicamente a partir de la siguiente metáfora: la música del lenguaje oral. Estos aspectos poseen un valor comunicativo suprasegmental, es decir, que atañen al texto escrito como totalidad y más allá de él, incluyendo la correcta lectura, no solo de las palabras sino también de signos ortográficos como los de pregunta, exclamación y puntuación. Estos están por encima de las palabras aisladas o de las oraciones simples y transmiten contenidos significativos que ni léxico ni sintaxis por sí solos pueden vehicular. Por todo esto, incluimos en este apartado este punto que permite finalizar la presentación de los aspectos que influyen y

ayudan a construir la comprensión de textos. A continuación se presenta el último concepto, pero no menos importante por ello, que es la lectura fluida en voz alta.

Fluidez lectora en voz alta

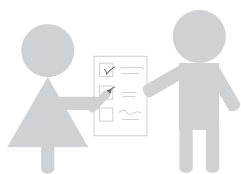
Las características de un lector fluido son: sostener la lectura por largos períodos de tiempo, mantener la habilidad lectora después de largos períodos sin práctica, leer correctamente distintas clases de texto, no distraerse fácilmente y leer sin esfuerzo.

Al igual que los otros niveles que conforman el lenguaje el logro de una lectura fluida en voz alta es un proceso que necesita tiempo y entrenamiento. Este proceso consta de tres elementos clave: lectura *precisa* de un texto en voz alta, a una *velocidad* conversacional con una *prosodia* o expresión apropiada (Hudson, Mercer y Lane, 2005).

Las pausas y la entonación tienen un correlato con las estructuras sintácticas y suelen ser representadas ortográficamente mediante signos de puntuación. Por ejemplo, una lectura pobre en expresión puede conducir a confusiones si no logra la interpretación correcta de signos ortográficos como el punto, la coma o punto final.

La definición de lectura fluida que toma en cuenta la precisión, la velocidad y la prosodia es la que aparece en casi todas las investigaciones en esta área. Sin embargo, si definimos la prosodia desde un punto de vista lingüístico, veremos que la velocidad o duración, el tono y la intensidad son todos elementos que definen la prosodia (Martínez Celdrán, 2003). Esto significa que la fluidez lectora en voz alta se podría definir de forma más sencilla como la lectura precisa que conlleva una prosodia adecuada. De esta manera, queda de manifiesto que la velocidad no es un tercer elemento de la fluidez, sino un componente más de la prosodia y que no puede medirse de manera independiente a los demás elementos que la componen.

Resumen del capítulo y conclusiones



En este capítulo se ha trabajado el concepto de lenguaje escrito y su relación con los procesos cognitivos desde varios puntos de vista. En primer lugar, se expusieron los diferentes sistemas de escritura y se describió el que corresponde al español, haciendo énfasis en el concepto de fonema (alfabeto fonológico), su relación con el sonido y con el aprendizaje de la lectura y escritura (importancia de la CF). En segundo lugar, se analizó la unidad mínima de significado (morfema) y su relación con las palabras y con el nivel oracional (sintaxis). Al mismo tiempo que se trabajó el concepto de representación mental como fundamental para la construcción de significado (nivel semántico) y la importancia de la contextualización o nivel pragmático. Todo esto sirvió para entender las diversas formas de procesamiento de la información léxica y la conformación del lexicón mental. En tercer lugar se expuso el concepto de texto, la importancia de las inferencias textuales para la comprensión de lo que se lee, el concepto

de géneros textuales y su relación con la comprensión global, en el entendido de que los propósitos comunicativos y las diferentes formas de materialización de los textos producen diferencias en los significados. Para finalizar, se trabajó el concepto suprasegmental de prosodia, su relación con la comprensión y las características de la fluidez lectora en voz alta.

Puntos para la discusión



1. En el texto de este capítulo se definen aspectos relacionados con el lenguaje escrito y los procesos cognitivos. El capítulo está centrado fundamentalmente en los procesos de percepción y almacenamiento de información, conocimiento lingüístico, sin mencionar explícitamente el papel de la motivación y afectividad.

A partir de los capítulos en los que estos aspectos se trabajan en profundidad: ¿cómo se define la relación entre la motivación y la lectura?

¿Piensas que este concepto puede influir en los diferentes modelos explicitados para la comprensión o es posible aislar este componente en la enseñanza-aprendizaje del código escrito?

2. En la introducción se realiza la siguiente afirmación: «(En) nuestra sociedad, en tanto diversa y pluricultural, existen diversas valoraciones respecto de las prácticas de lectura y escritura. Es decir, no todos los grupos, ni todas las estructuras sociales consideran su valor de la misma manera».

¿Estás de acuerdo con esta afirmación? Justifica tu respuesta a partir de ejemplos.

3. Del 26 de mayo al 1º de junio de 2014 la Universidad de la República realizó una evaluación de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan al primer año de la enseñanza terciaria. Una parte de la consigna de dicha evaluación rezaba lo siguiente:

«La evaluación consiste en dos textos con 14 preguntas de opción múltiple cada uno. Los estudiantes deberán leer con atención cada texto y responder las preguntas relacionadas. Es posible volver el texto las veces que se desee. En cada caso las dos últimas preguntas (13 y 14) no se relacionan con el texto, sino que, con base en enunciados independientes, interrogan sobre aspectos de ortografía y puntuación».

A partir de la lectura de este capítulo señala cuáles son, a tu entender, los niveles que se pueden evaluar y cuáles no, en la prueba propuesta.

Luego discute con tus compañeros.

¿Cuál es el sentido de realizar esta prueba? ¿En qué medida está relacionada con el desempeño académico?

¿Cuáles son las posibles causas que motivan a la Udelar a introducir una prueba de esta índole en 2014?

Aprendizaje basado en problemas

A continuación se presenta un dibujo de un niño de cinco años en el que hay un sol en la parte superior izquierda. Debajo de este, y en la mitad de la hoja, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, se encuentra la frase «ESTED IVUGO PARA: LUSIANA». En el medio y abajo de la hoja hay una figura femenina.

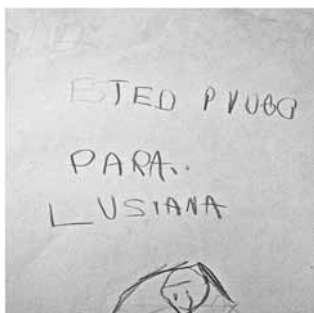


Figura 6.1. Dibujo de un niño de cinco años

Fuente: Autora.

1. Luego de observarlo analiza lo que está escrito y en función de lo trabajado en el apartado 2, explica:
¿En qué etapa de la adquisición del léxico se encuentra el niño? Justifica.
Describe los elementos del código escrito que aparecen.
¿Qué pasa con la relación grafema-fonema? ¿Cómo se explica que haya una confusión entre la <v> y la o entre la <s> y la <c> o entre la <j> y la <g>?
2. Tomando en consideración lo que se aborda en el apartado 3, justifica si es posible considerar esta figura como un texto escrito.