

---

# HACIA UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL COMO PROCESO COGNITIVO

María Elsa Porta \*

Mirta Susana Ison \*\*

**SÍNTESIS:** El propósito de este estudio se centra en el desarrollo de un modelo tendiente a explicar el proceso de aprendizaje inicial de la lectura, integrando factores sustanciales pertenecientes a dos líneas de modelos cognitivos sobre adquisición de la lectura: cognoscitivos e interaccionistas. Se describen los modelos de ambas líneas y se interrelacionan los conceptos –considerados relevantes según estudios psicopedagógicos contemporáneos de corte empírico– en el marco de la perspectiva contextual de Bronfenbrenner para arribar a una integración comprensiva de factores que influyen significativamente sobre el aprendizaje lingüístico inicial.

**Palabras clave:** lectura inicial; aprendizaje de la lectura; modelos cognitivos; reconocimiento de palabras; alfabetización.

## **A CAMINHO DE UM ENFOQUE COMPRENSIVO DA APRENDIZAGEM LINGÜÍSTICA INICIAL COMO PROCESSO COGNITIVO**

**SÍNTESE:** O propósito deste estudo centra-se no desenvolvimento de um modelo tendente a explicar o processo de aprendizagem inicial da leitura, integrando fatores substanciais pertencentes a duas linhas de modelos cognitivos sobre a aquisição da leitura: cognoscitivos e integracionistas. Descrevem-se os modelos de ambas as linhas e se inter-relacionam os conceitos – considerados relevantes, conforme estudos psicopedagógicos contemporâneos de corte empírico – no marco da perspectiva contextual de Bronfenbrenner para alcançar uma integração compreensiva de fatores que influem significativamente sobre a aprendizagem linguística inicial.

**Palavras-chave:** leitura inicial; aprendizagem da leitura; modelos cognitivos; reconhecimento de palavra; alfabetização.

---

\* Becaria posdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina).

\*\* Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua (Argentina).

**TOWARDS A COMPREHENSIVE APPROACH TO EARLY LANGUAGE LEARNING AS A COGNITIVE PROCESS**

**ABSTRACT:** *The objective of this study is based on the development of a model aimed to explain the early language learning process, integrating substantial factors belonging to two lines of cognitive models about the acquisition of reading: cognitive and interactionist. The models of both lines are described and the concepts interrelate –considered relevant to contemporary educational psychology studies of an empirical line– in the framework of the contextual perspective of Bronfenbrenner to arrive at a comprehensive integration of the factors which significantly influence early language learning.*

**Keywords:** *initial reading, learning to read, cognitive models, recognition of words, literacy.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La elaboración y/o selección de estrategias facilitadoras del aprendizaje de la lectura deben fundamentarse sobre un marco teórico sólido. El propósito de este trabajo es integrar los componentes relevantes en el proceso del aprendizaje lector inicial, en un modelo que oriente la selección de estrategias facilitadoras de dicho aprendizaje. La investigación surge frente a la necesidad de precisar una propuesta pedagógica, sustentada en un modelo teórico sólido, de estimulación de habilidades consideradas precursoras de la lectura dirigida a niños provenientes de ambientes pobremente alfabetizados en situación de riesgo pre-lector para favorecer su ingreso y progreso en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares más favorecidos. Un modelo que intente explicar tal proceso debe aportar una visión esclarecedora de los factores intervinientes significativos para dicho aprendizaje, evitando una mirada parcial sobre el desarrollo de ciertos aspectos en desmedro de otros y la influencia de solo algunos factores. Para ello, en este artículo, el aprendizaje lingüístico inicial contempla el desarrollo alcanzado por un niño entre los 4 y 7 años en las siguientes habilidades lingüísticas: competencia fonológica, identificación de palabras escritas conocidas, análisis de pseudo-palabras, memoria verbal de corto plazo, nominación rápida automática de objetos, vocabulario y conocimiento del nombre y sonido de la letra.

Hasta el momento, los modelos elaborados sobre el aprendizaje lingüístico inicial se han desarrollado desde las áreas cognoscitiva –indagando sobre procesos cognitivos que acaecen en el niño– o interaccional –enfaticando procesos de interacción del niño con el docente y con sus

pares–, pero no se ha elaborado, hasta donde se conoce, integración alguna. En las teorías tanto neo-piagetianas como neo-vigotskianas, los modelos han analizado el desarrollo y adquisición de la lectura como también los componentes y relaciones intervinientes en los procesos de reconocimiento de las palabras escritas. No obstante, urge aproximarse a una integración comprensiva de las perspectivas existentes, a fin de obtener un modelo clarificador que incluya e ilustre las relaciones entre todos los componentes ya identificados que participan del proceso de aprendizaje lingüístico inicial. Se estudian los elementos conceptuales comunes a ambas líneas de modelos –cognoscitivos e interaccionistas– y se los interrelaciona a partir de la perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995), a fin de ofrecer a la educación actual un marco teórico comprensivo del proceso de aprendizaje de la lectura que facilite la selección de estrategias que estimulen la comprensión del principio alfabético.

