

Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones
hispanohablantes

KARINA HESS ZIMMERMANN
LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

(editoras)



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I

COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares ciegos externos. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado en



<http://doi.org/10.52501/cc.022>

www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de libros de investigación digitales e impresos en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales de dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indi-

Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes

KARINA HESS ZIMMERMANN
LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE

(editoras)

CC+I
COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN

Comité dictaminador

María Teresa Alessi Molina <i>Universidad de Sonora</i>	Lourdes Martínez Nieto <i>University of Wisconsin-Whitewater</i>
Alejandra Auza Benavides <i>Hospital General Dr. Manuel Gea González</i>	Luz María Stella Moreno Medrano <i>Universidad Iberoamericana</i>
Yamileth María Betancourt Córdoba <i>Universidad del Atlántico Colombia</i>	Norma del Río Lugo <i>Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco</i>
Rebeca Barriga Villanueva <i>El Colegio de México</i>	María Luisa Parra Velasco <i>Harvard University</i>
Pablo Cáceres Serrano <i>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</i>	Julieta Ramos Loyo <i>Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara</i>
Ana María Carmiol <i>Universidad de Costa Rica</i>	Martha Shiro <i>Universidad Central de Venezuela / Florida Atlantic University</i>
Norma Fernández Ortega <i>Investigadora Independiente</i>	Gabriela Silva Maceda <i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>
Graciela Fernández Ruiz <i>El Colegio de México</i>	Adelina Velázquez Herrera <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>
Verónica García Castro <i>Universidad de Costa Rica</i>	Eva Velásquez Upegui <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>
Eva Margarita Godínez López <i>Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato</i>	Sofía Alejandra Vernon Carter <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>

En colaboración con:



Cuerpo Académico Psicología del Aprendizaje y Praxis Educativa
Cuerpo Académico de Lingüística
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro

Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes / Karina Hess Zimmermann, Luisa Josefina Alarcón Neve (editoras). — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2021. — 311 páginas. — (Colección Ciencia e Investigación).

ISBN 978-607-99505-2-1

DOI 10.52501/cc.022

1. Adquisición del lenguaje. 2. Países hispanohablantes. 3. Español — Adquisición. I. Hess Zimmermann, Karina, editor. II. Alarcón Neve, Luisa Josefina, editor. III. Serie.

LC: P118.152 L29 Dewey: 401.93

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2021

D.R. Karina Hess Zimmermann, Luisa Josefina Alarcón Neve

Diseño de portada: Francisco Zeledón. Diseño de interiores: Guillermo Huerta

D.R. Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2021

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • infocomunicacioncientifica@gmail.com

www.comunicacion-cientifica.com •  comunicacioncientificapublicaciones

 @ComunidadCient2

ISBN: 978-607-99505-2-1

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.022>



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Índice

Presentación <i>Luisa Josefina Alarcón Neve y Karina Hess Zimmermann</i>	13
---	----

PARTE I

Desarrollo de la lectura

1. Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial <i>María Elsa Porta y Yanina Canales Jara</i>	21
2. Trayectorias de crecimiento lector en estudiantes chilenos de segundo grado con y sin dificultades lectoras iniciales <i>Pelusa Orellana García</i>	50

PARTE II

Desarrollo de la escritura en bilingües

3. Las ventajas que otorga la cercanía a una segunda lengua en el proceso de alfabetización inicial <i>Gabriela Mora, Mónica Alvarado y Alejandra García-Aldeco</i>	81
4. La segmentación entre palabras gráficas en producciones escritas de niños bilingües zapotecos <i>Nancy Coronado Cisneros y Pedro David Cardona Fuentes</i>	116

PARTE III

Desarrollo de la narración

5. Renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de la temática en las estructuras narrativas *Sofía Vivas Vivas, Melisa Garay Frontini y María Luisa Silva* 147
6. De la narración en video a la narración escrita: la reconstrucción de un evento reiterativo *Celia María Zamudio Mesa y Celia Díaz-Argüero* 180

PARTE IV

Desarrollo de la argumentación

7. El texto argumentativo en la educación básica: reflexiones sobre su enseñanza *Silvia Romero Contreras, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y María Angélica Peña Barceló* 215
8. Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: evidencias del subsistema de ACTITUD *Karina Paola García Mejía y Luisa Josefina Alarcón Neve* 246

PARTE V

Desarrollo del lenguaje no literal

9. Trayectoria del desarrollo del procesamiento cerebral de la ironía *Gloria Nélide Avecilla Ramírez, Karina Hess Zimmermann, Hugo Corona Hernández, Silvia Ruiz Tovar, Lucero Díaz Calzada y Josué Romero Turrubiates* 277

*En memoria de nuestra colega y amiga
Donna Jackson-Maldonado
Gracias por todas tus enseñanzas*

Presentación

A lo largo de las últimas cuatro décadas, los estudios psicolingüísticos han confirmado cada vez más que el desarrollo lingüístico no termina en la infancia temprana, sino que continúa durante los años escolares y llega más allá de la adolescencia e incluso ya entrada la adultez. Si bien durante los primeros años de vida los individuos adquieren el sistema básico de su lengua, deben seguir un largo recorrido para convertirse en usuarios competentes de su lengua. La complejidad del lenguaje —el vocabulario, los significados, los usos sociales, las modalidades, entre otros aspectos— convierten su apropiación en uno de los retos más grandes a los que se enfrentan los seres humanos a lo largo de sus vidas.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje han mostrado que durante las etapas tardías se adquiere un sinnúmero de habilidades en todos los niveles lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y discurso). Lo anterior es debido a que, cuando ingresan al sistema educativo, niñas y niños se enfrentan a nuevas experiencias comunicativas que les exigen apropiarse de capacidades lingüísticas cada vez más complejas.

Entre los factores más importantes que inciden en el desarrollo lingüístico tardío destacan cuatro. Por un lado, el *desarrollo cognitivo* que ocurre durante la infancia tardía y la adolescencia les permite a los niños y adolescentes comprender y producir elementos lingüísticos cada vez más abstractos y tomar en cuenta con mayor precisión todos aquellos factores que inciden en los contextos comunicativos donde aparece el lenguaje. Por

otro lado, a partir de los seis años de edad, los niños empiezan a ser capaces de reflexionar sobre su lengua (*reflexión metalingüística*), sobre las palabras mismas y sus usos, lo que les posibilita adecuar su producción y comprensión lingüísticas a un número cada vez mayor de ámbitos comunicativos. Además, uno de los factores que ha sido señalado como determinante para el desarrollo del lenguaje después de los seis años es el uso del *discurso*. Dadas sus características (narrativo, expositivo, argumentativo, entre otros), las niñas y niños deberán desarrollar poco a poco capacidades lingüísticas esenciales que les permitan expresarse de manera cada vez más coherente, cohesiva y con una adecuada pragmática respecto al contexto comunicativo. Por último, un aspecto que tiene un impacto fundamental en el desarrollo lingüístico tardío es la incursión de los individuos en el ámbito de la *lengua escrita*. La lengua escrita obedece a reglas distintas a la lengua oral y lleva a sus usuarios al descubrimiento de nuevas formas de usar las palabras.

En el presente libro se conjuntan investigaciones psicolingüísticas que buscan dar cuenta del desarrollo tardío del lenguaje en poblaciones hispanohablantes. Para ello recopila estudios realizados en tres países (Argentina, Chile y México), que son organizados en cinco ejes temáticos: lectura, escritura, discurso narrativo, discurso argumentativo y lenguaje no literal.

En lo referente al desarrollo del lenguaje y la *lectura*, en el primer capítulo María Elsa Porta y Yanina Canales Jara se preocupan por analizar si el contexto socioeconómico en el que se desarrollan los niños incide en sus habilidades prelectoras. Para ello examinan diversas capacidades lingüísticas esenciales para la adquisición de la lectura (conciencia fonológica y morfológica, vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de las letras, comprensión auditiva) en niños argentinos preescolares pertenecientes a dos entornos sociales diferentes determinados por el tipo de escuelas a las que asisten (urbanas y urbano-marginales). Mediante un exhaustivo análisis estadístico, las autoras hallan que las habilidades lingüísticas prelectoras de los niños que asisten a escuelas urbanas son superiores a las de aquellos que se encuentran inscritos en escuelas urbano-marginales. Concluyen, además, que la zona donde se encuentran las instituciones educativas se relaciona con el ambiente literario, el nivel educativo y el nivel socioeconómico del hogar donde se desarrollan los menores.

En otro estudio también en torno a las habilidades prelectoras, pero de carácter longitudinal, Pelusa Orellana García presenta en el segundo capítulo sus observaciones acerca de las trayectorias del desarrollo lector de estudiantes chilenos desde su ingreso al preescolar hasta el término del segundo grado de primaria. Su objetivo es contrastar las habilidades prelectoras y el desarrollo lector de niños que presentan dificultad en algunos subprocesos lectores al iniciar su educación preescolar con las de otros que no los presentan. Mediante un análisis del desempeño de 343 estudiantes chilenos pertenecientes a cinco instancias educativas, la autora llega a la conclusión de que aquellos estudiantes con dificultades tempranas muestran siempre un desempeño menor al de sus pares con desarrollo típico. Además, encuentra que los principales predictores de la comprensión lectora en la escuela primaria son el conocimiento de lo impreso y la lectura de palabras.

Los capítulos tercero y cuarto del libro giran en torno a la relación entre desarrollo lingüístico tardío y *escritura*, específicamente en niños bilingües. En el tercer capítulo, Gabriela Mora, Mónica Alvarado y Alejandra García-Aldeco comparan el proceso de alfabetización inicial en niños indígenas bilingües de herencia con el de niños monolingües del español. Mediante el análisis de una intervención de corte constructivista con participantes de entre 7 y 10 años de edad de escuelas públicas mexicanas, encuentran que —contrario a lo que los docentes suelen señalar— los niños indígenas bilingües alcanzan mayores avances que los monolingües en el proceso de alfabetización inicial. Las autoras explican esta diferencia por las ventajas que ofrece el contacto con más de una lengua al proceso de adquisición de la lengua escrita.

Finalmente, como cierre al primer apartado del libro referente al desarrollo del lenguaje y la lengua escrita, en el cuarto capítulo Nancy Coronado Cisneros y Pedro David Cardona Fuentes muestran una aproximación a la segmentación entre palabras gráficas que niños bilingües de zapoteco y español, que han sido alfabetizados en esta última lengua, plantean al escribir por primera vez en la lengua indígena. Para ello, analizan producciones escritas generadas a través de una tarea de dictado en ambas lenguas. Los investigadores encuentran que, en escritores bilingües debutantes, la segmentación es próxima a la convencionalidad en la lengua ma-

terna zapoteca, idioma en el que no han sido alfabetizados, pero del que son dominantes. Lo anterior lleva a la conclusión de que las relaciones de contacto entre los idiomas, manifestadas en las producciones analizadas, describen un perfil de bilingüe secuencial tardío en donde la interdependencia entre idiomas es latente y tiene potencial de sumar efectos positivos al desarrollo equilibrado de las lenguas.

La relación entre desarrollo lingüístico tardío y *discurso narrativo* se analiza en los siguientes dos capítulos. En el quinto, Sofía Vivas, Melisa Garay y María Luisa Silva indagan la importancia de las temáticas de los relatos (macroestructuras) en el desempeño narrativo de niños argentinos de 7 a 10 años (2° y 4° grados de primaria). Mediante un análisis de dos tareas de renarración —un relato con temas ficcionales y otro con una anécdota personal— muestran que el tipo de historia solicitada incide en el desempeño de los menores, si bien también existen diferencias en el logro debidas al grado escolar.

En el sexto capítulo, Celia María Zamudio Mesa y Celia Díaz-Argüero presentan los resultados sobre el desarrollo de la causalidad observada en la escritura narrativa generada a partir de una historia presentada en video a estudiantes mexicanos hispanohablantes de 2°, 4°, 6° y 9° grados de educación básica. En 239 textos, las autoras analizan cuantitativa y cualitativamente aspectos del episodio central de la narración: las marcas de causalidad (conectores y lenguaje evaluativo) empleadas en la reconstrucción de dicho evento y la forma en que los estudiantes organizan el evento reiterativo de la historia presentada. Como resultado, encuentran una progresión en el uso y diversidad de las marcas de causalidad, de manera más sistemática y adecuada, así como en las formas de organizar el evento reiterativo, con lo que concluyen que a estas edades los niños y adolescentes no se limitan simplemente a recontar la historia, sino que la cuentan desde una perspectiva que considera cada vez más al lector.

La vinculación entre desarrollo lingüístico tardío y discurso argumentativo es abordada en los capítulos que se presentan a continuación. En el séptimo capítulo, las investigadoras Silvia Romero Contreras, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y María Angélica Peña Barceló brindan profundas reflexiones acerca de la enseñanza del texto argumentativo en la educación básica. Para ello, exploran el potencial del programa estaduni-

dense *Word Generation* para la enseñanza de la argumentación en población mexicana, esto a través de estudiar la implementación piloto de una versión corta traducida y adaptada culturalmente. Las autoras muestran los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de una selección de textos argumentativos iniciales y finales de estudiantes de primaria y secundaria participantes en esa implementación. Entre sus hallazgos se encuentran mejoras estadísticamente significativas en los textos finales de los participantes de secundaria en dos áreas que enfatiza el programa: género discursivo y sentido. Asimismo, logran hallar evidencias sobre la incorporación de componentes de la estructura argumentativa y los marcadores discursivos propios de este género a partir de la enseñanza impartida.

En el octavo capítulo, Karina Paola García Mejía y Luisa Josefina Alarcón Neve dan cuenta del desarrollo de estrategias argumentativas por parte de adolescentes —estudiantes de bachillerato— después de una intervención para la enseñanza de la argumentación basada en el modelo de la *pragmadialéctica*. Para ello, analizan el uso de elementos lingüísticos para el sistema de Valoración —concretamente, los que sirven para expresar el subsistema de Actitud del argumentador (elementos de *apreciación*, *juicio* y *afecto*)— ante un tema controvertido, bajo el modelo de la teoría de la valoración de la lingüística sistémico-funcional. Los resultados muestran que después de seis meses de escolarización, aun sin intervención pragmadialéctica, existen cambios significativos en el uso de estos elementos; sin embargo, el grupo intervenido evidencia más logros cualitativos. Las autoras concluyen que el desarrollo de estas estrategias argumentativas superiores permitirá a los jóvenes un desempeño seguro como argumentadores orales y por escrito en tareas académicas universitarias.

En relación con un hito adicional del desarrollo lingüístico tardío, Gloria Nérida Avecilla Ramírez, Karina Hess Zimmermann, Hugo Corona Hernández, Silvia Ruiz Tovar, Lucero Díaz Calzada y Josué Romero Turrubiates nos presentan en el último capítulo una investigación relacionada con la adquisición del *lenguaje no literal* durante la infancia tardía y la adolescencia. Mediante un estudio con el método electrofisiológico de potenciales relacionados con eventos (PRE), los investigadores analizan el procesamiento cerebral ante enunciados irónicos y no irónicos en niños y adolescentes de 9, 12, 15 y 18 años. Encuentran que, como ya ha sido seña-

lado previamente en estudios con adultos, los enunciados irónicos generan un efecto P600, aunque sólo apareció en los individuos de 12 y 15 años. Lo anterior parece sugerir que dicho efecto se desarrolla durante la adolescencia tardía y disminuye al llegar a la adultez.

En suma, este libro presenta un panorama general de estudios recientes sobre la manera en que niños y adolescentes hispanohablantes continúan su desarrollo lingüístico más allá de la infancia. Esperamos que sea una contribución valiosa al área de la psicología, la lingüística y la educación en nuestra lengua.

KARINA HESS ZIMMERMANN
y LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE
Querétaro, septiembre de 2021

PARTE I

DESARROLLO DE LA LECTURA

1. Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial

MARÍA ELSA PORTA*
YANINA CANALES JARA**

Resumen

Estudios que analizan las diferencias relativas al proceso de adquisición de la lectura en escolares de distintos entornos socioeconómicos sugieren que éste está relacionado con variables del contexto en el que crecen los niños. Los objetivos del presente estudio fueron indagar si existen diferencias entre las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en 170 niños de nivel inicial de escuelas urbanas y urbano-marginales, y determinar si éstas se originan en las variables socioambientales ambiente literario, nivel educativo (NE) y nivel socioeconómico (NSE) del hogar. Se obtuvieron mediciones de conciencia fonológica, morfológica, vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de las letras y comprensión auditiva. Los análisis de varianza mostraron que el nivel de habilidades lingüísticas de escolares de jardines urbanos fue superior al de los de jardines urbano-marginales. Asimismo, se observó un efecto significativo de la zona sobre el ambiente literario, NE, NSE del hogar, lo que sugiere que dichas variables originan respuestas lingüísticas diversas.

Palabras clave: *variables socioambientales, habilidades lingüísticas, lectura, jardines urbanos y urbano-marginales.*

* CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, Instituto de Lingüística, FFYL (Mendoza, Argentina). Correo electrónico: meporta@mendoza-conicet.gov.ar • <https://orcid.org/0000-0003-1202-0589>

** CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, Instituto de Lingüística, FFYL (Mendoza, Argentina). Correo electrónico: lic.canalesyanina@gmail.com

Introducción

El principal objetivo de la lectura es comprender lo que leemos. Para lograrlo es necesario una buena comprensión del lenguaje y la decodificación eficaz de las palabras (Hoover & Gough, 1990; Nation, 2019). Una estrategia de intervención que asegura la comprensión lectora es la identificación de niños en riesgo prelector, es decir, cuyo nivel de desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura no se corresponde con el de sus pares (Catts *et al.*, 2001). Por consiguiente, la evaluación de habilidades lingüísticas en el inicio de la escolaridad es una herramienta de detección precoz de futuras dificultades lectoras (*e. gr.* Catts *et al.*, 2001; Porta, 2014).

Numerosas investigaciones demuestran que existen diferencias en el nivel de habilidades lingüísticas durante el proceso de alfabetización, dado que los niños de NSE bajo presentan mayores dificultades que aquellos de sectores más favorecidos, lo que sugiere que tales discrepancias se corresponderían con las características del entorno familiar y social (Borzzone *et al.*, 2005; Canales & Porta, 2018; Filippetti, 2012).

Diferentes estudios que han examinado el efecto del nivel socioeconómico (NSE) sobre el nivel del rendimiento académico, las habilidades lingüísticas y las funciones cognitivas evidencian que los escolares de NSE bajo presentan un desempeño inferior en tareas de lenguaje, atención, memoria, vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de las letras, lectura y escritura, que aquellos escolares de NSE medio (Borzzone *et al.*, 2005; Canales & Porta, 2018). Tales resultados sugieren que las diferencias en el uso del lenguaje en función del NSE de la familia influirían en el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde la etapa preescolar (Ghiglioni *et al.*, 2011).

Algunos otros datos referentes a la esfera lingüística indican que el desempeño logrado en la edad escolar está relacionado con variables tales como el tipo de crianza, el nivel educativo familiar y la estimulación general recibida en el hogar. Los niños preescolares de padres con un NE bajo experimentan un menor desarrollo de vocabulario y de habilidades lingüísticas en general (Galicía *et al.*, 2009) respecto a niños cuyos padres

presentan un NE superior. Un estudio con escolares de 9 a 16 años demostró una correlación significativa entre el NE de los padres y el desempeño de los niños en pruebas de atención y memoria (Matute *et al.*, 2009). En otro estudio, realizado con escolares de 4 y 5 años procedentes de escuelas urbanas y urbano-marginales, se hallaron correlaciones positivas y significativas entre el NE y NSE familiares con el vocabulario y el conocimiento del nombre y sonido de las letras (Canales & Porta, 2018).

Si bien la existencia de diferencias lingüísticas en niños provenientes de diferentes contextos sugiere que las mismas podrían deberse al entorno familiar y social en el que crecen los escolares, hasta donde hemos podido indagar, no existen estudios dirigidos a comparar el nivel de un amplio rango de habilidades precursoras de la lectura en niños provenientes de escuelas urbanas y urbano-marginales y que además analicen si las diferencias observadas puedan deberse al ambiente literario, NSE y NE del hogar en el que crecen.

Estudios recientes que evalúan habilidades lingüísticas precursoras de la lectura evidencian que 30% de los escolares de jardín de infantes se encuentra en riesgo de presentar dificultades para aprender a leer en primer grado. Aún más, mientras que 5% de niños/as de zonas urbanas presenta un desarrollo insuficiente de tales habilidades, 57% de los pertenecientes a instituciones urbano-marginales se encuentra en situación de riesgo prelector (Porta *et al.*, 2018). Tales desventajas tienden a incrementarse sistemáticamente e interfieren con la adquisición de la lectura y la comprensión lectora (Porta & Ramírez, 2019). Por lo tanto, conocer los perfiles lingüísticos en preescolares de familias de bajos ingresos permite desarrollar intervenciones pedagógicas oportunas y superar eventuales diferencias (Gil, 2011).

Los objetivos del presente trabajo fueron investigar si existen diferencias lingüísticas en las habilidades de conciencia fonológica (CF), conocimiento del nombre y sonido de las letras, vocabulario expresivo y receptivo, conciencia morfológica (CM) y comprensión oral en escolares de jardines urbanos y urbano-marginales, así como determinar si esas divergencias se originan en las variables socioambientales ambiente literario, nivel educativo (NE) y nivel socioeconómico (NSE) del hogar.

Antecedentes teóricos

En el proceso de adquisición de la lectura intervienen habilidades lingüísticas y cognitivas que interactúan con diferentes experiencias ambientales y socioculturales del entorno del niño. Tales habilidades conforman un conjunto de prerequisites que permite no solo pronosticar la secuencia de adquisición lectora, sino también identificar a escolares en riesgo prelector (Núñez & Santamarina, 2014; Porta, 2014). Distintos estudios que demuestran que niños provenientes de sectores menos favorecidos presentan un nivel de vocabulario, conocimiento del nombre y sonido de las letras y de conciencia fonológica inferior al de sectores más favorecidos, sugieren que las dificultades en la adquisición de la lectura se deben a diferencias en el desempeño de precursores lingüísticos asociadas al entorno (Borzzone *et al.*, 2005; Canales & Porta, 2018; Mancilla-Martínez & Lesaux, 2011; Porta *et al.*, 2018).

Principales habilidades lingüísticas precursoras de la lectura

La lectura comienza con el lenguaje, por ello las habilidades lingüísticas cumplen un rol destacado en dicha adquisición. Dentro de las habilidades lingüísticas predictoras de la lectura más citadas se encuentran la CF, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, el vocabulario, la comprensión auditiva y la CM (*e. gr.* Guardia, 2003; Sellés, 2006).

Conciencia fonológica

La CF es la habilidad auditiva para analizar y segmentar palabras, rimas, sílabas y fonemas, y realizar operaciones complejas sobre ellos. Es una habilidad metalingüística porque implica un conocimiento explícito de acceso a los fonemas para su consciente manipulación; por ello, los niños que identifican y aíslan fonemas tienen mejor base cognitiva para realizar la correspondencia entre los sonidos de las palabras con su correspondiente

grafía. Es la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial, ya que su dominio mejora el conocimiento del principio alfabético, facilita la decodificación y contribuye a la fluidez y comprensión lectora (Bravo *et al.*, 2006; Guardia, 2003; Porta & Ramírez, 2019). Estudios dirigidos a evaluar el efecto de programas de intervención en CF han demostrado resultados positivos y significativos sobre la lectura, la escritura y la comprensión lectora (*e. gr.* Caravolas *et al.*, 2019; Porta *et al.*, 2021).

Conocimiento del nombre y sonido de las letras

El conocimiento alfabético se considera uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (*e. gr.* Caravolas *et al.*, 2019). Establecer una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos promueve además la adquisición de las habilidades de sensibilidad fonológica (Guardia, 2003; Sellés, 2006). Bravo, Vallalón y Orellana (2002) hallaron que los niños que conocían al menos cinco letras al ingresar al primer curso mostraban un nivel lector superior al resto de sus compañeros. Asimismo, investigaciones que evalúan el efecto de programas de promoción de la CF sobre la lectura han demostrado que los resultados son más efectivos cuando la intervención se combina con la enseñanza del conocimiento del nombre y sonidos de las letras (*e. gr.* National Reading Panel, 2000).

Conocimiento del vocabulario

El nivel de vocabulario que presenta un niño es el predictor más importante de la lectura y del éxito académico (véase National Early Literacy Panel, 2008). Un desarrollo amplio del mismo facilita la decodificación de palabras (*e. gr.* Skebo *et al.*, 2013) y la comprensión lectora (*e. gr.* Porta & Ramírez, 2019). Por ello es crítico detectar dificultades en la adquisición del vocabulario de manera temprana. Sin intervención, la diferencia entre niños con pobreza y riqueza de vocabulario se amplía exponencialmente más adelante durante la escolaridad (Duff *et al.*, 2015). Es decir, cuantas

más palabras conozca el niño, más fácilmente aprenderá otras, así como cuantas más palabras desconozca, mayor dificultad presentará para adquirir nuevos significados. Esto podría explicar por qué niños que comienzan el jardín con un desarrollo mínimo del vocabulario aprenden 32% menos raíces de palabras que sus pares durante la escuela primaria (Biemiller, 2005).

En el mismo sentido, un mayor tamaño de vocabulario se relaciona con representaciones fonológicas más precisas que dan lugar a un mejor desempeño en las pruebas de sensibilidad fonológica. En un estudio realizado en niños de 4 años de distinto NSE, en el que se evaluó el vocabulario, las representaciones fonológicas y el reconocimiento de rima y sílaba inicial, si bien se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos en todas las tareas evaluadas, el análisis de regresión mostró un patrón similar entre grupos: el vocabulario receptivo predijo el reconocimiento de sílabas (Diuk *et al.*, 2010). En este sentido, otras investigaciones demuestran que preescolares de bajo NSE están expuestos a un número considerablemente menor de palabras que niños de NSE medio y alto, debido a una exposición limitada a experiencias ricas en el uso del lenguaje oral (Schady *et al.*, 2015).

Es importante detectar la existencia de diferencias en el nivel de vocabulario en escolares de distintos entornos socioeconómicos, ya que se ha demostrado que una intervención explícita contribuye a promover dicha habilidad y superar tales diferencias (*e. gr.* Porta & Ramírez, 2019).

Conciencia morfológica

La CM es una habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre la formación de las palabras y sus reglas, así como manipular las estructuras morfológicas que las componen (Rueda & López, 2016). Entre los diversos tipos de CM se encuentran la capacidad de conocer sufijos y prefijos (derivativa), el conocimiento los morfemas género, número, persona y desinencias verbales (flexiva) y el conocimiento sobre cómo se combinan dos o más palabras o raíces para formar una palabra y cómo se pueden modificar sus significados al formar una palabra nueva (conciencia de compuestos) (Míguez, 2018).

Además de adquirir vocabulario a través de una intervención directa, los niños pueden aprender nuevas palabras de manera independiente a

través de la CM (Ramírez *et al.*, 2013). Aunque existe una fuerte relación entre la CM y CF (*e. gr.* Lázaro *et al.*, 2021), así como entre CM y vocabulario (*e. gr.* Míguez, 2018; Ramírez *et al.*, 2013), también se ha observado que la CM contribuye de manera independiente a la adquisición de la lectura (*e. gr.* Apel & Diehm, 2014). Estudios cuasiexperimentales han demostrado conseguir efectos positivos y significativos de la intervención en CM combinada con otras habilidades lingüísticas sobre la lectura y la comprensión lectora (Porta & Ramírez, 2019; Rueda & López, 2016) ya que los niños con menor nivel de vocabulario resultan más favorecidos que los escolares con mayor nivel de vocabulario (Apel & Diehm, 2014; Ramírez *et al.*, 2013).

Comprensión auditiva

La comprensión auditiva consiste en la habilidad de entender significados a partir de material presentado oralmente y, dado que no requiere la decodificación, permite evaluar la comprensión textual en preescolares. Existe una estrecha relación entre lectura y comprensión auditiva, la cual se incrementa durante la escolaridad (Protopapas *et al.*, 2012). En un estudio desarrollado por Wolf y colaboradores (2019) en escolares de segundo y tercer grado, se observó que la comprensión auditiva explicó 40% de la varianza en la comprensión lectora, y que el vocabulario y la fluidez en la lectura de palabras contribuyeron tanto a la comprensión auditiva como a la comprensión lectora.

Un estudio sobre habilidades psicolingüísticas en niños de entre 3 y 6 años demostró que algunos obtuvieron puntuaciones inferiores a su edad cronológica en la prueba de comprensión auditiva, mientras que otros alcanzaron puntuaciones cercanas a la competencia esperada (López *et al.*, 2013). Los autores atribuyen tales diferencias al impacto de los contextos escolar, socioeconómico y sociodemográfico.

Influencia de factores socioambientales en la ejecución de habilidades lingüísticas

El modelo contextual de Bronfenbrenner (1995) permite comprender la influencia de factores socioambientales sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que sostiene que la persona en desarrollo se encuentra rodeada de sistemas que interactúan entre sí. En el *microsistema* se distinguen factores internos y externos. Los primeros aluden a las estrategias cognitivas y a los mecanismos neurológicos intervinientes, mientras que los segundos están representados por la familia y las personas del ambiente inmediato del niño. De entre estos últimos, dos dimensiones hogareñas revisten importancia para la adquisición de la lectura: el nivel académico de los padres y el ambiente literario. Por otra parte, el *mesosistema* incluye las instituciones y agentes que al interactuar con la niñez facilitan el aprendizaje lingüístico inicial; destacan la escuela, las creencias del docente, sus estrategias de interacción verbal, el currículo y el ambiente literario áulico. Finalmente, como variables del *exosistema* y del *macrosistema*, se toman en cuenta aspectos socioculturales tales como el NSE, la transparencia de la escritura de una lengua y las políticas educativas sobre la enseñanza de la lectura (Porta & Ison, 2011).

Ambiente literario en el hogar

El ambiente literario en el hogar se trata del conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que participa el niño a lo largo de la vida en ese hogar como el contacto con eventos de lectura y escritura e interacciones específicas con adultos del entorno que promueven habilidades prelectoras (Andrés *et al.*, 2010). Asimismo, se refiere a las prácticas específicas de las familias que influyen en el rendimiento escolar de los niños tales como la frecuencia de lectura al niño; la edad en que comenzaron a leerle; el tiempo destinado a la lectura; la cantidad de libros; la frecuencia con la que el niño pide que le lean, con la que mira libros solo y la frecuencia de visitas a librerías y bibliotecas, así como también los hábitos de lectura de los propios cuidadores.

Se ha demostrado que la exposición a la lectura de libros y la enseñanza de habilidades de lecto-escritura por parte de los padres tiene efectos sobre el lenguaje oral (vocabulario receptivo, comprensión auditiva y CF) y sobre habilidades de escritura (conceptos sobre la lectura de libros, conocimiento de lo impreso, lectura de palabras y deletreo) en Jardín de Infantes y Primer Grado (*e. gr.* Dickinson & Tabors, 2001; Sénéchal *et al.*, 1998). En un estudio longitudinal que evaluó las relaciones entre las experiencias literarias en el hogar, las habilidades literarias emergentes y el nivel lector adquirido, se advirtió que la exposición a la lectura de cuentos desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva, en tanto que la enseñanza de habilidades de lectura y escritura predicen el nivel de rendimiento lector en Tercer Grado (Sénéchal & Lefevre, 2002)

Nivel socioeconómico y desarrollo de habilidades lingüísticas

Diversos estudios comparativos que analizan la influencia del NSE en el desarrollo de procesos lingüísticos (Canales & Porta, 2018), de lectura (Borzone & Diuk, 2001) y escritura (Borzone *et al.*, 2005), demuestran que niños de NSE bajo presentan respuestas menos avanzadas que sus pares de otros entornos.

En general, el NSE es una variable que se construye a partir de tres indicadores: el NE y el nivel educacional de los padres, y el ingreso familiar. Asimismo, se destacan como mecanismos mediadores más influyentes entre NSE y habilidades cognitivas y lingüísticas la salud, la nutrición, el ambiente físico, la interacción padres-hijos, las condiciones del barrio y la estimulación cognitiva en el hogar (Filippetti, 2012). También se consideran otras variables, como las características de la vivienda o equipamiento relacionado con el número de libros, enciclopedias o material de apoyo escolar, recursos tecnológicos, acceso a internet y disponibilidad de una habitación adecuada para el estudio (Andrés *et al.*, 2010; Gil, 2011). Jadue (1997) sostiene que tales variables mediadoras interactúan en forma desfavorable con las estrategias de aprendizaje de la lectoescritura. El hacinamiento, por ejemplo, afecta la concentración y la correcta discriminación de estímulos. Por otra parte, asociados al NSE están los estilos de vida del contexto familiar, tales como las actividades que se realizan, la adquisición

de valores y normas necesarios para el éxito escolar, las actitudes paternas hacia la educación (como aspiraciones educativas y motivación para sus hijos) y también las ayudas en las tareas escolares, hábitos de trabajo y calidad de registros lingüísticos utilizados (Gil, 2011).

A pesar del reconocimiento del valor de la educación, en contextos socioeconómicos adversos las interacciones entre padres e hijos respecto al aprendizaje suelen estar acompañadas de estrategias poco efectivas o actitudes limitadas a las demandas de los docentes. Las madres de bajo NSE se reportan a sí mismas como pasivas o subordinadas a las consignas de los docentes y cooperan escasamente, mientras que las de clase media lo hacen activamente al involucrarse en las tareas escolares de sus hijos (Jadue, 1997).

Nivel educativo de los padres y desarrollo de habilidades lingüísticas

El NE de los padres guarda relación con el nivel de habilidades lingüísticas que presenta la niñez al inicio de la escolaridad (Dickinson & Tabors, 2001). El tiempo destinado a lecturas conjuntas de cuentos, las actividades compartidas, las interacciones verbales extensas, la existencia de rutinas de lectura y escritura y la actitud positiva ante éstas, brinda a los niños conocimiento acerca de la función y uso del lenguaje escrito (Andrés *et al.*, 2010; Romero *et al.*, 2007). Mientras que el bajo NE de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos por no disponer de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar y brindar escasas estrategias de aprendizaje (Jadue, 1997), se ha observado que padres con un NE superior promueven ambientes ricos en estímulos lingüísticos y cognoscitivos. Madres con educación superior emplean un vocabulario más variado y leen más a sus hijos que madres con una educación equivalente al secundario (Hoff, 2003; Matute *et al.*, 2009). El NE de los padres influye en habilidades precadémicas, lingüísticas y académicas, y en la actitud que los escolares adoptan frente a la educación. Padres con mayor NE poseen más elementos para apoyar el desarrollo lingüístico y prelector de sus hijos (Romero *et al.*, 2007).

Sin embargo, todo retraso escolar temprano puede prevenirse mediante espacios de capacitación para las familias para así promover ambientes

ricos en actividades literarias en el hogar, o bien atenuarse por medio de la intervención pedagógica específica en el ámbito escolar (Dickinson & Caswell, 2007).

De acuerdo con lo expuesto, los niños de sectores vulnerables inician la escolaridad con niveles más bajos en habilidades precursoras de la lectura; que sus pares de entornos más favorecidos; por ello, resulta imperioso detectar desde la edad preescolar el nivel alcanzado en tales habilidades e identificar a quienes se encuentran en riesgo prelector con el fin de propiciar una intervención oportuna y efectiva.

Metodología

Participantes

Se evaluaron 170 niños de salas de 4 (EM: 4 años y 6 meses) y 5 años (EM: 5 años y 6 meses) de ambos sexos (87 mujeres y 83 varones), de dos jardines urbanos ($n = 83$) y dos urbano-marginales ($n = 87$) estatales de la ciudad de Mendoza, Argentina.

En las escuelas donde se llevó a cabo el estudio no tienen como objetivo enseñar a leer en jardín; por lo tanto, las actividades lingüísticas del currículo regular en general consisten en: (1) escuchar y discutir historias; (2) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros; (3) escribir el propio nombre; (4) escuchar información sobre temas específicos; (5) narrar historias en voz alta mientras el docente las escribe, y (6) escribir de manera espontánea. No se imparte instrucción específica en CF ni morfológica, y el aprendizaje del vocabulario acontece de manera espontánea.

Instrumentos

Variables lingüísticas

Las variables lingüísticas se evaluaron en la escuela, en forma individual, en un ambiente silencioso designado para tal fin. La toma de las técnicas descritas a continuación se dividió en dos etapas y administró de manera contralanceada:

- **Habilidades de conciencia fonológica.** Se administraron las pruebas de Wiig, Secord y Semel (2009) del test *CELF Preschool 2* o *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2* (Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje preescolar) para síntesis de sonidos, y las pruebas de López *et al.* (2002) del *Phonological Awareness Test* (Test de habilidad fonológica) para las restantes.
 - *Identificación de rimas.* Consiste en identificar y vincular palabras que coinciden en su sílaba final presentadas oralmente y con apoyo visual de imágenes correspondientes. Presenta una confiabilidad de $\alpha = .61$ en las edades de 4 y 5 años.
 - *Identificación de fonema inicial.* Consiste en identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con el apoyo visual de imágenes. Posee una confiabilidad de $\alpha = .54$ en las edades de 4 y 5 años.
 - *Segmentación de sílabas.* El niño debe segmentar palabras que se presentan de forma oral en sus correspondientes sílabas. Presenta una confiabilidad de $\alpha = .79$ en las edades de 4 y 5 años.
 - *Síntesis de sonidos.* El niño escucha palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas y las debe integrar en la palabra correspondiente. Presenta una confiabilidad de $\alpha = .50$ en las edades de 4 y 5 años.
- **Conocimiento del nombre y sonido de la letra.** Se presenta cada letra del abecedario en imprenta mayúscula, y el niño tiene que decir si conoce el nombre y el sonido de la letra. Presenta una confiabilidad de $\alpha = .53$ en las edades de 4 y 5 años.
- **Vocabulario receptivo.** Se administró el test de vocabulario en imágenes Peabody (Dunn *et al.*, 1986), el cual requiere que los niños señalen uno de cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador menciona el nombre del dibujo indicado. La confiabilidad es de $\alpha = .74$ en las edades de 4 y 5 años.
- **Vocabulario expresivo.** Se empleó la prueba de Wiig *et al.* (2009), donde se presentan imágenes y el participante debe nominar objetos, personas o acciones ilustradas agrupadas por categorías semánticas. Presenta una confiabilidad de $\alpha = .75$ en las edades de 4 y 5 años.

- **Conciencia morfológica.** Se empleó la prueba de estructura de palabras (Wiig *et al.*, 2009). El niño debe completar la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura objetivo (con apoyo visual de imágenes). Presenta una confiabilidad de $\alpha = .67$ en las edades de 4 y 5 años.
- **Comprensión auditiva.** Se administró el subtest del test de habilidades psicolingüísticas (Kirk *et al.*, 2011). Se lee un fragmento y se presentan dibujos en una lámina. El niño debe señalar el dibujo que representa lo que escuchó oralmente y luego responder preguntas referidas al fragmento. Su confiabilidad es de $\alpha = .80$ en las edades de 4 años y $\alpha = 0.77$ en las edades de 5 años.

Variables socioambientales

- **Ambiente literario en el hogar.** Se administró una encuesta a los padres dirigida a obtener información de las siguientes variables (Dickinson & Tabors, 2001): (a) integrante de la familia con quien el niño realiza distintas actividades; (b) integrante con quien pasa mayor tiempo durante el día; (c) actividades literarias: lectura de libros, frecuencia, tipos de material de lectura, lugar donde se obtienen y quién lee con el niño, y (d) nivel de alfabetización del niño. La sumatoria de los puntajes obtenidos se utiliza como un dato numérico para expresar el ambiente literario.
- **Nivel educativo.** Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2018), esta variable se conforma a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros mayores a 18 años del hogar. El nivel de escolaridad de los padres se obtuvo del registro de grado categorizado de la siguiente forma: primaria incompleta (PI), completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A las categorías se asignaron los siguientes números de años aprobados de escolaridad obteniendo así una variable numérica: PI: hasta 3.5 años; PC: hasta 7 años; SI: hasta 9.5 años; SC: hasta 12 años; TI: hasta 14.5 años; TC: hasta 15.99 años; UI: hasta 15.99 años; UC: hasta 19.99 años.
- **Nivel socioeconómico.** Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad

aprobados (Comisión de Enlace Institucional, 2006). Se distinguieron cuatro categorías: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

Procedimientos

Previa obtención de la autorización de los directivos escolares y del consentimiento informado de los padres, se realizó la evaluación de los escolares por medio de un sistema web. Posteriormente, se obtuvo información sobre el ambiente literario en el hogar, el nivel educativo y ocupación de los padres mediante una encuesta dirigida a los padres, y entonces se procedió la construcción de las variables sociodemográficas.