## 2. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA COMO PROCESO COGNITIVO

Desde la perspectiva cognitiva, que ha dado lugar a los enfoques y planteamientos más fructíferos para la comprensión de la destreza lectora, esta se concibe como una habilidad compleja que implica varios procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Sin embargo, el factor de mayor peso es el conjunto de habilidades metalingüísticas y de procesamiento fonológico (entre otros, STANOVICH, 1992; WAGNER y TORGESEN, 1987), debido a que el proceso de reconocimiento de las palabras escritas –habilidad básica de la lectura– es básicamente cognitivo y se origina durante la adquisición del lenguaje. Esta adquisición implica un doble procesamiento: uno dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real; y otro orientado hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de la imagen mental de los mismos. Esta doble función del lenguaje, una conducta que se puede manifestar como una forma de aprender sobre los objetos o como una manera de interactuar con las personas (NOLI, 2007, en comunicación personal)<sup>1</sup>, permite comprender la existencia de dos

<sup>1</sup> La enumeración completa de las funciones del lenguaje exige distinguir cuatro modos (VÁZQUEZ, 1995, pp. 38-40): 1) «Nombrar lo que es, función *referencial* que exige y se funda en un acto de conocimiento intelectual»; 2) la segunda función es «*comunicar* lo que es, la verdad objetiva del mundo, [...] lo útil, lo bueno o nocivo, lo justo o injusto, es decir el universo de valores sobre el que se construye la vida social»; 3) «la *autoexpresión*,

enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los modelos cognoscitivos y los interaccionistas, clasificación que se propone en el presente trabajo según la función que se enfatiza. En general, los sustentan dos vertientes teóricas: las neo-piagetianas a los cognoscitivos y las neo-vigotskianas a los interaccionistas (SÉNECHAL y OTROS, 2001). Las primeras sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir y son partícipes activos de su propio aprendizaje (por ejemplo, FERREYRO, 1986; SIEGLER, 1998). Las segundas reconocen que los niños aprenden sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura (por ejemplo, BORZONE y SIGNORINI, 2002; ROGOFF, 1993). Por lo tanto, las interacciones literarias de los niños con sus pares, docentes y otros adultos son un aspecto esencial para esta vertiente teórica.

## 2.1 LOS MODELOS COGNOSCITIVOS

246

La línea de modelos cognoscitivos estaría formada por los que enfatizan el rol del niño como partícipe activo de su propio aprendizaje, en el que la adquisición del reconocimiento de palabras escritas acaece principalmente en función del desarrollo de procesos mentales. Estos modelos intentan esclarecer los componentes cognoscitivos intervinientes en el proceso de reconocimiento de las palabras escritas así como las estrategias que los niños emplean al leer y su desarrollo durante los primeros años de la educación formal. Entre los modelos cognoscitivos podemos mencionar:

- Los de doble ruta (por ejemplo, COLTHEART y OTROS, 1993; HØIEN y LEEGAARD, 1991; PAAP, NOEL y JOHANSEN, 1992). Estos modelos asumen que existen dos vías para reconocer palabras escritas: la directa y la indirecta.
  - A través de la directa o visual ortográfica: las palabras familiares se reconocen como totalidades mediante conexiones directas entre las formas visuales de las palabras y sus significados.

---

la manifestación de la resonancia vital que la realidad captada ha tenido en la propia subjetividad», y 4) una «*función creativa* [...]: por esta función otros hombres llegan a contemplar, o a vislumbrar, aspectos de lo real que no son evidentes para todos» (referidos a lo objetivo-natural, al mundo cultural, a la trascendencia).

- A través de la ruta indirecta o fonológica: frente a palabras desconocidas o irregulares la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema permite traducir las letras en sonidos y así acceder a la identificación de las palabras y, por ende, a sus significados.
- Los conexionistas (SEIDENBERG y MCCLELLAND, 1989; SCHNEIDER y GRAM, 1992). Para el reconocimiento de todos los tipos de palabras –regulares, irregulares y pseudo-palabras– existe un solo sistema interconectado en lugar de dos rutas o mecanismos separados.
- Los que combinan los modelos de doble ruta y los conexionistas (EHRI, 1992; BJAALID, HØIEN y LUNDBERG, 1997), demostrando que no son incompatibles.
- Los neurocognoscitivos (BAKKER, 1979; PORTA, KRAFT y HARPER, 2010; SIMOS y OTROS, 2002; WALDIE y MOSLEY, 2000). Como resultado de la creciente innovación tecnológica y el consecuente perfeccionamiento de los estudios neurológicos por imágenes, tales como la resonancia magnética funcional (fMRI)<sup>2</sup>, los modelos neurocognoscitivos interpretan el proceso de reconocimiento de las palabras escritas en el marco de la neuropsicología, dando sustento a previas teorías neurocognoscitivas desplegadas a partir de pruebas de lateralidad manual (BAKKER, 1979) y de otros estudios conductuales.
- El modelo comprensivo del lenguaje (DICKINSON y OTROS, 2003).

## 2.2 LOS MODELOS INTERACCIONISTAS

La línea de modelos interaccionistas estaría integrada por los que destacan que el aprendizaje del niño acontece en sus formas de interacción con sus pares y con los adultos de la comunidad en la que está inmerso, entre cuyos miembros el docente cumple una labor sustantiva. El proceso de alfabetización es visualizado como un instrumento

---

<sup>2</sup> La producción de imágenes por resonancia magnética (MRI) es una técnica que analiza las propiedades magnéticas del tejido orgánico. La imagen por resonancia magnética funcional (MRIf) mide los cambios que se producen a través del tiempo en la distribución de los átomos seleccionados para el estudio.

sociocultural que, además de ser socialmente adquirido, requiere de destrezas específicas. Para estos modelos, la interacción verbal es considerada matriz de todo aprendizaje. En ella se acentúa la intervención docente en el aula, y su desempeño se analiza en función de las estrategias puestas en juego en la interacción verbal. En este grupo se destacan los modelos de:

- Participación guiada (ROGOFF, 1993).
- Aprendizaje inicial de la lectura (BORZONE y SIGNORINI, 2002).
- El que podríamos denominar «sobre el origen cultural de la lectura» (NELSON, 1996; TOMASELLO, 2000).

Según Bárbara Rogoff (1993), la alfabetización es un instrumento sociocultural que requiere la utilización de destrezas específicas adquiridas a través de la participación o de la observación activa en experiencias cotidianas. El aprendizaje acontece en un contexto que excede al individuo, desde situaciones de interacción con la comunidad que dan lugar a la participación guiada. Asimismo, Borzone y Signorini (2002) adoptan un marco socio-cultural en tanto proponen que las intervenciones docentes respondan al concepto vigotskiano de zona de desarrollo potencial definido como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, dado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VYGOTSKY, 1991/1935, p. 133).

En consecuencia, los maestros desempeñan un papel destacado y su ejercicio se analiza en función de las estrategias a las que acuden para la interacción verbal, considerada esta como matriz de todo aprendizaje. Los modelos de Nelson (1996) y Tomasello (2000) coinciden en dos conceptos vigotskianos centrales: (1) el desarrollo mental es el resultado de un desarrollo natural y cultural; (2) la formación de funciones mentales superiores adquiere su mayor desarrollo durante la infancia temprana. Acorde con ambos especialistas, entre los 2 y 6 años la mente se encuentra «invadida» por el desarrollo abrupto del lenguaje y por el ambiente sociocultural. Según Nelson (1996, p. 235), la interacción social cumple un papel fundamental en las etapas tempranas del proceso de adquisición de reconocimiento de las palabras escritas, ya que durante estas edades «el mundo social está a cargo del desarrollo infantil».

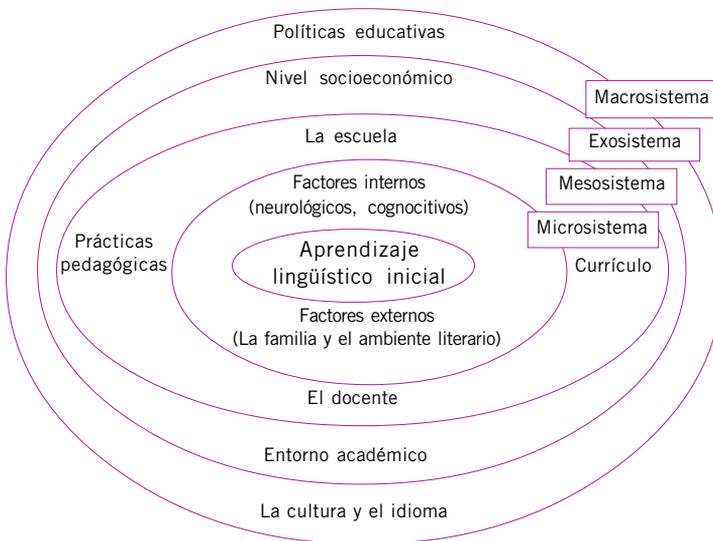
### 3. HACIA UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL

La perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995) sostiene que un niño en desarrollo se encuentra rodeado de una serie de sistemas complejos que interactúan: el microsistema –que incluye tanto factores internos como externos–, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Esta perspectiva permitirá clasificar los conceptos más notorios correspondientes a ambas líneas como partes integrantes de dichos sistemas, los cuales, interconectados, influyen en el aprendizaje lingüístico inicial (figura 1).

La dimensión factores internos del microsistema facilita la descripción de las variables correspondientes a los modelos cognoscitivos, mientras que la dimensión factores externos del micro, meso, exo y macrosistema aporta la interpretación de las variables correspondientes a los modelos interaccionistas. Es importante señalar que en el modelo propuesto se integran variables que no solo son relevantes para ambas líneas sino que, además, según investigaciones de índole empírica, inciden significativamente sobre el aprendizaje lingüístico inicial.