Resultados

Variables lingüísticas

Se llevaron a cabo nueve ANOVAS para evaluar el efecto de la edad (4 y 5 años) y la zona (U y UM) sobre el nivel de CF (rima, fonema inicial, segmentación y síntesis); Conocimiento del nombre y sonido de las letras; Vocabulario receptivo; Vocabulario expresivo; CM y Comprensión auditiva. En todos los casos, el primer factor fue *edad* ($A = 2$) y el segundo *zona* ($B = 2$). Para todos los tests se empleó un nivel alfa de 0.05. La tabla 1 muestra las medias cuadráticas, errores típicos, valores t , p y d de niños de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal) de las variables lingüísticas.

Conciencia fonológica

Rima

Se observó un efecto significativo de la edad ($F(1,1) = 22.54$; $p < 0.0001$) sobre el desempeño obtenido: Los niños de 5 años ($M = 3.5$; $SE = 0.16$) obtuvieron un nivel de respuesta superior al de los de 4 ($M = 2.35$;

$SE = 0.16$). También se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 17.01$; $p < 0.0001$): los niños de jardines urbanos ($M = 3.42$; $SE = 0.16$) obtuvieron un rendimiento superior a los de jardines urbano-marginales ($M = 2.41$; $SE = 0.16$) (véase tabla 1).

Sonido inicial

Se advirtió un efecto significativo de la edad ($F(1,1) = 9.13$; $p < 0.0029$): los niños de 5 años ($M = 2.73$; $SE = 0.13$) evidenciaron una clara superioridad en la resolución de la tarea con respecto a los de 4 ($M = 2.15$; $SE = 0.12$). Asimismo, se observó un efecto de la zona ($F(1,1) = 8.89$; $p < 0.0033$) ya que el grupo de jardines urbanos presentó un nivel superior al de urbano-marginales. Como se advierte en la tabla 1, mientras en zonas urbanas hay una diferencia entre los niños de 4 ($M = 2.29$; $SE = 0.18$) y 5 años ($M = 3.14$; $SE = 0.18$; $t(166) = 4.2$; $p < 0.000$), no existen diferencias entre las edades en zonas urbano-marginales.

Segmentación

Se encontró un efecto de la edad ($F(1,1) = 46.07$; $p < 0.0001$): los niños de 5 años ($M = 2.76$; $SE = 0.13$) evidenciaron una clara superioridad en el nivel de respuesta obtenida sobre los de 4 ($M = 1.40$; $SE = 0.13$). También se observó un efecto la zona ($F(1,1) = 27.75$; $p < 0.0001$): los niños de jardines urbanos presentaron un nivel superior en la resolución de la prueba de segmentación que el de los niños de urbano-marginales.

Integración de sonidos

Se observó un efecto de la zona ($F(1,1) = 20.88$; $p < 0.0001$), no así de la edad. En la tabla 1 se hace evidente que los niños de zona urbana ($M = 3.81$; $SE = 0.08$) obtuvieron un valor superior a los niños de zona urbano-marginales ($M = 3.27$; $SE = 0.06$).

Conocimiento del nombre y sonido de la letra

Se observó una interacción significativa de la edad y la zona ($F(1,1) = 5.46$; $p = 0.02$). Se evidenció una clara superioridad de los escolares de 5 años sobre los de 4. Si bien no se observaron diferencias entre los niños de

4 años, los niños de 5 de zonas urbanas ($M = 11.59$; $SE = 1.13$) evidenciaron un nivel superior a los de 5 de zonas urbano-marginales ($M = 4.72$; $SE = 1.13$; $t(166) = 4.1$; $p < 0.000$).

Vocabulario receptivo

Se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 67.49$; $p < 0.0001$), no así de la edad ($F(1,1) = 3.1$; $p = 0.07$). Los escolares de zonas urbanas obtuvieron un nivel de vocabulario superior al de zonas urbano-marginales.

Vocabulario expresivo

Se advirtió un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 33.80$; $p < 0.0001$), no así de la edad ($F(1,1) = 0.97$; $p = 0.3$). Los escolares de zonas urbanas obtuvieron un nivel superior al de zonas urbano-marginales.

Conciencia morfológica

Si bien no se presentó un efecto de la edad, se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 36.46$; $p = 0.000$). Como se advierte en la tabla 1, aunque no se observaron diferencias en el grupo de 4 años entre ambas zonas, en el grupo de 5 años los escolares de zonas urbanas evidenciaron un nivel de CM superior ($M = 8.10$; $SE = 0.30$) al de zonas urbano-marginales ($M = 5.27$; $SE = 0.31$; $t(166) = 6.2$; $p < 0.000$).

Comprensión auditiva

Únicamente se advirtió un efecto de la zona ($F(1,1) = 20.58$; $p = 0.001$). Los escolares de zonas urbanas presentaron un nivel de comprensión auditiva superior al de zonas urbano-marginales.

Tabla 1. Medias cuadráticas, errores típicos (en paréntesis), valores *t*, *p* y *d* de niños de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal) para las variables lingüísticas

	Sala de 4				Sala de 4					
	U (n = 41)	UM n = 47)	t	p	d	U (n = 42)	UM (n = 40)	t		p
Conciencia fonológica										
Rima	2.80(0.23)	1.95(0.22)	2.62	0.010	0.55	4.02(.23)	2.95(0.23)	3.24	0.001	0.70
Fonema inicial	2.29(0.18)	2.04(0.17)	0.98	0.329	0.21	3.14(0.18)	2.30(0.18)	3.23	0.001	0.70
Segmentación	1.80(0.19)	1.06(0.18)	2.84	0.005	0.58	3.40(0.19)	2.10(0.19)	4.81	0.000	1.03
Síntesis	3.73(0.11)	3.19(0.11)	3.37	0.0009	0.71	3.90(0.11)	3.37(0.12)	3.25	0.001	0.68
Conocimiento del N y S	2.29(1.14)	0.70(1.07)	1.01	0.313	0.21	11.59(1.13)	4.72(1.16)	4.24	0.000	0.93
Vocabulario receptivo	102.87(2.17)	91.34(2.03)	3.88	0.0002	0.82	111.35(2.14)	90.45(2.20)	6.80	0.000	1.50
Vocabulario expresivo	12.68(0.43)	10.59(0.40)	3.55	0.0005	0.33	12.64(0.42)	9.80(0.43)	4.4	0.000	0.96
Estructura de palabras	7.78(0.30)	8.82(0.28)	2.31	0.022	0.48	8.16(0.30)	5.47(0.31)	6.25	0.000	1.37
Comprensión auditiva	31.12(0.51)	29.14(0.48)	2.77	0.006	0.59	31.69(0.51)	29.02(0.52)	3.64	0.000	0.80
	Urbano					Urbano Marginal				
Conciencia fonológica										
Rima	2.80(0.23)	4.02(.23)	3.66	0.000	0.80	1.95(0.22)	2.95(0.23)	3.09	0.002	0.65
Fonema inicial	2.29(0.18)	3.14(0.18)	3.26	0.001	0.71	2.04(0.17)	2.30(0.18)	1.00	0.317	0.21
Segmentación	1.80(0.19)	3.40(0.19)	5.74	0.000	1.26	w1.06(0.18)	2.10(0.19)	3.80	0.000	0.81
Síntesis	3.73(0.11)	3.90(0.11)	1.03	0.301	0.22	3.19(0.11)	3.37(0.12)	0.93	0.349	0.20
Conocimiento del N y S de la letra	2.29(1.14)	11.59(1.13)	5.76	0.000	1.26	0.70(1.07)	4.72(1.16)	2.54	0.012	0.54
Vocabulario receptivo	102.87(2.17)	111.35(2.14)	2.11	0.036	0.46	91.34(2.03)	90.45(2.20)	0.29	0.766	0.06
Vocabulario expresivo	12.68(0.43)	12.64(0.42)	0.06	0.947	0.01	10.59(0.40)	9.80(0.43)	1.34	0.181	0.28
Estructura de palabras	7.78(0.30)	8.16(0.30)	0.89	0.370	0.19	8.82(0.28)	5.47(0.31)	3.20	0.002	0.69
Comprensión auditiva	31.12(0.51)	31.69(0.51)	0.76	0.444	0.16	29.14(0.48)	29.02(0.52)	0.17	0.863	0.03

Variables socioambientales

Se efectuaron tres ANOVAS para evaluar el efecto de la edad (4 y 5 años) y la zona (U y UM) sobre el ambiente literario familiar, el NE y el NSE. El primer factor fue *edad* ($A = 2$) y el segundo *zona* ($B = 2$). Para todos los tests se empleó un nivel alfa de 0.05. La tabla 2 muestra las medias cuadráticas, errores típicos, valores t , p y d de niños de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal) de las variables socioambientales.

Ambiente literario en el hogar

Como se aprecia en la tabla 2, se observó un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 14.99$; $p = 0.0002$), no así de la edad. Los niños de zonas urbanas evidenciaron un nivel de ambiente literario en el hogar significativamente superior al de zonas urbano-marginales.

Nivel educativo de los padres

Nuevamente, se observó solo un efecto significativo de la zona ($F(1,1) = 46-40$; $p = 0.0001$). En escolares de jardines urbanos el NE de los padres fue superior al de los de jardines urbano-marginales (véase tabla 2).

Nivel socioeconómico

El análisis arrojó una interacción significativa ($F(1,1) = 46-40$; $p = 0.0001$) entre la edad ($F(1,1) = 46-40$; $p = 0.0001$) y la zona ($F(1,1) = 46-40$; $p = 0.0001$). Como se advierte en la tabla 2, ambas edades de zonas urbanas presentaron un NSE superior al de los de zonas urbano-marginales. El grupo de 5 años de jardines urbano-marginales fue el que registró el menor NSE.

Discusión

Los objetivos del presente estudio fueron examinar un amplio rango de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en niños de 4 y 5 años de escuelas urbanas y urbano-marginales para indagar si los perfiles obtenidos se deben a variables socioambientales tales como el ambiente literario, el

Tabla 2. Medias cuadráticas, errores típicos (en paréntesis), valores *t*, *p* y *d* de niños de 4 y 5 años por condición (urbano y urbano-marginal) para las variables socioambientales

	Sala de 4			Sala de 5			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
	<i>U</i> (<i>n</i> = 41)	<i>UM</i> (<i>n</i> = 47)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>U</i> (<i>n</i> = 42)				<i>UM</i> (<i>n</i> = 40)
Ambiente literario en el hogar	9.28(0.58)	5.97(0.58)	4.037	0.000	0.962	9.68(0.78)	7.09(1.03)	1.992	0.049	0.753
NE	12.13(0.34)	10.24(0.32)	4.000	0.000	0.851	12.17(0.34)	9.44(0.35)	5.51	0.000	1.235
NSE	3.85(0.12)	2.89(0.11)	5.64	0.000	0.76	3.90(0.12)	2.27(0.12)	8.94	0.000	1.20
	Urbano			Urbano Marginal						
	Sala de 4 (<i>n</i> = 41)	Sala de 5 (<i>n</i> = 42)	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>D</i>	Sala de 4 (<i>n</i> = 47)	Sala de 5 (<i>n</i> = 40)	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ambiente literario en el hogar	9.28(0.58)	9.68(0.78)	0.406	0.353	0.406	5.97(0.58)	7.09(1.03)	0.934	0.353	0.941
NE	12.13(0.34)	12.17(0.34)	0.09	0.209	0.020	10.24(0.32)	9.44(0.35)	1.261	0.209	0.276
NSE	3.85(0.12)	3.90(0.12)	0.29	0.000	0.040	2.89(0.11)	2.27(0.12)	3.58	0.000	0.484

NE y el NSE del hogar. Los resultados demostraron de manera contundente la influencia de la zona donde se encuentran los jardines, tanto para las variables lingüísticas como para las socioambientales. En contraste, el efecto de la edad solo resultó ser significativo para algunas variables lingüísticas.

En coincidencia con numerosos estudios comparativos, se advirtió una clara influencia del contexto sobre las habilidades lingüísticas CF, conocimiento del nombre y sonido de las letras, vocabulario expresivo, receptivo, CM y comprensión auditiva. Sin embargo, el efecto de la edad cambió para las distintas habilidades. En el caso de las habilidades de CF, si bien se advirtió un efecto de la zona y de la edad, éstas no interactuaron. Es decir, los escolares de 5 años evidenciaron un desempeño superior al de los niños de 4 años, tanto para escuelas urbanas como urbano-marginales. En contraste, no se observó un efecto de la edad sobre el vocabulario expresivo, la CM y la comprensión auditiva. Finalmente, se observó que la edad interactuó significativamente con el contexto para las tareas de vocabulario receptivo y del conocimiento del nombre y sonido de las letras. Para ambas variables, los escolares de 5 años de zonas urbanas evidenciaron una clara superioridad respecto a los de 4 y 5 años de zonas urbano-marginales y en menor medida con los de 4 años de zonas urbanas.

En relación con la influencia del contexto, los resultados son consistentes con diversos estudios que hallan un desempeño inferior en niños de NSE bajo en comparación con niños de procedencia más favorecida en tareas de CF (Borzzone & Diuk, 2001; Canales & Porta, 2018; Diuk *et al.*, 2010; Diuk & Ferroni, 2012), vocabulario receptivo (Diuk *et al.*, 2010; Canales y Porta, 2018), vocabulario expresivo (Diuk *et al.*, 2010), conocimiento del nombre y sonido de las letras (Borzzone & Diuk, 2001; Canales & Porta, 2018; Diuk & Ferroni, 2012); CM (Apel & Diehm, 2014), y comprensión auditiva (López *et al.*, 2013). En este sentido, una de las contribuciones del presente estudio consiste en reafirmar las diferencias halladas en CM y comprensión auditiva no tan ampliamente estudiadas en nuestro idioma. Cabe mencionar que, a diferencia del estudio de Diuk y Ferroni (2012) —quienes no hallaron diferencias en el vocabulario receptivo entre buenos y malos lectores en escolares que crecen en contextos de pobreza—, el presente estudio demostró que al comparar los grupos por zona la diferencia en el nivel de vocabulario receptivo resulta evidente.

En cuanto a la diferencia generalizada que se observó entre los escolares de 4 y 5 años en las tareas de CF, cabe destacar que, si bien se trata de una habilidad única y continua, la CF se desarrolla mediante una secuencia evolutiva en la que la conciencia silábica se adquiere entre los 3 y 4 años de edad, en tanto la conciencia de *onsets* y rimas entre los 4 y 5 años y la conciencia fonémica una vez que se inician en el proceso de aprendizaje de la lectura (Anthony & Francis, 2005). Los resultados del presente estudio, en consecuencia, son consistentes con esta secuencia de desarrollo.

La ausencia del efecto de la edad y la presencia significativa del contexto para las habilidades de vocabulario expresivo, CM y comprensión auditiva sugieren una estrecha relación entre dichas habilidades y que la influencia de variables contextuales sobre tales habilidades es mayor que los logros debidos a la edad. La relación entre CM y vocabulario ha sido ampliamente demostrada (*e. gr.* Míguez, 2018; Ramírez *et al.*, 2013), así como también la influencia del vocabulario en la comprensión auditiva (*e. gr.* Wolf *et al.*, 2019).

La conexión entre las tres habilidades la constata un estudio que demuestra que tanto la CM como el vocabulario impactan en la lectura de palabras mediadas por la influencia de la comprensión auditiva (Colé *et al.*, 2018). Con respecto a la influencia del contexto, nuestros resultados coinciden con diversos estudios que evalúan el impacto del ambiente literario, el NE y el NSE en el hogar sobre distintas habilidades lingüísticas. Sénéchal y Lefevre (2002) encontraron que la exposición a la lectura de cuentos en el hogar desarrolla el vocabulario y la comprensión auditiva. Asimismo, estudios han constatado la influencia del NE de los padres sobre el nivel de vocabulario adquirido (Hoff, 2003; Matute *et al.*, 2009). Finalmente, en coincidencia con otras investigaciones (Canales & Porta, 2018; Diuk *et al.*, 2010; López *et al.*, 2013), el contexto influyó en el desempeño en la comprensión auditiva, el vocabulario expresivo y la CM.

Finalmente, se observó una interacción significativa de la edad y el contexto para las tareas de vocabulario receptivo y del conocimiento del nombre y sonido de las letras. La edad influyó solo en los escolares de zonas urbanas. Pensamos que, por tratarse de una respuesta pasiva, la evaluación del vocabulario receptivo resultó más sensible a la edad que el vocabulario expresivo. En este sentido, Bravo *et al.* (2002) diferencian en-

tre tareas pasivas y activas, esto es, entre aquellas en las que el niño solo debe identificar y aquellas que requieren de su intervención, de modo que resultan más fáciles las primeras para escolares con un desarrollo insuficiente del vocabulario. La diferencia hallada en el conocimiento del nombre y sonido de las letras entre escolares de 4 y 5 años de zonas urbanas podría deberse a la interacción de la edad con el contexto, ya que probablemente a los niños de salas de 5 años se les ha iniciado en el reconocimiento de algunas letras en la escuela y/o en el hogar. Borzone y Diuk (2001) y Porta y Canales (2018) han demostrado que los escolares de zonas más favorecidas presentan un nivel de conocimiento del nombre y sonido de las letras y de vocabulario receptivo superior al de zonas menos favorecidas.

Entre las fortalezas de este estudio se encuentra el análisis del efecto de la zona sobre tres variables socioambientales. A diferencia de la edad, el efecto del contexto fue evidente en todas las habilidades lingüísticas evaluadas. Por tal motivo es que exploramos si los contrastes hallados entre los escolares de ambas zonas se debían a diferencias socioambientales tales como el ambiente literario, el NE y el NSE en el hogar. En las tres variables se registró que escolares de zonas urbano-marginales tuvieron un nivel inferior al de zonas urbanas. Los resultados sugieren que los perfiles lingüísticos que presentan los niños de distintos entornos podrían deberse, al menos en parte, a las tres variables socioambientales consideradas. En cuanto al ambiente literario en el hogar, se ha demostrado que éste influye directamente sobre las habilidades del lenguaje oral (Sénéchal *et al.*, 1998; Sénéchal & Lefevre, 2002), por lo que no resulta sorprendente que niños provenientes de zonas donde las experiencias literarias en el hogar son más limitadas que en otros entornos evidencien un nivel inferior en las habilidades lingüísticas. Las actividades literarias en el hogar promueven el vocabulario, la comprensión auditiva y la familiaridad con el lenguaje escrito (Dickinson & Tabors, 2001). Aún más, Sénéchal *et al.* (1998) demostraron que el desempeño oral que adquiere un niño en el hogar explica 20% del nivel de lectura adquirido en primer grado.

Si bien es comprensible que por tratarse de actividades lingüísticas el ambiente literario influya en el lenguaje oral, resulta menos evidente atribuir tales diferencias al NSE. Investigaciones demuestran que tales efectos

se deben a variables mediadoras de los hogares de NSE bajo que influyen en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, tales como el hacinamiento, el espacio físico adecuado, la disponibilidad de libros y recursos tecnológicos, la nutrición y la calidad de los registros lingüísticos, entre otros (Andrés *et al.*, 2010; Filippetti, 2012; Gil, 2011; Jadue, 1997). Finalmente, en relación al NE de los padres, el hecho de que los padres de escolares de zonas urbano-marginales evidenciaran un NE inferior al de aquellos de zonas urbanas sugiere el impacto de esta variable sobre los distintos perfiles lingüísticos de los niños. Como se ha demostrado, las estrategias de aprendizaje e interacción, así como los recursos cognitivos y lingüísticos empleados por padres con una educación superior, difieren de los de aquellos con una educación equivalente al secundario (Andrés *et al.*, 2010; Jadue, 1997; Romero *et al.*, 2007) y se reflejan en las habilidades precursoras de la lectura (Canales & Porta, 2018; Matute *et al.*, 2009).

Desde nuestra perspectiva, el presente trabajo presenta una implicancia directa en la formulación de modelos empírico-teóricos sobre el proceso de adquisición de la lectura. Si bien existen modelos que intentan explicar la relación entre los distintos precursores lingüísticos de la decodificación de palabras (*e. gr.* Hoover & Gough, 1990; Nation, 2019), los mismos se han formulado con datos de poblaciones típicas, por lo que es posible que no representen los procesos que acaecen en niños que crecen en contextos donde las habilidades lingüísticas resultan insuficientes para acceder al aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados del presente trabajo ponen en evidencia una clara diferencia en todas las habilidades lingüísticas que intervendrían en el aprendizaje lector entre escolares de distintos entornos, por lo que las interrelaciones entre tales habilidades y su influencia en la adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables merecen un análisis diferenciado.

Una implicancia práctica de este estudio es la importancia de la detección temprana de las dificultades lingüísticas en entornos vulnerables. Durante décadas, investigadores han demostrado que el jardín de infantes y el primer grado son las principales etapas para una intervención lingüística efectiva (*e. gr.* Torgesen, 2002). Si tales dificultades no son atendidas a tiempo, desalientan el aprendizaje de la lectura, se van exacerbando durante la escolaridad y tienen un impacto negativo en el desarrollo del vo-

cabulario, la comprensión lectora y el desempeño académico. En contraste, la intervención temprana previene futuras dificultades lectoras (Scarborough, 2001).

Conclusiones

En general, los resultados señalan una clara diferencia en un amplio rango de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en escolares de diversos entornos. Los niños de zonas urbano-marginales evidenciaron un nivel de CF, conocimiento del nombre y sonido de las letras, vocabulario, CM y comprensión auditiva significativamente inferior al de zonas urbanas. El efecto de la zona se presentó en todas las variables, mientras que la edad influyó de manera diferente: los niños de 4 y 5 años se diferenciaron en las tareas de CF, aunque no así en las tareas de vocabulario expresivo, comprensión auditiva y CM. La zona y la edad interactuaron en el vocabulario receptivo y conocimiento del nombre y sonido de las letras, evidenciando solo los escolares de zonas urbanas diferencias de acuerdo con la edad. El análisis de las variables sociodemográficas sugiere que las diferencias podrían deberse a características del entorno en el que crecen los niños, tales como el NE, NSE y ambiente literario en el hogar. Los resultados destacan la importancia de la detección temprana e intervención oportuna del desarrollo insuficiente de habilidades lingüísticas y presentan una implicancia teórica para modelos sobre el proceso de adquisición de la lectura en escolares de entornos vulnerables.

Referencias

- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., & García Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: Relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 1129-140.
- Anthony, J., & Francis, D. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259.

- Apel, K., & Diehm, E. (2014). Morphological Awareness Intervention for Kindergartners and First and Second Grade Students from Low SES Homes: A Small Efficacy Study. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 65-75.
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. En A. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 223-242). Earlbaum.
- Borzone, A., & Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la lectura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria, 18*(1), 35-63.
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., & Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el Aula, 9*, 7-28.
- Bravo, V., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y a lectura inicial en niños que comienzan primer año básico. *Psykhé, 11*(1), 175-182.
- Bravo, V., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predicibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*(1), 9-20.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. En P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. American Psychological Association.
- Canales, Y., & Porta, M. E. (2018). Un estudio comparativo sobre el nivel de habilidades lingüísticas en niños de 4 y 5 años de escuelas urbano-marginales. *Psico/Pedagógica, 10*(13), 117-151.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajova, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading, 23*(5), 386-402.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. (2001). Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 32*(1), 38-50. https://www.researchgate.net/journal/0161-1461_Language_Speech_and_Hearing_Services_in_Schools

- Colé, P., Cavalli, E., Duncan, L., Theurel, A., Genatz, E., Sprenger, L., & El-Ahmadi, A. (2018). What Is the Influence of Morphological Knowledge in the Early Stages of Reading Acquisition among Low SES Children? A Graphical Modeling Approach. *Frontiers*, 9, 1-15.
- Comisión de Enlace Institucional (2006). *NSE 2006*. <https://www.saimo.org.ar/archivos/observatorio-social/NSE2006-23nov2006-Informe-final.pdf>
- Dickinson, D., & Caswell, L. (2007). Building Support for Language and Early Literacy in Preschool Classrooms Through In-Service Professional Development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes.
- Diuk, B., Borzone, A. M., & Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMA Psicológica*, 7(1), 33-50.
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿Un caso de efecto Mateo? *Revista Semestral de Educación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional*, 16(2), 209-217.
- Duff, D., Tomblin, J., & Catts, H. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 58(3), 853-864.
- Dunn, L., Padilla, E., & Dunn, L. (1986). *Test vocabulario en imágenes, Peabody: Adaptación hispanoamericana*. Pearson.
- Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: Variables predictoras y mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20.
- Galicia, M., Sánchez, V., Pavón, F., & Peña, F. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 13-36.
- Ghiglioni, M., Filippetti A., Manucci, V., & Apaz, A. (2011). Programa de intervención para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28(1), 17-36.

- Gil, F. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre las habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2018). Indicadores de condiciones de vida de los hogares en 31 aglomerados urbanos. *Informes Técnicos*, 3(83). https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_indicadores_hogares_02_18C09991E48B.pdf
- Jadue, J. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, 23, 75-80.
- Kirk, S., McCarthy, J., & Kirk, W. (2011). *Test habilidades psicolingüísticas: ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (8ª ed.). TEA.
- Lázaro, M., Ruiz, T., Escalonilla, A., & Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectura: Un estudio con niños hispanohablantes. *Signos*, 54(105), 32-53.
- López, S., Camargo, L., Duque, A., Ariza, M., Ávila, C., & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 19, 2-20.
- López, L., Tabors, P., & Pérez, M. (2002). *Phonological Awareness Test*. Harvard School of Education.
- Mancilla-Martínez, J., & Lesaux, N. (2011). Early Home Language Use and Later Vocabulary Development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535-546.
- Matute, V., Sanz, M., Gumá, D., Roselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.

- Míguez, A. (2018). Influencia de las conciencia fonológicas y morfológicas en la adquisición de la lectura. *Estudios Interlingüísticos*, 6, 96-115.
- Nation, K. (2019) Children's Reading Difficulties, Language, and Reflections on the Simple View of Reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24, 47-73.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read* (Report No. 00-4769). NICHD.
- Núñez D., & Santamarina S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Porta, M. E. (2014). Evaluación de habilidades pre-lectoras en proyectos de intervención pedagógica: Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 43-54.
- Porta, M. E., Difabio, H., Canales, Y., & Orellana P. (2018). *Habilidades lingüísticas precursoras de la lecto-escritura en escolares de nivel inicial en zonas urbano-marginales* [Ponencia]. XIII Congreso Argentino de SONEPSA.
- Porta, M. E., & Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 243-260.
- Porta, M. E., & Ramírez, G. (2019). Efectos de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de jardín de infantes en lectura en grado 1. *Revista de Orientación Educativa*, 33, 44-55.
- Porta, M. E., Ramírez, G., & Dickinson, D. (2021). Effects of a Kindergarten Phonological Awareness Intervention on Grade One Reading Achievement Among Spanish-Speaking Children from Low-Income Families. *Signos*, 54(106), 409-437.
- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G., & Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240.
- Ramírez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2013). Morphological Awareness and Vocabulary Development Among Kindergarteners with Different Ability Levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 54-64.

- Romero, C., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15.
- Rueda Sánchez, M. I., & López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32(1), 60-71.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for Research in Early Literacy* (pp. 97-110). Guilford.
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., ... & Vakis, R. (2015). Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries. *Journal of Human Resources*, 50(2), 446-463.
- Sellés, N. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., Lefevre J., Thomas, E., & Delay, K. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Skebo, C., Lewis, B., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A., & Stein, C. (2013). Reading Skills of Students with Speech Sound Disorders at Three Stages of Literacy Development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 360-373.
- Torgesen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Wiig, E., Secord, W., & Semel, E. (2009). *Test CELF Preschool 2: Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2-Spanish Edition*. Pearson.
- Wolf, M., Muijselaar, M., Boonstra, A., & Bree, E. (2019). The Relationship Between Reading and Listening Comprehension: Shared and Modality-Specific Components. *Reading and Writing*, 32, 1747-1767. https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9924-8#_blank

2. Trayectorias de crecimiento lector en estudiantes chilenos de segundo grado con y sin dificultades lectoras tempranas

PELUSA ORELLANA GARCÍA*

Resumen

Este estudio tiene por objetivo determinar las trayectorias del desarrollo lector de estudiantes chilenos entre preescolar y segundo grado. En él se identifican diferencias entre quienes presentan dificultades en algunos subprocesos lectores al inicio de preescolar. Se usaron modelos jerárquicos (HLM) y los datos de evaluaciones Dialect a 343 estudiantes en 5 instancias. Se pudo determinar que las curvas de estudiantes con y sin dificultades iniciales en lectura tienen una forma similar, aunque en niveles de logro diferentes. Los resultados hacen pensar que los estudiantes con dificultades tempranas necesitarán de más tiempo para alcanzar niveles de desempeño similares a sus pares de desarrollo típico. Los principales predictores de la comprensión lectora para quienes tienen dificultades tempranas fueron el conocimiento de lo impreso y la lectura de palabras. Se discuten implicaciones pedagógicas.

Palabras clave: *trayectoria lectora, comprensión lectora, dificultades lectoras, subprocesos lectores.*

Introducción

En el contexto latinoamericano, Chile fue uno de los primeros países en implementar sistemas de medición de la calidad de la educación, gracias a

* Universidad de los Andes (Chile) • <https://orcid.org/0000-0003-3851-8780>

lo cual obtiene anualmente indicadores de avance o retroceso en distintas asignaturas y es posible analizar la manera en la que variables como nivel socioeconómico, género, motivación o apoyo familiar inciden en el rendimiento escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Martínez, 2008). A fines de la década de los 60, Chile ya contaba con un sistema nacional de evaluación, y la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) ha permitido orientar las decisiones curriculares, pedagógicas y de asignación de recursos con miras a mejorar la calidad y la equidad de la educación en el país. En paralelo, los estudiantes chilenos han participado en las distintas versiones de PISA, PIRLS, SERCE y TERCE, lo cual ha permitido contar con información interesante a nivel regional e internacional. En el caso de la lectura, si bien el país se posiciona como líder a nivel latinoamericano, PISA indica que, en cuanto a los estudiantes de 15 años, éstos aún no alcanzan el promedio de los países miembros de la OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Asimismo, los resultados del SIMCE a nivel nacional muestran un estancamiento en esta habilidad en la última década. Este estancamiento resulta preocupante porque ocurre en los distintos niveles en los que se mide la lectura anualmente (cuarto y octavo año de enseñanza básica y segundo año de enseñanza media), y porque aún no se cierran las brechas por condición de género y nivel socioeconómico.

Pese a los esfuerzos realizados, todavía sabemos poco acerca de por qué nuestro desempeño lector no mejora. Si bien se han establecido estándares de lectura a partir de los cuales interpretar los resultados de mediciones como el SIMCE, resulta difícil determinar la causa de muchos de los problemas de lectura a un nivel más desagregado. Por ejemplo, no se tienen indicadores numéricos de los niveles de comprensión esperables para cada curso, los cuales permitirían estimar la proporción de estudiantes que requiere de algún tipo de ayuda remedial para alcanzar los logros en una habilidad tan necesaria para el buen desempeño académico. Los estándares de lectura muestran la proporción de estudiantes que no logra un determinado objetivo —como localizar o interpretar información a partir de un texto—, sin embargo, no entregan el nivel exacto de comprensión lectora de cada estudiante. Este tipo de información es de gran utilidad especialmente para escuelas y establecimientos de contextos vulnerables,

los cuales cuentan con recursos —a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)— para implementar apoyo psicopedagógico a estudiantes que no alcanzan las metas escolares propuestas (Mineduc, 2008). Gracias a esta política ministerial, las escuelas chilenas pueden acceder a recursos adicionales que mejoren la calidad y equidad educativa mediante un Plan de Mejoramiento Educativo centrado en el apoyo a estudiantes prioritarios para mejorar su desempeño académico (Mineduc, 2008). El conocimiento de las trayectorias de desarrollo lector contribuye a comprender dónde se ubican los umbrales en la adquisición de distintos subprocesos lectores (Cadime *et al.*, 2019), dónde es necesario reforzar su enseñanza para evitar brechas y de qué manera optimizar el uso de intervenciones pedagógicas que nivelen las habilidades de todos los estudiantes.

Por otra parte, las bases curriculares chilenas entregan un marco común que define la lectura y sus componentes, tanto a partir de miradas teóricas de origen anglosajón como de evidencia empírica local. En estas bases se define, ejemplifica y explica la importancia de la conciencia fonológica, decodificación, fluidez, vocabulario y comprensión. A partir de estos componentes se establecen objetivos de aprendizaje para el ámbito de la lectura, pero no se prescriben didácticas ni enfoques pedagógicos específicos. Las bases curriculares explicitan orientaciones y nociones importantes respecto de la importancia del lenguaje y sus dimensiones, y en cuanto al eje de la lectura, para cada subproceso lector se entregan definiciones, evidencia de su importancia y algunos ejemplos de su implementación en el aula (Mineduc, 2012).

El presente estudio tiene por objeto determinar las trayectorias de desarrollo lector de estudiantes chilenos de entre preescolar y segundo grado, así como describir las características de ese crecimiento y cómo estas difieren a partir del *status* de indicadores pre-lectores en preescolar. Las preguntas que guían el estudio son: (1) ¿Cómo es la trayectoria de desarrollo lector de los estudiantes chilenos entre preescolar y fines de segundo grado? (2) ¿Existen diferencias entre las trayectorias de quienes presentan dificultades en algún subproceso lector al inicio de preescolar y quienes no?

Antecedentes teóricos

Modelo cognitivo de la lectura

A partir de los años 80, la investigación ha centrado sus esfuerzos en comprender mejor el proceso de adquisición de la lectura desde la perspectiva de lo que ocurre en la mente del lector (Ehri, 1991; Juel, 1991; Kamhi & Catts, 2012). En especial, se procuró adentrarse en el procesamiento del texto desde la percepción hasta la construcción de significado. Este procesamiento no es observable y por lo mismo supone información importante más allá de la decodificación o la fluidez lectoras. Los enfoques cognitivos también pusieron atención a la importancia de factores sociales más allá de la enseñanza y de aquellos aspectos que, previo a la enseñanza formal de la lectura, contribuyen a avanzar en el aprendizaje lector. Ello permitió consignar que los lectores de desarrollo típico (*i. e.* sin dificultades lingüísticas o cognitivas) son capaces de leer palabras y textos continuos con precisión y automaticidad en los primeros años de enseñanza básica; que el vocabulario que un niño conoce antes de ingresar al sistema escolar se asocia con la competencia lectora posterior, y que aspectos como el conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica son predictores importantes de las habilidades lectoras posteriores (Cunningham, 1993).

La psicología cognitiva buscó comprender la mecánica de la lectura mediante la identificación de acciones que los lectores realizan para descifrar un texto escrito, con el objetivo de comprender cómo es que la información que atraviesa las células de la retina adquiere un sentido en la mente (Dehaene, 2009). Así, se han podido entender de mejor forma las funciones de aquellos procesos que antes resultaban invisibles. Dentro de estos procesos mentales están, por ejemplo, la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y la percepción, que cumplen tareas importantes en el buen funcionamiento de los subprocesos de la lectura. A modo de ejemplo, hay estudios en los que se han observado correlaciones importantes entre la memoria de trabajo y distintos componentes del proceso lector (Cain *et al.*, 2004; Nouwens *et al.*, 2017; Peng *et al.*, 2019). Estas correlaciones no solo se refieren a habilidades constreñidas —como la conciencia

fonológica, la velocidad de nombramiento de letras y la decodificación—, sino que resaltan una relación importante de la comprensión lectora con funciones ejecutivas, que es especialmente poderosa en los primeros años del aprendizaje lector (Cromley & Azevedo, 2007). Últimamente, la relación entre funciones ejecutivas y lectura ha sido tema de análisis, en particular durante la adquisición de sus subprocesos (*e. gr.* Meixner *et al.*, 2019; Nouwens *et al.*, 2020, entre otros).

La mirada cognitiva de la lectura establece que la comprensión es el resultado de la ejecución e integración de varios procesos cognitivos (Kendeou & Trevors, 2012; Kendeou *et al.*, 2014), incluidos el procesamiento a nivel lexical, representaciones fonológicas, ortográficas y semánticas, las cuales deben integrarse para construir significado, ya sea a nivel oracional o en textos de mayor extensión. Si alguno de estos procesamientos falla, no se comprende un texto totalmente. McKenna y Stahl (2015) lo explican al indicar que un estudiante tendrá dificultad para comprender un texto si no logra desarrollar adecuadamente la decodificación, si su comprensión del lenguaje es débil, o si no es capaz de utilizar estrategias más específicas al propósito lector. Para identificar fortalezas y debilidades específicas en cada uno de estos tres componentes, el modelo cognitivo desglosa los procesos decodificadores en subcomponentes tales como la conciencia fonológica, el concepto de lo impreso, la decodificación y reconocimiento automático de palabras de uso frecuente, y la fluidez. A su vez, dentro de la comprensión del lenguaje oral incluye el conocimiento de vocabulario, los conocimientos previos y el conocimiento de estructuras textuales y oracionales. Finalmente, dentro del conocimiento estratégico, el modelo considera la habilidad de establecer propósitos generales y específicos para leer un determinado texto, así como el conocimiento de estrategias de lectura (McKenna & Stahl, 2015). La bajada del modelo cognitivo a un diagnóstico de McKenna y Stahl (2015), así como el modelo *Del todo a las partes* de Cunningham (1993), constituyen parámetros interesantes desde los cuales observar la evolución del aprendizaje lector, identificar fortalezas y debilidades, y proponer intervenciones específicas a las necesidades de cada estudiante.

Desde la perspectiva cognitiva, también se ha enfatizado el papel que juegan los conocimientos previos sobre incrementos importantes en la

comprensión lectora (O'Reilly *et al.*, 2019). Uno de los aspectos estudiados es la velocidad de acceso léxico, que es la rapidez con la cual el lector accede a esquemas de conocimientos y conceptos almacenados mentalmente, y que contribuye a una mejor comprensión. Los lectores menos competentes exhiben una velocidad de acceso léxico más lenta que sus pares sin dificultades (Samuels, 2013). Estos conocimientos previos son fundamentales para la elaboración del modelo de situación, que es la integración que el lector realiza —mediante la formulación de inferencias— entre lo que el texto dice y lo que él o ella sabe de un determinado tema (Kintsch, 1998). Por ejemplo, O'Reilly y otros (2019) demostraron que el hecho de conocer el significado de palabras relevantes dentro de un determinado tópico contribuye a incrementar la comprensión de un texto. La relación entre comprensión y vocabulario conceptual se vuelve más necesaria a medida que se complejizan los textos y las tareas de lectura.

Trayectorias de desarrollo lector

La edad a la que un niño aprende a leer varía y depende de factores cognitivos, socioculturales, genéticos y evolutivos. En promedio, la mayoría aprende a leer entre los 6.5 y 7.5 años. Los conocimientos y experiencias necesarios para desarrollar la lectura comienzan, no obstante, mucho antes. Entre los 6 meses y 6 años, los niños adquieren algún conocimiento acerca de la lectura, sus componentes, su rol en la sociedad y juegan a leer (Chall, 1996). Otro conocimiento fundamental que se genera a desde el nacimiento es el lenguaje oral y la comprensión lingüística. Con estos elementos, el niño se aproxima al texto escrito y accede al código mediante el uso de la conciencia fonológica, el principio alfabético y la decodificación.

Según el modelo simple de lectura (svr), la comprensión lectora es el producto entre decodificación y comprensión lingüística (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Estos dos grandes componentes incluyen subprocesos como el conocimiento del alfabeto, el vocabulario, el concepto de lo impreso, la conciencia fonológica, el conocimiento sintáctico y pragmático del lenguaje, entre otros (Scarborough, 2001). Existe un importante grado de variabilidad en el manejo de estos subprocesos previo al ingreso a la escuela; por ejemplo, el vocabulario de niños de distin-

tos niveles socioculturales es significativamente distinto (Hart & Risley, 1995; Quinn *et al.*, 2015), al igual que la conciencia fonológica (Whitehurst & Lonigan, 1998), o el conocimiento del alfabeto (Senéchal, 2006). Esta variabilidad influye no solo en la adquisición de la lectura, sino a lo largo de la vida escolar y adulta (Ferrer *et al.*, 2015; Juel, 1988; Joshi, 2019).

Chall (1996) describe seis etapas en el desarrollo lector, que van desde la prelectura que explicábamos antes (de 6 meses a 6 años) hasta la madurez del lector que egresa del sistema escolar. Un punto de inflexión importante constituye la etapa 1, en la que el niño desarrolla el principio alfabético y comprende las relaciones entre los símbolos escritos y sus sonidos. En esta etapa comienza a leer y decodificar palabras familiares que en la siguiente etapa consolidará con mayor fluidez. Resulta esencial, por tanto, afianzar estas habilidades básicas para luego ser capaz de usar la lectura más comprensivamente con el fin de aprender y obtener conocimiento. La falta de automatización en la lectura de palabras y la decodificación poco fluida se traducen en problemas de comprensión, ya que cuando la lectura es lenta y laboriosa, los lectores gastan gran cantidad de energía cognitiva en la decodificación, misma que luego no pueden utilizar para construir significados, elaborar inferencias, interpretar y evaluar lo leído (Catts *et al.*, 2013; Dehaene, 2009).

De acuerdo con el modelo simple de lectura, los problemas de decodificación y comprensión lingüística pueden traducirse en malos lectores (mala comprensión lingüística y mala decodificación), dislexia (buena comprensión lingüística y mala decodificación) o lectores con problema de comprensión (buena decodificación y mala comprensión lingüística). Las intervenciones pedagógicas para cada uno de estos casos pondrán énfasis en distintos aspectos a remediar, y de ahí la importancia de identificar tempranamente los problemas específicos de cada estudiante.

Diferencias en las trayectorias

En el mundo anglosajón varios estudios han abordado las diferencias en las trayectorias lectoras de los estudiantes en general, según sexo, grupo socioeconómico o déficits de habilidades específicas. Antes de comparar la manera en que evoluciona la lectura para niños con y sin dificultades lec-

toras, conviene detenerse en algunas evidencias más generales respecto al desarrollo lector. En un estudio metaanalítico, Williamson y otros (2014) concluyen que el crecimiento lector es más rápido en las primeras etapas del aprendizaje y que se ralentiza a partir de tercer grado. A su vez, indican que las tendencias de crecimiento lector son curvilíneas en lugar de lineales, algo que López-Martín y otros (2014) también observan en la lectura de estudiantes españoles. La trayectoria lineal coincide con la adquisición de la decodificación, pero la comprensión lectora posterior se basa principalmente en la comprensión lingüística, la cual crece a menor velocidad, lo que explicaría esta desaceleración (Florit & Cain, 2011; López-Martín *et al.*, 2014; Williamson *et al.*, 2014). Por tanto, y dado que la comprensión lingüística depende además del vocabulario y del conocimiento conceptual, la relación entre el tiempo y la comprensión lectora se ajustaría más a un modelo cuadrático que lineal. Williamson y otros (2014) sostienen que la desaceleración también podría asociarse a un desarrollo cognitivo que también se hace más lento cuando el contenido a aprender se vuelve más complejo, lo que ocurre más o menos a partir de los 8-9 años. Asimismo, a medida que los niños avanzan en el sistema escolar, la enseñanza de la lectura es cada vez menos explícita, lo que podría afectar el ritmo de avance en la lectura. Por otra parte, Oakhill y otros (2019) plantean que en general la comprensión lingüística está bien desarrollada al ingresar a la escuela, por lo que la variación en comprensión lectora en los lectores principiantes sería muy similar a su variabilidad en la decodificación. A medida que se perfecciona la decodificación, la comprensión lingüística se vuelve más necesaria para comprender un texto, el cual a su vez se vuelve más complejo, y la decodificación pasa, por así decirlo, a un segundo plano. Este cambio en la intensidad con la que se usan las distintas habilidades podría también incidir en la velocidad de la trayectoria de lectura. A partir de los 8 años, el vocabulario y los conocimientos previos adquieren mayor importancia para comprender textos que tienen estructuras gramaticales más complejas y tratan de conceptos menos familiares (Protopapas *et al.*, 2007).

En el desarrollo lector se distingue además entre habilidades constreñidas y no constreñidas (Stahl, 2011). Las constreñidas son aquellas cuyo aprendizaje y ejercitación se limita en el tiempo, como el reconocimiento

del alfabeto, la conciencia fonológica o la automatización en la lectura de palabras de uso frecuente. La adquisición de estas habilidades produce una aceleración importante de la lectura inicial (Paris, 2005). Es decir, un estudiante que tiene facilidades para asociar las letras a sus sonidos, o para realizar síntesis fonémica y silábica de manera eficaz, es más veloz en su lectura que aquel niño que no las ha adquirido. Estas habilidades constreñidas se suelen enseñar de manera bastante más explícita y sistemática en los años prescolares, y una vez aprendidas se automatizan y su enseñanza culmina ahí. Por su parte, las habilidades no constreñidas, como la comprensión o el vocabulario, no tienen un techo en el aprendizaje, sino que se incrementan en la medida que más se ejercitan, es decir, durante toda la vida. Son habilidades en cuyo dominio además se observa bastante variabilidad entre las personas (Stahl, 2011). Como sugieren Williamson y otros (2014) así como Peng y otros (2019), las trayectorias de lectura en niños de desarrollo típico y con dificultades lectoras se aceleran cuando adquieren automaticidad en habilidades constreñidas, y en cambio reducen su velocidad de crecimiento cuando la lectura se vuelve más estratégica y el foco de los subprocesos está en el vocabulario y las estrategias de comprensión (Scarborough, 2001).

Ahora bien, ¿qué ocurre con las curvas de trayectoria lectora con niños cuyas habilidades pre-lectoras son deficitarias? Catts y otros (2008), Francis y otros (1996) y Williamson y otros (2014) afirman que el *status* inicial de aspectos como el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la comprensión auditiva y otros predice consistentemente la tasa de crecimiento en lectura. Es decir, aquellos estudiantes que inician el aprendizaje lector con algún déficit en estos aspectos fundamentales de la lectura exhibirán posteriormente niveles de comprensión inferiores a sus pares cuyo desempeño en habilidades pre-lectoras fuera superior. Algunas investigaciones han mostrado que, si bien las curvas de lectores con y sin dificultades iniciales tienen una forma similar, la de los primeros siempre se ubica en la parte inferior del gráfico, con un puntaje inicial más bajo que sus pares (Catts *et al.*, 2008; Cerulli *et al.*, 2014; Herbers *et al.*, 2012; Voight *et al.*, 2012). La predictibilidad de aspectos como la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y la fluidez en los primeros años de escolaridad ha sido también observada en estudiantes que aprenden a leer

en idioma español (Bravo Valdivieso *et al.*, 2006; Pallante & Kim, 2013, entre otros).

Método

El estudio contempla un diseño longitudinal en el que se obtuvieron mediciones de distintos subprocesos lectores para cada estudiante en cinco oportunidades: al inicio de preescolar y al inicio y fin de primero y segundo grado.

Participantes

Participaron en el estudio 343 estudiantes (51% hombres) provenientes de seis establecimientos privados de una zona urbana. Los seis establecimientos cuentan con programas similares en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, al tiempo que están alineados con las orientaciones curriculares que establece el Ministerio de Educación de Chile. Los participantes provienen en su gran mayoría de hogares de alto nivel socioeconómico y son estudiantes que no tienen datos perdidos; es decir, alumnos para los cuales se obtuvieron las mediciones de 11 evaluaciones de subprocesos lectores en preescolar y 2 evaluaciones de comprensión lectora en primero y segundo grado, respectivamente.

Instrumentos

Se utilizó la plataforma Dialect (Orellana & Melo, 2015) para las evaluaciones aplicadas. Dialect es una plataforma para el diagnóstico de habilidades lectoras en estudiantes. Consta de distintos subtests a partir de los cuales se estructuran flujos de evaluaciones según el curso o nivel de los estudiantes, y según su desempeño en las evaluaciones. Así, por ejemplo, en preescolar se evalúan los siguientes aspectos: conciencia fonológica (segmentación, síntesis, identificación y eliminación tanto a nivel silábico como fonémico), conocimiento del alfabeto, comprensión auditiva, concepto de lo impreso, lectura de palabras y vocabulario. A partir de primer

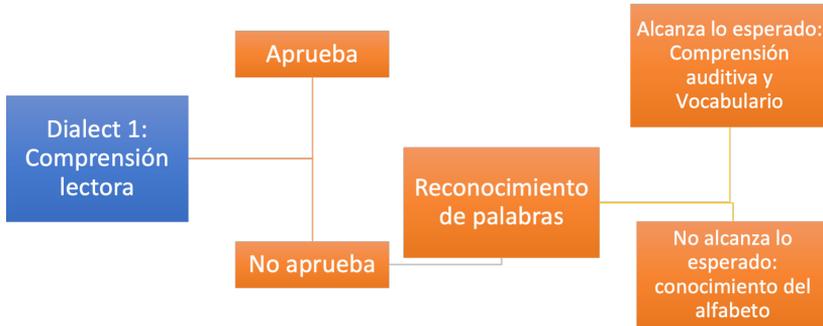
grado, cada estudiante rinde una prueba de comprensión lectora inferencial de 40 preguntas, la cual se interrumpe al responder erróneamente cinco preguntas consecutivas. El puntaje bruto obtenido determina el nivel de Lexile del estudiante (MetaMetrics, 2013; Sanford, 2000), y según el Lexile que obtiene, el estudiante debe responder otras pruebas que examinan el grado de desarrollo de los demás subprocesos lectores. El flujo para cada grado se presenta en las figuras 1, 2 y 3. La prueba es autoaplicada; es decir, los estudiantes se conectan a la plataforma y reciben instrucciones por audio que les permiten trabajar en las evaluaciones a su propio ritmo y según sus habilidades y necesidades, sin un límite de tiempo. La evaluación es 100% en línea, y se puede aplicar en tabletas o computadoras a múltiples estudiantes a la vez.

FIGURA 1. Flujo de pruebas aplicadas en preescolar



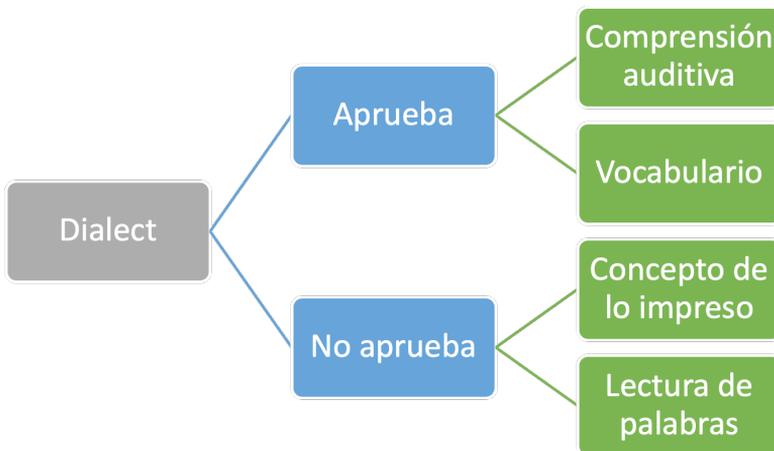
FUENTE: Elaboración propia.

FIGURA 2. Flujo de pruebas aplicadas en primer grado



FUENTE: Elaboración propia.

FIGURA 3. Flujo de pruebas aplicadas en segundo y tercer grado



FUENTE: Elaboración propia.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos de evaluaciones sucesivas en la plataforma Dialect. Como mencionamos antes, se obtuvieron mediciones de distintos subprocesos a inicios de preescolar y luego, a partir de inicios de primer grado, se evaluó dos veces por año la comprensión lectora de los estudiantes. Se creó una variable denominada “dificultad lectora inicial” para comparar a los dos grupos estudiados. Esta variable dicotómica tiene dos valo-

res: 1 si el estudiante obtiene un rendimiento por debajo del 50% en dos o más subprocesos medidos a inicios de preescolar, y 0 si el estudiante obtiene más del 51% de logro en al menos 5 de los 6 subprocesos evaluados. De los 343 estudiantes evaluados, 94 tuvieron dificultad lectora inicial. Las variables que se incluyeron en los análisis son: sexo, dificultad lectora inicial, tiempo de la evaluación (cuatro momentos: inicio y fin de primer y segundo grado) y comprensión lectora a fines de segundo grado.

Análisis de datos

En primer lugar, se examinaron las estadísticas descriptivas y correlaciones para todas las variables a lo largo de los cinco intervalos de tiempo, con el fin de comprender las características esenciales de los datos. Se verificó que los datos cumplieran con los requerimientos para modelos jerárquicos de curvas de crecimiento (HLM): en términos de tamaño de muestra, cantidad de intervalos de tiempo de medición y mediciones continuas que se distribuyen normalmente (Curran *et al.*, 2010).

Posteriormente se realizaron modelos jerárquicos (Raudenbush & Byrk, 2002) con el fin de examinar la trayectoria de las curvas de crecimiento, así como determinar las diferencias en la trayectoria según el nivel de dificultad que algunos de los estudiantes exhibían al inicio de preescolar. Los puntajes de comprensión lectora se anidaron en tiempos (0, 1, 2 y 3), lo que permite estimar un modelo de crecimiento flexible (Curran *et al.*, 2010). A continuación, se identificó la forma funcional óptima de la trayectoria de los puntajes de comprensión lectora, primero con un modelo *random-intercept* que plantea que hay un nivel general estable de la comprensión lectora a lo largo del tiempo, y que los puntajes individuales de los participantes varían aleatoriamente en torno a este nivel general, en los distintos intervalos de tiempo.

Más adelante, y para responder a la primera pregunta de investigación, se analizó el efecto de la variable Dificultad Lectora Inicial en los alumnos. Para responder a la segunda pregunta, y a partir de los resultados del modelo no condicional, se utilizó un modelo cuadrático, ya que pudiera haber predictores adicionales que explicaran la variabilidad de los puntajes en cada grupo por separado. De este modo, será posible observar la evolu-

ción de la comprensión lectora como un proceso en el tiempo y describir el cambio tanto a nivel individual como grupal (Burchinal *et al.*, 2006; Francis *et al.*, 2000). Finalmente, se incorporaron las medidas de conocimiento del alfabeto, concepto de lo impreso, lectura de palabras, comprensión auditiva, vocabulario y conciencia fonológica como predictores en ambos modelos para examinar su impacto en la comprensión lectora a fines de segundo grado.

Resultados

Estadísticas descriptivas

La tabla 1 presenta las estadísticas descriptivas para cada grupo. En preescolar se evaluaron todos los subprocesos lectores por separado, incluyendo diversas tareas de conciencia fonológica. En primer y segundo grado solo se consideró la comprensión lectora al inicio y final del año escolar (1 y 2 respectivamente). Como era esperable, la tabla permite ver un mejor desempeño del grupo que no presenta dificultad lectora inicial en todas las variables. La prueba t de Student muestra que las diferencias entre los grupos (con y sin dificultad lectora inicial) son estadísticamente significativas para cada componente.

Para observar las trayectorias en comprensión lectora graficamos la evolución de los puntajes en las cuatro mediciones. La figura 4 muestra que ambas curvas tienen una forma bastante similar para los dos grupos, con un crecimiento importante a fines de cada año escolar respecto del inicio. También se observa un ensanchamiento de la brecha entre los lectores más y menos competentes, especialmente hacia fines de primer grado. Si las curvas se proyectaran en el tiempo, la velocidad de crecimiento tendería a disminuir hacia el tercer grado, y la línea azul —que representa al grupo con dificultad— demoraría más en alcanzar los niveles de desarrollo de la comprensión que alcanzan los estudiantes que no presentan dificultades en preescolar.

Si bien la forma de la curva indica cierta similitud en la evolución de la comprensión lectora de estudiantes con y sin dificultades iniciales a partir de

TABLA 1. Estadísticas descriptivas para toda la muestra

Grupo	Con dificultad inicial		Sin dificultad inicial		
	Nivel	M (SD)	Rango	M (SD)	Rango
<i>Preescolar</i>					
Comprensión auditiva		2.6 (1.2)	0-5	3.2 (1.2)	0-5
Alfabeto*		18.7 (5.0)	0-27	23.8 (2.4)	12-27
Lectura de palabras*		2.0 (9.8)	0-85	4.9 (16.9)	0-172
Eliminación silábica*		2.0 (1.3)	0-5	2.6 (1.5)	0-5
Identificación sílaba final*		2.3 (1.7)	0-5	3.0 (1.6)	0-5
Ident. fonema inicial*		1.7 (1.2)	0-5	2.8 (1.5)	0-5
Inversión silábica*		2.6 (1.0)	0-5	3.2 (1.3)	0-5
Segmentación silábica*		2.1 (1.5)	0-5	2.6 (1.6)	0-5
Síntesis fonémica*		1.7 (1.5)	0-5	2.8 (1.6)	0-5
Concepto de lo impreso*		4.9 (1.9)	0-9	6.2 (1.8)	0-10
Vocabulario*		33.4 (16.4)	0-64	46.6 (11.4)	1-73
<i>Primer grado</i>					
Comprensión lectora 1*		9.5 (8.0)	1-39	12.9 (9.9)	0-45
Comprensión lectora 2*		22.6 (10.7)	3-43	27.7 (10.2)	1-45
<i>Segundo grado</i>					
Comprensión lectora 1*		25.5 (10.0)	3-43	30.6 (8.9)	4-45
Comprensión lectora 2*		31.5 (9.8)	0-44	36.1 (8.0)	0-45

NOTA: * Diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, $p > 0.001$.

primer grado, podrían existir diferencias previas a la primera medición de la comprensión lectora que se manifestaran en variación de desempeño en distintos subprocesos lectores. Ello haría suponer que la trayectoria de ambos grupos no es lineal sino curvilínea, por lo que el índice de tiempo podría estimarse en forma cuadrática (véase Williamson *et al.*, 2014).

En la tabla 2 se presentan las correlaciones para los distintos subprocesos evaluados. Las correlaciones positivas, significativas y de mayor magnitud se encuentran entre comprensión lectora a fines de segundo grado y conocimiento de lo impreso (.331**), conciencia fonológica (.324**) y lectura de palabras (.303**). Estas correlaciones, sin ser demasiado altas, justifican la importancia de examinar en mayor detalle su impacto en la comprensión, especialmente si se considera que estudios previos han dado

FIGURA 4. Crecimiento en comprensión lectora de estudiantes con y sin dificultad inicial

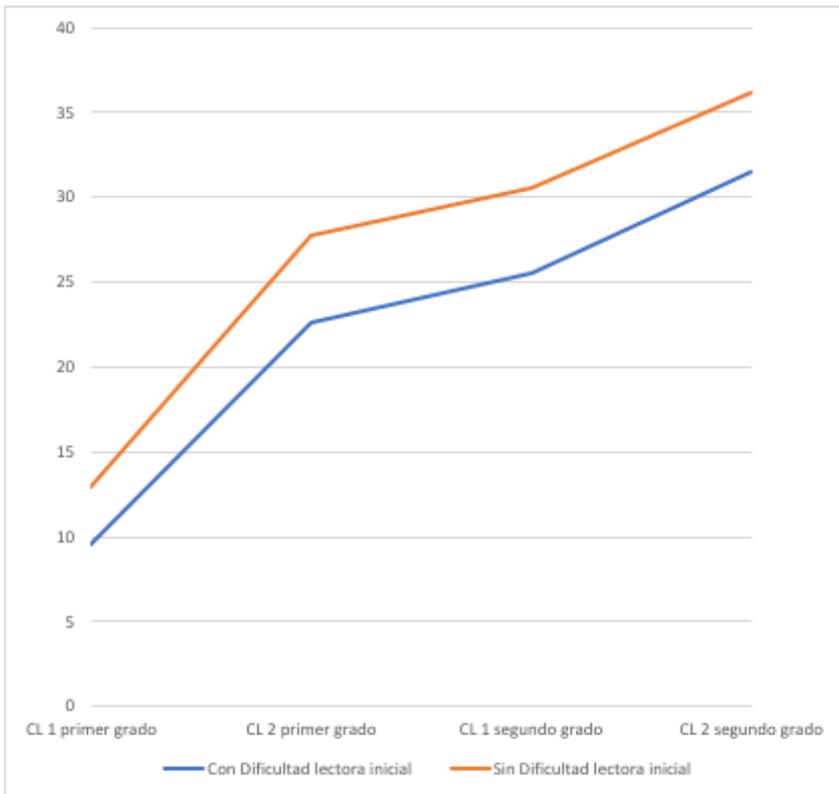


TABLA 2. Correlaciones entre subprocesos evaluados

Correlaciones								
	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Dif. lectora inicial</i>	1	-.16**	-.85	-.22**	-.55**	-.44**	-.28**	-.41**
<i>Comp. lectora 2º grado</i>	—	1	.30**	.07	.24**	.32**	.33**	.20**
<i>Lectura palabras</i>	—	—	1	.55	.16**	.19**	.18**	.15**
<i>Comp. auditiva</i>	—	—	—	1	.08	.09	.16**	.05
<i>Conoc. alfabeto</i>	—	—	—	—	1	.34**	.28**	.17**
<i>Comp. fonológica</i>	—	—	—	—	—	1	.37**	.29**
<i>Conoc. impreso</i>	—	—	—	—	—	—	1	.37**
<i>Vocabulario</i>	—	—	—	—	—	—	—	1

NOTA: ** Correlaciones significativas al .01.

cuenta de su vinculación con la construcción de significado. En esta relación se ha observado, por ejemplo, el rol mediador de la lectura de palabras entre habilidades como conciencia fonológica y comprensión al final de tercer grado (Catts *et al.*, 2015). Es probable que en el caso de estudiantes que no logran consolidar la conciencia fonológica vean resentida su capacidad de decodificar y/o leer palabras en forma automática, lo que impediría dicha mediación y afectaría negativamente su comprensión.

A continuación, se explican los procedimientos del modelamiento mediante HLM. En primer lugar, se planteó un modelo nulo o de “no crecimiento”, en el que se establecieron dos modelos con ecuaciones para el análisis de los datos. En un primer nivel, la ecuación planteada es:

$$Y_{ti} = \pi_{oi} + \xi_{ti}$$

En la que al tiempo t el puntaje de cada estudiante i en comprensión lectora (y) equivale a la media del estudiante (medias de comprensión lectora promediadas en el tiempo) más una desviación asociada a tiempo (ξ_{ti}) de dicha media. Al nivel 1 se representa el crecimiento de cada persona mediante una trayectoria individual que depende de un conjunto de parámetros específicos (Raudenbush & Bryk, 2001).

En un segundo nivel, el modelo plantea una ecuación en la que se asume que los parámetros de crecimiento varían entre los estudiantes de la siguiente manera:

$$\pi_{oi} = \beta_{00} + \mu_{oi}$$

En esta ecuación, el promedio del estudiante i en comprensión lectora es la media total de los puntajes de todos los estudiantes más la desviación (μ_{oi}) del puntaje de ese estudiante de la media total de los estudiantes. Esta segunda ecuación puede sustituirse para configurarse como

$$Y_{ti} = \beta_{00} + \mu_{oi} + \xi_{ti}$$

El modelo arrojó una media total (β_{00}) de 29.1, lo que se predice como promedio en comprensión lectora para el grupo. Las estimaciones de los efectos fijos resultaron ser estadísticamente significativas. La estimación

de covarianza también resultó estadísticamente significativa en los cuatro momentos de evaluación, lo que indicaría que habría una cantidad importante de variación de los puntajes en cada instancia de tiempo.

Al modelar la variable de “índice de tiempo” como predictor del crecimiento lineal en comprensión lectora, es posible apreciar que la comprensión aumenta 6.36 puntos por cada período de tiempo evaluado. En un año el incremento correspondería a 12.7 puntos aproximadamente. El test Wald Z resultó también significativo con un valor de 5.786 ($p < .001$), lo que sugiere que es posible agregar predictores adicionales en el nivel 2 para explicar la variación en los puntajes, e indica que un modelo cuadrático explicaría mejor los resultados.

A continuación, agregamos la variable “dificultad inicial” como predictor en el modelo, además del índice de tiempo. Los resultados, estadísticamente significativos, sugieren que la condición de tener dificultad inicial predice el puntaje de comprensión lectora a fines de segundo grado. El valor negativo obtenido (-3.84 , $p < .002$) muestra una baja de 3.84 puntos en comprensión lectora por cada unidad de incremento de tiempo. Es decir, para aquellos estudiantes que tienen una dificultad lectora inicial, la comprensión lectora disminuye 3.84 puntos por semestre respecto de los estudiantes sin dificultades. Por lo tanto, se estimaría que los 94 estudiantes con dificultad inicial obtendrían una baja de alrededor de 7.68 puntos (3.84 por cada semestre o unidad de tiempo) en un año.

Posteriormente, se buscó determinar si el puntaje en las distintas habilidades evaluadas en preescolar (conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, conciencia fonológica, comprensión auditiva, concepto de lo impreso y vocabulario) predice el puntaje de comprensión lectora a fines de segundo grado. De éstas, las variables “lectura de palabras” y “concepto de lo impreso” resultaron ser predictores de los puntajes en comprensión lectora. En el caso de la lectura de palabra, la estimación resultó ser baja (.277), mientras que para el conocimiento de lo impreso alcanzó .92. Los demás potenciales predictores no resultaron estadísticamente significativos. Los resultados de los análisis se presentan en la tabla 3.

Para profundizar en las trayectorias de estudiantes con dificultades lectoras iniciales (segunda pregunta de investigación), se repitió el análisis de las dos ecuaciones anteriores con la variable tiempo incluida y se agre-

TABLA 3. *Modelo 1 o no condicional de efectos fijos o aleatorios para variables de interés*

<i>Efectos fijos</i>	<i>Coef.</i>	<i>Error estándar</i>	<i>Valor p</i>	<i>t</i>
<i>Constante</i>	11.47	.71	<.001	22.412
<i>Tiempo</i>	6.26	.25	<.001	24.84
<i>Dificultad inicial</i>	-5.55	1.09	<.001	-5.09
<i>Efectos aleatorios</i>	Parámetro			
<i>Conciencia fonológica</i>	.23			
<i>Concepto de lo impreso</i>	-6.15			
<i>Conocimiento alfabeto</i>	.09			
<i>Comprensión auditiva</i>	1.45			
<i>Lectura de palabras</i>	.14			
<i>Vocabulario</i>	.03			

garon como predictores los subprocesos evaluados en preescolar. De estos subprocesos, tanto la lectura de palabras como el conocimiento de lo impreso resultaron ser predictores de la comprensión lectora a fines de segundo grado.

Discusión

Los resultados confirman —al menos para los estudiantes de escuelas privadas de alto nivel socioeconómico— lo observado en investigaciones previas (Francis *et al.*, 1996; Williamson *et al.*, 2014, entre otros) respecto a que la trayectoria de crecimiento lector de los estudiantes que aprenden a leer no es lineal, sino que manifiesta cierta curvatura. Esta curvatura estaría dada por instancias de mayor velocidad y desaceleración que, como indicamos anteriormente, podrían explicarse por factores tanto pedagógicos como de predominio de determinados subprocesos lectores en distintos momentos, en particular aquellas habilidades constreñidas cuyo techo muchas veces se alcanza en los momentos iniciales o previos a la enseñanza formal de la lectura.

Un segundo hallazgo importante es que la forma de la curva es similar tanto para estudiantes con dificultades iniciales como para aquellos que

tienen buenos resultados en habilidades pre-lectoras evaluadas en preescolar. Como mencionamos antes, es probable que en ambos grupos el incremento o descenso en habilidad lectora sea el mismo pese a que la curva de los estudiantes con dificultades se ubica por debajo de la de sus pares sin problemas lectores iniciales, como lo muestra la figura 4. Esto explicaría la trayectoria paralela de las dos curvas. Al observar esta trayectoria se aprecia también la brecha en comprensión lectora que se mantiene relativamente constante a lo largo de los cuatro períodos evaluados, aunque se ensancha a partir del primer grado. Ello indica que los estudiantes con dificultades iniciales podrían no alcanzar los puntajes de comprensión lectora de sus pares sin dificultades, o bien podrían demorar una cantidad de tiempo considerable en lograrlo. Este hallazgo es interesante de analizar de cara a lo observado por Aguilar y otros (2017) en un estudio longitudinal que buscó determinar la existencia del efecto Mateo en estudiantes de Cádiz, España. El efecto Mateo, descrito por Keith Stanovich en 1986, alude al pasaje del Evangelio según san Mateo donde se dice que los “ricos” se vuelven más ricos y los “pobres” más pobres. En la lectura, sostiene Stanovich (1986), quienes presentan dificultades al inicio del aprendizaje lector dejan de leer por sentirse poco competentes, y, al dejar de hacerlo, se vuelven cada vez menos competentes o “más pobres”. Los lectores competentes, en cambio, al ser conscientes de su buen desempeño, se motivan a seguir leyendo, y gracias a esto se vuelven más competentes o “más ricos”. Los autores españoles también observaron trayectorias paralelas entre estudiantes con y sin dificultades lectoras y una brecha que parece aumentar cuando el componente evaluado es la comprensión inferencial. La brecha parecía desaparecer, sin embargo, al no tener los estudiantes el texto frente a ellos, lo que supondría la activación de otros mecanismos, como la memoria para dar cuenta de lo que trata el texto. Aguilar y otros (2017) también nos recuerdan que las brechas pueden explicarse según la habilidad evaluada. Enfatizan, además, la necesidad de que existan programas en los que, junto con el desarrollo de habilidades de lectura, se promueva el interés, hábitos y motivación, cuyo efecto compensatorio puede ser muy positivo.

Por otra parte, y desde un punto de vista pedagógico, resultaría importante que los docentes asignen lecturas menos complejas, tanto sintáctica como semánticamente, a los estudiantes cuya dificultad en la decodificación

sea mayor para que, una vez sorteadas las dificultades que supone no dominar el código escrito, puedan focalizarse en la construcción de significado. Así, la lectura de textos más sencillos los llevaría por un plano inclinado al dominio de los subprocesos necesarios para enfrentar textos de complejidad creciente (Williamson *et al.*, 2014).

Finalmente, al intentar determinar qué variables medidas al inicio de preescolar predicen el desempeño en comprensión a fines de segundo grado, se pudo establecer que la lectura de palabras y el conocimiento de lo impreso constituyen predictores importantes para estos estudiantes a fines de segundo grado. Estudios previos en Chile (Bravo Valdivieso *et al.*, 2006) observaron cambios en los predictores de la lectura hacia cuarto año básico, y destacaron también la lectura de palabras frecuentes como un predictor importante, pero no se conocía la incidencia del conocimiento del texto impreso como una variable predictiva de la comprensión lectora posterior. El conocimiento del texto impreso implica el conocimiento de las letras, pero se extiende además al concepto de *palabra*, la direccionalidad en la lectura y otras características del texto impreso, como son los signos de puntuación, la distinción entre texto escrito e ilustraciones, portada, nombre del autor y título. Evidentemente, un mayor conocimiento del texto impreso se relaciona con la frecuencia y calidad de experiencias de lectura que un estudiante tiene, así como también con el acceso a libros. En el caso de los participantes del presente estudio, se podría suponer que, dado su nivel sociocultural y las estrategias pedagógicas utilizadas por sus docentes, las experiencias y la presencia de libros en el aula contribuyen a que esta habilidad esté bien desarrollada y a su vez impacte positivamente su comprensión lectora.

Como se ha sostenido ya en la literatura de manera inequívoca, quienes comienzan su educación escolar con déficits en los subprocesos lectores se presentan con desventajas importantes que no solo afectan el desarrollo de su comprensión lectora posterior, sino también todo el aprendizaje que requiere del procesamiento de textos escritos (Juel, 1988; Snow *et al.*, 1998; Stanovich, 1986). Esta desventaja, si no es abordada a tiempo, solo contribuye a ensanchar las brechas a lo largo del sistema escolar, con costos económicos y sociales onerosos (Juel, 1988). El poder contar con datos a partir de diagnósticos válidos y sistemáticos permite identificar a aquellos

estudiantes que necesitarán un apoyo especial en ámbitos específicos del proceso lector, diversificar la enseñanza y optimizar sus tiempos, algo que en los sistemas escolares de Latinoamérica es poco frecuente. Desde el punto de vista pedagógico, un docente que cuente con datos sobre el progreso lector de sus estudiantes puede planificar instancias de lectura guiada de manera más personalizada a fin de que todos los estudiantes logren el máximo potencial posible y a tiempo (Richardson, 2016; Serravallo, 2019). Resulta, por tanto, imprescindible dotar a los docentes de estrategias de trabajo en grupo pequeño como una práctica pedagógica constante en la que, a partir del análisis de datos, se planifiquen actividades dirigidas hacia estos resultados.

Como en toda investigación, existen limitaciones importantes del presente estudio que es necesario consignar. La primera y más evidente es la homogeneidad de la muestra utilizada, que, al no contar con participantes de otros grupos socioculturales, impide tener una visión más amplia de las trayectorias de lectura de estudiantes provenientes de sectores más vulnerables, los cuales constituyen cerca del 92% de la población escolar del país. Esperamos, a futuro, contar con datos de estos estudiantes que enriquezcan nuestra comprensión del fenómeno lector en Chile. En segundo lugar, el poder apreciar cómo evoluciona la comprensión lectora a partir del tercer grado resulta valioso, especialmente en el caso de los estudiantes con dificultades iniciales, ya que es probable que la falta de fluidez en habilidades constreñidas impacte negativamente la comprensión, especialmente a nivel inferencial. En línea con Aguilar y otros (2017), sería deseable observar, en definitiva, que las brechas entre estos estudiantes desaparezcan antes que la comprensión lectora se vuelva aún más esencial para el aprendizaje.

Conclusiones

En el presente estudio demostramos que los estudiantes con y sin dificultades iniciales de lectura siguen una trayectoria en comprensión lectora similar en cuanto a velocidad de crecimiento y desaceleración. Sin embargo, los estudiantes con dificultades en subprocesos lectores al ingresar a

preescolar obtienen puntajes en comprensión lectora significativamente inferiores que sus pares sin dificultades, y este menor nivel se mantiene a lo largo de todo el primer y segundo grados escolares. Si bien las curvas de crecimiento tienen una forma similar, los estudiantes cuya comprensión lectora es inferior demorarán más tiempo en alcanzar los niveles de comprensión lectora de sus pares que no mostraron un bajo desempeño en habilidades pre-lectoras, y en algunos casos tal vez no lograrán el desempeño lector esperable. El retraso lector, como sabemos, no es inocuo y tiene consecuencias no solo a nivel individual, sino también social. Por lo tanto, conocer las trayectorias desde el inicio del desarrollo lector y saber qué subprocesos previos a la decodificación afectan su crecimiento es de gran utilidad para los docentes, ya que ellos podrán planificar actividades pedagógicas a partir de estos resultados y evaluar el progreso con la convicción de que los avances en la adquisición de los subprocesos redundarán también en mejoras en la comprensión lectora. Dado que una buena comprensión lectora impacta el aprendizaje en general, reducir las brechas en competencia lectora contribuye a obtener mejoras académicas en todos los ámbitos, lo que a su vez genera un círculo virtuoso que evita problemas sociales mayores a largo plazo.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *PISA 2018: Entrega de resultados. Competencia lectora matemática y científica en estudiantes de 15 años en Chile*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J. I., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1° a 5°). *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 23-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129350157004>
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psyche*, 15(1), 3-11. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100001>

- Burchinal, M., Nelson, L., & Poe, M. (2006). Growth Curve Analysis: An Introduction to Various Methods for Analyzing Longitudinal Data. En K. McCartney, M. Burchinal, & K. Bub (Eds.), *Best Practices in Quantitative Methods for Developmentalists* (Monographs of the Society for Research in Child Development), 71(3), 65-87.
- Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Viana, F. L., -et al.- (2019). Growth, Stability and Predictors of Word Reading Accuracy in European Portuguese: A Longitudinal Study from Grade 1 to Grade 4.-*Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00473-w>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills.-*Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading Achievement Growth in Children with Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 1569-1579.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and Nature of Late-Emerging Poor Readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166-181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>
- Catts, H.W., Herrera, S., Nielsen, D.C., & Bridges M. S. (2015). Early Prediction of Reading Comprehension within the Simple View Framework. *Reading and Writing*, 28, 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Cerulli, A., Cesareo, M., Ciuffoletti, E., Montanaro, M. L., Mancino, R., Mirisola, C., Sorge, R., Cedrone, C., Nucci, C., & Cerulli, L. (2014). Evaluation of Eye Movements Pattern During Reading Process in Patients with Glaucoma: A Microperimeter Study. *European Journal of Ophthalmology*, 24(3), 358-363. <https://doi.org/10.5301/ejo.5000397>
- Chall, J. S. (1996). *Stages of Reading Development* (2ª ed.). Harcourt Brace Jovanovic College.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325.
- Cunningham, J.W. (1993). Whole-to-Part Reading Diagnosis. *Reading and Writing Quarterly*, 9, 31-49.

- Curran P.J., Obeidat K., & Losardo D. (2010). Twelve Frequently Asked Questions About Growth Curve Modeling. *Journal of Cognition and Development, 11*, 121-136.
- Cutuli, J. J., Desjardins, C. D., Herbers, J. E., Long, J. D., Heistad, D., Chan, C.-K., ... & Masten, A. S. (2013). Academic Achievement Trajectories of Homeless and Highly Mobile Students: Resilience in the Context of Chronic and Acute Risk. *Child Development, 84*, 841-857.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. Penguin.
- Ehri, L. (1991). Development of the Ability to Read Words. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2* (pp. 1-417). Longman.
- Ferrer, E., Shaywitz, B., Holahank, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R., & Shaywitz, S. (2015). Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists Through Adolescence. *The Journal of Pediatrics, 67*(5), 1121-1125.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review, 23*(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Francis, D. J., Schatschneider, C., & Carlson, C. D. (2000). Introduction to Individual Growth Curve Analysis. En D. Drotar (Ed.), *Handbook of Research in Pediatric and Clinical Child Psychology: Practical Strategies and Methods*. Springer Science+Business Media.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental Lag Versus Deficit Models of Reading Disability: A Longitudinal, Individual Growth Curves Analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *RASE: Remedial y Special Education, 7*(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes.
- Herbers, J., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C.-K., Hinz, E., & Masten, A. S. (2012). Early Reading Skills and Academic Achieve-

- ment Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, 41, 366-374.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Joshi, R. M. (2019). The Componential Model of Reading (CMR): Implications for Assessment and Instruction of Literacy Problems. En D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap between Research and Practice* (pp. 3-18). Springer.
- Juel, C. (1991). Beginning Reading. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 1-788). Longman.
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Kamhi, A.G., & Catts, H.W. (2012). Reading Development. En A. Kahmi, & H. Catts (Eds.), *Language and Reading Disabilities*. Pearson.
- Kendeou, P., & Trevors, G. (2012). Learning from Texts We Read: What Does It Take? En M. J. Lawson, & J. R. Kirby (Eds.), *The Quality of Learning* (pp. 251-275). Cambridge University.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities & Research Practice*, 29(1), 10-16.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University.
- López-Martín, E., Kuosmanen, T., & Gaviria, J. L. (2014). Linear and Non-linear Growth Models for Value-Added Assessment: An Application to Spanish Primary and Secondary Schools' Progress in Reading Comprehension. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 26(4), 361-391.
- Martínez, F. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en América Latina* (Cuadernos de Investigación, 32). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C140.pdf>
- McKenna, M., & Stahl, K. D. (2015). *Assessment for Reading Instruction*. Guilford.
- Meixner, J. M., Warner, G. J., Lensing, N., Schiefele, U., & Elsner, B. (2019).

- The Relation Between Executive Functions and Reading Comprehension in Primary-School Students: A Cross-Lagged-Panel Analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.010>
- MetaMetrics. (2013). *El sistema Lexile para leer: Technical Overview*.
- Mineduc. (2008). Ley N° 20.248/2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0601.pdf
- Mineduc. (2012). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio primer año básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf
- Nouwens, S., Groen M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2020). How Executive Functions Contribute to Reading Comprehension. *The British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 169-192. e12355. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Nouwens, S., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). How Working Memory Relates to Children's Reading Comprehension: The Importance of Domain-Specificity in Storage and Processing. *Reading and Writing*, 30, 105-120. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9665-5>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. Routledge.
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science*, 30 (9),1344-1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>
- Orellana, P., & Melo, C. (2015). Dialect: Integrating Technology and Reading Assessment to Diagnose Spanish Reading Difficulties. *Journal of Literacy and Technology*, 16(1), 37-60.
- Pallante, D. H., & Kim, Y. S. (2013). The Effect of a Multicomponent Literacy Instruction Model on Literacy Growth for Kindergartners and First-Grade Students in Chile. *International Journal of Psychology*, 48(5), 747-761. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.719628>
- Paris, S. (2005). Reinterpreting the Development of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>

- Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E., & Patton, S. (2019). A Longitudinal Analysis of the Trajectories and Predictors of Word Reading and Reading Comprehension Development Among At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities, 52*(3), 195-208. <https://doi.org/10.1177/0022219418809080>
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation Between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. *Scientific Studies of Reading, 11*(3), 165-197.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher Y., & Lopez, D. (2015). Developmental Relations Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Latent Change Score Modeling Study. *Child Development 6* (1), 159-75. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2^a ed.). SAGE.
- Richardson, J. (2016). *The Guided Reading Teacher Companion*. Scholastic.
- Samuels, S. J. (2013). Toward a Theory of Automatic Processing in Reading, Revisited. En D. Alvermann, N. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 698-718). International Reading Association.
- Sanford, E. (2000). A Spanish Version of the Lexile Framework for Reading. *Popular Measurement, 3*(1), 25-26.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. En S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (pp. 97-110). Guilford.
- Senechal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parental Involvement in Preescolargarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*, 59-87.
- Serravallo, J. (2019). *El libro de las estrategias de lectura*. Heinemann.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academies.
- Stahl, K. A. (2011). Applying New Visions of Reading Development in To-

- day's Classrooms. *The Reading Teacher: A Journal of Research-Based Classroom Practice*, 65(1), 52-56. <https://doi.org/10.1598/RT.65.1.7>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Voight, A., Shinn, M., & Nation, M. (2012). The Longitudinal Effects of Residential Mobility on the Academic Achievement of Urban Elementary and Middle School Students. *Educational Researcher*, 41, 385-392.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Williamson, G. L., Fitzgerald, J., & Stenner, A. J. (2014). Student Reading Growth Illuminates the Common Core Text-Complexity Standard: Raising Both Bars. *Elementary School Journal*, 115, 230-254.