249

**FIGURA 1**  
**Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial**



### 3.1 LOS FACTORES INTERNOS DEL MICROSISTEMA (LOS MODELOS COGNOSCITIVOS)

Los factores internos del microsistema están constituidos por el conjunto de elementos cognoscitivos y biológicos propios del individuo. La exégesis adecuada del microsistema ayuda a describir los factores correspondientes a los modelos cognoscitivos. Durante el desarrollo infantil las estrategias cognitivas, así como los sustratos neurológicos que las sustentan, cambian e interactúan. El niño atraviesa tres etapas en el proceso de reconocimiento de las palabras escritas, cada una caracterizada por el predominio de un tipo de estrategia cognoscitiva.

#### 3.1.1 Etapa logográfica

Durante la etapa logográfica (en la denominación de Borzone y Signorini, 2002), el niño emplea una estrategia de reconocimiento visual rudimentaria; es decir, identifica palabras familiares valiéndose de rasgos visuales salientes. El reconocimiento de la palabra se lleva a cabo por asociación de un rasgo perceptual como la tipografía, el color o el tamaño de la palabra. En este trayecto rehúsa leer palabras no familiares presentadas en forma aislada y hará uso de pistas contextuales para adivinar alguna palabra en un texto. Esto es, utiliza una ruta directa rudimentaria para distinguir la palabra escrita aislada.

250

Mediante esta ruta se inicia una búsqueda en la memoria a largo plazo de algún rasgo viso-espacial de la palabra, sin mediación fonológica. Como el niño aplica un procesador lexical rudimentario para identificar las palabras escritas, su reconocimiento se basa en la asociación. Al valerse de este procedimiento, los niños suelen presentar errores al reconocer las palabras, ya que esta práctica se sustenta en un mecanismo arbitrario de búsqueda perceptiva viso-espacial más que en una exploración en la memoria visual de los grafemas de una palabra conocida.

El predominio de procesamiento viso-perceptivo rudimentario de la palabra escrita se acompaña de una activación predominante de las regiones temporales del hemisferio derecho (WALDIE y MOSLEY, 2000), activación que disminuye hacia la siguiente etapa (PORTA, KRAFT y HARPER, 2010).

### 3.1.2 Etapa alfabética rudimentaria

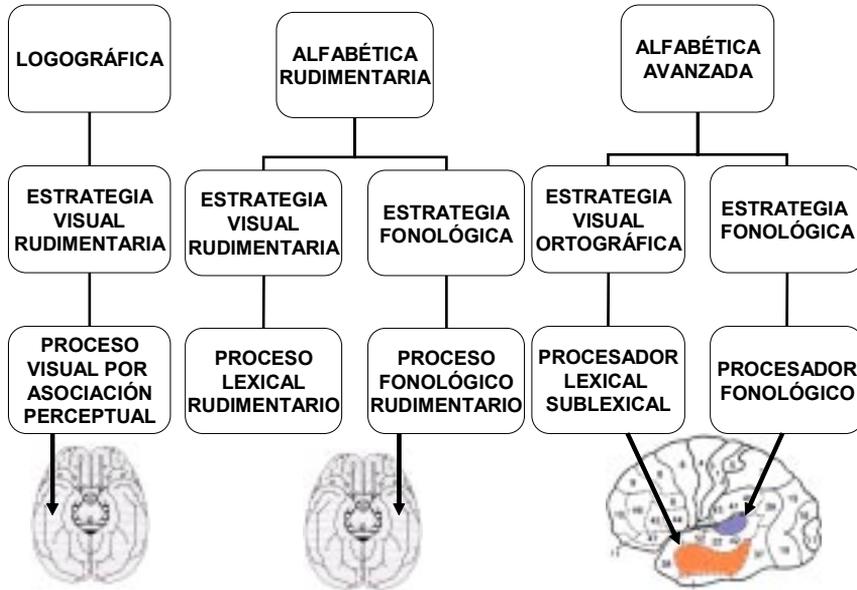
Luego, durante la etapa alfabética rudimentaria, al progresar en el dominio de habilidades de conciencia fonológica, específicamente fonémicas, el niño logra establecer conexiones viso-fonéticas entre algunas letras de la palabra escrita y algunos de los sonidos percibidos en su pronunciación. Aprovecha un mecanismo de construcción de representaciones parciales de las palabras mediante una recodificación fonológica rudimentaria para reconocer palabras poco familiares o pseudo-palabras, y estrategias visuales rudimentarias para reconocer palabras familiares. Al confrontar términos nuevos o desconocidos, recurre al procesador fonológico por el cual –mediante una ruta indirecta o fonológica– las letras constitutivas de una palabra son traducidas en sonidos y, a través de la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema, puede identificar la palabra y alcanzar así su significado (BJAALID, HØIEN y LUNDBERG, 1997; EHRI, 1992). Esta etapa se caracteriza por el ejercicio de un procesamiento fonológico rudimentario de la palabra escrita mediado por una activación predominante de las áreas temporales del hemisferio izquierdo (PORTA, KRAFT y HARPER, 2010).

251

### 3.1.3 Etapa alfabética avanzada

Durante la etapa alfabética avanzada se incrementa el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema, por lo que ante palabras desconocidas o poco frecuentes el niño emplea estrategias de recodificación fonológica mediadas por un procesador fonológico ya localizado en la circunvolución temporal media del hemisferio izquierdo (SIMOS y OTROS, 2002). En este período, el mecanismo de recodificación fonológica promueve en los niños una estrategia de autoaprendizaje por la cual aprenden a reconocer más palabras por la ruta léxica. Esto es, frente a palabras irregulares o medianamente conocidas, mientras que algunos grafemas son decodificados fonológicamente, grupos de fonemas, como sílabas, rimas u *onsets* ya familiares para el niño, son decodificados gracias a una estrategia de reconocimiento visual ortográfico sublexical mediado por el procesador lexical localizado en la circunvolución temporal póstero-superior del hemisferio izquierdo (BJAALID, HØIEN y LUNDBERG, 1997; SIMOS y OTROS, 2002). Finalmente, frente a palabras familiares el niño utiliza una estrategia de reconocimiento visual avanzada, mediada también por el procesador ortográfico.

**FIGURA 2**  
**Los factores internos del microsistema y el interjuego cognoscitivo**



### 3.2 FACTORES EXTERNOS DEL MICRO, MESO, EXO Y MACROSISTEMA (LOS MODELOS INTERACCIONISTAS)

#### 3.2.1 Factores externos del microsistema: la familia y la estructura social próxima

Los factores externos del microsistema están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño; es decir, la estructura social próxima en la que lleva a cabo su creciente socialización primaria y donde distintas variables contribuyen con su alfabetización inicial. En este sistema dos dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico y el ambiente literario. Respecto de la primera, al iniciar la escolaridad, los conocimientos del niño sobre el lenguaje y la lectoescritura son adquiridos en su mayor parte en el seno familiar y, por lo tanto, guardan relación con el nivel educativo de las personas que lo rodean. En el estudio realizado por Borzone y otros (2005), en el que se evaluaron las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en distintos niveles socioeconómicos (NSE), se observó que los niños de NSE bajo obtuvieron puntajes inferiores en las pruebas formales y recurrieron a formas tanto discursivas como de

escritura menos avanzadas. Las autoras concluyeron en que las diferencias encontradas se deben al nivel de alfabetización del entorno familiar y social. De esta manera advertimos cómo los padres transfieren a sus hijos los conocimientos sobre el lenguaje y la lectura en función de los conocimientos que ellos posean sobre dichas funciones lingüísticas. Por eso, el nivel académico parental interviene en los conocimientos adquiridos en relación con el lenguaje y la lectura expresados en formas de competencias, estrategias y habilidades cognitivas. En un estudio realizado por Dickinson y Tabors (2001) en niños de NSE bajo, a propósito de la variable ambiente literario en el hogar, se advirtió que actividades como la lectura de cuentos en casa ocasionan efectos inmediatos y duraderos en el proceso de adquisición de la lectura. Asimismo, factores tales como la cantidad y calidad de libros que hay en el hogar, el número de cuentos y poesías leído al niño y la cantidad de personas que en la casa se dedican a leer a los niños, guardan una relación significativa con el nivel de conciencia fonológica que registran ellos en nivel inicial (PORTA, 2008).

### *3.2.2 Factores externos del mesosistema: los microsistemas conectados*

Los microsistemas se conectan para crear el mesosistema, formado por las conexiones que acaecen entre los escenarios inmediatos que rodean al niño, tales como la escuela, el municipio, el hospital, las redes de apoyo y los centros de salud. Debido a que la escuela cumple una función primordial en el aprendizaje lingüístico inicial en el marco del mesosistema, nos centraremos en las interacciones generadas en el ámbito escolar. En la interacción con el docente el niño se iniciará formalmente en la alfabetización; por ende, en este ámbito institucional, cobran relevancia el docente y la interacción verbal que el mismo instaure en el aula. Según estudios empíricos contemporáneos, dos son las variables que han demostrado ser significativas para el aprendizaje lingüístico inicial: el tipo de acción pedagógica al que recurra el docente, sus creencias pedagógicas, y el modo en que organice el ambiente en el aula. Respecto de la primera, sabemos que el uso de un método o estrategia de enseñanza de la lectura interactuará con las estrategias cognitivas que el niño emplee para reconocer las palabras escritas. Numerosas investigaciones confirman la fuerza predictiva de la habilidad de conciencia fonológica en el futuro rendimiento lector (por ejemplo, BRAVO VALDIVIESO, 2002; BRAVO VALDIVIESO, VILLALÓN y ORELLANA, 2006; CARRILLO, 1994; GOSWAMI y BRYANT, 1990; PORTA,

KRAFT y HARPER, 2010; STANOVICH, 1992) y confirman que las diferencias entre buenos lectores y lectores en riesgo radican en las competencias de procesamiento fonológico (PORTA y DIFABIO, 2009; FERNÁNDEZ CANO, MACHUCA y LORITE, 2002). Por lo tanto, el docente debería promover la comprensión del principio alfabético –comprender que los sonidos del habla están representados por las letras del alfabeto–, favoreciendo así el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica. Por otra parte, el conocimiento del nombre de la letra es considerado el segundo predictor central del nivel lector. En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en nivel inicial a fin de identificar predictores centrales del proceso de adquisición de la lectura, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica (SHARE y OTROS, 1984). Por su parte, en un estudio longitudinal realizado en niños durante sus dos primeros años de escolaridad en el que sopesaron habilidades fonológicas diversas, Muter y otros (1998) encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo el nivel tanto de lectura como de escritura.