PARTE II

DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN BILINGÜES

3. Las ventajas de la cercanía a una segunda lengua en el proceso de alfabetización inicial

GABRIELA MORA*

MÓNICA ALVARADO**

ALEJANDRA GARCÍA-ALDECO***

Resumen

En México, algunos niños y niñas indígenas presentan una condición de vulnerabilidad educativa al no consolidar su proceso de alfabetización durante el primer ciclo de primaria. Algunos docentes consideran que la dificultad de estos estudiantes para alfabetizarse se relaciona con el bilingüismo. El objetivo de este estudio fue comparar el proceso de alfabetización inicial entre indígenas bilingües de herencia y monolingües hablantes de español. Para ello, se realizó una intervención constructivista-psicogenética con participantes de entre 7 y 10 años de edad, quienes asistían a escuelas primarias públicas. Previo y posterior a la intervención, se aplicó una batería de tareas de lengua escrita para valorar los conocimientos de los participantes respecto al sistema de escritura. Los resultados mostraron que los indígenas bilingües alcanzaron mayores avances que los monolingües en su proceso de alfabetización inicial. Por consiguiente, fue evidente la ventaja del contacto frecuente con más de una lengua durante este proceso.

Palabras clave: *proceso de alfabetización inicial, indígenas bilingües de herencia, intervención constructivista-psicogenética, lengua escrita, niveles de escritura.*

* Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ).

** Universidad Autónoma de Querétaro.

*** Fundación Zorro Rojo • <https://orcid.org/0000-0001-8315-9217>

Introducción

A pesar de la riqueza lingüística de México, manifiesta en 68 lenguas originarias y el español, y de las intenciones políticas para promover una educación respetuosa de la diversidad, al interior de las escuelas mexicanas los niños y niñas provenientes de diferentes comunidades indígenas encuentran ambientes hostiles en los que poco se valora la riqueza que otorga la diversidad cultural a los entornos sociales (Barriga Villanueva, 2008; Hernández-Rosete & Maya, 2016). Dicha hostilidad está relacionada con prejuicios sobre las capacidades de los niños y niñas que están en contacto con lenguas originarias, de ahí la necesidad de encontrar evidencias sobre las ventajas lingüísticas durante el proceso de alfabetización inicial. Es importante señalar que dicho proceso sigue siendo todo un desafío para la escuela nacional, sin importar el origen étnico de los estudiantes.

El propósito del presente estudio fue explorar el efecto del bilingüismo de herencia de un grupo de niños y niñas en edad escolar en condición de vulnerabilidad educativa al no haber consolidado su proceso de alfabetización inicial. Es decir, los participantes de este estudio presentaban concepciones prealfabéticas sobre el funcionamiento del sistema de escritura, pese a haber cursado uno o más ciclos de educación primaria. Nos interesaba identificar si la condición lingüística de estos estudiantes difería del proceso que siguen niños y niñas monolingües del español. De acuerdo con los estudios psicolingüísticos realizados con poblaciones en diferentes contextos lingüísticos, nuestra hipótesis apuntaba a que la condición de bilingüismo (aunque fuera de herencia) facilitaría el proceso de alfabetización de los niños y niñas, bajo el supuesto de que el contacto con dos lenguas (una indígena y el español) orillarían a los aprendices a establecer más reflexiones sobre éstas y, por tanto, resultaría beneficiado en el proceso de alfabetización inicial.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020), en México 36.1% de la población de entre 15 y 29 años de edad presenta una educación básica incompleta. Además, 6% de la población mayor de 15 años presenta analfabetismo (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). En la

ciudad de Querétaro —donde se realizó el estudio que aquí se reporta—, 14.8% de la población de entre 15 y 29 años de edad presenta rezago educativo, mientras 5.1% del total de los habitantes son analfabetas (INEE, 2019).

Los trabajos realizados por el INEE (2019), así como los coincidentes con la UNESCO (2017), indican que los niños y jóvenes sin alfabetizar crecen dentro de contextos socialmente vulnerables (urbano marginales y rurales). De acuerdo con Snow *et al.* (1998) y Snow y Strucker (1999), la dificultad para alfabetizarse está estrechamente relacionada con las condiciones de pobreza de las poblaciones, donde generalmente los padres de familia presentan niveles bajos de escolaridad y, por consiguiente, las prácticas de lectura y escritura son precarias. Esto ocasiona que las poblaciones en condición de vulnerabilidad se sumerjan en una espiral difícil de superar. Por un lado, la desventaja social y económica les dificulta lograr la alfabetización por carecer de modelos lectores y recursos escolares complementarios; mientras por el otro, la condición de no haberse alfabetizado les dificulta acceder a un desarrollo social, personal y profesional y, por tanto, a mejorar su calidad de vida, lo que mantiene a estas poblaciones en la misma situación de desventaja social y económica en la que comenzaron su vida escolar.

En lo sucesivo, emplearemos el término de “vulnerabilidad educativa” para referirnos a la circunstancia que experimentan las personas con desventajas a lo largo de su trayectoria académica, lo cual les impide aprovechar la enseñanza que la escuela les provee e incluso puede llevarles al fracaso escolar (Díaz López & Pinto Loría, 2017). Una de estas desventajas es la condición de analfabetismo (individuos de 10 años o más que no han logrado leer y escribir eficientemente), que a su vez está asociada a la deserción escolar en menores y a la educación primaria incompleta (González, 2007).

En opinión del Centro para la Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (CERI, 1995), otros factores que vulneran educativamente a los sujetos son, además de la pobreza, aquellos derivados de la pertenencia a una minoría étnica. El provenir de una familia inmigrante, el desconocimiento de la lengua dominante, el tipo de escuela a la que se asiste (recursos materiales y humanos con los que cuenta), el lugar geográfico en el que

se vive y la falta de apoyo social son algunas de las condiciones a las que se enfrentan personas en situación de movilidad, y coinciden con las circunstancias que tiene la población indígena en nuestro país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015).

De acuerdo con un estudio del INEE y UNICEF (2018), en México los indígenas representan 10.1% de la población total nacional. De la población indígena mayor de 15 años, el 17.8% es analfabeta, dato que triplica el porcentaje nacional, que es de 5.5%. La población indígena comparte características con la población no indígena vulnerable en condición de desigualdad, pobreza y/o marginación: ingresos precarios, bajo nivel de estudios, falta de recursos escolares, y escasez o ausencia de prácticas de lectura y escritura en el hogar (INEE, 2019).

De acuerdo con Skrobot (2014), es importante destacar que buena parte de la población indígena en México, dadas las condiciones de pobreza en las que vive, sale de sus comunidades en búsqueda de mejores oportunidades de vida y se desplaza hacia las ciudades. Una vez que las familias indígenas se insertan en la vida urbana, en las escuelas de sus hijos se encuentran con otros aspectos que trastocan el proceso de alfabetización de esta población: la discriminación y exclusión (Guerra-Macías, 2016; Horbath, 2013; Vázquez Estrada & Rico García, 2016).

Los trabajos de Barriga Villanueva (2008) y Hernández-Rosete y Maya (2016) muestran que en nuestro país la percepción de los docentes sobre sus estudiantes de origen indígena es, en ocasiones, desfavorable. Algunos profesores dudan de la capacidad de estos estudiantes para alfabetizarse. Incluso, existen quienes piensan que es precisamente por el contacto con una lengua indígena que estos niños y niñas tienen mayor dificultad para alfabetizarse que sus pares monolingües. A estas creencias subyace la idea de que estar en contacto con una lengua indígena lleva a estos alumnos a hablar un español que no es “puro” y, por lo tanto, a presentar dificultades en su alfabetización.

El estudio que aquí reportamos se llevó a cabo en la ciudad de Querétaro, con niños y niñas de ascendencia indígena y mestiza que asistían a escuelas primarias públicas. Cabe señalar que en Querétaro la población indígena se compone de poco más de 63 mil personas (INEGI, 2015). De éstas, 45 mil pertenecen al pueblo otomí, lo que lo convierte en el grupo

indígena predominante en el estado (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2017). Si bien las comunidades indígenas se concentran en cinco municipios del estado, la ciudad de Querétaro alberga a muchos de sus integrantes, quienes se desempeñan laboralmente en el comercio informal (de alimentos y/o artesanías), como obreros, empleados de limpieza o en trabajos de albañilería y construcción (Chávez, 2006; Mendoza Rico *et al.*, 2006; Rico García, 2014).

En cuanto al hñãño, la lengua empleada por la población indígena otomí y perteneciente a la familia otomangue, Vázquez Estrada y Rico García (2016) reportan que ésta se ha ido perdiendo al paso de las generaciones. De acuerdo con estos autores, la razón de ello es que al arribar a la ciudad de Querétaro los otomíes han sido víctimas de la discriminación por hablar una lengua distinta, por lo que han ido dejando de lado la transmisión de su lengua a sus descendientes para evitar tal discriminación. Sin embargo, en el ámbito de las comunidades rurales indígenas este grupo siente orgullo por su lengua y cultura. Cabe precisar que en nuestro estudio todos los participantes bilingües de herencia tenían ascendencia otomí.

Marco teórico

El bilingüismo como factor de desarrollo lingüístico

La definición del bilingüismo es compleja, pero si se simplifica al máximo, podemos decir que son bilingües todas aquellas personas que emplean dos idiomas para comunicarse, en diferentes grados y con diferentes competencias (Costa, 2017). Para los intereses de este trabajo, nos centraremos específicamente en el concepto de *bilingüismo de herencia*.

El término “bilingüe de herencia” o “hablante de herencia” remite a quienes han crecido en hogares donde se habla una lengua distinta (llamada “lengua de herencia”) a la lengua mayoritaria de la sociedad en la que están inmersos (Montrul, 2012). Estas personas están expuestas constantemente a la lengua hablada entre su familia —la cual es de carácter minoritario, como las lenguas indígenas o las habladas por inmigrantes—, de

modo que adquieren cierta competencia, lo que los convierte, hasta cierto punto, en bilingües (Montrul, 2013; Valdés, 2001).

Polinsky y Kagan (2007) afirman que la lengua de herencia equivale a un segundo idioma en términos de competencia lingüística. Los bilingües de herencia generalmente son más competentes en la comprensión auditiva que en el habla de la lengua heredada por su familia y, al llegar a la edad adulta, su competencia en esta lengua es débil en comparación con la lengua mayoritaria, en la que en cambio presentan un buen desempeño (Montrul, 2016).

En cuanto a la transmisión de la lengua de herencia en la familia, György-Ullholm (2010) menciona que hay factores que influyen en el grado de dominio que los hablantes tendrán de esta lengua, a saber: las actitudes de los padres hacia la lengua de herencia de la familia, las lenguas en contacto e idiomas durante la enseñanza, y las ideologías hacia la lengua de herencia por parte de la sociedad dominante donde se desenvuelve el individuo. Otro aspecto de suma importancia en este tipo de población bilingüe es la conexión que tienen, a partir de su lengua de herencia, con su cultura y comunidad (Carreira, 2004); es decir, la relación con su lengua de herencia no depende únicamente de sus competencias lingüísticas, sino también de la afiliación cultural y ancestral que tienen hacia ella (Cummins, 2005; Fishman, 2001).

A diferencia de las percepciones docentes reportadas sobre las condiciones de desventaja que pudiera significar el ser bilingüe (Barriga Villanueva, 2008; Hernández-Rosete & Maya, 2016), existen estudios psicolingüísticos enfocados en poblaciones bilingües que señalan que el ser bilingüe o el estar expuesto constantemente a una segunda lengua aporta ventajas cognitivas a los hablantes; entre las principales, tener una mayor conciencia metalingüística, un mejor desarrollo de las funciones ejecutivas y una mayor flexibilidad mental (Akhtar & Menjivar, 2012; Ardila, 2012; Bialystok, 1988; Bialystok & Craik, 2010; Bialystok *et al.*, 2009; Bialystok & Shapero, 2005; Craik & Bialystok, 2005; Francis, 1999; Friesen & Bialystok, 2012; Kroll & Dussias, 2017 & 2019). Como lo señalan Akhtar y Menjivar (2012), estas ventajas pueden encontrarse también entre personas bilingües de herencia por estar expuestas habitualmente a más de una lengua.

De acuerdo con Eviatar e Ibrahim (2000), el contacto frecuente con más de una lengua, independientemente de su dominio, lleva a los individuos a comprender la arbitrariedad de las palabras, puesto que reflexionan que un mismo objeto puede tener dos referentes distintos, y esto lleva a fijarse en las especificidades fonosintácticas de la lengua, lo que a su vez se traduce en consideraciones que facilitan el proceso de alfabetización (Ferreiro & Teruggi, 2013; Pellicer Ugalde, 1997; Teberosky & Martínez, 2003). Así, los niños bilingües —aunque no cuenten con un nivel alto de competencia lingüística en las lenguas con las que tienen contacto (De Groot, 2011)— adquieren una mayor conciencia sobre la lengua al tener la oportunidad constante de contrastar, confrontar, analizar, comparar y diferenciar estas distintas lenguas entre sí (Fernández, *et al.*, 2019; Ottin Pecchio, 2018; Pellicer Ugalde, 1993; Teberosky & Martínez, 2003; Teberosky *et al.*, 2002).

El proceso de alfabetización inicial

Para Kaufman y Lerner (2015), la alfabetización comprende mucho más que el conocimiento del funcionamiento del sistema de escritura de una lengua. Sin embargo, para los fines de nuestro trabajo definiremos al *proceso de alfabetización inicial* como la condición previa a la comprensión del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura. En este proceso, los aprendices formulan maneras alternativas o preconventionales progresivamente más objetivas para tratar de entender e interpretar el sistema de escritura alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Como lo señala Vernon (2004), el concepto de “alfabetización inicial” puede definirse de diferentes maneras. Desde una concepción constructivista-psicogenética, como la que se adopta en este trabajo, llegar a entender el principio alfabético que rige al sistema de escritura implica considerar que la escritura no representa a la lengua oral y que las representaciones que subyacen a las letras son constructos complejos que los aprendices logran descubrir a partir del ejercicio inteligente y activo de plantearse el funcionamiento de este complejo sistema de representación. Los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1986, 2006, 2018 & 2019) muestran con claridad cómo los niños no pueden concebir una lógica alfabética

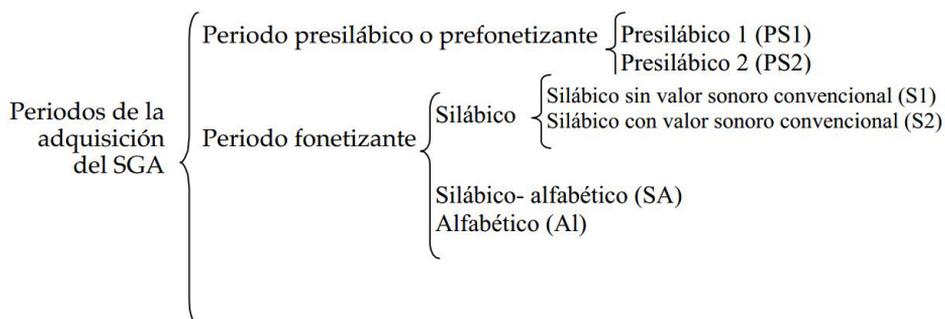
de representación sino hasta después de un largo camino de inferencias y plantear y poner a prueba hipótesis respecto al funcionamiento del sistema de escritura. Lo anterior se suscita por la misma necesidad de participar de una sociedad donde leer y escribir tienen cabida.

La actividad cognitiva que realizan los aprendices al alfabetizarse involucra reflexiones metalingüísticas (Ferreiro *et al.*, 2019; Hachén, 2002; Pontecorvo, 2002; Zamudio, 2020) mediante las cuales los aprendices reconstruyen un sistema de representación, y esto los lleva a reflexionar sobre la existencia de unidades de análisis de la lengua, mismas que se redefinen conforme los aprendices avanzan en su proceso de alfabetización.

Es importante destacar que, en concreto, hay dos aspectos en la lógica alfabética que rige a nuestro sistema de escritura que los aprendices, cuando aún no se han alfabetizado, no logran identificar: (i) que la lengua escrita tiene relación con la oralidad (las partes de lo escrito se corresponden con partes de lo oral) y (ii) que los fonemas son las unidades finales (mínimas) representadas por las letras. El avance en estos aspectos del sistema de escritura se verifica conforme se logra un mayor contacto con las prácticas sociales de lectura y escritura (Vernon & Alvarado, 2001 & 2006). Por lo tanto, los “errores” que cometen los niños y niñas en sus escrituras antes de alfabetizarse son muestra de las hipótesis y formas preconventionales que se plantean constantemente al intentar comprender cómo funciona el sistema de escritura (Ferreiro, 2018; Kaufman *et al.*, 1989).

A partir de sus investigaciones, Ferreiro y Teberosky (1979) definieron como “niveles de conceptualización de la escritura” o “niveles de escritura” a las hipótesis o periodos por los que transitan los niños antes de comprender el principio alfabético. Estos momentos coinciden con las etapas históricas del desarrollo de la escritura hasta llegar a la escritura alfabética actual (Zamudio, 2020). Es así que la escritura infantil evoluciona de manera regular hacia la comprensión del principio alfabético, cuando el sujeto logra una correspondencia entre letra y fonema de manera sistemática (Vernon, 2004). Los niveles de escritura de los que se hace mención —también llamados “periodos de la adquisición del sistema gráfico alfabético”— se presentan en la figura 1.

Como muestra la figura 1, se trata de seis niveles de escritura organizados en dos momentos: el periodo presilábico y el periodo fonetizante. En

FIGURA 1. *Periodos de la adquisición del sistema gráfico alfabético (SGA)*

FUENTE: Alvarado (2002, p. 18).

el periodo presilábico, o prefonetizante, (que abarca los subniveles presilábico 1 y 2), los aprendices no advierten aún una correspondencia entre sus escrituras y las pautas sonoras del habla (Ferreiro, 1997). En este periodo, los niños establecen diferenciaciones en sus producciones escritas al cambiar la cantidad y repertorio de letras usadas en cada cadena gráfica escrita. En cambio, en el periodo fonetizante, esas diferenciaciones en sus escrituras se obtienen al considerar los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras (Kaufman *et al.*, 1989), ya que en este momento los aprendices descubren la correspondencia entre las partes orales y las escritas. Es así como las relaciones entre los aspectos sonoros y gráficos de la escritura se establecen a través de tres momentos evolutivos sucesivos: el periodo silábico (en el que los niños representan con una letra cada sílaba de la palabra que quieren escribir y la selección de grafías no tiene relación con la sílaba a representar en el subnivel silábico 1, mientras que en el subnivel silábico 2 sí la tiene); el periodo silábico-alfabético (un híbrido entre el nivel silábico y el alfabético), y el periodo alfabético.

Considerando lo anterior, el proceso de alfabetización inicial es entonces el trayecto en el que todas estas concepciones y transiciones hacia niveles de escritura más avanzados se alcanzan de manera paulatina hasta que los aprendices logran la comprensión del principio alfabético (Vernon, 2004).

Acceder a la cultura letrada

Los trabajos de Snow (1983) y Sweet y Snow (2003) muestran que los niños y niñas de sectores marginados y minorías hacen un uso del lenguaje distinto al de la clase media, sin que por ello se pueda decir que tengan deficiencias lingüísticas ni cognitivas. La principal diferencia de quienes provienen de contextos desfavorecidos (rurales y urbano-marginados) respecto a quienes crecen en ambientes alfabetizadores, reside en que la escritura no tiene la misma presencia (Ferreiro, 1997). Esto coloca a aquellos individuos en una situación de desventaja en su aprendizaje de la lengua escrita, a pesar de que hagan una inversión en tiempo y esfuerzo al ir a la escuela (Verhoeven & Snow, 2001).

Los niños y niñas que provienen de este tipo de ambientes pueden tener padres que sepan leer y escribir, pero probablemente con un dominio precario (Narro & Moctezuma, 2012) debido a la poca interacción con la lengua escrita (Torres & Cuter, 2012). Esta situación refuerza en la comunidad de origen de estos niños las condiciones educativas de insuficiencia, lo cual a su vez amplía el contexto de marginalidad y desventaja (Burns *et al.*, 1999).

La situación de los niños de sectores favorecidos es distinta. La lengua escrita está presente en sus hogares como un objeto cotidiano (Kaufman *et al.*, 1989). Están en constante acercamiento con la cultura letrada al convivir con personas que usan los textos y comparten actos de lectura y escritura con ellos (Teberosky & Sepúlveda, 2009). Saben “para qué sirve leer y escribir, para qué sirven la lectura y la escritura” (Torres & Cuter, 2012, p.11). En otras palabras, el tener amplias oportunidades para reflexionar sobre lo escrito lleva a los niños a avanzar ágilmente en su proceso de alfabetización (Castedo, 2014).

En síntesis, la participación en las prácticas de una comunidad letrada, las posibilidades de acceder a materiales impresos, el reconocimiento de diversos tipos textuales y la identificación de signos tipográficos o convenciones gráficas en los textos contribuyen a que algunos niños estén mejor preparados para el aprendizaje de la escritura que aquellos que no poseen esta información (Tolchinsky *et al.*, 2012).

Metodología

Las preguntas que esta investigación se planteó fueron:

1. ¿Cuál es el efecto de una intervención con enfoque constructivista-psi-cogenético en el proceso de alfabetización inicial de niños indígenas bi-lingües hablantes de herencia y monolingües hablantes de español, en condiciones de vulnerabilidad, que cursan la educación primaria en escuelas públicas urbanas de la ciudad de Querétaro?
2. ¿Hay diferencias en el avance que logran los niños indígenas bilingües ha-blantes de herencia con respecto a los niños monolingües hablantes de es-pañol en su proceso de alfabetización inicial en el mismo número de sesio-nes de intervención enfocada a ampliar sus conocimientos sobre el sistema de escritura?
3. ¿Qué relación guarda el desempeño de los niños en las diferentes tareas de evaluación (la escritura del nombre propio, identificar letras fuera de con-texto, identificar la letra inicial de palabras, reconocer palabras escritas) con respecto a su nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura?

Los instrumentos de investigación

Para conseguir nuestros objetivos, el diseño de esta investigación se reali-zó en tres momentos:

1. Un pre-test para conocer la situación inicial de los participantes en cuanto a su proceso de alfabetización.
2. Una intervención didáctica de corte constructivista-psi-cogenético para fa-vorecer el avance en la adquisición del principio alfabético (que por razo-nes de espacio no presentaremos en este texto).
3. Un post-test para conocer los alcances de la intervención en cuanto al pro-ceso de alfabetización inicial de los niños de la muestra.

Para la realización de nuestro estudio y con el propósito de recabar los datos sobre los conocimientos acerca del sistema de escritura con los que

contaban los niños de la muestra antes y después de la intervención, construimos una batería de tareas de lengua escrita (en lo sucesivo “batería”). Esta batería retomó situaciones de indagación empleadas en diferentes estudios de corte psicogenético en los que se han evaluado aspectos relacionados con el proceso de alfabetización inicial. Su aplicación se llevó a cabo en el pre y post-test. Las tareas incluidas en la batería fueron las siguientes:

- i)* Escritura del nombre propio (Alvarado, 2002);
- ii)* Escritura de sustantivos, en donde se dictaron cinco palabras de diferente longitud silábica para que los niños las escribieran y justificaran sus realizaciones escritas (Ferreiro & Teberosky, 1979);
- iii)* Identificación de letras fuera de contexto de palabra, en las que se mostraban aleatoriamente las letras del abecedario y se registraba cómo nombraba el niño a cada una (Cano & Vernon, 2008);
- iv)* Identificación de letras en contexto de palabra, en las que los niños tenían que completar la escritura de palabras eligiendo la inicial correspondiente de entre cinco letras (Alvarado, 1997);
- v)* Reconocimiento de palabras escritas, donde se presentaban tres palabras escritas similares (CASA-PASA-TAZA) para identificar en dónde estaba escrita alguna en particular (Fernández & Alvarado, 2015).

A partir de la tarea de escritura de sustantivos (pre-test y post-test) identificamos el nivel de escritura de cada uno de los niños con base en los parámetros de Ferreiro y Teberosky (1979). Para ello, aplicamos el criterio estadístico diseñado por Fernández y Alvarado (2015), fijado en función del porcentaje de segmentos silábicos representados con letras pertinentes. Bajo este criterio, se determinó que un niño presenta una escritura silábica si realizaba recortes silábicos orales para justificar las letras empleadas en sus escrituras en al menos 75% de los segmentos representados. Se trataba de una escritura silábica sin valor sonoro convencional (nivel de escritura Silábico 1) cuando los elementos gráficos que los niños empleaban no eran pertinentes para representar la sílaba (no presentaban coincidencias ni en la vocal ni en la consonante incluida en la sílaba) en al menos el 75% del conjunto de grafías empleadas. Determinamos que se trataba de escrituras tipo silábicas con valor sonoro convencional (Silábico 2) cuando

los niños utilizaron una grafía pertinente (vocal o consonante) para representar un segmento silábico en al menos el 75% del conjunto de grafías empleadas. Identificamos como escrituras del tipo Silábico-alfabético (SA) cuando los niños mostraban un análisis intrasilábico manifiesto en el uso de más de una grafía pertinente para representar al menos 50% de los segmentos silábicos. Cuando las respuestas pertinentes excedían este porcentaje, las escrituras fueron identificadas como alfabéticas (AI).

Una vez identificado el nivel de escritura de los niños, analizamos el resto de las respuestas (distinguiendo las correctas e incorrectas) para cada una de las tareas que integraron la batería (tanto para el pre-test como para el post-test). El nivel de escritura que los participantes mostraron en la tarea “Escritura de sustantivos” fue en el que se desempeñaron en el resto de las tareas. El análisis de respuestas obtenidas en cada una de las tareas que conformaron la batería fueron evaluadas de manera independiente por tres jueces distintos. La comparación de sus clasificaciones indicó un acuerdo perfecto (100%).

Es importante mencionar que, con el objetivo de contrastar el desempeño obtenido en cada una de las cinco tareas de la batería, se realizó una ponderación con los puntajes logrados tanto en el pre- como en el post-test, para que éstos pudiesen ser equivalentes entre tareas y comparables entre sí. Dicha ponderación se obtuvo al convertir los puntos logrados de cada prueba en porcentajes (en adelante “puntajes ponderados”). De tal manera que el puntaje total mínimo a obtener fue de 0 y, al ser cinco las tareas de la batería, el puntaje total máximo a conseguir fue de 500, es decir, 100 puntos por tarea.

Además, conviene señalar que, para garantizar la equivalencia respecto al conocimiento del español entre los niños participantes de nuestro estudio, aplicamos dos instrumentos preliminares: el test de competencia lingüística (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2009), para corroborar que todos los participantes (bilingües y monolingües) tenían un dominio intermedio o elevado del español; y el segundo, una entrevista siguiendo los estándares de una ficha sociolingüística (Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios [CELL], 2018), que contemplaba información general sobre el niño o niña y su familia; sobre las condiciones de su vivienda y la participación del menor en la economía familiar; sobre el uso de la

lengua originaria en la familia y en el contexto escolar, y sobre la relación del niño o niña con las comunidades originarias de ascendencia.

En lo que respecta a la intervención con enfoque constructivista-psicogenético para promover la alfabetización inicial, realizada luego de la aplicación de pre-test, ésta estuvo conformada por 16 sesiones semanales, con duración de una hora cada una. Cabe señalar que las sesiones retomaron el modelo de intervención de Alvarado (2007), aplicado por la Fundación Zorro Rojo, A. C. Los niños y niñas bilingües y monolingües recibieron sesiones de alfabetización idénticas conducidas por una misma docente de la Fundación.

La intervención realizada constó de cuatro momentos en cada sesión. El primero estuvo destinado a que los participantes registraran su asistencia a la sesión; en este contexto, los niños y niñas se familiarizan con la escritura de los nombres de todos los asistentes. En el segundo momento, los participantes realizaron actividades de reflexión sobre el funcionamiento del sistema de escritura a través de “retos” en los que se les propone a los niños y niñas que comparen e infieran la forma escrita de palabras gráficamente similares. El tercer momento se destinó a leer y seguir instructivos escritos, de manera que los aprendices ganen experiencia con este tipo de portadores además de poner en juego el conocimiento que construyen sobre la forma escrita de las palabras en un texto completo de manera que se familiaricen también con los elementos editoriales y de puesta en página. Finalmente, la sesión terminaba con la lectura que la docente realizaba en voz alta de un cuento elegido por los niños. El propósito de esta parte de la intervención es promover el contacto de los niños con la lengua escrita y su función recreativa (García-Aldeco & Uribe, 2020).

Participantes

La muestra total de nuestro estudio estuvo compuesta por 26 participantes (17 niñas y 9 niños), los cuales fueron separados en dos grupos: el primero se conformó de 13 niños y niñas indígenas bilingües de herencia (en lo siguiente “bilingües”) y el segundo de 13 niños y niñas monolingües hablantes de español (en adelante “monolingües”). En todos los casos, se pidió autorización a las instituciones educativas donde se realizó el estudio mediante

una solicitud oficial a sus directivos. A su vez, se contó con el consentimiento de los padres (por escrito) y de los participantes (de manera verbal) para participar en el presente estudio, previa información de la naturaleza de la participación y los propósitos del trabajo.

Es necesario subrayar que ninguno de los participantes presentaba presunción o diagnóstico de problemas de aprendizaje y tampoco habían reprobado grados escolares. Todos asistían con regularidad a la escuela, en donde cursaban el grado escolar que les correspondía, desde segundo hasta cuarto grado de primaria. La edad de los participantes osciló entre los 7 y 10 años (medias: bilingües 7.3 años, monolingües 7.7). Tanto bilingües como monolingües tenían como lengua materna el español. Los participantes monolingües asistían a una escuela primaria pública matutina localizada al sur de la ciudad de Querétaro. Los niños bilingües asistían a escuelas urbanas públicas vespertinas ubicadas en el centro de la ciudad de Querétaro.

Todos los participantes de nuestro estudio se encontraban en condición de vulnerabilidad educativa, en función de que ninguno de ellos había concluido su proceso de alfabetización inicial (no habían aprendido a leer y escribir de forma convencional) a pesar de haber cursado al menos el primer ciclo de la escolaridad primaria. Además, todos ellos fueron identificados por sus docentes como candidatos para recibir apoyo en el proceso de alfabetización inicial por parte de la Fundación Zorro Rojo.

En relación con el contexto familiar, tanto los niños y niñas bilingües como los monolingües reportaron vivir en hogares con familias extensas (padres, hermanos, tíos, primos, abuelos). Las zonas donde residían los participantes generalmente presentaban un índice socioeconómico bajo (IMPLAN Querétaro, 2010). Al preguntarles si apoyaban en la economía familiar, hubo quienes aseguraron trabajar después de clases, en su mayoría del grupo bilingüe. Asimismo, la mayoría de los niños y niñas señaló que los adultos de la casa podían leer y escribir, lo que llama la atención respecto a la situación prealfabética de estos niños y niñas, sugiriendo que quizá las prácticas de lectura y escritura en sus hogares eran escasas.

En cuanto al aspecto lingüístico, si bien ambos grupos tenían como lengua materna el español, todos los participantes del grupo bilingüe, por su entorno familiar, también mantenían un contacto constante con una

lengua indígena, el otomí. Sólo un niño reportó tener contacto, además, con el mixteco.

Encontramos que la exposición de los participantes bilingües a la lengua indígena en la familia era frecuente; la mayoría de los niños indígenas aseguró compartir su hogar con tres o más parientes (padres, tíos o abuelos) que hablaban esta lengua. Sin embargo, al cuestionarlos sobre si hablaban o entendían la lengua, la mayoría manifestó sólo entenderla, aunque algunos podían decir alguna palabra en la lengua cuando se los solicitamos. A su vez, diez de los niños de este grupo mencionaron que en días festivos o algunos fines de semana acudían a visitar a algún familiar en una comunidad o pueblo donde también se hablaba una lengua indígena. Cabe señalar que la exposición que los niños tenían a esta segunda lengua se daba oralmente.

En relación al contexto escolar, todos los niños y niñas señalaron que la lengua en la que recibían la enseñanza primaria era el español. Igualmente, durante las clases empleaban la misma lengua. Sin embargo, tres participantes bilingües mencionaron que en ocasiones empleaban la lengua indígena en juegos con algunos otros niños de la escuela o para recibir el almuerzo que les llevaba su madre.

Resultados

Efecto de la intervención de corte constructivista-psicogenético en el proceso de alfabetización inicial de los participantes

Después de las 16 sesiones de intervención hubo avances en el proceso de alfabetización inicial de los participantes. Los niveles de escritura que los niños presentaron al principio de la investigación se modificaron: 19 de los 26 niños de la muestra avanzaron hacia un nivel de escritura más convencional respecto del que comenzaron. La tabla 1 muestra los niveles de escritura que inicialmente presentaron los participantes y los niveles con los que finalizaron.

La tabla 1 nos permite observar que seis de los trece participantes monolingües permanecieron en el mismo nivel de escritura. El resto de los

TABLA 1. Nivel de escritura inicial y final del total de participantes de la muestra (N = 26)

<i>n</i>	<i>Nivel de escritura inicial (Pre-test)</i>	<i>Nivel de escritura final (Post-test)</i>
1	Presilábico 1	Silábico 2 (1 niño)
6	Presilábico 2	Presilábico 2 (1 niño)*
		Silábico 1 (2 niños)
		Silábico 2 (3 niños)
16	Silábico 2	Silábico 2 (4 niños)*
		Silábico-alfabético (9 niños)
		Alfabético (3 niños)
3	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético (2 niños)*
		Alfabético (1 niño)

NOTA: Se escribe entre paréntesis el número de niños que alcanzaron los niveles señalados al momento del post-test respecto al nivel en el que iniciaron en el pre-test. * Niños que no presentaron avance con respecto al nivel de escritura.

niños y niñas de este grupo avanzaron hacia un nivel más convencional e incluso uno de los niños se alfabetizó por completo hacia la sesión 14 de la intervención. En el grupo bilingüe, por su parte, doce de los trece niños presentaron avances hacia niveles más convencionales de escritura. Incluso tres de las niñas de este grupo llegaron al nivel alfabético: dos de ellas en la sesión 6 y una más en la sesión 8.

Para evaluar el efecto de la intervención didáctica sobre los conocimientos que, en un principio, presentaban todos los niños y niñas de la muestra, comparamos su desempeño inicial y final a través de una prueba Wilcoxon. Los resultados se resumen en la tabla 2.

TABLA 2. Comparación del desempeño del total de la muestra en el pre- y post-test por el total de tareas de la batería (N = 26)

<i>Momento de evaluación</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>
Pre-test	325.99 (DE = 81.29)	345.75
Post-test	399.05 (DE = 65.43)	420.27

Notas: DE = Desviación estándar; $p < 0.01$.

Como se muestra en la tabla anterior, el desempeño inicial (Mdn = 345.75) mostró una mejoría después de la intervención (Mdn = 420.27). La prueba de Wilcoxon indicó que la diferencia fue estadísticamente significativa ($T = 336$; $z = -4.07$; $p < 0.01$). El efecto de la intervención fue positivo y relevante para la totalidad de la muestra, ya que amplió los conocimientos de los niños sobre el sistema de escritura. Adicionalmente, examinamos de manera separada el desempeño de cada uno de los grupos de la muestra, bilingües y monolingües, antes y después de la intervención. Para ello, utilizamos nuevamente la prueba Wilcoxon. Los resultados los resumimos en la tabla 3.

TABLA 3. Comparación del desempeño de niños bilingües y monolingües en el pre- y post-test por el total de tareas de la batería

Grupos	Media obtenida en pre-test	Mediana del pre-test	Media obtenida en post-test	Mediana del post-test
<i>Bilingües</i> (<i>n</i> = 13)	305.01 (DE = 86.64)	321.23	405.08 (DE = 67.50)	431.75*
<i>Monolingües</i> (<i>n</i> = 13)	346.97 (DE = 72.86)	359.28	393.01 (DE = 65.46)	412.41**

NOTAS: DE = Desviación estándar; * $p < 0.01$; ** $p < 0.05$.

Como se evidencia en la tabla 3, en promedio, el desempeño inicial de bilingües (Mdn = 321.23) mostró mejoría después de la intervención (Mdn = 431.75). La prueba de Wilcoxon indicó que la diferencia entre los puntajes de pre-test y post-test fue estadísticamente significativa ($T = 90$; $z = -3.11$; $p < 0.01$). En el caso de los monolingües, el desempeño inicial (Mdn = 359.28) también presentó cambios favorables luego de la intervención (Mdn = 412.41). La prueba de Wilcoxon igualmente reveló una diferencia estadísticamente significativa ($T = 80$; $z = -2.41$; $p < 0.05$). En otras palabras, tanto bilingües como monolingües presentaron diferencias estadísticas significativas al comparar su desempeño entre el pre- y post-test. En lo referente al avance de cada uno de los grupos, podemos decir que ambos grupos mejoraron su desempeño luego de la intervención.

Avance en el proceso de alfabetización inicial de los niños bilingües y monolingües a partir de la intervención

Con el propósito de responder a nuestra segunda pregunta de investigación, en este apartado se presentan los resultados obtenidos en el pre- y post-test a partir de la aplicación de la batería en los participantes. Se buscaba saber, a partir de la intervención, si el grupo bilingüe había logrado mayores avances en sus conocimientos sobre el sistema de escritura respecto al grupo monolingüe.

Como se recordará, en la batería el puntaje ponderado mínimo a obtener era de 0 y el máximo de 500. En el total de la muestra, en lo que respecta al pre-test, el puntaje ponderado mínimo fue de 126.92 y el máximo de 446.47; en cuanto al post-test, el puntaje ponderado mínimo fue de 235.13 y el máximo fue de 476.19.

Los resultados del total de puntajes ponderados obtenidos por cada uno de los grupos en el pre- y post-test se presentan en la tabla 4.

TABLA 4. *Medias y medianas por grupo en pre y post-test por el total de las tareas de la batería*

<i>Grupos</i>	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>	
	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>
<i>Bilingües</i>	305.01	321.23	405.08	431.75
<i>Monolingües</i>	346.97	359.28	393.01	412.41
<i>Total de la muestra</i>	325.99	345.75	399.05	420.27

Los datos de la tabla 4 muestran que el resultado del pre-test de los bilingües (Mdn = 321.23) fue inferior al de los monolingües (Mdn = 359.28), pero una prueba U de Mann Whitney no detectó diferencias estadísticamente significativas. De acuerdo con lo anterior, ambos grupos de participantes iniciaron en condición de equivalencia respecto a los puntajes totales obtenidos en la batería.

En lo que respecta al post-test, los datos evidencian que ambos grupos aumentaron los puntajes ponderados obtenidos en las tareas de la batería en comparación con los alcanzados en el pre-test. Incluso puede observarse que, a diferencia del pre-test, en el post-test los resultados de los bilin-

gües (Mdn = 431.75) fueron superiores a los conseguidos por los monolingües (Mdn = 412.41), aunque una prueba U de Mann Whitney tampoco detectó diferencias estadísticamente significativas. Esto puede deberse a que, al principio, los niños y niñas bilingües se ubicaron con un puntaje menor al de los aprendices monolingües, por lo que el avance obtenido los llevó a nivelarse y posicionarse sólo ligeramente por encima de este grupo.

Al observar que el avance obtenido por los bilingües fue notorio en comparación con los monolingües, calculamos el avance que tuvieron los niños de cada grupo a través del análisis de los “puntajes de avance”. Estos puntajes fueron calculados al restar al puntaje obtenido en el post-test el puntaje inicial obtenido durante el pre-test para cada niño. Posteriormente, aplicamos nuevamente la prueba estadística U de Mann-Whitney a los puntajes de avance para comparar el pre- y post-test obtenido por cada uno de los grupos. Los resultados (tabla 5) indican que el avance de los bilingües (Mdn = 97.59) no sólo fue sustancial, sino que fue significativamente superior al de los monolingües (Mdn = 53.88), y en esta ocasión, una prueba U de Mann Whitney sí demostró que la diferencia fue estadísticamente significativa, $U(N_{\text{bilingües}} = 13, N_{\text{monolingües}} = 13) = 33; z = -2.64; p < 0.001$. Lo anterior se debe a que, aunque los monolingües avanzaron en sus conocimientos sobre la lengua escrita, la media del puntaje de avance que lograron se situó 54.03 puntos por debajo de la media de avance lograda por los bilingües (monolingües 46.03; bilingües 100.07).