254

Respecto de la segunda variable significativa para el aprendizaje lingüístico inicial, dado que en la institución escolar el docente es responsable de la educación sistemática, es importante integrar al modelo el interjuego existente entre sus creencias pedagógicas, la forma en que organiza el ambiente del aula (por ejemplo, existencia de un espacio físico en el aula destinado a la lectura y escritura) y el modo en que acaece la interacción verbal con sus alumnos. Dickinson y Tabors (2001) observaron las interacciones verbales en el aula entre el docente y sus alumnos, la organización del ambiente y el currículo propuesto en función de sus creencias pedagógicas. Los resultados mostraron que: (a) un estilo de interacción en el que el docente prioriza escuchar a sus alumnos y solo interviene para aclarar ideas; (b) un aula con un espacio físico rico en material favorable a la lectura y la escritura, y (c) un currículo que asegura un tiempo destinado a generar momentos de conversación que faciliten a los niños explorar nuevas ideas, clarificar y expresar sus pensamientos, guarda una correlación positiva y significativa con dimensiones del lenguaje tales como el vocabulario comprensivo, la narración y la descripción de palabras, y con el aprendizaje inicial de la lectura, más precisamente con el reconocimiento de letras y la segmentación y síntesis de sonidos.

### *3.2.3 Factores externos del exosistema: el nivel socioeconómico familiar*

El exosistema se refiere al ambiente social que, aunque sin contacto directo con el niño, ejerce influencia en su desarrollo. Por ejemplo, una madre puede prestar mayor atención a su hijo cuando le va bien en el trabajo y menor atención cuando sufre una situación de estrés laboral. Según estudios de corte empírico, en el exosistema el NSE es una variable con un efecto significativo sobre el aprendizaje lingüístico inicial. La mayoría de los escolares con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura crecen en un entorno de vulnerabilidad social –un ambiente pobremente alfabetizado–; es decir, que este grupo de infantes crece en familias con problemáticas sociales negativas, tales como tasas altas de desempleo, trabajo temporal, maltrato intrafamiliar, redes sociales de apoyo restringidas, viviendas precarias, hacinamiento familiar, nivel educativo bajo. La influencia de estos factores se ve reflejada en el desarrollo infantil tanto cognitivo como lingüístico (ISON, 2004; BORZONE y OTROS, 2005). En este sentido, los resultados del ya referido estudio de Borzone y otros (2005), destinado a evaluar las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización de niños provenientes de distintos NSE, verificaron que los sectores desfavorecidos se diferenciaron de los provenientes de un NSE medio en todas las dimensiones lingüísticas consideradas (uncionalidad de la escritura, sistema de escritura y lenguaje oral): obtuvieron puntajes inferiores en las pruebas formales y recurrieron a formas discursivas y de escritura menos avanzadas. Por lo tanto, en un modelo integrador es indispensable considerar el efecto que el NSE –parte integrante del exosistema– tiene sobre el nivel académico de la estructura social inmediata en el cual el niño adquiere sus primeros conocimientos en relación con el lenguaje y, en particular, con la lectura, parte integrante del microsistema.

255

### *3.2.4 Factores externos del macrosistema: los valores culturales y las políticas educativas*

El contexto ambiental más amplio es el macrosistema: las subculturas y culturas en las cuales el micro, el meso y el exosistema se encuentran inmersos. Respecto de los valores culturales, existe una estrecha relación entre las destrezas cognitivas y los tipos de alfabetización desarrollados por las distintas culturas. Los resultados de Scribner y Cole (1981) sugieren que la alfabetización se asocia con habilidades cognitivas a través de prácticas específicas que implican el uso de la

lectoescritura: diversos tipos de caligrafía (por ejemplo, alfabética, fonémica, con o sin división de palabras) y distintos tipos de composiciones literarias (ensayos, cartas, historias, listas, poesías, instrucciones, etc.) que estimulan diferentes habilidades cognitivas. Otra variable de carácter cultural que influye en el nivel de dificultad para comprender las correspondencias grafema-fonema radica en la lengua en sí misma, específicamente en su transparencia. La transparencia del idioma posibilita el reconocimiento de las correspondencias fonema-grafema. El español es relativamente «cristalino» en el nivel acústico-fonético; durante el habla cada sonido se puede identificar y diferenciar de otros con facilidad. Por presentar una ortografía transparente con correspondencias unívocas, el español facilita el aprendizaje inicial de la lectura. Los niños que hablan lenguas transparentes adquieren habilidades correctas de recodificación que se correlacionan con el desempeño en conciencia fonológica y, por lo tanto, aprenden a leer más tempranamente que en casos de idiomas menos transparentes (BORZONE y SIGNORINI, 1988).