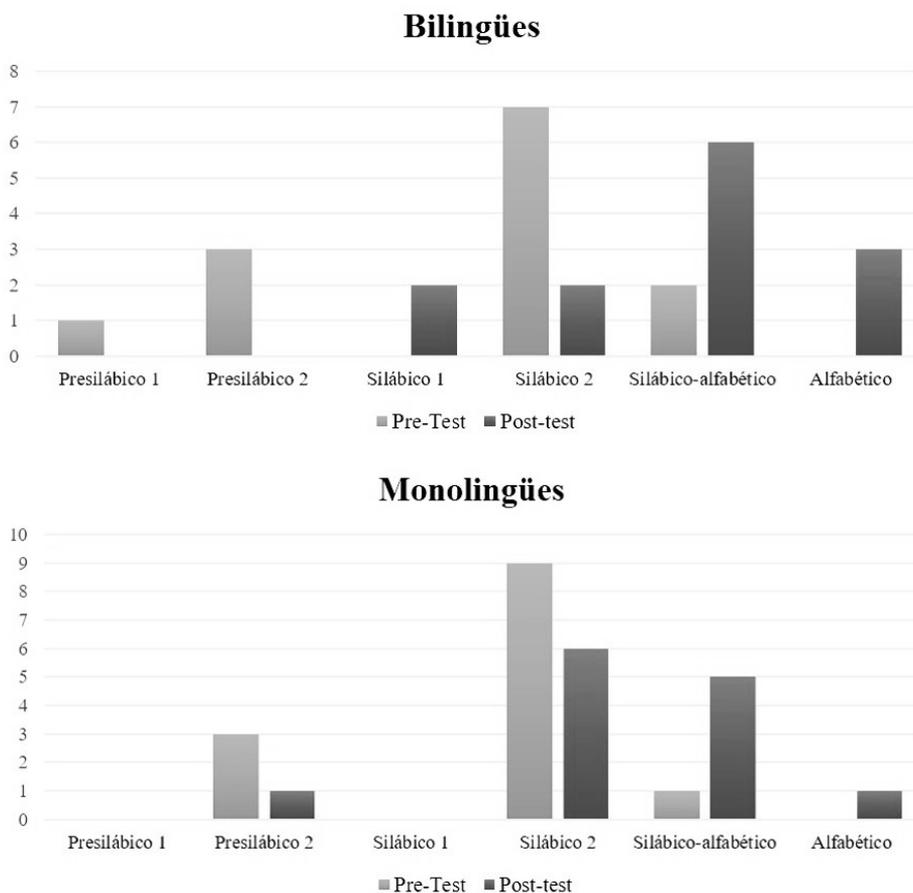
Asimismo, al ver que los bilingües lograron un mayor puntaje de avance, analizamos si su condición lingüística estaba relacionada con estos resultados. Por ello, se correlacionaron las medias del puntaje de avance obtenido por cada grupo y la condición lingüística (bilingüe y monolingüe). Obtuvimos un *coeficiente (rho Spearman) = -0.52*, con $p = 0.006$, lo que muestra que la condición lingüística de los participantes, en efecto, se relacionó con su avance en su proceso de alfabetización inicial.

Relación entre el desempeño de las tareas y los conocimientos de los aprendices sobre el sistema de escritura

Para dar respuesta a nuestra tercera pregunta de investigación, fue necesario analizar los niveles de escritura obtenidos en ambos momentos de eva-

luación. Al aplicar el pre-test en la tarea de “Escritura de sustantivos”, observamos que los participantes se concentraban en el nivel Silábico 2, mientras que en el post-test era el nivel Silábico-alfabético el que reunía un mayor número de niños y niñas por el total de la muestra. Los demás participantes se distribuían en el resto de los niveles de escritura. La figura 2 resume esta información.

FIGURA 2. Número de niños ubicados en los distintos niveles de escritura en el pre y post-test en función del grupo lingüístico (N = 26)



NOTA: Los gráficos muestran cómo en el post-test, la mayoría de los bilingües se sitúa en el nivel Silábico-alfabético, mientras que el nivel que predomina en el grupo monolingüe en ese momento es el Silábico 2. En ambos grupos puede notarse que, tanto en pre- como en post-test, hay niveles de escritura que no presentan ningún participante.

Con el propósito de agrupar la escasa información diferenciada que teníamos a razón del tamaño muestral y de la distribución de los niños en los niveles de escritura, decidimos reorganizar esta variable en tres categorías a partir del grado de fonetización de estos niveles. A estas categorías les llamamos “Categorías de escritura”. La tabla 5 muestra los niveles de escritura comprendidos en cada una de éstas.

Tabla 5. *Categorización de las escrituras infantiles por los niveles de escritura incluidos*

<i>Categoría de escritura</i>	<i>Niveles de escritura incluidos</i>
<i>Prefonetizante</i>	Presilábico 1 Presilábico 2
<i>Fonetizante silábico</i>	Silábico sin valor sonoro convencional (Silábico 1) Silábico con valor sonoro convencional (Silábico 2)
<i>Fonetizante intrasilábico</i>	Silábico-alfabético Alfabético

De esta forma, considerando la reorganización por categorías del nivel de escritura, los resultados de los participantes resultaron los que se indican en la tabla 6.

Tabla 6. *Número de niños de cada grupo lingüístico organizados por categoría de escritura a partir del nivel de escritura obtenido en el pre- y post-test*

<i>Categoría de escritura</i>	<i>Pre-test</i>			<i>Post-test</i>		
	<i>Bilingües</i>	<i>Monolingües</i>	<i>Total</i>	<i>Bilingües</i>	<i>Monolingües</i>	<i>Total</i>
<i>Prefonetizante</i>	4	3	7	—	1	1
<i>Fonetizante silábica</i>	7	9	16	4	6	10
<i>Fonetizante intrasilábica</i>	2	1	3	9	6	15

Ahora bien, con el fin de poner a prueba la hipótesis de que el nivel de escritura podría estar relacionado con el desempeño de los niños en las tareas de la batería, analizamos los puntajes totales del pre- y post-test en la totalidad de la muestra por categoría de escritura (tabla 7).

TABLA 7. Estadísticas descriptivas del desempeño del total de la muestra considerando el total de tareas de la batería por categoría de escritura en el pre y post-test

Categoría de escritura	Pre-test			Post-test		
	n	Media	Mediana	n	Media	Mediana
Prefonetizante	7	221.87	232.83	1	235.13	316.90
Fonetizante silábica	16	355.28	356.50	10	349.46	430.23
Fonetizante intrasilábica	3	412.74	434.16	15	443.03	457.59

NOTA: Prueba estadística Kruskal-Wallis; el valor de p obtenido tanto en pre- como en post-test fue $p < 0.001$.

Como puede observarse en la tabla 7, tanto en el pre- como en el post-test eran los participantes ubicados en la categoría “Prefonetizante” quienes alcanzaron los puntajes más bajos en la batería. En contraparte, los participantes de la categoría “Fonetizante intrasilábica” consiguieron los puntajes más altos de la muestra en la tarea de la batería en el pre- y post-test.

Una prueba Kruskal-Wallis indicó diferencias estadísticas significativas, tanto en el pre-test ($H(2) = 16.10$, $p = 0.0003$) como en el post-test ($H(2) = 17.96$, $p = 0.0001$). Esto evidencia que el nivel de escritura fue la variable explicativa en cuanto al desempeño de los participantes, ya que a mayores conocimientos sobre el sistema de escritura, los niños y niñas tuvieron más oportunidades para desempeñarse con pertinencia en las tareas de la batería. A lo anterior es importante agregar que, sin importar que nuestra muestra se conformara por niños que aún no comprendían el principio alfabético, todos ellos poseían alguna información sobre el sistema de escritura, lo que se tradujo, como puede verse a partir de los puntajes, en respuestas en ocasiones convencionales.

Conclusiones

Existieron diversas similitudes entre la submuestra de aprendices bilingües de herencia y los participantes monolingües de español. De acuerdo con el instrumento empleado para evaluar su competencia lingüística, ob-

servamos que en ambos casos se trató de submuestras en nivel avanzado de dominio del español. Encontramos también, a partir de la entrevista hecha con la ficha sociolingüística, que ambas submuestras compartían el vivir con familias extensas en una misma vivienda, la cual generalmente se ubicó en alguna zona de la ciudad registrada con un índice socioeconómico “bajo”. Cabe señalar que estas similitudes entre las dos submuestras de nuestro estudio dieron a nuestros resultados mayor relevancia, pues con ello se resaltó la condición de bilingüismo de herencia como un factor distintivo entre ambos grupos. Pese a que todos nuestros participantes residían en hogares donde más de un adulto sabía leer o escribir, requirieron el apoyo de una institución (Fundación Zorro Rojo) para lograr avanzar en su proceso de alfabetización, ya que en el contexto escolar no habían llegado a esta meta.

En relación con lo anterior, una de las preguntas que formulamos en esta investigación fue si había diferencias en el avance que lograban los niños indígenas bilingües de herencia respecto a los monolingües hablantes de español en su proceso de alfabetización en español como L1, después del mismo número de sesiones de intervención para favorecer la alfabetización inicial. A partir de los resultados, podemos decir que el avance conseguido por los participantes bilingües fue mayor al de los monolingües, dado que al examinar los resultados del pre-test no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos en relación a los conocimientos que tenían sobre el sistema de escritura. En ese primer momento, los monolingües se colocaron ligeramente por encima de los bilingües en cuanto a los puntajes por el total de las tareas de la batería. No obstante, al aplicar el post-test, luego de la intervención constructivista-psicogenética, fueron los bilingües quienes alcanzaron un puntaje mayor que los monolingües a decir de la diferencia estadística significativa encontrada al comparar el desempeño entre grupos, así como de la correlación entre la condición lingüística y el puntaje de avance. El hecho de que, además del español (lengua materna de todos los niños de la muestra), los bilingües mantuvieran una exposición constante a una lengua indígena (pese a no hablarla), les representó mayores oportunidades para reflexionar sobre la lengua escrita. Esta premisa concuerda con lo señalado por Bialystok (2007), Ferreiro y Teruggi (2013), Francis (1999), Pellicer Ugalde (1993 &

1997) y Teberosky y otros (2002), todos los cuales reportan que el contacto constante con una segunda lengua trae consigo beneficios en el proceso de alfabetización, pues esto lleva al niño a realizar mayores reflexiones meta-lingüísticas al contrastar, analizar, comparar y diferenciar estas lenguas entre sí, independientemente de su nivel de bilingüismo. Pensamos que, al margen de las características de las lenguas de los niños bilingües, el simple hecho de contar con un punto de contraste léxico y sintáctico facilita que éstos puedan plantearse que la lengua tiene unidades diferenciables y, desde ahí, agilizar las reflexiones sobre la composición de las mismas. Este tipo de reflexiones son las que el proceso de alfabetización inicial exige para poder acceder a la lógica alfabética que demanda nuestro sistema de escritura.

Si bien sería necesario en un futuro contar con una muestra más amplia de participantes que permitiera corroborar nuestros resultados, por la profundidad del análisis realizado a través de la batería empleada de momento podemos decir que la condición de bilingüismo dio ventaja en el logro del proceso de alfabetización inicial a la población bilingüe de herencia. Aunque esto ya ha sido señalado en escenarios que involucran lenguas dominantes (tales como el inglés o el español), nuestros resultados apuntan a que esta misma ventaja existe cuando una de las lenguas es originaria. Además, es necesario agregar que fue el grupo bilingüe el que finalizó con un mayor número de niños alfabetizados (tres niñas) en comparación con el monolingüe (un niño).

Asimismo, resulta importante señalar que la ventaja que nosotros apreciamos en el desempeño de los niños y niñas bilingües se hizo visible bajo un escenario específico de intervención constructivista-psicogenética, lo cual está ligado con otra de nuestras preguntas de investigación. En relación con lo anterior, los resultados de nuestro trabajo nos dejan suponer que la intervención didáctica que los niños (bilingües y monolingües) experimentaron logró que avanzaran en su proceso de alfabetización inicial. La intervención propició que todos los participantes contaran, en el post-test, con mayores conocimientos sobre el sistema de escritura, lo que les permitió resolver, de una forma más eficiente que en el pre-test, las tareas de la batería, a pesar de que algunos de ellos no avanzaran respecto a su nivel de escritura en términos de Ferreiro y Teberosky (1979).

En consecuencia, podemos asegurar que la intervención constructivista-psicogenética, con sólo 16 sesiones de una hora a la semana, ayudó a los niños y niñas a avanzar en un proceso que se encontraba desfasado respecto a las expectativas escolares (lograr la alfabetización inicial al finalizar el primer ciclo de la escolaridad primaria). Y es que este tipo de intervención considera los procesos psicológicos involucrados en la alfabetización inicial, en comparación con otras formas y metodologías basadas prioritariamente en la enseñanza de la correspondencia sonoro-gráfica de las letras y en la decodificación de las mismas (Castles *et al.*, 2018). Bajo esta intervención se brindaron oportunidades a los niños (tanto bilingües como monolingües) para pensar y reflexionar sobre las características y función del sistema de escritura, al poner en juego funciones diversas de la lectura y la escritura, tanto de manera autónoma como a través del docente.

A su vez, consideramos pertinente reflexionar sobre la necesidad de mostrar el valor de contar con escenarios bilingües (o multilingües, de ser el caso) en las aulas. No sólo se trata de hacer valer los derechos de los niños y niñas a preservar sus lenguas de herencia, sino también de aprovechar la diversidad como una condición que enriquezca las posibilidades de reflexión metalingüística de todos los estudiantes. Además, resulta prioritario continuar profesionalizando a los docentes en cuanto a los procesos cognitivos de los aprendices y sus recursos culturales para poderlos involucrar en contextos mucho más ricos y trascendentes. Es necesario darnos cuenta de que ningún niño o niña merece salir de la escuela sin la posibilidad de leer y escribir por sí mismo.

La tercera pregunta de este estudio se planteó en referencia al desempeño de los niños en las diferentes tareas de evaluación de la batería, respecto al nivel de escritura que presentaban al momento de realizarlas. De acuerdo con los resultados, tanto en el pre- como en el post-test, el nivel de escritura condicionó el desempeño de los niños frente a las tareas de la batería (salvo la escritura del nombre propio, que desde un principio fue lograda por todos los participantes). Encontramos una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de escritura y el desempeño de los participantes ante las diferentes tareas, de tal manera que, al incrementarse el nivel de escritura de los participantes, el puntaje ob-

tenido en las diferentes tareas también aumentó. Con ello es posible afirmar que, mientras más avanzado sea el nivel de conceptualización sobre lo escrito, las oportunidades de reflexión metalingüística son mayores. Si bien en otras investigaciones ya se había relacionado el nivel de conceptualización con un mejor desempeño en las tareas de escritura (Alvarado, 1997; Cano & Vernon, 2008; Fernández & Alvarado, 2015; Russo Marinho & Alvarado, 2020), este trabajo corroboró esa relación en una población poco estudiada, la de los niños indígenas bilingües de herencia. Asimismo, nuestra investigación también evidencia que, incluso en los niveles iniciales de lengua escrita, los niños pueden actuar a partir de sus posibilidades y presentar algunas respuestas convencionales en las tareas de escritura.

Es importante mencionar que las diferentes tareas que integraron la batería empleada representaron grados de mayor y menor dificultad para los niños y niñas. Es así que, tanto en el pre-test como en el post-test, las tareas de “Escritura del nombre propio” e “Identificación de letras en contexto de palabra” resultaron ser las más fáciles, mientras las más complicadas fueron “Escritura de sustantivos”, “Identificación de letras fuera de contexto” y “Reconocimiento de palabras”. En coincidencia con los estudios que les dieron sustento, estos datos nos llevan a continuar preguntándonos sobre la dificultad que implica cada una de estas tareas en cuanto a las posibilidades de los niños para operar con la lengua escrita y, con ello, corroborar el dinamismo y complejidad que encierra la adquisición de la lengua escrita en cuanto a las diferentes tareas e informaciones que, en conjunto, se exigen a quienes se encuentran en el proceso de alfabetización. Además, este estudio apunta a la necesidad de seguir indagando sobre estos instrumentos de evaluación de lo escrito, de modo que en trabajos posteriores podría estudiarse el desempeño de cada una de las tareas de escritura propuestas en la batería de esta investigación a partir de los niveles de conceptualización de la escritura, es decir, caracterizar las posibilidades de análisis que abarca cada uno de los niveles de escritura en estas tareas.

Referencias

- Akhtar, N., & Menjivar, J. A. (2012). Cognitive and Linguistic Correlates of Early Exposure to More than one Language. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 41-78. <https://doi.org/gdr5>
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico-numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico-alfabético* [Tesis de doctorado]. Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.
- Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial* (Material para la clase de Adquisición Inicial). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114. <https://bit.ly/3qBLSns>
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254. <https://fi.uy/pkw2>
- Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567. <https://doi.org/c33br8>
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181. <https://doi.org/cwbhw2>
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, (57), 45-77. <https://doi.org/ct45s9>
- Bialystok, E., & Craik, F. I. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23. <https://doi.org/cs3s27>
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129. <https://doi.org/cxn8t2>
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for

- mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. <https://doi.org/gfvnkx>
- Bialystok, E., & Shapero, D. (2005). Ambiguous Benefits: The Effect of Bilingualism on Reversing Ambiguous Figures. *Developmental Science*, 8(6), 595-604. <https://doi.org/c87bfs>
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How to Help Children Become Successful Readers*. National Academy.
- Cano, S., & Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 29(2), 32-45. <https://fi.uy/c1bc>
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/gdsb>
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 35-44. <https://fi.uy/0m87>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/gdm9b4>
- Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL) (2018, 1 de noviembre). Seminario de Lingüística y Educación. <https://cell.colmex.mx/es/proyecto/seminario-de-linguistica-y-educacion>
- Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) (1995). *Our Children at Risk*. OCDE/UNESCO.
- Chávez, M. (2006, 20 de mayo). Pobreza y escasez de empleos provoca migración de indígenas de Querétaro. *La Jornada*. <https://bit.ly/3qxIc0W>
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe: La neurociencia del lenguaje*. Debate.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). *Informe sobre pobreza por ingresos en México*. <https://bit.ly/3x4Fq60>
- Craik, F., & Bialystok, E. (2005). Intelligence and Executive Control: Evidence from Aging and Bilingualism. *Cortex*, 41(2), 222-224. <https://doi.org/fm7w6v>

- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592. <http://www.jstor.org/stable/3588628>
- De Groot, A. M. B. (2011). Cognitive Consequences of Bilingualism. En A. M. B de Groot, *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction* (pp. 339-403). Psychology Press.
- Díaz López, C., & Pinto Loria, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio-crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/gkpp>
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual Is as Bilingual Does: Metalinguistic Abilities of Arabic-Speaking Children. *Applied Psycholinguistics*, 21, 451-471.
- Fernández, N., & Alvarado, M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, 29-39. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/32/32_Alvarado.pdf
- Fernández, N., Alvarado, M., & Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativohablantes de español: Un estudio de caso. *Álabe*, 19. <https://doi.org/gdsc>
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. <https://doi.org/gdsd>
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11(2), 13-34. <https://doi.org/gdsf>
- Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial: Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 1-37. <https://doi.org/gdsw>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teruggi, L. (2013). La diversidad de lenguas y escritura: Un

- desafío pedagógico para la alfabetización inicial. En E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (pp. 26-43). Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Dávalos, A., Soto, A., Puertas, R., & Jiménez, J. (2019). *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre ciertos aspectos de la escritura del español*. HyA. <https://fi.uy/k9mu>
- Fishman, J. (2001). 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. En J. K. Peyton *et al.* (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 87-89). Delta Systems / Center for Applied Linguistics.
- Francis, N. (1999). Bilingualism, Writing and Metalinguistic Awareness: Oral-Literate Interactions between First and Second Languages. *Applied Psycholinguistics*, 20, 533-561. <https://doi.org/d432p9>
- Friesen, D. C., & Bialystok, E. (2012). Metalinguistic Ability in Bilingual Children: The Role of Executive Control. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 12(3), 47-56. <https://bit.ly/3x4Hgnw>
- García-Aldeco, A., & Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la teoría constructivista*. El Colegio de México. <https://fi.uy/jadj>
- González, L. (2007). Vulnerabilidad educativa en el Gran Córdoba, 2001. *Astrolabio*, (4). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/253/263>
- Guerra-Macías, Y. (2016). El autismo de las lenguas indígenas por discriminación. *Razón y Palabra*, 20(95), 803-819. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/861/0>
- György-Ullholm, K. (2010). *Same Mother Tongue-Different Origins: Implications for Language Maintenance and Shift among Hungarian Immigrants and Their Children in Sweden*. Universidad de Estocolmo.
- Hachén, R. (2002). Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística: El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización. *Lectura y Vida*, 23(2), 6-17. <https://bit.ly/2U4vvyD>
- Hernández-Rosete, D., & Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176. <https://doi.org/gdsh>

- Horbath, J. E. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: El caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral*, 20(58), 135-169. <https://bit.ly/3x5WhoY>
- IMPLAN Querétaro (2010). Índice Socioeconómico de la Zona Metropolitana de Querétaro. <https://fi.uy/mblk>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) & UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. <https://fi.uy/pmi3>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2017). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2015*. CDI. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Aique.
- Kaufman, A., & Lerner, D. (2015). *La alfabetización inicial* (Documento transversal núm. 1). Ministerio de Educación de la Nación. <https://fi.uy/d3g8>
- Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2017). The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents of the US. *Foreign Language Annals*, 50(2), 248-259. <https://doi.org/gdsj>
- Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2019, 11 de octubre). *Bilingüismo y cognición* [Ponencia]. UNAM, Facultad de Psicología.
- Mendoza Rico, M., Ferro Vidal, L.E., & Solorio Santiago, E. (2006). *Otomíes del semidesierto queretano*. CDI. <https://www.gob.mx/inpi/documentos/monografia-de-los-otomies-del-semidesierto-queretano>
- Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Test de competencia lingüística para niños de preescolar y/o primer grado*. Ministerio de Educación y Cultura. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13856

- Montrul, S. (2012). Is the Heritage Language Like a Second Language? *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/gdsz>
- Montrul, S. (2013) Bilingualism and the Heritage Language Speaker. En T. Bhatia, & W. Ritchie (Eds.) (2013), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp.168-189). West Sussex.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Universidad de Cambridge. <https://fi.uy/1npj>
- Narro, J., & Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: Una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio: Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3, 5-17. <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2012/09/15/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Counting the Number of Children Not Learning. Methodology for a Global Composite Indicator for Education*. <https://fi.uy/7h04>
- Ottin Pecchio, G. (2018). *Oralidad y escritura compartida en la alfabetización inicial: Estudios en un contexto multilingüe* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://fi.uy/xgqs>
- Pellicer Ugalde, A. (1993). Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 94-109. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/182>
- Pellicer Ugalde, A. (1997). Escritura espontánea de la lengua maya: Un estudio psicolingüístico con niños en edad escolar. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 25, 86-108. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/335/315>
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <https://doi.org/cqvcvh>
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿Es aún válido el "hablar bien para escribir bien"? En E. Ferreiro (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, 133-150. Gedisa.
- Rico García, J. K. (2014). *Dí Pengi ga Pot'i, Volverme a sembrar: Propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y la cultura ñáñho en la colonia Nueva Realidad* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro, México. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/464>

- Russo Marinho, G., & Alvarado, M. (2020). La utilidad de conocer el nombre de las letras para la adquisición del sistema de escritura. *Plurais: Revista Multidisciplinar*, 5(3), 18-45. <https://doi.org/gds3>
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona, España. <https://fi.uy/qf31>
- Snow, C. (1983). Literacy and Language: Relationships During the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189. <https://doi.org/gds4>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy.
- Snow, C. E., & Strucker, J. (1999). Lessons from Preventing Reading Difficulties in Young Children for Adult Learning and Literacy. *Office of Educational Research and Improvement*.
- Sweet, A. & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. Guilford.
- Teberosky, A., & Martínez, C. (2003). Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe. En A. Teberosky y M. Soler Gallart (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 83-100). Horsori.
- Teberosky, A., Martínez Olivé, C., Portilla, C. R., & Rivero, M. (2002). Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 33(4), 573-592. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8764/10970>
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218. <https://doi.org/bjg8gh>
- Tolchinsky, L., Ribera, P., & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433. <https://doi.org/gds6>
- Torres, M., & Cuter M.E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-80). The Center for Applied Linguistics / Delta Systems.

- Vázquez Estrada, A., & Rico García, K. (2016). La comunidad sin fronteras: Lengua e identidad entre los ñãño-urbanos de la ciudad de Querétaro. *Gazeta de Antropología*, 32(1). <http://hdl.handle.net/10481/42872>
- Verhoeven, L., & Snow, C. E. (Eds.) (2001). *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Lawrence Erlbaum.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer, & S. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). SM.
- Vernon, S., & Alvarado, M. (2001). Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Revista Psicología y Sociedad*, (núm. especial), 35-50.
- Vernon, S., & Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, & H. Paredes (Comps.), *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 41-53). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zamudio, C. (2020). Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: Transformaciones que posibilita la escritura. *Lingüística Mexicana*, 2(2), 99-131. http://linguisticamexicana-amlamex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/338

4. La segmentación entre palabras gráficas en producciones escritas de niños bilingües zapotecos

NANCY CORONADO CISNEROS*

PEDRO DAVID CARDONA FUENTES**

Resumen

Este trabajo muestra una primera aproximación del análisis de segmentación entre palabras gráficas que niños bilingües (zapoteco-español) alfabetizados en español plantean al escribir en lengua zapoteca por primera vez. Se revisan producciones escritas a petición de una tarea de dictado en las lenguas zapoteco del Istmo y español. Los participantes fueron estudiantes zapotecos bilingües de quinto y sexto grado de una primaria bilingüe en el municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. Los resultados muestran que, en escritores bilingües debutantes, la segmentación es próxima a la convencionalidad en la lengua materna zapoteca, idioma en el que no han sido alfabetizados pero que dominan. Las relaciones de contacto entre los idiomas se manifiestan en las producciones escritas. Éstas describen un perfil de individuo bilingüe secuencial tardío en donde la interdependencia entre idiomas es latente y tiene el potencial de sumar efectos positivos al desarrollo equilibrado de las lenguas.

Palabras clave: *zapoteco del Istmo, segmentación, bilingüismo, lengua escrita.*

* Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Correo electrónico: nancoronadocisneros@gmail.com

** Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Correo electrónico: pedrod.cardonaf02@gmail.com

Introducción

Es imprescindible aportar hoy en día investigaciones que impulsen la revitalización, el rescate y la permanencia de las lenguas indígenas. Factores como la imposición de lenguas mayoritarias o las necesidades de comunicación en ámbitos formales en esos mismos idiomas han generado un desplazamiento de las lenguas indígenas mexicanas.

En consecuencia, las nuevas generaciones de miembros de las comunidades indígenas ya no están aprendiendo las lenguas maternas locales. En este sentido, De León (2013) apunta que la ruptura en la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas es un indicador de que el desplazamiento lingüístico está conduciendo hacia una inminente pérdida de la lengua en estas comunidades de habla.

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) muestran que, en México, más personas de comunidades indígenas hablan la lengua mayoritaria (español) y están dejando de lado su lengua materna. Algunos adultos cuidadores de las nuevas generaciones prefieren que los niños y las niñas aprendan el español, ya que piensan que esto les dará mayores ventajas para desarrollarse en sociedad.

Sin embargo, un bilingüismo aditivo —aquel donde las competencias de un idioma ayuden al otro a nivelarse y tener el mismo umbral de conocimiento— contribuiría indudablemente a que el infante bilingüe se desenvuelva en una sociedad activa de la misma manera que un monolingüe de lengua mayoritaria. De acuerdo con Cummins (2008), este tipo de bilingüismo propicia la interdependencia lingüística entre idiomas.

En las últimas décadas, las dependencias gubernamentales mexicanas han promovido acciones para que la educación se desarrolle de manera inclusiva. Es notable la existencia de más programas educativos en instituciones de nivel superior, desde donde se impulsan acciones a favor del fortalecimiento de las lenguas originarias del país. De igual manera, continúan existiendo escuelas bilingües indígenas en el nivel básico en donde se pretende propiciar una formación que respete e impulse la diversidad lingüística y cultural. No obstante, siguen siendo muchas las limitaciones para que este objetivo se cumpla.

La política lingüística en México ha tenido también importantes avances. La creación en el año 2003 de la Ley General de Derechos Lingüísticos ha permitido que se reconozca la riqueza multicultural y plurilingüe en la que estamos inmersos. Esta ley les ha dado a las lenguas originarias un estatus que les otorga viabilidad para su uso en asuntos de carácter público o legal. La apertura de nuevos ámbitos de uso de las lenguas indígenas mexicanas hace relevante que se planteen investigaciones en donde se realicen aportes no solo para el rescate de la lengua oral, sino también para el desarrollo de la lengua escrita.

Con base en lo anterior, este trabajo tiene como objetivo presentar datos descriptivos sobre la segmentación de palabras gráficas en una tarea de dictado en zapoteco del Istmo de Tehuantepec (ZAI en adelante). Los participantes fueron niños bilingües secuenciales de 5° y 6° grado de primaria alfabetizados en L2 (español). Cabe mencionar que fue la primera vez que los participantes realizaban una tarea de escritura en su lengua materna.

En esta investigación se analiza la manera en la que los niños bilingües secuenciales deciden separar gráficamente distintas palabras, cómo toman esas decisiones, cuáles son los retos a los que se enfrentan a la hora de escribir en su lengua materna, así como la relación entre la noción de palabra que tienen de su lengua en contraste con la del español.

La adquisición de la segmentación gráfica

La definición de *palabra* desde la lingüística ha tenido históricamente un fuerte vínculo con la morfología. Haspelmath y Sims (2010) la identifican como lo que corresponde a una secuencia contigua de letras. Estos autores señalan que es posible distinguir entre palabras y frases debido a que, en el sistema de escritura europeo moderno, el límite entre las palabras a menudo se indica mediante un espacio en blanco. La segmentación de una oración en *tokens* o casos de palabras, por lo tanto, es una cuestión estrechamente ligada a los límites entre palabras indicados por espacios en blanco (Haspelmath & Sims, 2010; Lieber, 2009).

En relación con la separación o segmentación entre palabras gráficas, se puede decir que la unidad teórica más próxima a la palabra es el morfe-

ma (pero solo algunas veces éste coincide con lo que el hablante considera una palabra) y que se identifica con base en criterios explícitos: unidad mínima con significado. Sin embargo, siguiendo a Ferreiro y Pontecorvo (1998), el morfema no es una unidad del hablante, sino del teórico; por lo tanto, la creación de éste no ha tenido impacto sobre la palabra. Ferreiro y Pontecorvo (1998) concluyen que la escritura permite que la unidad *palabra* adquiera un sentido explícito, dado que cuando escribimos, los conjuntos de letras tienden a separarse por espacios en blanco para definir ideas y significados, siendo esto el fundamento de la segmentación gráfica.

El espacio vacío, en ese sentido, es una información esencial que debe procesar el lector para distinguir significados. La escritura marca con una separación lo que en el habla corresponde a un continuo sonoro; salvo casos de énfasis particular, no hay manera de distinguir estas enunciaciones en el habla. Blanche-Benveniste (1998) describe como un desafío la distinción entre palabra en lo enunciado y palabra en el sistema. Por lo tanto, la escritura contribuye de manera notable a aislar, para el lector, las unidades de significado o aquellas que, sin tener significado propio definido, afectan el significado de los grupos nominales o verbales. Rayas y Vernon (2011) coinciden en que la presencia de las segmentaciones convencionales es necesaria para optimizar los procesos de comprensión en las prácticas lectoras.

Ferreiro *et al.* (1998) pusieron de manifiesto que el discurso oral no constituye en realidad un apoyo para segmentar adecuadamente las palabras. Con base en su estudio, las autoras refieren que en el proceso reflexivo que el niño hace al momento de escribir experimenta con diferentes tipos de segmentación que se alejan de la convención. Dichos segmentos pueden clasificarse en “hiposegmentaciones” e “hipersegmentaciones”. Las hiposegmentaciones son “patrones que consisten en hacer uniones indebidas entre palabras, según la norma ortográfica vigente” (p. 62). Por ejemplo, cuando estos patrones responden a influencias orales pueden manifestarse en forma de hiposegmentaciones, en donde se delimitan unidades sintácticas en función de las unidades de entonación. Por su parte, las hipersegmentaciones se pueden definir como aquellos “patrones que consisten en hacer separaciones entre las palabras, cuando éstas deberían haberse unido” (p. 56). De igual manera, Ferreiro y Pontecorvo (1998) definen otro

tipo de segmentación, un híbrido —por decirlo de alguna manera—: las “hipo+hipersegmentaciones”. Este tipo de segmentaciones se caracteriza por presentar ambos procesos, tanto la separación como la unión no convencional de la palabra. Para describir ese fenómeno, las autoras nos presentan tres categorías de hipo+hipersegmentación: la primera se da cuando los valores de hiposegmentación son mayores que los de hipersegmentación; la segunda en cambio tiene esos valores invertidos, y la última se refiere a cuando hay iguales casos de hiposegmentación como de hipersegmentación.

Puede observarse que, en el proceso de escritura, el niño hace uso de forma simultánea de criterios que responden a influencias orales y criterios que responden, a su vez, a influencias gráficas. En este proceso, el modelo de la palabra gráfica es fundamental para que el niño logre aislar adecuadamente las unidades de palabras (Zamudio, 2004 & 2010). De ahí que los avances en relación con la segmentación convencional de las palabras se conseguirán en la medida en que se tenga un mayor contacto con la escritura.

Estudios como los de Báez (1999), Ferreiro y Pontecorvo (1998) y Zamudio (2010) han reportado diversos hallazgos y problemáticas respecto a la segmentación entre palabras gráficas en población hispanohablante. Ferreiro y Pontecorvo (1998) plantearon un análisis cualitativo de las segmentaciones no convencionales en español que mostró coincidencias en el tipo de secuencias gráficas que producen hipo- e hipersegmentaciones. Las autoras observaron que la parte de la palabra que queda separada tiene existencia gráfica autónoma en la lengua (*en, que, de, a*, entre otras). La evidencia encontrada dio cuenta de que para el habla no son necesarios los espacios en blanco, por lo que pedir a los usuarios debutantes de la escritura que piensen como escritor y lector al mismo tiempo —tomando en cuenta además tantas convencionalidades como la ortografía, puntuación y segmentación— parece ser una tarea enorme. Esto es así incluso para los usuarios con más práctica. Sin embargo, el hecho de que al escribir se empiece a segmentar es signo de que se va generando un acercamiento a la convencionalidad, principalmente con respecto a las hipersegmentaciones, puesto que las decisiones de separación no son del todo arbitrarias, sino que hay elementos con significado de por medio.

Báez (1999), por su parte, concluye en su estudio que las problemáticas a las que se enfrentan los niños y niñas al momento de separar las palabras en el texto escrito reflejan un tipo de conocimiento lingüístico, el cual se va formando conjuntamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura. A partir de ahí, ellos mismos reformularán el “concepto normativo de palabra”. La autora confirma que, aún cuando parece ser que hasta el momento los usuarios de la escritura han comprendido la naturaleza alfabética del sistema y la segmentación del texto escrito, no existe una garantía de que ellos identifiquen los segmentos que son separables de los que no lo son; esto es, cuáles son estrictamente palabras y cuáles no.

Por otro lado, Zamudio (2010) reflexiona acerca de la separación entre las palabras que los niños y las niñas hacen a la hora de escribir. Ella menciona que, desde el punto de vista psicogenético, el conocimiento de las convenciones de la escritura es un proceso constructivo por el cual los niños y las niñas adquieren los elementos y unidades de la lengua escrita. De esta manera, el significado de esas convenciones se va construyendo y reconstruyendo para ellos mismos, y esto incluye, por supuesto, la segmentación entre palabras gráficas. Por ello, quienes están en proceso de alfabetización y se enfrentan a este reto de separación entre palabras gráficas es un trabajo que trasciende lo escrito. Prueba de ello es que los cortes que hacen los usuarios presentan patrones de significado tanto gráfico como prosódico, como por ejemplo la entonación, las formas acentuales y silábicas.

Estudios sobre lengua escrita de idiomas indígenas mexicanos

Respecto al análisis de la escritura en lenguas indígenas mexicanas, actualmente existen muy pocas investigaciones y son escasos los estudios en los que se revise la segmentación entre palabras gráficas. Entre los pocos aportes disponibles, puede señalarse el trabajo de Espinoza (2019), quien realiza una exploración de la segmentación entre palabras gráficas en textos producidos por niños y adolescentes bilingües (mixe-español). La autora toma como punto de partida la escritura de numerales y la generación de textos a través de una estrategia mixta que considera producciones tan-

to espontáneas como controladas. Sus primeros hallazgos apuntan a la necesidad de entender la escritura de lenguas originarias a partir de elementos constitutivos del propio idioma; a visibilizar la riqueza de los sistemas de sonidos de lenguas como el mixe, y a los desafíos para su representación en escenarios de variación. Esta investigación muestra que la apropiación de la escritura en situaciones de contacto lingüístico activo demanda que existan textos escritos en español y mixe, sobre todo en aras de contrarrestar la dinámica diglósica en la que ambas lenguas se encuentran.

Por otro lado, Vargas (1995) aborda el proceso de inicio de la alfabetización o apropiación de la lengua escrita en niños y niñas bilingües de habla tzotzil en los Altos de Chiapas. En esta investigación, los participantes fueron niños y niñas bilingües secuenciales, quienes tenían como lengua materna el tzotzil y poco contacto con el español hasta antes de ingresar a la primaria. Las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación se ubicaban en zonas indígenas, aunque solamente una de ellas ofrecía educación bilingüe. El proyecto tuvo dos trabajos distintos para analizar. El primero fue la revisión de cuatro situaciones de intervención en donde se observó el tipo de relación que niños y niñas de escuelas indígenas establecían con un acervo bibliográfico. Y el segundo trabajo consistió en indagar algunos aspectos acerca de la adquisición de la lengua escrita en niños y niñas tzotziles de 1° y 2° grado de primaria, por medio de dos situaciones experimentales. A raíz de la resolución de diversas tareas, la autora concluye que los participantes fueron sistemáticos en sus respuestas, aún cuando en algunos casos sus producciones fueran incorrectas. Según la investigadora, esto se debió a la reflexión que hicieron los niños y las niñas acerca de “la conceptualización inicial de la escritura de cualquier niño, cualquiera sea su lengua” (p. 9). Aun cuando se cree que los debutantes de la escritura —en este caso, los niños bilingües de habla tzotzil de 1° y 2° grado de primaria— tienen dificultad para identificar entre su lengua materna y la L2 (español) debido a la falta de acercamiento con la segunda (tanto en lo oral como en lo escrito), esta investigación arrojó que los niños bilingües secuenciales que tienen como lengua materna un idioma indígena y como L2 el español, son capaces de razonar sobre las lenguas y sobre las diferencias que existen entre éstas a la hora de escribir.

También pueden señalarse los trabajos de Pellicer (1993 & 1997), don-

de se exploran las representaciones gráficas que realizan niños nativo-hablantes de maya yucateco de palabras aisladas que integran rasgos fonológicos característicos de su lengua materna. Los resultados de estas investigaciones mostraron que los niños establecían mecanismos sistemáticos para representar elementos que les eran desconocidos en la escritura, cuyo acercamiento se había dado esencialmente a través del sistema gráfico del español. Si bien estos estudios se limitaban a la producción de palabras aisladas, mostraban claramente cómo las decisiones de los niños bilingües para escribir el maya eran consistentes y tenían un gran potencial para el desarrollo de producciones escritas eficaces en las dos lenguas.

Los estudios citados señalan la necesidad de entender con mayor precisión la experiencia por la que los niños bilingües transitan para comunicarse desde el canal de “lo escrito” en sus propias lenguas. Las autoras coinciden en que el infante bilingüe de lengua indígena presenta un importante potencial para comunicarse eficientemente a través de la escritura en las dos lenguas, aun cuando la alfabetización se genere en español y no en las lenguas maternas de los niños. Esta situación resalta la urgencia de atender el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en escenarios de bilingüismo activo. De esta forma puede observarse la necesidad de que el arranque de la lengua escrita se promueva en las lenguas indígenas, así como en español, en función de la dominancia lingüística que los estudiantes presenten al iniciar su escolaridad básica.

La escritura de palabras en zapoteco del Istmo

El zapoteco es una agrupación lingüística que pertenece a la familia otomangue. Existen alrededor de 62 variedades del idioma zapoteco. El número total de hablantes de las variantes dialectales de esta lengua asciende a 220 000, de quienes se estima que puede haber hasta 70 000 hablantes de la variante del Istmo (ZAI), localizada en territorios de los distritos de Juchitán y Tehuantepec (Pérez, 2015; Pérez *et al.*, 2015). La lengua zapoteca istmeña se habla en alrededor de 23 municipios de la región del Istmo de Tehuantepec en Oaxaca.

La estructura de una palabra en ZAI consta de tres partes: prefijos, raíz

y sufijos. En lo que se refiere a los prefijos, existen dos tipos: marca de aspecto y marca de posesión. Las marcas de aspecto varían porque los verbos son distintos. Véanse los siguientes ejemplos:

<i>Aspecto</i>	<i>Prefijo</i>	<i>Ejemplo</i>	<i>Significado</i>
Habitual	<i>ri-</i>	<i>riree</i>	'sale'
Completivo	<i>bi-</i>	<i>biree</i>	'salió'

Por otra parte, las marcas de posesión se constituyen como una de las tres formas de codificar la pertenencia en ZAI: uso de yuxtaposición, integración de la partícula *sti* y por último el uso precisamente de prefijos que marcan la posesión sobre sustantivos. Las marcas de posesión aparecen al inicio de una construcción posesiva y se adaptan al contexto fonético del sustantivo con el que se combinan. Cuando la palabra comienza con vocal o con *y-* se emplea la marca de posesión *xh-*, como se observa en los siguientes ejemplos:

- *iza* – *xhizabe* – ‘su año’
- *amigu* – *xhamígube* – ‘su amigo’
- *yu'du'* – *xhiu'dulu'* – ‘tu iglesia’
- *yaga* – *xhiagacabe* – ‘su leño’ (de ellos)
- *yuuba'* – *xhiuubatu* – ‘su dolor’ (de ustedes)

Cuando el sustantivo inicia con consonante, la marca de posesión se codifica con *x-*, y generalmente se presenta un cambio morfofonológico sobre la primera consonante del sustantivo, como en el caso de la posesión aplicada a la palabra *bidaani*, donde puede observarse que la raíz de la palabra queda en medio de dos afijos correspondientes a la marca de posesión (a la izquierda) y a la marca de persona (a la derecha), tal como se detalla en el siguiente ejemplo:

- *xtaanibe* < *x-* *taani* *-be* ‘su huipil’

Por último, tenemos los sufijos, que vienen al final de la palabra y siempre van unidos a una raíz. Constan de varias partes, que pueden ser

pronombres dependientes, partículas adverbiales, partículas de adjetivos demostrativos y la partícula *-ne*. Destacan los pronombres dependientes, que no se modifican. Véanse algunos ejemplos:

<i>Pronombre dependiente</i>	<i>Significado</i>	<i>Forma de uso</i>	<i>Significado</i>
-be	‘él’ (persona)	<i>nahuiibe</i>	‘es pequeño’
-me	‘él’ (animal)	<i>nahuiime</i>	‘es pequeño’
-ni	‘él’ (objeto)	<i>nahuiinini</i>	‘es pequeño’

De todo lo mencionado anteriormente, respecto a lo que constituye la palabra en lengua ZAI, podemos decir que se derivan varios retos para quien la escribe como lengua materna, así como para quienes la aprenden como segunda lengua.

Retos en la escritura de la lengua zapoteca del Istmo

En el trabajo de Pérez (2015) se analizan algunos de los retos a los que se enfrentan los adultos al escribir en la lengua zapoteca. Estos desafíos se agrupan en función de tres niveles: fonológico, gramatical y ortográfico.

A nivel fonológico existen rasgos propios del zapoteco que contrastan con los patrones del español, en donde estos elementos son poco productivos. Por ejemplo, el zapoteco carece de consonantes en posición de coda; la mayor parte de sus palabras terminan con vocales (con excepción de algunos préstamos); es común encontrar palabras monosilábicas; las raíces léxicas son esencialmente de una o dos sílabas, y, por último, la presencia de inicios vocálicos es reducida. En algunos dialectos existe elisión de consonantes iniciales, lo que configura un patrón emergente de vocal inicial, pero es un rasgo que no permea a todo el idioma.

A nivel gramatical, el ZAI posee una morfología funcional que permite la inflexión en raíces verbales y la derivación en sustantivos, modificadores y verbos (Pérez, 2015). También existe presencia de partículas —como

la?— que cumplen una función gramatical específica sin codificar un significado autónomo, pero que sirven de complemento para que sintácticamente el discurso adquiriera sentido. Tanto los morfemas como las partículas gramaticales descritas añaden un componente que complementa a las palabras. La forma en que estos elementos interactúan es clara, pero su representación convencional en la escritura aún es discutida, lo que es un reto en torno a la definición de fronteras entre palabras gráficas.

A nivel ortográfico, es relevante destacar la ausencia de la marcación de tonos como convención ortográfica. El zapoteco del Istmo es una lengua tonal y en las propuestas para su escritura práctica se ha decidido no incluir la marcación de tonos. No obstante, se hace uso de diacríticos heredados del español, los cuales muchas veces coinciden con la presencia de tonos (Pérez, 2015; Pérez *et al.*, 2015). Esto genera la idea de que el idioma “se acentúa” de la misma manera que el español. Sin embargo, los fenómenos detrás de estas marcaciones son completamente diferentes, por lo que es preciso atender la gestión de estos rasgos específicos de lenguas tonales, como las pertenecientes a la familia otomangue.

Metodología

Contexto comunitario de la investigación

La investigación aquí reportada estableció como objetivo caracterizar los procesos de segmentación entre palabras gráficas en zapoteco de niños y niñas cuya lengua materna fuera el zapoteco y hubieran comenzado a escribir en este idioma en 5° y 6° grado de primaria, dado que hubieran sido alfabetizados en español en una etapa temprana (los primeros años escolares de la primaria).

El contexto de la investigación fue una escuela primaria bilingüe, ubicada en la comunidad Rancho el Llano, en el municipio de San Blas Atempa, Oaxaca. Esta comunidad es una agencia municipal ubicada en la periferia de San Blas, en una zona colindante con Juchitán de Zaragoza. Es una de las tres comunidades más pobladas del municipio y tiene un aproximado de 1010 habitantes, de los cuales alrededor de 82% es hablante del ZAI

(INEGI, 2020). La mayoría de habitantes es bilingüe, pero dominante del zapoteco. Aún existen individuos en la comunidad que son monolingües del ZAI, aproximadamente 9%, un número que puede considerarse reducido. Es importante comparar este dato con el reportado en el censo de 2010, según el cual alrededor de 42% de los pobladores era monolingüe (INEGI, 2010). Estas cifras son importantes toda vez que dan cuenta de una comunidad que históricamente ha tenido al ZAI como medio principal de comunicación, al ser el canal de la oralidad la vía por la cual esas interacciones se han sostenido.

San Blas Atempa es un territorio con alta vitalidad lingüística del ZAI, y lo es en gran medida por el amplio uso que la lengua tiene en poblados como Rancho el Llano, en donde todavía es común que los niños crezcan teniendo como lengua materna el ZAI. Los niños de Rancho el Llano suelen llegar a tener contacto con el español en un periodo tardío, esto es, en el arranque de los años escolares, particularmente en el primer año de primaria. Si bien la comunidad cuenta con un centro escolar de nivel preescolar, sigue siendo frecuente que los niños sean enviados por primera vez a la escuela hasta iniciar la primaria, de modo que a los 6 años la mayoría tiene una nula experiencia de socialización en español. Este escenario es muy ilustrativo de lo que viven los niños hablantes de lengua materna indígena dentro del sistema educativo nacional mexicano, en donde la educación intercultural bilingüe ha tenido resultados poco exitosos, en tanto persisten prácticas castellanizadoras que inhiben el desarrollo de un bilingüismo aditivo favorable para las lenguas indígenas nacionales.

El español ha ido adquiriendo relevancia en Rancho el Llano durante las últimas dos décadas. Su uso radica principalmente en las necesidades de comunicación escrita. En estas actividades, el ZAI ha sido escasamente utilizado. Puede observarse que la gente de Rancho el Llano “habla en zapoteco”, pero resuelve las necesidades de interacción por escrito a través del español. Esta situación es el punto de origen de un factor que caracteriza a los participantes de la investigación, ya que son individuos hablantes nativos del ZAI que fueron alfabetizados en español. Estos niños llegan a egresar de la educación primaria con un dominio básico del español, cuya principal fortaleza radica en las habilidades ligadas a la literacidad. Por su parte, el zapoteco continúa siendo útil en la oralidad, aunque tenga un de-

sarrollo limitado, ya que pierde ámbitos de uso en donde el español sí toma parte, como en la construcción de conocimiento académico en los espacios escolares. Esto último está relacionado estrechamente con procesos de formación en donde el español se usa como el principal medio de instrucción. Esta dinámica se suele mantener independientemente de que los profesores frente a grupo puedan comunicarse o no en la lengua local. Las escuelas de Rancho el Llano promueven implícitamente una enseñanza que prioriza el uso del español, aunque el ZAI no deja de ser cercano, ya que es el idioma del que es dominante la mayoría de los habitantes. Aunque las clases se impartan en español, eso no evita que los niños hablen o jueguen en zapoteco durante los recreos, así como al trabajar entre pares en el salón de clases o en cualquier otro espacio en donde cuenten con la libertad de comunicarse en el idioma que ellos prefieran.

Recolección de datos

Los participantes fueron niños y niñas bilingües secuenciales, de lengua materna ZAI y con una adquisición tardía del español como L2. Para los participantes, esta experiencia representó el primer acercamiento hacia la escritura en su lengua materna. Al momento de la recolección de datos se encontraban cursando 5° o 6° grado de primaria, luego de haber sido alfabetizados en español en los primeros años escolares de ese nivel educativo. Se trabajó con un total de 28 participantes.

Para el levantamiento de datos fue necesario aplicar una tarea de “dictado” a través de textos que estuvieran acorde con el contexto cultural de los niños y las niñas participantes, por lo que se seleccionaron dos referentes guía para la producción escrita controlada: *Ti bigo ne ti bisíá* (“La tortuga y el águila”) y *Ga bialazi* (“Las moscas”), textos correspondientes a dos fábulas de Esopo traducidas al zapoteco y editadas por el Centro de las Artes de San Agustín (CASA).

Los dictados fueron aplicados en dos rondas. En la primera, la interacción se llevó a cabo completamente en ZAI a través de la mediación de un miembro del equipo de investigación, cuya lengua materna también era el zapoteco hablado en el municipio de San Blas Atempa. En la segunda ronda complementaria, la interacción se llevó a cabo completamente en español,

con la mediación de un hablante nativo de este idioma. Si bien los participantes manifestaron estar familiarizados con este tipo de tareas controladas, la novedad más destacable del proceso radicó en que nunca habían experimentado la escritura guiada en su lengua materna. La ronda de dictado en ZAI fue notablemente más productiva, detonó mayores interacciones con quien dictaba el texto, así como un intercambio de comentarios en voz alta entre pares de participantes, desde el cual reiteraban lo que escuchaban en el dictado. En ningún momento la falta de conocimientos para escribir el zapoteco representó una limitante para los participantes, aunque sí fue necesario aclarar al inicio del dictado en ZAI que debían escribir a partir del conocimiento que poseían de la escritura en español.

Para la producción de los dictados se utilizaron hojas individuales a rayas. La decisión de no utilizar la hoja en blanco fue debido a que algunos de los participantes tienden a rayar las hojas en blanco para ubicarse mejor en el espacio y muchas veces no les es suficiente para la escritura. Por esa razón y debido al tiempo que se destinó por parte de la institución sede y de los profesores encargados de los grupos, se optó por llevar el material de esta manera. Asimismo, se les proporcionaron lápices individuales para que las palabras se escribieran de manera uniforme, sin que resaltarán unas más que otras.

Respecto a los textos a reproducir en el dictado, cabe mencionar que las fábulas fueron originalmente traducidas al zapoteco del Istmo hablado en el municipio de Juchitán de Zaragoza, por lo que se requirió hacer ciertas adaptaciones para que correspondiera a la variedad hablada en San Blas Atempa. Para la versión en zapoteco de San Blas se incorporaron los siguientes cambios: modificación de orden sintáctico en algunas oraciones; alternancia de tipos de fonación en vocales; elisión y alternancia consonántica, y adición y alternancia vocálica. En consecuencia, la versión final en español se realizó a partir de la propuesta configurada en ZAI.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de cambios en las versiones de los textos, tanto en ZAI como en español. En ZAI los cambios respondieron a la adaptación dialectal entre la versión original en zapoteco de Juchitán y la final configurada para el habla de San Blas Atempa. En cuanto al español, la versión final se alineó a lo enunciado en la versión del zapoteco de San Blas.

Ejemplo de cambio en orden sintáctico:

<i>Fragmento de fábula en zapoteco de Juchitán</i>			
Transcripción ZAI Juchitán	<i>Xhianga'</i>	<i>laanu</i>	<i>ya'</i>
Cortes morfológicos	<i>Xhianga'</i>	<i>laanu</i>	<i>ya'</i>
Glosa	'bárbaro'	PRON.1P.PL.INCL	PART
Traducción al español	Ay de	nosotras	

<i>Fragmento adaptado al zapoteco de San Blas Atempa</i>				
Transcripción ZAI San Blas	<i>Xhianga</i>	<i>ne</i>	<i>la'no</i>	<i>ya</i>
Cortes morfológicos	<i>Xhianga</i>	<i>ne</i>	<i>la'no</i>	<i>ya</i>
Glosa	'bárbaro'	CONJ	PRON.1P.PL.INCL	PART
Adaptación al español	Qué bárbaro	con	nosotras	

Como se puede observar, la versión de San Blas Atempa incorpora la conjunción *ne*, mientras que en Juchitán se prescinde de ella. La partícula que se añade aporta mayor especificidad y énfasis a la expresión, aspecto que se valora como necesario para el dialecto blaseño. Otros cambios menores que no afectan los significados, pero sí la pronunciación de las palabras, pueden observarse en los casos de la alternancia vocálica “o/u” en el pronombre correspondiente a la primera persona plural inclusiva, así como también en la presencia/ausencia del corte glótico final de la partícula *ya*.

El siguiente ejemplo muestra la alternancia consonántica C/G en el determinante plural que recae sobre el sustantivo *moscas*:

<i>Zapoteco de Juchitán</i>		
Transcripción ZAI Juchitán	<i>Ca</i>	<i>bialazi</i>
Cortes morfológicos	<i>Ca</i>	<i>bialazi</i>
Glosa	PL.	'mosca'
Traducción libre	Las	moscas

Ni el significado de la frase nominal ni la función que el determinante plural cumple se ven afectados por esta alternancia consonántica; sin embargo, esta diferencia fonética refleja una mayor fidelidad a la oralidad de

<i>Zapoteco de San Blas Atempa</i>		
Transcripción ZAI San Blas	Ga	bialazi
Cortes morfológicos	Ga	bialazi
Glosa	PL.	'mosca'
Traducción libre	Las	moscas

los hablantes de San Blas Atempa. Es importante resaltar que la mayor parte de los cambios debidos a la variación dialectal recaen sobre partículas gramaticales de extensión menor. Esto resulta relevante ya que en los estudios de segmentación en población hispanohablante fueron justo este tipo de elementos los que desencadenaron la presencia de hiper- e hiposegmentaciones.

Finalmente, se presentan las extensiones de los textos utilizados, esto a través del número de palabras disponibles en cada una de las versiones de las fábulas dictadas. El siguiente listado desglosa el número de palabras disponibles en cada texto:

- A. Texto en ZAI “*Ga bialazi*” (“Las moscas”): 53 palabras.
- B. Texto en español “Las moscas”: 68 palabras.
- C. Texto en ZAI “*Ti bigo ne ti bisia*” (“La tortuga y el águila”): 94 palabras.
- D. Texto en español “La tortuga y el águila”: 105 palabras.

Puede notarse que los textos finales en español eran más extensos que los correspondientes en ZAI. Esta diferencia se encontraba tanto a nivel global —es decir, en términos de las unidades gráficas por escribir—, como en la extensión individual de cada palabra. La mayor parte de palabras en zapoteco eran de una o dos sílabas, mientras que en español se presentaban palabras de tres o más sílabas.

Al término de los dictados, cada uno de los participantes aportó dos textos. De esta manera se recabaron un total de 56 producciones escritas, 28 en ZAI y 28 en español. Estos datos conformaron el corpus bilingüe, por medio del cual se llevó a cabo el análisis del fenómeno de estudio.

Resultados

Resultados generales del análisis de los textos en ZAI y en ESP

Las tablas 1 y 2 muestran los resultados con respecto a las segmentaciones convencionales y no convencionales encontradas en los textos en el zapoteco del Istmo (ZAI) y en español (ESP), así como los porcentajes correspondientes.

TABLA 1. *Segmentaciones convencionales y no convencionales en ZAI*

<i>Tipo de segmentación</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>No convencional</i>		
Hipo	294	19
Hiper	124	8
Hipo+Hiper	34	2.2
Total	452	29.1
<i>Convencional</i>		
Total	1551	70.9

FUENTE: Elaboración propia.

TABLA 2. *Segmentaciones convencionales y no convencionales en ESP*

<i>Tipo de segmentación</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>No convencional</i>		
Hipo	81	3.7
Hiper	47	2.2
Hipo+Hiper	7	0.3
Total	135	6.2
<i>Convencional</i>		
Total	2185	93.8

FUENTE: Elaboración propia.

Como se puede observar en las tablas 1 y 2, los escritos tanto en español como en ZAI presentaron mayor predominancia de segmentación con-

vencional (ZAI 70.9%; español 93.8%). Se puede apreciar, no obstante, cómo en español existe un mayor dominio de la escritura en cuanto a la segmentación entre palabras gráficas respecto a la lengua zapoteca.

En relación con los escritos en ZAI (tabla 1), se observó que, en su mayor parte, los niños y las niñas de 5° y 6° de primaria de lengua materna zapoteca pudieron acercarse a la convencionalidad¹ de la segmentación entre palabras gráficas. Por ello, los textos producidos por los participantes en ZAI solamente tuvieron 29.1% de segmentación no convencional. Este resultado es relevante, ya que la ejecución de esta tarea representó el primer acercamiento que tuvieron los participantes a la escritura en su lengua materna.

En cuanto a los resultados en español (tabla 2), se puede decir que los niños y las niñas de 5° y 6° de primaria de lengua materna zapoteca que fueron alfabetizados en español en una etapa temprana (en los primeros años escolares) van acercándose mucho más a la convencionalidad de la escritura del español en lo que respecta a la segmentación entre palabras gráficas. Sin embargo, aun cuando ya se encuentran en el último ciclo de primaria, todavía presentan algunos problemas.

En relación a las segmentaciones no convencionales (tabla 1 y tabla 2), se pudo observar en ambas lenguas una mayor presencia de hiposegmentaciones (19% en ZAI; 3.7% en español), seguida por hipersegmentaciones (8% en ZAI; 2.2 en español) y, por último, por hipo+hipersegmentaciones (2.2 en ZAI; 0.3% español).

Resultados en relación con la segmentación no convencional en ZAI y ESP

En las tablas 3 y 4 se muestra la clasificación de las palabras que presentaron segmentación no convencional con base en el criterio de cuántas de ellas pertenecen a la frase nominal y cuántas a la frase verbal. En la tabla 3

¹ Es importante señalar que el ZAI no posee una norma ortográfica oficial. Actualmente se discute desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) una propuesta que concilie a los diferentes dialectos del idioma. Esta propuesta toma como base el alfabeto popular para la escritura del zapoteco del Istmo creado en 1956 a través de la mediación del Instituto Lingüístico de Verano. Tanto en la propuesta del Inali como en el alfabeto de 1956, las convencionalidades del idioma son atendidas muy someramente, de modo que la segmentación entre palabras es uno de los aspectos que son poco explorados y discutidos.

se desglosan los porcentajes correspondientes a los tres procesos de segmentación no convencional de palabras nominales o verbales en ZAI.

TABLA 3. *Palabras nominales y verbales con segmentación no convencional en ZAI*

<i>Tipo de segmentación no convencional</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Nominal</i>		
Hipo	151	75.5
Hiper	50	25
Hipo+Hiper	13	6.5
Total	214	45.7
<i>Verbal</i>		
Hipo	143	60.1
Hiper	74	31.1
Hipo+Hiper	21	54.3
Total	238	54.3

FUENTE: Elaboración propia.

TABLA 4. *Palabras nominales y verbales con segmentación no convencional en ESP*

<i>Tipo de segmentación no convencional</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Nominal</i>		
Hipo	39	79.6
Hiper	8	16.3
Hipo+Hiper	2	4.1
Total	49	36.3
<i>Verbal</i>		
Hipo	42	48.8
Hiper	39	45.3
Hipo+Hiper	5	5.8
Total	86	63.7

FUENTE: Elaboración propia.

Fue importante considerar la distribución de las palabras con segmentaciones no convencionales en estas dos clasificaciones (nominal y verbal) debido a que en ellas existen construcciones de algunos morfemas con significado en el zapoteco del Istmo. Entre los fenómenos identificados se encuentran la codificación de la posesión en sustantivos y la marcación de personas y TAM (tiempo, aspecto, modo) en verbos (Pickett *et al.*, 2001). Los resultados de este análisis mostraron que la presencia de palabras con segmentación no convencional se dio más en verbos (54.3%), aun cuando en ambas distribuciones se presentaron palabras con ese tipo de segmentación.

Con respecto a los escritos en español, se puede observar en la tabla 4 que también en esta lengua la segmentación de palabras se presentó más en verbos (63.7%). Estos resultados arrojan evidencia de que los niños y las niñas de 5° y 6° grado de Rancho el Llano, con lengua materna zapoteca y que fueron alfabetizados en español en los primeros años escolares de la primaria, tienden más a separar o unir palabras no convencionalmente en palabras verbales que en palabras nominales.

En las dos lenguas analizadas se observó que la carga de palabras segmentadas no convencionalmente (hiposegmentación, hipersegmentación, hipo+hipersegmentación) en general se da en verbos. A su vez, dentro de esta última clasificación, en ambas lenguas se mantuvo una mayor presencia de hiposegmentaciones.

Análisis comparativo en ESP-ZAI de fenómenos de segmentación no convencional

Finalmente, se presenta en esta sección una comparación de las coincidencias en la segmentación no convencional en las lenguas analizadas. Estos patrones muestran la existencia de cortes ortográficos que se ejecutan por igual en ambos idiomas. A continuación se muestran los patrones de hiposegmentación subyacentes más destacados en ZAI y español.

Patrones coincidentes en hiposegmentación ZAI-ESP

De los ejemplos que se presentan, el primero muestra que los niños y las niñas están juntando en ambas lenguas la palabra que codifica la negación,

ZAI	ESP
Construcciones con negación	
QUI LI'CA (NEG/NUNCA) quilica	YA NO (YA/NEG) llano
Construcciones con la partícula "la"	
GUE LA? (DEM/PART) guela RIDXÁ LA? (H-llenar/PART) richala	EN LA (PREP/ART) enla LA LLEVÓ (ART/VERBO PAS) lallevo

aun cuando no está representada por la misma cadena de grafías, lo cual es una coincidencia en cuanto a significado y función de la partícula que induce la negación. En el segundo caso, la palabra que juntan en ambos idiomas corresponde a la partícula *la*, que en español cumple una función de sustitución pronominal, mientras que en la lengua zapoteca aporta una función enfática a través de un cambio en la entonación, pero no codifica ningún significado autónomo o que tenga efecto en la palabra que le antecede. Se advierte que esta comparación se limita al nivel ortográfico. En el primer caso, el ejemplo describe un criterio de hiposegmentación de carácter semántico y, en el segundo, uno gráfico.

Patrones coincidentes en hipersegmentación

A continuación se presenta la comparación de patrones subyacentes de hipersegmentación entre ZAI y español.

ZAI	ESP
Construcciones con "na"	
NASO'O (ADJ) na soa	NACE (VERBO PRES) nas se
Construcciones con "u"	
UDI'DIZI (VERBO CMP) u didi	HUBIERA (VERBO PRET IMPERFECTO) u biera

En ambos casos puede observarse que el criterio de separación está relacionado con la identificación de un segmento que codifica un significado funcional para el ZAI. No se trata de significados autónomos plenos, pero sí aportan información gramatical de valor: *na* es una partícula adjetivizadora, mientras que *u* es la marca de aspecto completivo en la construcción verbal.

En contraparte, se muestran a continuación algunos patrones recurrentes que representan posibles préstamos de partículas plausibles de constituirse como palabras en español, pero que fueron hipersegmentadas en construcciones del zapoteco, aun cuando estas palabras referían a unidades léxicas que no requerían la separación de elementos.

ZAI	ESP
Construcciones con "es"	
XQUENDANO (POS-don-1PL.INC) es queda lo	ESPERÓ (VERBO PAS) es pero
SUST	
y ba (cielo)	y- (CONJ)
Verbo (Asp/raíz/3SG.AN)	
y papalo	y (CONJ)
Verbo-Raíz (Asp/raíz/ME)	
una vame	una (ART)
NUM	
tu bi	tú (2aSG.)

Los segmentos hipersegmentados en ZAI “y”, “una” y “tu” corresponden a palabras que codifican información gramatical relevante en español, pero que en zapoteco aparecen como parte de unidades con significados plenos, como en los casos del sustantivo *iba'* (cielo) y el numeral *tubi* (uno), de los cuales se hipersegmentaron “tu” e “y”.

Discusión

Los datos de este estudio muestran que la segmentación entre palabras gráficas representa un reto para los debutantes en la escritura en lengua

zapoteca, específicamente en los niños y las niñas de 5° y 6° grado de la primaria bilingüe participante. Los estudiantes tendieron más a unir palabras cuando debieron separarlas según la convención que hasta el momento hay en ambos idiomas. Precisamente, este resultado coincide con lo que reportan Ferreiro y Pontecorvo (1998), en cuyo estudio el porcentaje de las hiposegmentaciones estuvieron por arriba de las hipersegmentaciones e hipo+hipersegmentaciones. En ese reporte se concluyó que “la tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera que sea la lengua” (p. 57). Además de lo anterior, se puede agregar que en el caso del zapoteco se presenta la misma tendencia.

Con base en las observaciones realizadas, pareciera que los participantes bilingües de ZAI casi han alcanzado la convencionalidad de la segmentación entre palabras en español, aunque todavía presentan algunas dificultades al respecto.

El análisis de las segmentaciones no convencionales encontradas en los escritos de los participantes ayuda a observar de cerca los retos o desafíos a los que se enfrentan los niños y niñas al momento de escribir en su lengua materna, específicamente las hipersegmentaciones y las hiposegmentaciones. Con el análisis de las hiposegmentaciones se observó que, efectivamente, los niños y niñas de habla zapoteca del Istmo tienden a poner resistencia para separar palabras pequeñas, pues en su lengua esto sirve para la marcación pronominal, de posesión o negación, además de que se utilizan para representar artículos, conjunciones, preposiciones, determinantes, entre otros, por lo que regularmente las juntan con la palabra que le sigue. Al comparar las hiposegmentaciones que produjeron los participantes en sus escritos en español y en ZAI, algunas de ellas coinciden, como por ejemplo cuando unen la negación a la palabra siguiente en ambos idiomas o cuando unen, de la misma manera, la partícula *la?* en ZAI y, en español, el artículo *la* a la siguiente palabra. Lo anterior nos lleva a plantear la hipótesis de que los niños bilingües utilizan sus conocimientos en español, como algunas de las grafías de éste y algunos signos de puntuación, para representar elementos propios de su lengua materna.

En referencia al análisis de las hipersegmentaciones se observaron dos situaciones. La primera es que, en ZAI, los niños y niñas separaron partes de la palabra que coinciden con la codificación de morfemas que aportan

información gramatical importante en su lengua materna (p. ej. *la me* o *ipapa me*, en donde *me* aporta la marcación de persona, esto a través del pronombre de la tercera persona singular de tipo animal). La segunda es que dejaban separadas partículas con información morfológica importante, pero que representaban a través de patrones fonológicos vinculados a la estructura del español. Por ejemplo, en el caso de *es* para *xquendano*, separan la marca de posesivo “x” del ZAI, pero con una representación gráfica cercana al español sustituyen “x” por “es”. En otro ejemplo para este tipo de casos, separan la *y* en *iba’* (*cielo* en ZAI) e incluso hacen una alternancia de grafía “y” por “i”).

Todos los casos de hipersegmentación sirven para ilustrar cómo los individuos bilingües recurren a patrones disponibles en el lexicon de sus lenguas. Si bien el español ha sido el medio por el que se han apropiado de la escritura, el ZAI también interactúa de forma eficiente en la construcción de representaciones escritas. Las decisiones tomadas por los escritores debutantes de ZAI son sistemáticas y congruentes con el conocimiento que poseen de la escritura del español y de la gramática implícita del zapoteco. Estos hallazgos confirman, en cuanto a la segmentación entre palabras gráficas, lo que Pellicer (1993 & 1997) postulaba en torno a la sistematicidad e innovación de las producciones escritas de niños indígenas bilingües.

Cabe mencionar que los desafíos encontrados en los escritos ZAI con respecto a las segmentaciones no convencionales responden a tres diferentes criterios: el primero es el semántico, como cuando unen la negación *qui* a la palabra que le sigue; el segundo es el gráfico, como cuando separan el aspecto “i” pero cambian la grafía por “y”, donde la intuición de la unidad plausible en español predomina por encima del significado pleno de la palabra en zapoteco; y, por último, se encuentra el criterio morfológico, como en el caso del pronombre independiente *la’me*, en donde los participantes separan *me*, unidad que codifica significado en ZAI cuando funciona como marca de persona sobre sustantivos o verbos, pero que en este caso aparece en la forma independiente del pronombre y no requiere ser separada.

Particularmente el caso de las marcaciones de persona en ZAI confirma lo que Ferreiro y Pontecorvo (1998) reportaron para el español en

cuanto a situaciones en las que ciertas partículas desencadenaban los dos tipos de segmentación no convencional. Sin embargo, puede observarse que en ZAI los participantes fueron sistemáticos en hipersegmentar la unidad *me*, cuyo aporte siempre está ligado a la marcación de persona. Esta separación está relacionada con el reconocimiento de segmentos que codifican unidades de significado relevante en ZAI, tales como las citadas marcas de persona, pero también con otros elementos, como las marcaciones de aspecto o las partículas adjetivadoras. La extensión de los segmentos no representó conflictos, sino que prevaleció la importancia del significado que esos elementos aportaban. Esta misma dinámica aplicó para los casos en los que la intuición gráfica del español llevó a hipersegmentar palabras que no requerían de ello en ZAI. Lo más importante de estos procesos radicó en la transferencia de los mecanismos de segmentación no convencional: cuando un elemento era identificado como “segmentable”, éste se transfería a la otra lengua aunque ahí no lo requiriera. Además, estos procesos podían partir tanto del ZAI y llevarse al español —como en el caso de las marcaciones señaladas—, como en sentido inverso, como en el caso de las intuiciones gráficas de palabras plausibles en español. Estas dinámicas confirman que un individuo bilingüe interactúa activamente con sus dos sistemas lingüísticos y que éstos no se encuentran procesando información por separado, sino que se complementan a través de la transferencia de significados y procesos.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados analizados, podemos concluir que los niños y niñas de habla zapoteca del Istmo toman decisiones sobre cómo separar las palabras en la escritura del ZAI a partir de diferentes criterios, como pueden ser la noción de palabra que tienen de la lengua en la que fueron alfabetizados en una etapa temprana, las intuiciones gráficas de lo que representa una palabra en sus experiencias previas, así como la relevancia del significado que las unidades segmentadas aportan para la comunicación.

Con base en los datos observados, los debutantes de la escritura en ZAI lograron obtener en su mayoría una buena segmentación entre palabras

gráficas de la escritura en su lengua materna, aun cuando no hayan sido alfabetizados en ella. Entonces, así como existe cierta influencia de la noción de palabra en español a la hora de escribir una palabra en ZAI, será necesario tomar en consideración para este caso específico lo que concluyen Ferreiro y Pontecorvo (1998) cuando dicen que “la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado” (p. 72). Por lo tanto, las segmentaciones no convencionales (hipo- e hipersegmentaciones) que realizan los niños y niñas hablantes de zapoteco del Istmo en sus escritos reflejan lo cerca que están de una escritura convencional en su propia lengua. A pesar de ser el primer acercamiento que tienen a ella, no están lejos de conseguirlo, aun cuando apenas se introducen al entendimiento de la noción de palabra en ZAI.

Por último, resulta valioso destacar que los datos analizados muestran que los niños bilingües zapotecos recurren a referentes conceptuales y gráficos que provienen de sus dos idiomas, con lo que van resolviendo los desafíos de la segmentación gráfica entre palabras como un proceso transversal de la lengua escrita, sin que sus retos se asocien a un idioma en particular. Por el contrario, la sistematicidad de sus elecciones da cuenta de la interacción entre lenguas y del alto grado de comprensión que los niños logran en torno a procesos abstractos, que subyacen a la definición de fronteras entre las palabras que escriben en sus idiomas. Las producciones escritas en zapoteco y español de los participantes de este estudio confirman que el individuo bilingüe profundiza en la reflexión de significados y la representación de los mismos, lo que ofrece pistas significativas en torno al valor de las palabras como unidades de significado que protagonizan la apropiación de la lengua escrita, más aún en contextos multilingües como el del zapoteco del Istmo de San Blas Atempa.

La investigación reportada muestra que, para incentivar el desarrollo de la segmentación entre palabras, será necesario ayudar a los debutantes en la escritura a tener una visión de lo que representa la palabra en su propia lengua. La noción de “palabra” que tienen de la lengua en la que fueron alfabetizados puede llegar a cambiar total o parcialmente a la hora de escribir una palabra en su lengua materna. Aun cuando pudieran utilizar las mismas grafías para ambos idiomas, la noción de palabra difiere de uno a otro sistema de lengua.

Finalmente, es importante señalar que, para potenciar la enseñanza de la lengua escrita en contextos escolares multilingües como el de la presente investigación, los docentes deben atender a distintos aspectos, como el tipo de bilingüismo que presentan los estudiantes, la dominancia lingüística con la que llegan al inicio de los años escolares, así como la noción de *lo escrito* en la vida comunitaria donde los niños socializan. El conocimiento de estos aspectos puede llevar a los docentes a fomentar las prácticas de lectura y escritura desde una visión mucho más congruente con el perfil bilingüe de los estudiantes, la cual priorice el desarrollo de la lengua escrita a través de las lenguas maternas. Asimismo, será fundamental asegurar que las transferencias lingüísticas entre idiomas se potencien y gestionen adecuadamente. Los participantes de la presente investigación pueden considerarse un claro ejemplo de cómo el individuo bilingüe alcanza un alto desempeño en la escritura de dos idiomas a partir del conocimiento que posee de dichas lenguas y de las intuiciones que genera considerando sus experiencias previas de comunicación. Esto confirma que los estudiantes bilingües están listos para alcanzar niveles altos de comunicación y metarreflexión en sus lenguas, pero requieren de oportunidades reales de uso en donde sus dos idiomas sean igualmente funcionales. Es justamente ahí donde la escuela debería consolidarse como un espacio activo para el fomento del multilingüismo.

Referencias

- Báez, M. (1999). La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: Una indagación psicolingüística. En M. Báez y V. Cárdenas (Eds.), *Segmentación y escritura: Dos estudios sobre adquisición* (pp. 11-69). Homo Sapiens.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. En J. Cummins, & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language Education, Vol. 5: Bilingual Education* (pp. 65-75). Springer Science+Business Media, LLC.

- De León, L. (2013). Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas mesoamericanas. En L. de León (Coord.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición y la socialización de las lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización* (pp. 11-31). CIESAS.
- Espinoza, D. (2019). *Numerales escritos con letras en mixe: segmentación y composición en textos de niños y adolescentes bilingües* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Lingüística AMLA.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1998). Los límites entre las palabras. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro, & I. García (Eds.), *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (pp. 45-71). Gedisa.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N., & García, I. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa.
- Haspelmath, M., & Sims, A. (2010). *Understanding Morphology*. Hodder Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Censo Nacional de Población*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Encuesta intercensal 2015*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo Nacional de Población*. INEGI.
- Lieber, R. (2009). *Introducing Morphology*. Universidad de Cambridge.
- Pellicer, A. (1993). Escritura maya de niños hablantes de maya y alfabetizados en español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1(17), 1-16.
- Pellicer, A. (1997). Escritura espontánea de la lengua maya: Un estudio psicolingüístico con niños en edad escolar. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1(25), 1-23.
- Pérez, G., Cata, V., & Bueno, J. (2015). Xneza diidxazá: Retos en la escritura del zapoteco del Istmo vistos desde el texto teria. *Tlalocan*, 1(20), 135-172.
- Pérez, G. (2015). *Cuaderno de lectoescritura del zapoteco del Istmo*. Smithsonian Institution.
- Pickett, V., Black, C., & Marcial, V. (2010). *Gramática popular del zapoteco del Istmo*. Instituto Lingüístico de Verano.

- Rayas, L., & Vernon, S. (2011). Las segmentaciones gráficas no convencionales en adolescentes escolarizados. En K. Hess, G. Calderón, S. A. Vernon, & M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 107-120). Porrúa.
- Vargas, R. (1995). *El inicio de la alfabetización en niños tzotziles* [Tesis de maestría no publicada]. IPN, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. El Colegio de México.
- Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer, & S. A. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 71-95). SM.

PARTE III

DESARROLLO DE LA NARRACIÓN

5. Renarración infantil de cuentos ficcionales: Incidencia de la temática en las estructuras narrativas¹

SOFÍA BEATRIZ VIVAS VIVAS*

MELISA GARAY FRONTINI**

MARÍA LUISA SILVA***

Resumen

El presente estudio indaga cómo inciden las diferencias macroestructurales de temática en el desempeño narrativo de niños de 2º y 4º grados (7 a 10 años). El corpus se obtuvo de dos tareas de renarración de relatos ficcionales, uno con temática maravillosa y el otro con una anécdota personal. El análisis comparó las valoraciones de adecuación realizadas por jueces adultos con criterios etnográficos acordados a partir del análisis preliminar del corpus. Los resultados señalaron en ambos tipos de textos un incremento evolutivo de desempeño, aunque solo en los niños de 4º grado las renarraciones basadas en el relato de anécdota personal se acercan al límite superior de valoración. En cuanto a las diferencias en el desempeño según los episodios, se reconocieron ciertos efectos diferenciales adjudicables a las temáticas, que parecen determinar los desempeños y trayectorias evolutivas de cada tipo de texto.

¹ Este artículo se ha realizado en el marco de los Proyectos FLOCYT C19-037 y PUE 22920180100027CO.

La Mag. Sofía Beatriz Vivas participó como adscripta de investigación durante el período 2015-2019 en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental (CIPME-CONICET) en Buenos Aires, Argentina. Actualmente se encuentra residiendo en Cali, Colombia, y colabora voluntariamente con el CIPME desde la distancia. Este trabajo es un análisis de la investigación que constituye la tesis de la Mag. Vivas para optar al grado académico de Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de la Plata (Defensa: diciembre 2020).

Las autoras agradecen la colaboración brindada, en el marco de la investigación, por la prof. María Victoria Gasparini y por el plantel docente y directivo de la Escuela Privada de la Puerta Abierta (ECPA), de la ciudad de Caba, Argentina. Agradecen especialmente a los niños participantes, verdaderos protagonistas de los proyectos.

* CIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: sofiaivivasfono@outlook.com

** CIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: melisagf@gmail.com

*** CIPME-CONICET, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mlsilva@conicet.gov.ar

Palabras clave: *renarración, narrativas ficcionales, estructuras narrativas, desarrollo lingüístico.*

Introducción

Desde edades muy tempranas los niños se encuentran inmersos en un mundo de narraciones en sus casas, en los espacios de cuidado o de entretenimiento. Esos relatos son escuchados por el niño, captan su atención y se convierten en recursos que promueven e influyen en su desarrollo, favoreciendo su comunicación con otros miembros de su entorno.

Hacia los 5 y 6 años, cuando los niños ingresan al colegio, el desarrollo narrativo se fomenta formalmente a través de tareas específicas. Estas actividades —que demandan la producción de renarraciones orales, la reconstrucción y ordenamiento de secuencias, la creación de narrativas a partir de la presentación de personajes típicos, entre otros— permiten introducir nuevas temáticas que promueven la complejización de las habilidades narrativas; y posteriormente, las actividades curriculares procuran trasladar los logros del lenguaje oral al escrito. Al renarrar, también se promueven habilidades de comprensión. Se ha observado que los niños que presentan dificultades en la comprensión de textos narrativos tienden a presentar problemas para narrar de forma oral (y/o escrita). Se considera que estas dificultades se originan en problemas en el uso de recursos de monitoreo y de autorregulación lingüística (Miller *et al.*, 2001), es decir en procesos de metacognición.