Las políticas educativas también tendrán un impacto sobre el proceso de alfabetización. Las personas que desarrollan las políticas educativas seleccionan los significados que pueden resultar relevantes al proceso de alfabetización y los incorporan en sus prácticas discursivas (ver BOMBINI, 2008). Estos significados son transferidos a la escuela, ámbito institucional del mesosistema, donde el docente los comunica a sus alumnos recurriendo a la combinación de estrategias pedagógicas y estilos de interacción verbal. Los resultados de los trabajos empíricos demuestran, por un lado, la potencialidad del método fónico en interrelación con la incidencia de la estructura fonológica de la lengua y/o la transparencia de la ortografía. Por otro, resultados de diferentes estudios –que evidencian que la estimulación de la habilidad de conciencia fonológica es posible y genera así efectos positivos en el nivel de rendimiento de la lectura– llevan a considerar el cultivo de tal habilidad como una alternativa pedagógica eficiente facilitadora del aprendizaje de la lectura (por ejemplo: ADAMS, 1990; BLACHMAN, 1997; EHRI y OTROS, 2001; PORTA, 2008; WISE, RING y OLSON, 1999). En función de esta revisión empírico teórica que sustenta el papel predictor de la conciencia fonológica, nuestras políticas educativas deberían considerar la implementación de programas de acción pedagógica dirigidos a estimular la habilidad de conciencia fonológica y conocimiento del nombre y sonido de la letra en nivel inicial y primer grado, entre otras destrezas lingüísticas.

#### 4. CONCLUSIÓN: UNA PERSPECTIVA QUE INCORPORA FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL

Este trabajo invita a concretar una alternativa pedagógica precisa de estimulación de la lectura dirigida a niños que crecen en entornos de vulnerabilidad social pobremente alfabetizados, a fin de prepararlos para que ingresen y progresen en el proceso de aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares más beneficiados. Por lo tanto, integrando factores decisivos intervinientes en el proceso de adquisición de la lectura y analizando sus relaciones, apremia el desarrollo de un programa de enseñanza inicial de la lectura que integre los componentes relevantes, considerados clave en el proceso del aprendizaje lector. Las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre la importancia de la competencia fonológica en el aprendizaje de la lectura son abundantes y concluyentes. Por este motivo, en toda propuesta de alfabetización se debe incluir una intervención tendiente a desarrollarla, de allí que Bravo Valdivieso redefine dicha competencia como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura:

La determinación de una ZDP permite señalar un área de intervención pedagógica en los niños de edades preescolares, escolares iniciales y los que tengan dificultades para el aprendizaje de la lectura. Esta ZDP implica un punto de concentración de los esfuerzos psicopedagógicos para que los niños involucrados rompan el código escrito y accedan a su significado. En este punto, los esfuerzos instruccionales deben coincidir con el grado de desarrollo de los niños en los procesos fonológicos y utilizarlos como trampolín para que atraviesen la distancia que existe entre el reconocimiento de las sílabas y fonemas que componen el lenguaje oral y la decodificación (2002, p. 174).

Asimismo, el aprendizaje lingüístico inicial se facilita al propiciar, tanto en el aula como en el hogar, un ambiente inclinado a experiencias literarias, con espacios y tiempo específicos para llevar a cabo tareas de lectura mediadas por una interacción verbal estimuladora de la comprensión, la imaginación, la depuración y el enriquecimiento del vocabulario, la clarificación de ideas y el goce estético de la lectura. El modelo integrado por factores considerados significativos para la adquisición de la lectura sustenta la hipótesis de que es viable atenuar las miradas atónitas frente a las palabras escritas mediante la acción integral de las personas cercanas al niño en desarrollo, accionar dirigido a fortalecer la seguridad cognitiva en la habilidad específica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, Marilyn J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- BAKKER, Dirk J. (1979). «Hemispheric Differences and Reading Strategies: Two Dyslexics?» *Bulletin of the Orton Society*, vol. 29, n.º 1, pp. 84-100.
- BJAALID, Inger-Kristine; HØIEN, Torleiv y LUNDBERG, Ingvar (1997). «Dual-Route and Connectionist Models: A Step towards A Combined Model». *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 38, n.º 1, pp. 73-82.
- BLACHMAN, Benita (ed.) (1997). *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOMBINI, Gustavo (2008). «La lectura como política educativa». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp. 19-35. Madrid: OEI. Disponible en: [www.rieoei.org/rie46a01.pdf](http://www.rieoei.org/rie46a01.pdf) [consulta: enero de 2010].
- BORZONE, Ana M. y SIGNORINI, Ángela (1988). «Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural». *Lectura y vida*, n.º 9, pp. 5-9.
- (2002). «El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza». *Lingüística en el Aula*, 5, pp. 29-48.
- BORZONE, Ana M. y OTROS (2005). «Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza». *Lingüística en el Aula*, 8, pp. 7-28.
- BRAVO VALDIVIESO, Luis (2002). «La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura». *Estudios Pedagógicos*, n.º 28, pp. 165-177. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext) [consulta: mayo de 2008].
- BRAVO VALDIVIESO, Luis; VILLALÓN, Malva y ORELLANA, Eugenia (2006). «Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año». *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38, n.º 1, pp. 9-20. Disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rlp/v38n1/v38n1a01.pdf> [consulta: junio de 2008].
- BRONFENBRENNER, Urie (1995). «Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective», en Phyllis MOEN y OTROS (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- CARRILLO, María S. (1994). «Development of Phonological Awareness and Reading Acquisition. A Study in Spanish Language». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 6, n.º 3, pp. 279-289.
- COLTHEART, Max y OTROS (1993). «Models of Reading Aloud: Dual-Route and Parallel-Distributed-Processing Approaches». *Psychological Review*, 4, pp. 589-608.