A partir de las narraciones, se observa no solo el uso de recursos lingüísticos, sino también se aprecia la complejización y los avances del desarrollo discursivo y cognitivo. Pese al considerable incremento en el conocimiento acerca del desarrollo narrativo, aún restan por ser resueltas ciertas cuestiones de índole más específica; por ejemplo, si las diferencias textuales, en la medida que demandan diferente disposición de los elementos micro- y macroestructurales, inciden en los procesos de desarrollo lingüístico y cognitivo. Atendiendo a que el desarrollo infantil en los años escolares busca mejorar la habilidad para diferenciar rasgos discursivos, resulta necesario indagar, por ejemplo, si las diferencias que implican una

particular disposición y conjunción de procesos de selección, jerarquización y secuenciación de contenidos en los relatos, modelan diferencias en el desarrollo de funciones cognitivo-lingüísticas.

Esta investigación apunta a dilucidar cómo influyen temáticas asociadas a las clases textuales en la complejización de las habilidades narrativas en niños de 2° y 4° grados.

Narraciones: Análisis y aportes sobre desarrollo infantil

Narraciones: Qué son y cómo se construyen

Los cuentos son narraciones, formas textuales que involucran una secuencia de acciones o sucesos. Mientras algunos de estos sucesos pueden ocurrir en el mundo físico, otros ocurren en el mundo interno o psicológico de los personajes. Estas acciones o hechos se suceden temporalmente; las secuencias temporales pueden incluir relaciones causales entre los eventos, esto es que cada suceso puede tener una o varias causas y consecuencias.

En cuanto a la caracterización de la narrativa, posiblemente la definición más citada sea la de William Labov (1972): “las narrativas son un método de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de acontecimientos que realmente ocurrieron” (p. 359). Gillam y Pearson (2004) definen las narraciones como historias de eventos —reales o imaginarios— que se transmiten a través de enunciados en los cuales se mencionan situaciones, personajes, motivaciones, emociones y resultados. Es posible observar que estas caracterizaciones enumeran los elementos que componen las narrativas, pero no así las relaciones que se dan entre ellos, lo que los estudios literarios llaman la “cualidad narratológica”. Hess Zimmermann (2010) y Tolchinsky (2014) incorporan estas características en sus definiciones. En efecto, aunque retoman la caracterización de la narración como una secuencia discursiva que consta de una secuencia temporal, incorporan un eje narratológico: la ruptura de la relación canónica en la sucesión de dicha secuencia. También incluyen la opinión del narrador acerca de los acontecimientos narrados.

En cuanto al desarrollo infantil, se ha observado que los humanos, desde muy pequeños, utilizamos esta estructura discursiva para organizar el relato de la experiencia (Rojas, 2014). Peterson y otros (1999) plantean que los niños de 2 años pueden crear narraciones basadas en experiencias personales y, a su vez, que este tipo de narraciones proporciona un formato para el desarrollo del lenguaje. Complementariamente, se ha reconocido el impacto que posee el desempeño narrativo en el desarrollo social y psíquico del individuo. Acosta y otros (2011) señalan que los niños usan una amplia variedad de géneros narrativos y lo hacen para cumplir diversos propósitos, como por ejemplo mantener relaciones sociales y expresar sus sentimientos acerca de diferentes tópicos.

La descripción de los componentes de las narrativas ha permitido establecer criterios para evaluar el desempeño narrativo. Applebee (1978) describe que desde los 2 hasta los 6 años es posible identificar seis estadios en el desarrollo narrativo. En la tabla 1 se presenta el esquema de Applebee (1978).

TABLA 1. *Esquema de estadios de desarrollo narrativo*

<i>Denominación del estadio</i>	<i>Caracterización de habilidades y conductas de los niños</i>	<i>Edad</i>
<i>Apilamiento</i>	Enumeran acciones y sujetos; no hay un tema central ni organización de acciones.	2 años
<i>Núcleo compartido</i>	Organizan secuencias de acciones en torno a un personaje, aunque no existe una trama, y los eventos no presentan relación causal ni temporal.	2 a 4 años
<i>Nivel focalizado</i>	Reúnen sucesos o atributos, con un núcleo central, pero aún no hay un desarrollo.	3 a 4 años
<i>Episodios cambiantes</i>	Realizan una narración con inicio, desarrollo y final, pero hacen falta ajustes de personajes y acciones en la historia.	4 a 5 años
<i>Cadena focalizada</i>	Presentan un personaje que protagoniza acontecimientos encadenados.	5 años
<i>Narración completa</i>	Construyen una narración que posee un tema central, personaje y trama desarrollada lógicamente y cronológicamente.	5 a 6 años

FUENTE: Applebee (1978).

Pavez y otros (2008) elaboran una escala para evaluar el desarrollo narrativo en español. Esta escala se utilizó para evaluar el impacto que poseería, en la producción de narrativas, un programa de 18 sesiones basado en guiones (véase tabla 2).

TABLA 2. *Escala de desarrollo narrativo*

<i>Caracterización de habilidades y conductas de los niños</i>	<i>Edad</i>
No hay una estructura en la narración, pueden decir una oración o una secuencia de acciones.	3 años
Relatan con presentación y episodios; alguno de ellos puede estar incompleto o con alguna mención completa.	4 años
Construyen presentaciones y episodios completos en ocasiones con o sin final.	5 y 6 años
Realizan una presentación completa, episodio completo con meta y final.	10 años

FUENTE: Pavez *et al.* (2008).

Estos autores establecieron que las narraciones estructuradas (es decir, que poseen presentación, episodio y final) pueden ser completas e incompletas; las completas incluyen mención del personaje y el problema, mientras la incompleta solo posee uno de los elementos. Al considerar las narrativas de niños pequeños con trastorno de desarrollo de lenguaje (TDL) ante tareas de renarración, observan que la complejidad de la sintaxis se relaciona con la superestructura.

Las escalas previas permitieron construir instrumentos que organizan, jerarquizan y puntúan estos diferentes aspectos. Aunque estas pruebas estandarizadas evalúan el desarrollo del lenguaje oral y la calidad narrativa —como por ejemplo la prueba evaluación del discurso narrativo (EDNA) (Pavez *et al.*, 2008), la prueba de evaluación narrativa (PEN) (Gómez Martínez, 2012), la prueba de lenguaje oral y narrativa revisada (PLON-R) (Aguinaga *et al.*, 2005)—, no atienden a comparar producciones narrativas en diferentes instancias (por ejemplo, narrativas espontáneas o renarraciones), así como tampoco contemplan la incidencia de la macroestructura en los resultados observados.

Pese a la presencia temprana y el uso precoz del género narrativo, la experticia discursiva demanda no solo el desarrollo de funciones cognitivas (como por ejemplo el desarrollo de la memoria episódica) y lingüísti-

cas (por caso el desarrollo de la complejización sintáctica) sino también ciertos procesos de metacognición específicos. Uno de ellos incumbe a la capacidad de reconocer la clase de texto o género de una narrativa y, con ello, identificar cómo se organizan sus contenidos (Van Dijk, 1980). Considerando el desarrollo narrativo tardío (niños de 7 a 12 años), resulta necesario indagar en las características del desarrollo de los procesos para el dominio de las relaciones metacognitivas que permiten diferenciar macroestructuras. En el ámbito de los estudios narratológicos, se consideran las variaciones entre las configuraciones narrativas y sus actualizaciones discursivas. Revisaremos algunas nociones narratológicas para considerar estudios psicolingüísticos que atienden al desarrollo de las habilidades narrativas requeridas.

Narrativas: Características y habilidades

Todorov (1968), al delimitar el ámbito de la narratología, indica que su objeto de estudio no son las acciones, sino el modo en que están organizadas por el discurso, al que llama *relato*. Al analizar diferentes tipos de relato, construye un sistema abstracto de categorías que describe su funcionamiento y producción. Dicho sistema articula tres niveles: el semántico, el sintáctico y el verbal. En el nivel semántico se controla la organización de lo que el relato representa y evoca; en el sintáctico se organiza la combinación de las unidades, mientras el verbal articula las frases concretas.

Kintsch y Van Dijk (1978) retoman algunos de estos conceptos para comprender los procesos de comprensión y producción de narrativas. Consideran que toda estructura narrativa desarrolla una trama a partir de episodios. Cada episodio plantea un objetivo que se puede resolver a través de eventos/sucesos causales (complicaciones) dentro de un marco. El episodio es uno de los momentos más relevantes en la historia. Mientras que hay narraciones que tienen un solo episodio (por ejemplo, los relatos cíclicos),² la mayor parte de los relatos suele tener más de uno, y la suma de los episodios se denomina *trama*. El reconocimiento de los episodios implica no solo la identificación del evento, sino también el recuerdo del

² Un relato cíclico es un relato en el que la recursión de los eventos narrados es casi infinita.

tiempo, situación y espacio en el que se presenta el suceso. Los diferentes episodios se encadenan —generalmente— atendiendo a una secuencia: *evento inicial*, *respuesta interna*, *intento*, *consecuencia* y *reacción*. El *evento inicial* comprende las acciones, eventos y/o sucesos que causan o inician una respuesta en el protagonista. La *respuesta interna* involucra las emociones, los procesos cognitivos y/o los propósitos que lo motivan. En el *intento* se consideran sus acciones para lograr el propósito. La *consecuencia* es el episodio en el que se presenta la acción o evento que marca su logro o fracaso y, por último, la *reacción*, es el episodio final de la acción y expresa los sentimientos del personaje acerca del logro (o fracaso) del propósito. Cuando los individuos comprendemos la distinción entre los episodios y el funcionamiento de la secuencia podemos anticipar episodios ante secuencias incompletas. En términos cognitivos, el dominio y la automatización de los procesos de estructuración narrativa nos permiten planificar y regular, lo que supone que desarrollamos ciertas funciones ejecutivas específicas. Los usuarios del sistema manejamos “intuitivamente” el conocimiento de estas clasificaciones y categorías; en otras palabras, podemos operar con macroestructuras y predecir contenidos semánticos.

Van Dijk y Kintsch (1983) reconocen que, para producir una narrativa, el modelo debe atender al rol de la recuperación, que está asociada a la memoria. El modelo distingue, en el nivel semántico, dos instancias: la microestructura y la macroestructura. La microestructura (o coherencia local) atiende a la conexión de las proposiciones; la macroestructura (o coherencia global) considera la organización y ordenamiento jerárquico de toda la serie de microestructuras. Articular la relación entre los diferentes niveles de la estructura semántica del texto permite otorgar coherencia a nivel global y local. Los autores consideran que tanto la macroestructura como las características superestructurales dejan huellas en la memoria operativa (MO) para recuperar la información (Duke & Pearson, 2002; Dymock, 2005; Gárate *et al.*, 2002; Glasson & Lalik, 1993; Meyer, 1984); por ello puede variar la cantidad y el tipo de procesamiento en función de la calidad de la organización de la macroestructura.

Stein y Glenn (1979) retoman los conceptos de Van Dijk (1978) y Kintsch y Van Dijk (1978) para comprender el desarrollo de la narración en niños; se adscriben a la concepción de la trama como secuencia de *epi-*

sodios, aunque incorporan ciertos matices. Consideran que las narrativas están compuestas por introducción (o marco) y episodios. En la introducción se presentan los personajes, el contexto físico y social; mientras que los episodios se caracterizan por estar compuestos por un suceso inicial y una respuesta. Cada episodio puede tener una o varias proposiciones, relacionadas entre sí con distintos tipos de conectores, aunque principalmente son temporales o causales. Los episodios son de naturaleza diferente en virtud de la sucesión temporal de los eventos. Adicionalmente, distinguen entre *suceso inicial*, *respuesta interna*, *plan interno*, *ejecución*, *consecuencia* y *reacción*. Complejizan la formulación de Kintsch y Van Dijk (1978), al incluir el *plan interno*, episodio en el que, cuando el personaje encuentra algún conflicto para resolver la meta, se explicitan los propósitos, situando estados mentales y emocionales que guían la conducta del personaje.

Entonces, para Stein y Glenn (1979), la narración se define como un tipo de texto caracterizado por la presencia de:

1. un protagonista que puede realizar acciones intencionales;
2. una declaración de los deseos o metas de los personajes;
3. la mención de las acciones realizadas para lograr el objetivo del personaje protagonista, y
4. la explicitación de los resultados obtenidos en relación con los objetivos enunciados.

Dado que buena parte de este conocimiento es social, las investigadoras consideran que en tanto los niños tengan más exposición —en interacciones con el adulto— a los cuentos, tendrán mayores posibilidades de organizar sus recursos cognitivos para planificar y regular las asociaciones temáticas y estructurales en sus relatos.

Diferentes tipos de texto ficcional: Anécdotas y relato maravilloso

Un relato ficcional es una narración de un mundo no real donde se plasman situaciones que son producto de la imaginación. Los relatos ficcionales pueden clasificarse en un *continuum* desde aquellos que configuran

episodios miméticos con los eventos cotidianos, hasta aquellos que se distancian rotundamente de ese devenir.

Barrenechea (1972) elaboró un sistema que considera las diferencias entre las narrativas atendiendo a tres características: la existencia implícita de hechos anormales, de eventos anaturales o irreales, y la problematización (o no) de este contraste. El modelo incluye una confrontación entre el mundo representado en el texto y el régimen de experiencia del receptor; es decir, todo aquello que pertenece a lo que consideramos posible y/o normal desde un “marco” de pensamiento. La tabla 3 presenta tal esquema.

Tabla 3. *Criterios de clasificación de relatos*

<i>Hechos presentados</i>	<i>Contraste de lo normal/lo anormal</i>		<i>Sin contraste/ lo normal</i>
<i>Actualización en la narrativa</i>	Problematizado	No problematizado	Dentro del marco de la experiencia
<i>Tipos de relato</i>	Fantástico	Maravilloso	Realista/Experiencia personal

FUENTE: Barrenechea (1972).

Esta clasificación ofrece criterios taxativos; así, el relato maravilloso, pese a que su trama excede el límite de lo real, no plantea esta condición como un problema para el narrador o los personajes. Se propone otro mundo, donde coexisten, por ejemplo, humanos y seres sobrenaturales que se vinculan según las leyes de lo maravilloso. El relato fantástico en cambio presenta acontecimientos que oscilan entre lo cotidiano y lo anormal, y además el narrador problematiza este contraste. Por su parte, el relato realista y el de experiencia personal (la anécdota) forman parte de los acontecimientos que constituyen la norma para evaluar los otros tipos de relato.

Se ha comprobado que la identificación de la clase o género textual juega un papel primordial en la producción del texto. En el caso de los cuentos, comprender la adscripción a la clase textual supone identificar ciertas particularidades de la superestructura y las condiciones que rigen su macroestructura (Adam, 1992). Los relatos de ficción no son los primeros que los niños pequeños producen espontáneamente; no obstante, son un tipo de relato que funciona como el “armazón” que estructura los pos-

teriores. Tradicionalmente, los relatos de ficción han permitido generar aprendizajes, pues con ellos los adultos forman “puentes” hacia otros mundos imaginarios, fantásticos, imposibles, lejanos en el espacio y en el tiempo para el niño (Bruner, 2004).

Desarrollo infantil y dominio de habilidades narrativas

Entre los primeros estudios rigurosos sobre el desarrollo de las habilidades narrativas, Botvin y Sutton-Smith (1977) y Stein y Glenn (1982) demostraron que los niños entre los 2 y 5 años omiten algunos componentes básicos al producir narraciones, limitándose a presentar descripciones de la escena y/o una lista de acciones, relacionadas a menudo con su conocimiento de las rutinas o con experiencias personales (Hudson & Shapiro, 1991). A los 6 años ya pueden producir historias con algún episodio basado en un objetivo (Stein & Albro, 1997), pero solo después de los 8 años recuperan los objetivos en forma similar a los adultos (Hudson & Shapiro, 1991), con habilidades para reconocer múltiples relaciones causales y causas psicológicas (Rosemberg, 1994; Van den Broek, 1997).

En cuanto a los estudios sobre producción de relatos ficcionales en la infancia, Stein y Migdalek (2017) analizan relatos ficcionales creados en situaciones de juego simbólico, considerando los recursos lingüísticos de las tramas narrativas (identidades, escenarios, acciones y objetos). Se analizaron relatos producidos en 60 situaciones, en los que participaron 12 niños (de 2;6 y 3;6) y sus madres. Los resultados señalan que los niños de 2;6 recrearon situaciones de eventos de la vida cotidiana, mientras que los de 3;6 crearon situaciones de eventos fantásticos.

En lo que respecta al desarrollo narrativo en la infancia tardía, Hess Zimmermann (2010) considera el desarrollo de las habilidades narrativas comparando el desempeño de niños de 6, 9 y 12 años. Los resultados muestran que los niños utilizan cláusulas de apéndice, orientación y evaluación para complementar la trama de sus relatos, y que esto varía en función de la edad. Las cláusulas que introducen los niños de 6 años tienen la finalidad de orientar al oyente sobre el objeto o personajes a través de una especie de yuxtaposición con la que denotan la trama del relato. Los niños de 9 años unen varias cláusulas libres en estructuras mayores

que se intercalan con la trama, pero organizan jerárquicamente la información. En conclusión, los textos de los niños mayores son más coherentes, tienen en cuenta al interlocutor y le proporcionan suficiente información para que se pueda ubicar en el tiempo y espacio de la narración.

En cuanto al estudio de la incidencia de la macroestructura ante tareas de renarración, Chuang (2010) analizó el desempeño narrativo de 90 preescolares hablantes de cantonés (de entre 3;6 y 6;0) para comparar la producción de una narrativa de experiencia personal y una renarración ficcional. El estudio consideró la inclusión de elementos de la gramática de las narraciones, y sus resultados cuestionan hallazgos previos (McCabe, 1997; McCabe & Rollins, 1994; Peterson & McCabe, 1983), pues se reporta que en las renarraciones ficcionales el desempeño de los niños es mejor que el obtenido ante narrativas de experiencia personal. Chuang halla, además, que las puntuaciones en las renarraciones presentan correlaciones significativas con las franjas etarias y con medidas de productividad lingüística. Estos resultados permiten concluir que la evaluación a partir de renarraciones ficcionales parece ser un instrumento más adecuado para medir el desarrollo de las habilidades narrativas, que suscitar narrativas personales. El autor, al considerar la discrepancia de sus resultados con los previos, reconoce que la frecuencia de rutinas de renarración ficcional en las pautas de crianza incide en los textos, pues el estilo cantonés, a diferencia del occidental, privilegia la demanda de renarraciones ficcionales.

En función del panorama reseñado hasta ahora, consideramos que aún es necesario describir y comprender las características que manifiesta el desarrollo de las competencias narrativas orales en la infancia tardía, específicamente aquellas que entran relaciones entre el desarrollo discursivo y el cognitivo, como por ejemplo la posibilidad de anticipar y monitorear rasgos estructurales en función del conocimiento de la temática de un relato. La presente investigación procura proveer evidencia en ese sentido, por medio de la comparación de franjas etarias; por ello permitirá, dado que los textos de estímulo son homólogos, ponderar la incidencia específica de la temática en términos de la macroestructura de los relatos.

Metodología

Participantes

Participaron 28 niños de estrato socioeconómico medio (NSE medio) (Sautú, 2011) que asistían a una institución educativa de gestión privada ubicada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Sautú (2011) elabora una escala con cinco niveles de diferencias socioeconómicas, en función de distintos parámetros: condiciones de infraestructura, mobiliario y condiciones sanitarias de los establecimientos a los que los niños asisten, y también características sociodemográficas de la población, como tipo de ocupación de los padres y su nivel de escolarización. El establecimiento escolar y la población participante se consideraron de nivel 3, sector medio urbano, con familias en las que por lo menos un padre posee educación terciaria o universitaria (mínimo 13 años de escolaridad), y cuyas ocupaciones fueron, por ejemplo, operario calificado, docente, profesional, administrativo especializado, comerciante o microempresario. La población se dividió en dos grupos según nivel escolar: 2º grado con 14 niños y niñas (media: 7.6 años; rango: 7;4 a 8;3 años), y 4º grado con 14 niños y niñas (media: 9.5 años; rango: 9;4 a 10;6 años). Ninguno de los niños presentaba síntomas de déficit lingüístico, cognitivo u otras patologías que afectaran sus competencias comunicativas (según constó en su historia escolar y en los consentimientos de sus padres). Todos los niños eran hablantes monolingües eficientes del español rioplatense.

Instrumentos

El estudio utilizó la tarea de renarración a partir de un estímulo lingüístico auditivo. Procuramos que los niños, después de escuchar el relato, renarraran lo escuchado. La tarea formaba parte de la administración de la “batería digital ecológica de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas” (Silva *et al.*, 2015), que consta de una serie de pruebas que evalúan el desarrollo de habilidades discursivas y lingüísticas. Este instrumento se encuentra en etapa de baremización y es un *software* que propone, desde

un entorno ecológico, la ejecución de una serie de tareas que involucran funciones cognitivas (memoria operativa, atención e inteligencia general) y discursivo-lingüísticas, en niños de 4 a 13 años. Contempla —además de la actividad de renarración— la producción y evaluación de narrativas de experiencia personal, otras producidas a partir de imágenes y la producción de expresiones referenciales. Se evalúa la comprensión de los relatos a partir de un breve cuestionario en un formato conversacional que se administra al finalizar la renarración.³

La tarea de renarración se realiza para un interlocutor que no participa de la escucha original. Individualmente, los niños escuchan con auriculares los relatos y observan las imágenes fijas que transcurren en sincronía. El entrevistador pide a los niños que le cuenten el relato escuchado, quien además nunca ha tenido oportunidad de saber cuál es el relato de esas imágenes. Los niños pueden, mientras renarran, controlar el avance de la secuencia de imágenes, simulando el pase de páginas de un libro, pero con el computador. El relato oral se graba en la aplicación y luego se procede al análisis del audio y/o su transcripción ortográfica.

El análisis considera las renarraciones producidas ante dos tipos de texto-estímulo: *Lucía y el perro* (Texto 1, T1 en adelante) y *La bruja Berta* (Texto 2, T2 en lo subsecuente) (véase el apéndice). Ambos relatos se diseñaron atendiendo a que fueran estructuralmente homólogos: ambos tenían similar cantidad de palabras, estructuras clausulares y sintácticas análogas, y una organización semejante de episodios. La variación reside en la temática macroestructural, lo que permite considerar este factor en forma aislada. Mientras el T1 presenta una estructura de anécdota —una narrativa ficcional realista—, el T2 presenta la estructura de un relato maravilloso (Barrenechea, 1972).

Recolección de la información empírica

Previo a la administración, las familias de los niños consintieron participar firmando un documento que además incluía una descripción de la tarea. Las tomas de datos ocurrieron en espacios destinados a este fin. Antes

³ La descripción completa del instrumento y algunos de los resultados de su aplicación se halla en Silva (2018).

de la actividad se formuló —para la renarración de ambos textos— la siguiente consigna: “Vas a escuchar un cuento, préstale mucha atención”. Luego se solicitaba: “¿Podrás contarme qué sucedió?... Nunca lo he podido escuchar, no sé de qué se trata”. Todos los relatos producidos fueron audio-grabados. Los niños renarraron ambos cuentos en la misma sesión.

Análisis de la información empírica

El corpus de análisis está conformado por 56 renarraciones (14 del T1 y 14 del T2 de los niños de 2º grado, y misma cantidad y distribución de los niños de 4º grado). Los relatos orales se transcribieron ortográficamente. Se segmentó el discurso en enunciados demarcados por pausas prolongadas y/o sintagmas que presentaban completud de sentido. Todos los fragmentos resultaron inteligibles y no ofrecieron dificultades para la transcripción, agrupación y/o segmentación.

Cada narrativa transcrita fue segmentada en episodios, ya que el éste funcionó como unidad de análisis. El criterio orientador fue la segmentación de episodios en los textos estímulos (véase el apéndice). Uno de los investigadores segmentó por episodios todas las narrativas y dicha segmentación fue cotejada parcialmente con el análisis de otros dos jueces. Se identificó un alto porcentaje de coincidencia. Para evaluar el nivel de desempeño narrativo infantil, se introdujo el criterio etnográfico. Se presentaron diferentes renarraciones segmentadas por episodios a adultos de la comunidad escolar (docentes y padres), y se les solicitó que las leyeran y determinaran cuáles eran las “narraciones más adecuadas y comprensibles”. Se les solicitó que ordenaran esas producciones en una escala de “más a menos comprensible (o completa)”, y que evaluaran los episodios procurando señalar, en las “menos comprensibles”, los episodios “con problemas”. Estos datos se utilizaron como insumo para la conformación de la escala de valoración. Los informes valoraron como renarraciones “más comprensibles (o completas)” a aquellas en las que se introducían menciones del marco, personajes, episodios del conflicto, intentos y reacción. Las narrativas incompletas, en cambio, eran aquellas que omitían varios episodios y que adolecían de problemas de integración y de relación. Finalmente, se decidió incluir un criterio que considerara la proximidad semántica

y estructural, en términos de posibilidades de reformulación, de las menciones analizadas con respecto a las de los estímulos.

La escala de valoración considera como menciones adecuadas aquellas que poseen una formulación sintáctico-semántica convencional de los elementos o eventos representados en el episodio del texto estímulo correspondiente y no podían ser únicamente predicaciones. Los informes etnográficos también valoraron la introducción de variaciones y la introducción de evaluativos, por lo que se incorporó también ese aspecto.

Se ordenaron los criterios bosquejados en una escala que va desde 0 hasta 3 puntos, y se formularon procurando evitar los tecnicismos, ya que la finalidad de la escala es que incluso pueda ser aplicada intuitivamente. A continuación, presentamos el detalle de la escala:

- 0: Ausencia de mención del elemento/episodio.
- 1: Presencia de alguna característica o referencia del elemento/episodio.
- 2: Se realiza la mención, pero con muchas variaciones, aunque se conserva cierto sentido del elemento/episodio. No se altera la progresión del relato.
- 3: Se realiza la mención con escasas variaciones y la mención incluye ciertas referencias y/o eventos importantes.

Esta escala se presenta con ejemplos para orientar a los codificadores. Dos jueces la aplicaron analizando todos los episodios. Se calcularon dos medidas de ponderación: la *valoración de desempeño* (puntuación directa por episodio) y el *índice de desempeño narrativo* (promedio de las valoraciones de cada renarración). Estas medidas se procesaron para conocer estadísticos descriptivos: frecuencias de distribución y medias.

Resultados

Criterio etnográfico

Ponderamos el porcentaje de acuerdo con los dos jueces para confirmar si las categorizaciones fueron fiables (tabla 4).

TABLA 4. Acuerdo entre jueces para las valoraciones de desempeño por episodio

	T1		T2	
	2º grado	4º grado	2º grado	4º grado
<i>Nivel de escolaridad</i>	2º grado	4º grado	2º grado	4º grado
<i>Acuerdo en determinación de valoraciones</i>	91.83%	93.87%	90.81%	95.92%

El acuerdo al asignar una valoración a cada episodio resulta contundente, superando el 90% de acuerdo.

Desempeño narrativo

Medidas de productividad lingüística

En este apartado se presenta el análisis comparativo del desempeño infantil en indicadores lingüísticos (tabla 5).

TABLA 5. Medidas de productividad lingüística: Análisis de las renarraciones según escolaridad y textos

<i>Texto</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Media</i>	<i>Rango de enunciados de las renarraciones</i>
T1	2º grado	7.38	5-10
	4º grado	7.33	6-8
T2	2º grado	7.11	5-9
	4º grado	8.05	7-10

En la tabla 5 reconocemos que la temática parece incidir en la extensión de las versiones, dado que —pese a que ambos textos estímulos poseen similar cantidad de enunciados y cláusulas— el T2 genera renarraciones más extensas en los niños de 4º grado, mientras que el T1 genera ese efecto en los niños de 2º grado. Si comparamos los rangos de cantidad de

enunciados, observamos que en 2º grado el rango de enunciados para ambos textos es bastante similar, mientras que para los niños de 4º grado el T2 genera textos más extensos. Parece que cada temática proporciona un “nicho” diferencial para cada nivel de escolaridad, de modo que motiva una producción de renarraciones de mayor extensión.

Índice de desempeño narrativo

Para considerar la incidencia de la temática en la posibilidad de construir renarraciones comprensibles y completas, comparamos el desempeño en los índices de desempeño narrativo. Asimismo, identificamos si esta incidencia presenta rasgos asociados a los dos momentos del desarrollo considerados (2º y 4º grado) (véase tabla 6).

TABLA 6. *Índices de desempeño narrativo por grupo escolar*

		2º grado	4º grado
<i>T1</i>	Media	2.39	2.60
	Desviación estándar	0.31	0.29
<i>T2</i>	Media	2.17	2.46
	Desviación estándar	0.50	0.25
<i>Total</i>	Media	2.28	2.52
	Desviación estándar	0.08	0.25

Los resultados de la tabla 6 indican que el desempeño de toda la población ha sido ponderado como adecuado, pues las medias superan el valor de 2; no obstante, se observa un incremento evolutivo, pues los niños de 4º grado poseen medias de desempeño más cercanas al “techo”. Se observa solo un caso, en los valores de desviación estándar, que supera el 0.33: el caso del T2 para 2º grado. Excepto ese índice, la población presentó un desempeño homogéneo.

Al comparar los índices de desempeño según macroestructuras temáticas, los resultados señalan que los valores de desempeño en el T1 son superiores a los observados en el T2, para ambos niveles de escolaridad. Por otro lado, se observa una curva de incremento escolar en ambos tipos

de texto. Hasta aquí, los resultados, tanto de productividad como en los índices de desempeño, señalan que la temática incide.

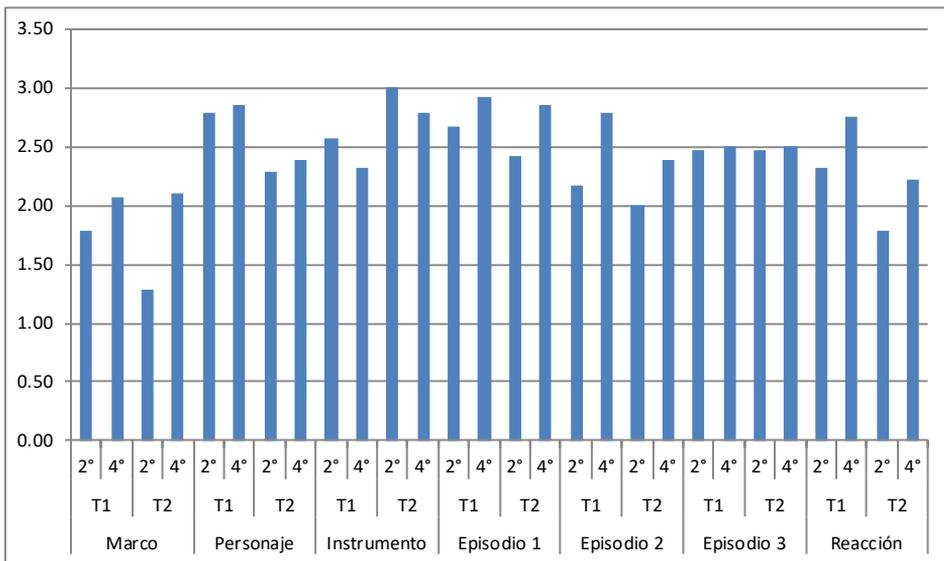
En el apartado siguiente presentamos el análisis por episodio, para lo que analizaremos la frecuencia de distribución de las diferentes *valoraciones de desempeño*.

Valoraciones de desempeño narrativo según episodios

Los resultados señalan que la temática incide en el desempeño narrativo y que esta incidencia asume características diferentes en virtud de las diferencias entre niveles de escolaridad. No obstante, dado que los jueces valoraron cada episodio en forma aislada, comparamos la media de valoración de cada episodio, para poder discriminar las condiciones que permiten discernir entre un “buen” y “mal” narrador. Este análisis se presenta en la figura 1.

La figura 1 permite apreciar que solo los niños de 2º grado registran medias inferiores al valor adecuado (puntuación 2) y solo en dos episo-

FIGURA 1. Desempeño según episodios en T1 y T2 para niños de 2º y 4º grados



dios: el Marco (T1 y T2) y en la Reacción (T2). Al considerar las puntuaciones que superan el 2.6 (valor “techo”), observamos que en 2º grado solo se registran esas puntuaciones en tres casos: en el T1 en los episodios de Instrumento (T1 y T2) y en el Episodio 1. En 4º grado se observa un incremento notorio en la cantidad de casos en los que los niños se acercan al valor “techo”: 4 casos para el T1 (Personaje, Episodio 1, 2 y Reacción) y 2 casos para el T2 (Instrumento y Episodio 1).

Lo anterior parece confirmar las observaciones previas acerca de que el desempeño narrativo parece estar determinado por el desarrollo evolutivo. Estas valoraciones indican que los niños de 4º no solo recuerdan más episodios y elementos de ambos textos, sino que además pueden formar narraciones que evidencian mayor grado de integración entre los episodios.

En cuanto a las diferencias entre los textos, se puede observar que el T1 parece proveer más pistas para el recuerdo y la integración. No obstante, resultan llamativas las puntuaciones de desempeño para el episodio Instrumento en el T2.

En síntesis, en la construcción de los episodios se observa un patrón evolutivo incremental, excepto en la categoría Instrumento, en la cual los desempeños de los niños de 2º grado son levemente mejores que los de los niños de 4º grado. Por otro lado, la mayor parte de los desempeños superan el nivel considerado “adecuado”, excepto en algunos episodios en 2º grado.

Para tratar de comprender las características de la mejoría evolutiva del desempeño, comparamos la distribución de frecuencias de puntuación para los episodios en los que identificamos valores de media que no alcanzaron la puntuación de adecuación: los episodios de *Localización en Marco y Espacio* y de *Reacción*.

A continuación, se analizará la proporción de puntajes (figuras 2 y 3), según cada uno de los textos y niveles de escolaridad, en los episodios en los que hemos reconocido valores de media inferiores a la puntuación de adecuación.

La figura 2 permite apreciar que, pese a que las medias en 2º grado para el episodio Marco en los T1 y T2 son semejantes, la distribución de menciones indica una notoria diferencia: mientras en el T1 la mayor parte de los niños realiza menciones adecuadas (puntuaciones 2 y 3), en el caso

FIGURA 2. Análisis de distribución de puntuaciones según nivel de escolaridad y texto considerando episodios: Marco y Espacio

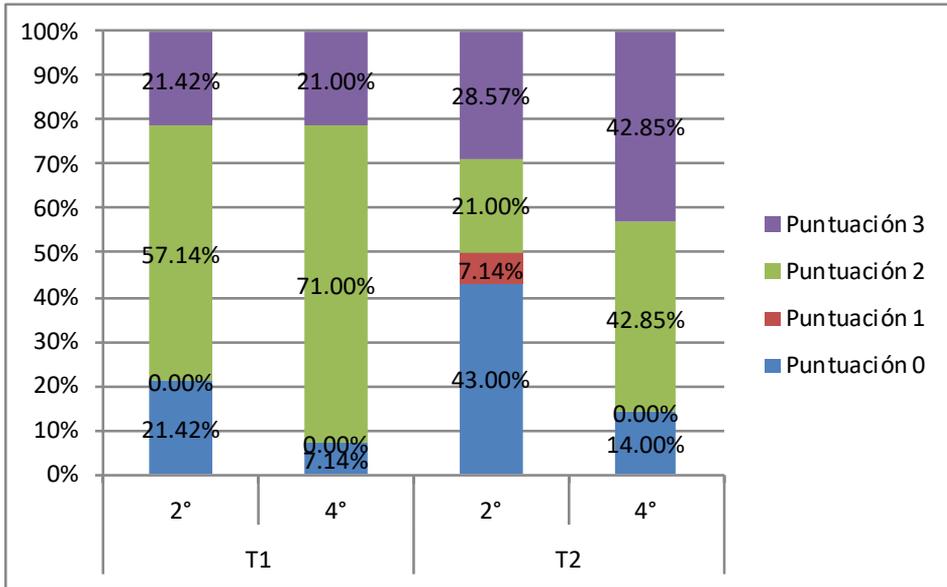
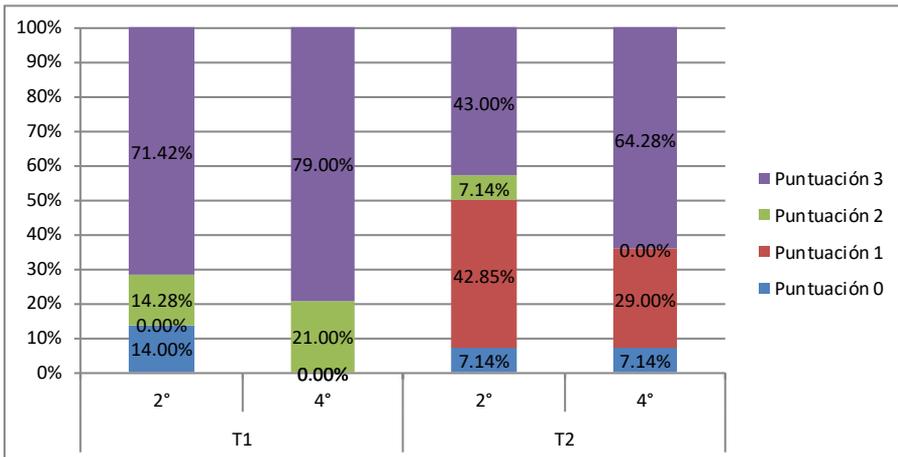


FIGURA 3. Análisis de distribución de puntuaciones según nivel de escolaridad y texto considerando episodios: Reacción



del T2 casi la mitad de los niños omite la mención. Por otro lado, resulta llamativo el descenso de omisiones y el notorio incremento de menciones adecuadas cuando observamos las menciones de 4° grado. Se observa que

en T1 la mayor parte de los niños (71%) realiza menciones en las que se varía la presentación de las proposiciones del episodio del texto estímulo.

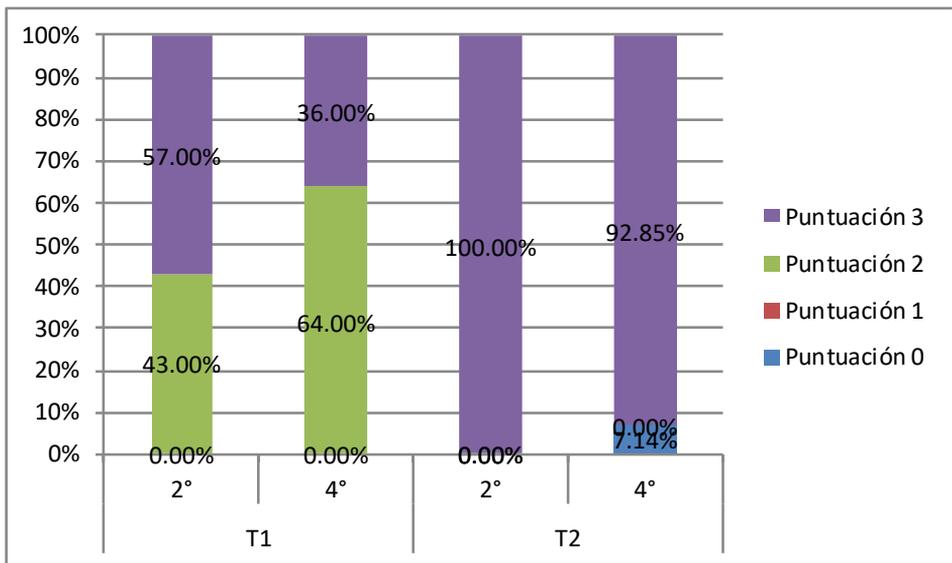
En cuanto a la figura 3, para el episodio Reacción en el T1, la mayor parte de los niños de ambos grados tuvieron menciones completas (puntuaciones 3), mientras que en el T2, para 2° grado, las menciones fueron incompletas y completas (puntuación 1 y 3). En cambio, en 4° grado la mayoría de los niños presentó menciones completas o con variación entre ambos textos estímulo.

Como es posible apreciar, pese a que las medias de estos episodios en ambos tipos de texto fueron semejantes, la distribución de puntuaciones, tanto en cada nivel de escolaridad como en perspectiva evolutiva, presenta patrones muy diferentes según el tipo de texto.

Finalmente, observamos la distribución de las puntuaciones en el caso del elemento Instrumento, pues fue el único episodio que registró puntuaciones de alto grado de literalidad respecto al texto estímulo (figura 4).