- DICKINSON, David K. y OTROS (2003). «The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n.º 3, pp. 465-481.
- DICKINSON, David y TABORS, Patton (eds.) (2001). *Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- EHRI, Linnea (1992). «Reconceptualizing the Development of Sight Word Reading and its Relationship to Recording», en P. B. GOUGH, L. C. EHRI y R. TREIMAN (eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaums, pp. 107-144.
- EHRI, Linnea y OTROS (2001). «Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis». *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n.º 3, pp. 250-287.
- FERREYRO, Emilia (1986). «The Interplay between Information and Assimilation in Beginning Literacy», en W. H. TEALE y E. SULZBY (eds.) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 15-49.
- FERNÁNDEZ CANO, Antonio; MACHUCA, Mariano y LORITE, Javier (2002). «Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 221, pp. 147-170.
- GOSWAMI, Usha y BRYANT, Peter (1990). *Phonological Skills and Learning To Tead*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HØIEN, Torleiv y LEEGAARD, Ole Fevejle (1991). «Diagnosing Word Decoding Problems: A Process Analytical-Approach». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 3, n.º 1, pp. 75-89.
- ISON, Mirta S. (2004). «Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas». *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, n.º 2, pp. 257-268.
- MUTER, Valerie y OTROS (1998). «Segmentation, not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 71, n.º 1, pp. 3-27.
- NELSON, Charles (1996). *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PAAP, Kenneth; NOEL, Ronald W. y JOHANSEN, Linda S. (1992). «Dual-Route Models of Print to Sound: Red Herrings and Real Horses», en Ram FROST y Leonard KATZ (eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Amsterdam: Elsevier Science, pp. 293-320.
- PORTA, María E. (2008). «Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector», tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: [http://ffyl.uncu.edu.ar/?id\\_rubrique=417](http://ffyl.uncu.edu.ar/?id_rubrique=417).

- PORTA, MARÍA E. y DIFABIO, Hilda E. (2009). «Detección oportuna de niños en riesgo prelector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica». *Revista de Psicología*, vol. 5, n.º 9, pp. 55-77.
- PORTA, María E., KRAFT, Rosemarie y HARPER, Lawrence (2010). «Hemispheric Asymmetry Profiles during Beginning Reading. Effects of Reading Level and Word Type». *Developmental Neuropsychology*, vol. 35, n.º 1, pp. 96-114.
- ROGOFF, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHNEIDER, Walter y GRAHAM, David (1992). «Introduction to Connectionist Modeling in Education». *Educational Psychologist*, 27, p. 4.
- SCRIBNER, Sylvia y COLE, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SEIDENBERG, Mark y MCCLELLAND, James (1989). «A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming». *Psychological Review*, vol. 96, pp. 523-568.
- SÉNECHAL, Monique y OTROS (2001). «On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence». *Journal of School Psychology*, vol. 39, n.º 5, pp. 439-460.
- SHARE, David y OTROS (1984). «Sources of Individual Differences in Reading Acquisition». *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n.º 6, pp. 1309-1324.
- SIEGLER, Robert (1998). «Development of Academic Skills», en N. ROBERTS (ed.), *Children's Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, pp. 282-317.
- SIMOS, Panagiotis y OTROS (2002). «Brain Activation Profiles During the Early Stages of Reading Acquisition». *Journal of Child Neurology*, vol. 17, n.º 17, pp. 159-163.
- STANOVICH, Keith E. (1992). «Speculations on the Causes and Consequences of Individual Differences in Early Acquisition», en P. B. GOUGH, L. E. EHRI y R. TREIMAN (eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 307-342.
- TOMASELLO, Michael (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VÁZQUEZ, Stella M. (1995). Bases para un diseño curricular. Año 1, n.º 2, Buenos Aires: CIAFIC, Santillana.
- YVOTSKY, Lev (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Trad. de la edición estadounidense de 1978, que reúne trabajos del autor de 1930, 1933 y 1935, entre otros).
- WAGNER, Richard K. y TORGESEN, Joseph K. (1987). «The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills». *Psychological Bulletin*, 101, pp. 192-212.
- WALDIE, Karen y MOSLEY, James (2000). «Developmental Trends in Right Hemispheric Participation in Reading». *Neuropsychologia*, 38, pp. 462-474.
- WISE, Barbara; RING, Jerry y OLSON, Richard (1999). «Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 72, n.º 4, pp. 271-304.