En la figura 4 observamos, para ambos niveles de escolaridad, que todos los niños realizan una mención que reproduce o varía la mención del texto estímulo. En el T1 en 2° grado se registra una leve preferencia por la

FIGURA 4. Análisis de distribución de puntuaciones según nivel de escolaridad y texto considerando episodios: Instrumento



mención literal, mientras que en 4º lo es por la variación. Cabe señalar que este elemento es una mención muy sucinta pero clave para la resolución del conflicto (en el T1 “el palito” y en el T2 “la varita”).

El análisis parece indicar que tanto los fenómenos que señalan problemas como los de desempeños óptimos se relacionan con las características de los textos, es decir, con las posibilidades de utilizar guías macroestructurales (temáticas) para proponer variaciones e integrar episodios.

Discusión

Valoración metodológica: Criterio etnográfico de evaluación de jueces e instrumento

Las medidas de evaluación de desempeño narrativo tienden a privilegiar la presencia o ausencia de mención (Pavez *et al.*, 2008) o su introducción en forma autónoma o dirigida (Marder & De Mier, 2018); estas distinciones califican el grado de desempeño narrativo construyendo escalas de la habilidad. Dichas escalas se operacionalizan en el ámbito clínico al permitir discriminar un desempeño narrativo deficitario (Pavez *et al.*, 2008). Nuestro trabajo ha propuesto un criterio etnográfico de cualificación que atiende a dos demandas: por un lado, resulta coherente con el paradigma de la cognición situada (Thelen & Smith, 1994), y por otro, con la demanda de instrumentos que permitan discernir desempeños para implementar fácilmente estrategias de intervención focalizadas. Concebir las narrativas como formas discursivas, estructuras simbólicas convencionales que permiten compartir realidades mentales y que demandan procesos cognitivos específicos (Bruner, 2004), plantea la necesidad de explorar medidas que consideren el funcionamiento social de la narrativa. La consigna de la tarea sitúa al niño ante una necesidad pragmática que se resuelve con una actividad discursiva —tarea colaborativa— que debiera ser comprensible para el adulto. Por ello, se han construido categorías de evaluación a partir del corpus obtenido, proceso que permite considerar variaciones en las re-narraciones y no solo una reproducción del estímulo. Asimismo, resulta coherente que la valoración resulte ser aplicada de un modo simple, pues

la mejor evaluación de la funcionalidad y eficacia de una narrativa es que el interlocutor comprenda, al menos, el encadenamiento de eventos. Los criterios etnográficos construidos demostraron ser confiables en la medida que presentan confiabilidad interna —evidenciada por el acuerdo entre jueces y de constructo— pues los resultados de nuestros análisis coinciden con hallazgos de la literatura (Chuang, 2010). En efecto, las valoraciones etnográficas adjudican puntuaciones superiores a aquellos relatos en los que la organización global del texto está en relación con el sostenimiento de la secuencia, los objetivos y planes de acción (Trabasso & Nickels, 1992).

Desempeño narrativo

Nuestros resultados indican que al renarrar los niños en ambos niveles escolares obtuvieron desempeños adecuados. Gran parte de ellos narra las secuencias en el orden considerado, aunque omite algunos detalles que no alteran la coherencia del relato. Si interpretamos estos resultados en relación con los procesos cognitivos involucrados, debemos considerar que la tarea de renarración no solo implica comprender, almacenar en la memoria operativa y en la memoria episódica los contenidos, para luego recuperarlos y formularlos, sino también seleccionar, jerarquizar e integrarlos; es decir, se trata de procesos que son semejantes a los descritos para la narrativización de experiencias personales (Pavlenko, 2002). No obstante, como se ha reconocido, la tarea de renarrar demanda operaciones mentales y de formulación más sencillas que la narración espontánea a partir de imágenes, pues la escucha previa de la narración permite la recuperación de una estructura almacenada en la memoria operativa (Chuang, 2010; Crespo Allende y Silva, 2019; Meyer 1984; Owens, 2003; Vivas, 2020). En síntesis, en la renarración las versiones también manifiestan interpretaciones personales e individuales del texto (Crespo Allende y Silva, 2019; Morrow, 1986; Pavlenko, 2002). Por ello, destacamos que en esta investigación se ha valorado la variación de formulaciones respecto a las de los textos estímulo.

La potencia de la renarración como instrumento clínico y de intervención ha sido ampliamente reconocida. Morrow (1991) pondera la renarración como un eficaz instrumento de evaluación, pues le “permite al maestro identificar problemas que no se hacen evidentes con la sola respuesta de

preguntas” (p. 57). La renarración permite una medición de la productividad narrativa de los niños más allá de la comprensión inicial del estímulo, pues no es lo mismo comprender un cuento que demostrar el grado de dominio narrativo al reformularlo; al hacerlo, el niño integra y personaliza su texto combinando formulaciones del texto estímulo con sus propias experiencias (Crespo Allende *et al.*, 2015).

En cuanto a los resultados que indican un alto nivel de adecuación, estimamos que esto acontece debido a que la población en estudio pertenece a un núcleo urbano de nivel socioeconómico medio (NSE), con contacto frecuente con la cultura letrada y con una trayectoria escolar considerable, ya que toda la población evaluada asistió a educación formal desde los 2 años.

Al analizar la disposición de las habilidades narrativas, hemos observado que, con el incremento en edad, los niños aumentan la cantidad de cláusulas narrativas y la calidad de la mención en la construcción de marcos y episodios, lo cual señala un desarrollo considerable en la experticia de habilidades de la competencia narrativa.

En cuanto a las diferencias observadas entre 2° y 4° grados, consideramos que estos resultados avalan tanto resultados de estudios previos como consideraciones teóricas, las cuales señalan que es posible reconocer en las tareas de renarración una curva incremental de desempeño siempre y cuando los estímulos ofrezcan relatos que sostengan la secuencia, los objetivos y planes de acción (Trabasso & Nickels, 1992) y que expliciten la base esquema-consecuencia (Warren *et al.*, 1979). Trabasso y Nickels (1992) señalan que en un comienzo el niño identifica un objetivo y el plan presentado a través de eventos, y esto le permite recordar la secuencia y mantener el orden jerárquico de las acciones. Ahora bien, ¿cuáles son los factores que inciden para identificar este patrón incremental? Creemos que, además de los aspectos relativos a la maduración de los estudiantes, puede considerarse el impacto de las actividades de la escolarización sobre las habilidades narrativas. Posiblemente las tareas de renarración sistemáticas de la escolarización formal inciden en los procesos de regulación de la atención voluntaria. Esto permite que los niños generen mecanismos específicos para comprender el estímulo y organizarlo en estructuras que facilitan la recuperación más eficiente de la memoria episódica, para luego

realizar la narración mediante pistas en la memoria operativa. Estas operaciones podrían conjugarse con los procesos de desarrollo lingüístico y discursivo, y permitir así que el uso de los recursos resulte una disposición estratégica e individual (Hess Zimmermann, 2013).

En síntesis, que la población reporte valores que rondan (o superan) el nivel de adecuación ante la evaluación de las habilidades narrativas —así como un patrón incremental evolutivo— puede ser indicio de una conjunción de factores que inciden en su desarrollo: aumento de edad, avance en el dominio de la alfabetización, ampliación de vocabulario, así como exigencia de precisión de usos sintácticos y estructuras semánticas por interacciones orales frecuentes y sistemáticas que demandan las narrativas. Como señala Nippold (2009), el desarrollo oral del lenguaje en los años escolares representa la conjunción de líneas de desarrollo junto a procesos de culturación, algunos de ellos de carácter sistemático y formal (como la escolarización) y otros de alto grado de informalidad (las interacciones que los niños enfrentan ante los procesos de mayor autonomía, por ejemplo al realizar compras y trámites) que implican una mayor variedad de interlocutores y con ello el afianzamiento de habilidades pragmáticas.

Diferencias según las temáticas

Como hemos señalado previamente, no hemos encontrado estudios semejantes al presentado, aunque hemos hallado en otros estudios resultados que pueden compararse. Hemos reconocido una incidencia diferencial; en efecto, el índice de desempeño narrativo para el T2 es inferior al del T1 para los dos niveles de escolaridad. No obstante, el análisis nos ha permitido reconocer otros fenómenos que pueden explicar el dominio progresivo de cada macroestructura, es decir, que pueden orientar la comprensión dinámica del desarrollo. En cuanto a los índices de productividad lingüística, se observa que en 2º grado los valores del T1 son mejores, mientras que en 4º grado son mejores los índices del T2. El análisis de las valoraciones nos permite apreciar que, aunque en ciertos episodios las puntuaciones para ambos textos son semejantes, en otras se observan diferencias notorias en función del nivel escolar. En 2º grado pareciera que esas diferencias favorecen al T1, mientras que en 4º comienzan a equipararse con los des-

empeños del T2. En síntesis, podemos pensar que hacia 4º grado se consolida el dominio de la macroestructura de lo maravilloso.

En este sentido, como se observa en las investigaciones realizadas por Johnson y Mandler (1980) y Stein y Glenn (1979), consideramos que para los niños pequeños el narrar acciones que están relacionadas con sus conocimientos de rutinas o experiencia personal resulta más simple que el narrar historias maravillosas, ya que al narrar estas historias suelen omitir componentes básicos. Por otro lado, consideramos que tanto los relatos anecdóticos como los de trama maravillosa están marcados por incidencias semánticas que le imprimen un orden y una finalidad y esto permite que se almacene con mayor diferenciación la guía semántica y se recupere en memoria operativa para después producir el texto (Betancourt, 2012). Investigaciones enfocadas en la relación de la memoria operativa en tareas de producción textual observaron la existencia de correlaciones positivas con diversas medidas de comprensión lectora y de recuerdo (Gárate *et al.*, 2002). En hablantes adultos se observó que quienes poseían medidas más amplias de memoria operativa presentaban prevalencia en el recuerdo de la narrativa del texto en tareas que implicaban la construcción de macroestructuras. Creemos que las diferencias entre el T1 y el T2 pueden estar relacionadas con las diferentes demandas de recursos cognitivos a la memoria operativa. Esta hipótesis debería corroborarse con una investigación que correlacione los datos con las medidas de memoria operativa, tarea que se asume como pendiente (Silva, 2018).

Conclusiones

Consideramos que los resultados de la investigación contribuyen con un cuerpo de evidencia a las teorías acerca del desempeño y desarrollo en habilidades narrativas. Al comparar dos franjas etarias con estrechas semejanzas poblacionales, puede suponerse que estos resultados serán comparables a los reportados en un estudio longitudinal, datos que faltarían para validar algunas de las observaciones realizadas. Con relación a la producción discursiva, registramos desempeños adecuados al nivel de escolaridad de la población, tanto en los índices de desempeño general, como en la

mayor parte de las unidades estructurales, así como un incremento de desempeño entre los dos niveles escolares. Respecto a las diferencias que introducen las temáticas, observamos que los niños de ambos grupos etarios narran de manera completa tanto el T1 como el T2, aunque se observan diferencias en la actualización de ciertos episodios. El dominio de la temática permite que los narradores accedan con mayor eficiencia a modelos de la macroestructura, modelos que automáticamente activan “guías” de planificación que anticipan y facilitan la organización de los contenidos semánticos. Al optimizar el recuerdo y la recuperación de los contenidos semánticos, se liberan recursos cognitivos para la planificación sintáctica y léxica, lo que redundará no solo en un proceso de renarración menos costoso, sino también en la posibilidad de generar una narrativa que resulte más acorde a las expectativas de la comunidad sobre el nivel de competencia narrativa de su productor.

En este sentido, debe existir la posibilidad de diseñar intervenciones que consideren estratégicamente la utilización de textos diferentes y variados. El texto representa un objeto simbólico complejo que centra la atención del niño y también genera un espacio de atención conjunta, un espacio colaborativo en el que el niño y el adulto (maestro, fonoaudiólogo, terapeuta) resolverán una tarea (problema) común a ambos: comprender ese texto y compartir con el interlocutor las representaciones generadas en dicho proceso de comprensión.

Referencias

- Acosta, V., González, N., & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Aloma*, 28, 143-159.
- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan Université.
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (2005). *PLON-R: Prueba de lenguaje oral Navarra-revisada*. TEA.
- Appleebe, A. (1978). *The Child's Concept of Story*. Universidad de Chicago.

- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica. *Revista Iberoamericana*, 38(80), 391-403. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1972.2727>
- Betancourt, Y. (2012). *Recursos subjetivo-evaluativos en narrativas de experiencia personal en el discurso infantil: La construcción del punto culminante* [Tesis inédita de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377-388. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que le dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cassany, D., Sanz Pinyol, G., & Luna, M. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chuang, K. L. (2010). *Comparison of Personal Narrative Telling and Fiction Retelling in Pre-School Children Using Story Grammar Analysis* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Hong Kong.
- Crespo Allende, N., Góngora Costa, B., & Figueroa Leighton, A. (2015). La medición por criterio de la narrativa en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(3), 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.003>.
- Crespo Allende, N., & Silva, M. L. (2019). Cuando las palabras del otro se hacen mías: Discurso reportado y flexibilidad pragmática en niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje. *Lingüística*, 35(2), 215-234.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. En A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.
- Dymock, S. (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>
- Gárate, M., Gutiérrez, F., Elosúa, M., Luque, J. L., & García Madruga, J. L. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: Algunas cuestiones básicas. *Revista de Acción Psicológica*, 1(1), 45-68.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language*. PRO-ED.
- Glasson, G. E., & Lalik, R. V. (1993). Reinterpreting the Learning Cycle

- from a Social Constructivist Perspective: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 187-207. <https://doi.org/10.1002/tea.3660300206>
- Gómez Martínez, G. E. (2012). *Diseño y piloteo de la prueba de evaluación narrativa (PEN) para niños de tres a doce años* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. En A. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, N. S., & Mandler, J. M. (1980). A Tale of Two Structures: Underlying and Surface Forms in Stories. *Poetics*, 9, 51-86. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90012-1](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90012-1)
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Universidad de Pennsylvania.
- Marder, S., & De Mier, V. (2018). Relaciones entre comprensión oral y funciones ejecutivas en niños de nivel pre-escolar: Impacto de un programa de desarrollo integral. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16.
- McCabe, A. (1997). Cultural Background and Storytelling: A Review and Implications for Schooling. *Elementary School Journal*, 97(5), 453-473.
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text Dimensions and Cognitive Processing. En H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 3-51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, L., Gillam, R., & Peña, E. (2001). *Dynamic Assessment and Intervention: Improving Children's Narrative Skills*. PRO-ED.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of Structural Guidance in Story Retelling on

- Children's Dictation of Original Stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1991). El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión. En D. Muth (Comp.), *El texto narrativo: Estrategias para su comprensión* (pp. 43-59). Aique.
- Nippold, M. A. (2009). School-Age Children Talk about Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(4), 856-871.
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), 213-218. <https://doi.org/10.2307/3588332>
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers: An Intervention Study. *Journal of Child Language*, 26(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0305000998003651>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Springer.
- Rojas, C. (2014). ¿Te acuerdas? Cuéntame...: La emergencia de la narración. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 33-76). El Colegio de México.
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: Un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, 95-123.
- Sautú, R. (2011). Acerca de lo que es y no es investigación en Ciencias Sociales. En C. Wainerman, & R. Sautú (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 227-243). Manantial.
- Silva, M. L. (2018). Construyendo interdisciplina: Evaluación conductual de la memoria operativa, aportes lingüísticos. En R. Bein, J. Bonin, M. di Stefano, D. Lauria, & C. Pereira (Eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux: Estudios de análisis de discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 237-254). Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras (OPFYL).
- Silva, M. L., Escher, L., Injoque-Ricle, I., Gasparini, M. V., Barreyro, J. P., & Stahringer, G. (2015). *Batería ecológica digital de funciones lingüísticas*

- y cognitivas* (Software desarrollado por convenio CONICET-Neuropsi). CONICET-Neuropsi.
- Stein, A., & Migdalek, M. (2017). La construcción del mundo de ficción y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 1-15.
- Stein, N., & Albro, E. R. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal Structured Knowledge in Telling Stories. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 5-44). Routledge.
- Stein, N, & Glenn, G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (pp. 32-120). Ablex.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1982). Children's Concept of Time: The Development of Story Schema. En W. J. Friedman (Ed.), *The Developmental Psychology of Time* (pp. 255-281). Academic Press.
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. MIT.
- Todorov, T. (1968). Introduction. *Communications*, 11, 1-4.
- Tolchinsky, L. (2014). El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 253-282). El Colegio de México.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The Development of Goal Plans of Action in the Narration of Picture Stories. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275.
- Van den Broek, P. W. (1997). The Development of Event Comprehension from Childhood to Adulthood. En P. W. van den Broek, & P. J. Bauer (Eds.), *Developmental Spans in Event Comprehension and Representation* (pp. 321-342). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vivas, S. (2020). *Comprensión y renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de las representaciones iniciales* [Tesis inédita de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/>

handle/10915/113770/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Warren, W. H., Nicholas, D. W., & Trabasso, T. (1979). Event Chains and Inferences in Understanding Narratives. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (Vol. 2, pp. 23-52). Lawrence Erlbaum.

Apéndice: Instrumentos

Tabla 7. *Textos estímulos segmentados según episodios*

Unidades de análisis	T1 "Lucía y el perro"	T2 "La bruja Berta"
<i>Marco</i>	Cada vez que volvía del jardín salía a jugar al patio	Cada vez que volvía de visitar a su abuela iba al bosque
<i>Personajes</i>	Lucía y el perro	Berta y su gato
<i>Instrumento</i>	El palito	La mosca
<i>Episodio 1 (suceso inicial)</i>	Había una vez una nena que se llamaba Lucía, a Lucía le gustaba jugar a la pelota cada vez que volvía del jardín. Cuando la nena salía al patio, su perro blanco la acompañaba. Un día Lucía estaba a punto de patear la pelota, el perro se la sacó y se escondió con la pelota debajo de la cama de Lucía.	Había una vez una bruja que se llamaba Berta. A ella le gustaba transformar los pájaros en ranas cuando volvía de visitar a su abuela y siempre la acompañaba su gato gris. Un día Berta estaba por transformar a un pájaro y justo el gato se trepó al árbol y terminó transformado en rana.
<i>Episodio 2 (respuesta interna-secuencia de un plan)</i>	Lucía entró a su pieza para recuperar su pelota. Trató de agarrar al perro pero no pudo, después cuando Lucía tiró de su cola para sacarlo de su escondite y agarrar la pelota, el perro ladró adolorido, pero seguía escondido debajo de la cama.	Pobre gato. Quedó transformado en rana. Berta quería recuperar a su gato, pero cuando agitó su varita para transformarlo la rana saltó y se alejó.
<i>Episodio 3 (ejecución de un plan y consecuencia)</i>	Lucía tuvo una idea para sacarlo, agarró un palito con el que el perro siempre jugaba y, cuando el perro salió corriendo para atraparlo, soltó la pelota.	Berta tuvo una idea, atrapó una mosca, cuando se le acercó para tragársela la bruja usó su varita y la transformó a la rana en gato.
<i>Reacción</i>	Ahora sí, el perro jugaba con el palito, mientras ella podía divertirse con su pelota.	Berta abrazó muy fuerte a su gato y se fueron a visitar a su abuela.

6. De la narración en video a la narración escrita: La causalidad en un evento reiterativo¹

CELIA MARÍA ZAMUDIO MESA*

CELIA DÍAZ-ARGÜERO**

Resumen

Nuestro objetivo es analizar el desarrollo de la causalidad en la narración escrita de una historia presentada en video. Se estudian 239 textos de estudiantes hispanohablantes de educación básica (2º, 4º, 6º de primaria y 9º [tercero de secundaria]). Los textos provienen del corpus Selene. Se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo de tres aspectos del episodio central de la narración: las marcas de causalidad (conectores y lenguaje evaluativo) empleadas en la reconstrucción de dicho evento; la forma en que los estudiantes organizan el evento reiterativo de la historia presentada (el lanzamiento repetitivo de una pelota entre un hombre y un perro), y la relación de dichas marcas con los lanzamientos. Los resultados muestran una progresión en el uso y diversidad de las marcas de causalidad, así como en las maneras de organizar el evento reiterativo, lo que sugiere que no se trata de un simple recuento de la historia.

Palabras clave: *adquisición de escritura, narración, secuenciación, causalidad.*

¹ Este trabajo deriva del proyecto “El conocimiento sintáctico de los estudiantes de educación básica visto a través de sus producciones escritas”, que recibió apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Proyecto 256603 de la Convocatoria de Ciencia Básica). Los textos que se analizan proceden del corpus Selene (Sistema para Estudio del Lenguaje Escrito) (Díaz-Argüero *et al.*, 2020) diseñado como parte central del proyecto.

* Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo electrónico: zamcel25@gmail.com

** Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: celyaz@yahoo.com • <https://orcid.org/0000-0002-5386-6153>

Introducción

La narración es una modalidad de pensamiento y de discurso que se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de sus vicisitudes y de las consecuencias que resultan de ellas (Bruner, 1988, p. 25). Su cometido es rehacer la experiencia, elaborar los recuerdos al posibilitar la articulación de los sucesos y su resignificación; en palabras de Ricoeur (1983), “volver a describir el mundo” (según citado en Bruner, 1988, p. 19). Mediante las narraciones no solo se ordenan los sucesos en el tiempo y en el espacio, sino que se transforman en discursos contruidos conforme a la lengua y prácticas culturales de una comunidad (Bamberg, 2010).

Toda narración requiere la existencia de una serie de eventos relacionables, esto es, de hechos que se suceden en el tiempo o se derivan unos de otros, de modo que ofrecen tanto relaciones de consecutividad, como de causalidad (Beristáin, 1985). Si bien la temporalidad es una estructura básica del relato, no lo es más que la causalidad. Secuencia y consecuencia son el resorte de la actividad narrativa y tienden a confundirse, pues lo que viene después puede ser leído como consecuencia de lo anterior (Barthes, 1985). Percibimos los sucesos encadenados temporalmente y tendemos a interpretar muchos de ellos como causados o motivados por los que les preceden. Las relaciones de causalidad que establecemos entre ellos son inferencias que pueden proceder de una conexión física, o bien resultar de atribuir intenciones y motivos a la acción humana.

La expresión explícita de la causalidad manifiesta el sentido de la narración, la comprensión de los motivos y las consecuencias de las acciones de los individuos (Bruner, 1988). En una buena narración no basta con contar los acontecimientos, es necesario explicarlos o justificarlos. Bruner considera que hay dos escenarios: el de la acción, en donde se presentan los agentes, las situaciones, los instrumentos y las metas, y el de la conciencia, en donde se habla de lo que los personajes sienten, piensan o saben acerca de su vivencia. Esta distinción es también tratada por Labov (1972), quien separa la descripción de los sucesos, su ordenamiento temporal y espacial, del componente evaluativo, que refiere a las razones físicas o psicológicas de las acciones.

Dado que la construcción de la causalidad constituye un componente fundamental de la narración, en esta investigación nos interesa seguir su desarrollo en una forma de narración posterior a la oral: el relato escrito. Consideramos que esta modalidad puede plantear otro tipo de complicaciones a quienes están aprendiendo a escribir, no solo por las dificultades inherentes a la adquisición de los sistemas que componen la escritura de una lengua, sino por el hecho de que en nuestra cultura la narración escrita ha tenido un largo desarrollo histórico que ha dado lugar a numerosos géneros literarios, algunos de los cuales son conocidos por los estudiantes, quienes pueden interactuar con ellos al crear sus propios textos.

Puesto que la causalidad está ligada al tratamiento de la acción, consideramos también indispensable seguir la descripción de las acciones. Aunque la historia que escriben los estudiantes tiene el apoyo de una narración animada, es posible que la organicen de maneras variadas. De acuerdo con Bamberg (2010), los eventos no vienen delimitados en la experiencia, tampoco las secuencias ni las distinciones figura-fondo, por lo que no pueden condicionar la selección de los dispositivos lingüísticos para narrarlos; por el contrario, todas las decisiones respecto de qué considerar un evento o una secuencia y cómo darles perspectiva caen en la esfera de la subjetividad del narrador.

Perspectiva y causalidad son construcciones del autor, producto de su conocimiento del mundo, de la forma y contenido de las narraciones, de las formas del lenguaje y de su valoración del contexto de producción de la narración (Hudson & Shapiro, 1991). Según Todorov (1985), si bien la secuenciación de hechos constituye el material básico de un relato, historia o fábula, hay que distinguirla de la trama o tema, que es la manera como se organizan discursivamente los sucesos para darlos a conocer al escucha o lector. Justamente son las maneras de presentar la trama nuestro otro punto de interés.

Un último aspecto a considerar en nuestro estudio se refiere a las condiciones en que se producen las narraciones. Diferencias importantes en los resultados —relacionadas con el contexto en que tienen lugar y los apoyos para suscitar las narraciones— han sido analizadas por Allen *et al.*, (1994), Berman (1995), Crawshaw *et al.*, (2020) y Hudson y Shapiro (1991). Con

base en estos estudios hemos podido configurar el diseño de nuestra propia investigación.

1. Como nuestro interés es el lenguaje escrito, se propuso la escritura de un género propio de lo escrito y próximo a los estudiantes de educación básica: el cuento. La producción de una narración de esta naturaleza no es fácil; por ello, se decidió inducirla mediante la presentación de una historia cuyos contenidos fueran accesibles.
2. Las situaciones que involucran el recuento de una historia a partir de la lectura facilitan el acceso a mejores modelos lingüísticos, pero pueden influir en su producción. Puesto que lo que nos interesa es el lenguaje que los estudiantes son capaces de usar en su escritura, es relevante eliminar cualquier estímulo verbal que pueda afectar en su producción. Optamos, entonces, por un medio visual de presentación.
3. Las historias presentadas en un video parecen propiciar tramas más detalladas y complicadas que las que se producen a partir de los estímulos verbales e imágenes estáticas. Los videos ofrecen historias ya armadas, además de que transmiten contenidos emocionales de manera más evidente (Crawshaw *et al.*, 2020), por lo que se eligió este medio para apoyar la tarea.

Propósito del estudio

El propósito de este estudio es investigar cómo estudiantes con diferente conocimiento del lenguaje escrito reconstruyen la secuencia de acciones que constituye el episodio central de una historia y cómo establecen relaciones causales entre los distintos sucesos. Hemos escogido este episodio no solo por la relevancia que tiene en la narración, sino porque su estructura consiste en una serie de eventos, en los que interactúan los protagonistas realizando una misma acción varias veces (lanzar y regresar una pelota), de modo tal que su repetición genera una tensión que crece y culmina con la desaparición de uno de los personajes, provocada por la última acción del otro. Pensamos que narrar tal interacción entre los personajes propicia la aparición de diversas marcas de causalidad y lenguaje evaluativo, necesarios para explicar los lanzamientos sucesivos, sus consecuencias y dar

coherencia a la historia. Consideramos que, por lo general, a mayor escolaridad aumenta el dominio sobre la lengua escrita.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué diferencias existen en la manera de organizar la trama de una secuencia de acciones repetidas que involucran a dos personajes?
- ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los estudiantes para marcar la causalidad en la narración de tal secuencia de acciones?
- ¿Hay relación hay entre la manera de construir la trama y el desarrollo de la causalidad?

Antecedentes teóricos

Las relaciones de temporalidad y causalidad se han planteado como base de la coherencia del discurso narrativo; de hecho, la identificación de las relaciones causales se ha considerado una operación necesaria para comprenderlo (Trabasso & Sperry, 1985; Van den Broek, 2010). De acuerdo con Trabasso y Van den Broek (1985), la conexión causal entre eventos parece ser una restricción importante para la generación y retención de ideas en la narración. Sin embargo, la causalidad no es una relación unitaria; estos mismos autores han propuesto cuatro tipos de causalidad que se expresan en los enunciados: la *física* (cuando los enunciados refieren cambios materiales en el estado de los objetos o personas como consecuencia de la acción de otros), la *psicológica* (cuando se describen estados o reacciones internas producidas por los sucesos narrados), la *motivacional* (cuando se describe una meta y los intentos para lograrla) y la *de posibilidad* (cuando un enunciado describe una precondition que es necesaria, pero insuficiente, para que ocurra lo enunciado en otro). Los trabajos de estos autores sugieren que las narraciones que ofrecen un mayor número y variedad de relaciones causales entre los enunciados así como una organización jerárquica —como la descrita por Stein y Glenn (1979) en su gramática de las historias— son más coherentes y tienen más probabilidades de recordarse.

En los estudios del desarrollo temprano del lenguaje en el nivel del discurso, la coherencia global se ha fundado tanto en la estructura temporal

como causal de las historias (Karmiloff-Smith, 1985). La adquisición de los conectores causales se ha considerado como uno de los pasos esenciales en su construcción (Evers-Vermeul & Sanders, 2011). Aunque no existe acuerdo respecto de cuándo aparecen, se ha constatado que ciertos conectores de causalidad (*so* y *because*, en el caso del inglés) se usan desde etapas muy tempranas en el contexto del discurso espontáneo (Bloom *et al.*, 1980); sin embargo, la presencia de conectores de mayor complejidad (*por lo tanto*, *por consiguiente* o *no obstante*) es más tardía y depende de los rasgos conceptuales que involucran, las relaciones causales que expresan y los dominios de relaciones: contenidos del mundo real, actos de habla y relaciones epistémicas (Evers-Vermeul & Sanders, 2011).

En el ámbito de la adquisición del español como lengua materna, las investigaciones sobre las conexiones causales han mostrado cómo estas se van haciendo más complejas a la par que se desarrolla la estructura narrativa y se incrementa el uso de secuencias con más proposiciones (Gutiérrez-Clellen & Iglesias, 1992); asimismo, han evidenciado cómo los conectores causales tienden a aumentar en cantidad y variedad con el transcurso de la escolaridad; no como los conectores consecutivos, cuyo uso parece disminuir (Alarcón Neve, 2016). La aparición y frecuencia de los conectores en las narraciones no solo depende del desarrollo lingüístico y discursivo, pues también parecen estar condicionadas por el tipo de tarea que motiva la producción del discurso (Barriga Villanueva, 2002) y las instrucciones para suscitarla (Alarcón Neve, 2016).

Como se ha mencionado, la causalidad no se limita a las relaciones entre los sucesos referidos en la narración, sino que comprende también la manera como se configuran los personajes (Bamberg, 2007). Estos “constituyen un plano de la descripción necesario, fuera del cual las pequeñas ‘acciones’ narradas dejan de ser inteligibles, de modo que puede decirse que no existe en el mundo un solo relato sin ‘personajes’ o, al menos, sin ‘agentes’” (Barthes, 1985, p. 22). La descripción de los personajes, el ambiente y la acción “están profundamente enraizadas en el carácter mismo del pensamiento narrativo, construyen el *dramatis personae* de la ficción” (Bruner, 1988, p. 49), de modo que sin ella la narración carece de sentido.

Según lo define Labov (1972, p. 387), el componente evaluativo de la narración, lo que le da su sentido, se integra por cláusulas que se apartan

del curso de las acciones, conformando “una estructura paralela” que refiere las emociones, las actitudes y los estados internos, tanto de los personajes, como del narrador. Tales referencias a las emociones, intenciones, creencias o percepciones de los personajes reflejan la posición del narrador respecto del mundo narrado y tienen un propósito y una meta, que es transmitir a la audiencia cómo se desea ser entendido (Bamberg, 2007). Asimismo, constituyen la expresión de la causalidad psicológica y motivacional (Trabasso & Van den Broek, 1985).

Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje evaluativo muestran que la referencia a estados mentales de los personajes inicia tardíamente. Si bien los niños pueden atribuir estados mentales a los personajes de una historia antes de los 6 años, es alrededor de los 8 y 9 años cuando recurren a estados internos para explicar los comportamientos de los personajes (Bamberg, 1994; Berman & Slobin, 1994). En general, se encuentra que los preescolares tienen un concepto limitado de la intencionalidad y que es entre los 6 y 8 años cuando manifiestan haberla entendido y la utilizan para explicar las conductas de los otros (Hudson & Shapiro, 1991).

El uso del lenguaje evaluativo varía de acuerdo con la edad, el estrato socioeconómico y el tipo de narración solicitada. Shiro (2012) señala que el aspecto más distintivo entre las narraciones personales y las de ficción radica en el uso del lenguaje evaluativo. En las narraciones de ficción, los niños evalúan más profusamente que en las personales y no solo evalúan a los personajes, sino que introducen recursos evaluativos desde la perspectiva del narrador. Como lo destaca Shiro (1999-2000), es en el uso del lenguaje evaluativo, junto con la estructura discursiva y la complejidad del relato, en donde se evidencia un mayor desarrollo de las destrezas narrativas. Las interpretaciones que el narrador hace de los estados mentales, emociones y metas de los personajes son esa parte del lenguaje evaluativo que explica y vuelve inteligibles las acciones.

Metodología

Participantes

Se estudian 239 textos de estudiantes hispanohablantes mexicanos de escuelas urbanas públicas y privadas (50% de cada una), recopilados al final del año escolar. La tabla 1 condensa la información de los grados, edades de los participantes y cantidad de textos recolectados.

Tabla 1. *Características de la muestra*

<i>Grado escolar</i>	<i>Rango de edad</i>	<i>Cantidad de textos</i>	
		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
2º	7-8 años	30	30
4º	9-10 años	30	30
6º	11-12 años	30	30
9º	14-15 años	29	30

Se recolectaron textos de segundo grado porque se requería tener niños que hubieran adquirido las bases del lenguaje escrito; de cuarto, para tener un grado intermedio, y de sexto, porque es el final de la educación primaria. También se recolectaron textos de tercero de secundaria (nove-no en este estudio), porque este grado constituye el final de dicho nivel educativo. La finalidad de la selección fue conseguir un recorte transversal equilibrado de toda la educación básica.

Los textos forman parte del corpus Selene (Díaz-Argüero *et al.*, 2020). Dicho corpus comprende 897 textos pertenecientes a cuatro géneros distintos: 239 narraciones de ficción, 240 narraciones personales, 239 argumentativos y 179 descriptivos (de este último no hay textos de secundaria). En este estudio solo analizamos las narraciones de ficción.

Procedimiento de recolección de los textos

Se solicitó la escritura de una historia a partir de la animación *The Misguided Monk* (Long, 2007), la cual carece de diálogos o narración oral. La

historia presenta dos personajes: un anciano monje oriental y un perro que lleva consigo una pelota, y consta de cuatro episodios. En el primer episodio, la acción transcurre en un espacio bardeado situado en la cima de una montaña, en donde el anciano se encuentra practicando algún arte marcial. El conflicto se presenta cuando el perro irrumpe, ladra y le acerca la pelota. El anciano no responde inmediatamente y el perro insiste con la pelota. Comienza entonces una secuencia de lanzamientos en la que el anciano tira la pelota y el perro la trae de regreso, hasta que el anciano la arroja fuera de la barda (se infiere que hacia un abismo) y el perro se avienta detrás de ella. En el segundo episodio, el anciano trata de continuar su ejercicio, pero, como no parece estar tranquilo, decide bajar a buscar al perro. Sube a una roca para observar mejor el panorama, pero resbala y se precipita cuesta abajo. El tercer episodio empieza cuando el anciano despierta del golpe que se dio al caer y ve la pelota. Se levanta y va a recogerla. Después encuentra al perro, que está inconsciente. Lo carga y sube con él hasta su casa; lo recuesta en el suelo cerca del fuego de una chimenea y se pone a meditar junto a él. El cuarto y último episodio comienza cuando despierta del perro, seguido de la sorpresa del monje, y termina con los dos personajes jugando a la pelota.

La intención de usar este video fue apoyar la producción escrita, pues se ha mostrado que, al tener resuelto el problema de inventar una historia, los estudiantes, y en especial los niños, pueden concentrarse en el “modo de decir” (Ferreiro *et al.*, 1998; Teberosky, 1988). En nuestra elicitación, se decidió además interrumpir el video cuando el monje despierta de la caída y ve la pelota, para solicitar a los estudiantes que concluyeran la historia. Inventar finales o partes de la historia es un recurso que ha probado incentivar la producción de textos en otras situaciones experimentales, de evaluación y didácticas (Rodari, 1999; Zamudio, 2016). Tal diseño de la tarea nos permitió, por un lado, asegurar un tema común que facilitara comparar los recursos discursivos y lingüísticos que los estudiantes de diferentes grados escolares usaran en la escritura de sus textos, y, por otro, contar con una parte individual en la que pudieran mostrar sus recursos narrativos con mayor creatividad.

El video se proyectó en el salón de clases a todo el grupo. Las instrucciones indicaban que debían (a) contar la historia de manera que otros es-

tudiantes pudieran entenderla sin necesidad de verla, y (b) escribir su final. La narración se escribió inmediatamente después de la presentación del video. Los estudiantes únicamente elaboraron una versión de la narración, es decir, no tuvieron posibilidad de corregirla ni reescribir sus textos.

Los textos que se incluyen en el análisis son versiones normalizadas de los originales. Se ha corregido la ortografía y segmentación de palabras con el propósito de facilitar su lectura; la puntuación ha quedado tal como los estudiantes la usaron porque no quisimos imponer a los textos el análisis implicado en las normas contemporáneas.

Análisis de resultados

Realizamos dos análisis diferentes. Por un lado, estudiamos la aparición de varios tipos de marcas de causalidad en los distintos grados escolares y, por otro, la organización de las acciones que integran el primer episodio, esto es, el de los lanzamientos. Después cruzamos los datos de uno y otro análisis, con el propósito de mostrar cómo se vinculan las marcas de causalidad y la organización de las acciones.

Nuestro análisis toma como unidad el texto producido por cada estudiante, de modo que contar textos o estudiantes es equivalente. Preferimos tomar como unidad del análisis cuantitativo los textos y no la frecuencia descontextualizada de las marcas de causalidad, porque esta puede enmascarar o desviar lo que realmente ocurre en los grupos de edad o grados escolares, al presentar como propio de un conjunto un fenómeno que puede concentrarse en uno o unos cuantos textos. Asimismo, puesto que la frecuencia de un fenómeno puede depender de la longitud de los textos, hemos decidido considerar que el hecho de que aparezca una sola vez en un texto y en un contexto adecuado de uso es razón suficiente para mostrar que se conoce el recurso lingüístico.

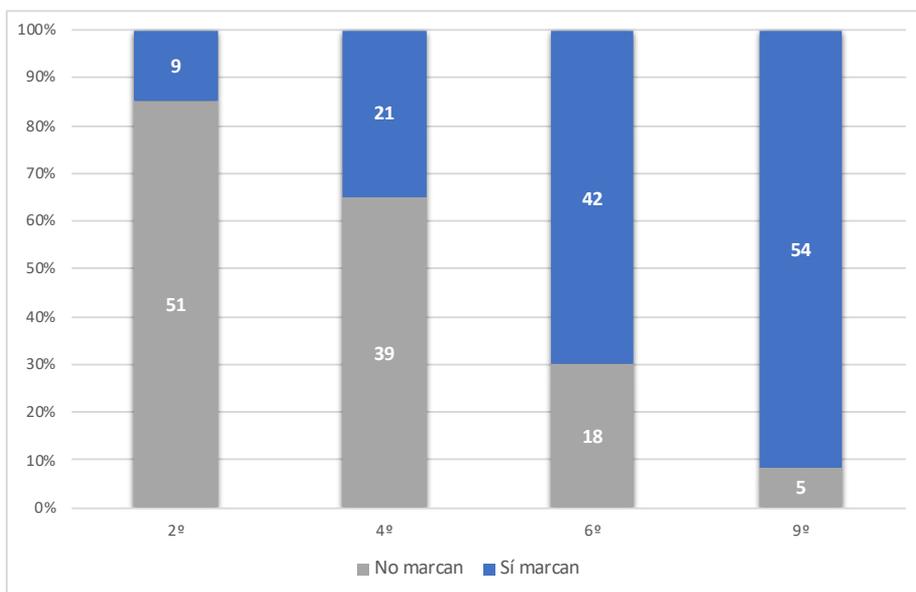
El análisis de la causalidad se centra en la narración de los lanzamientos. En el estudio hemos tomado en cuenta solamente las marcas que refieren de manera explícita la relación. Si bien es posible inferir relaciones causales entre enunciados yuxtapuestos o algunos coordinados, hemos considerado solo los enunciados donde hay marcas lingüísticas de causalidad.

dad. Atendiendo al significado y tipo de las marcas que encontramos en los textos, hemos clasificado la causalidad en tres categorías: (a) *consecuencia*: se formula una acción como resultado o efecto de otra; (b) *finalidad*: se plantea una meta o la intención de realizar una acción con una consecuencia calculada, y (c) *explicación*: se referencia a estados mentales (emocionales o epistémicos) que aclaran los motivos de la acción. La relación de consecuencia se formula en oraciones introducidas por la conjunción *así que*, principalmente, o el adverbio *entonces*, con valor consecutivo (pusimos en esta categoría el nexos causal *porque*, debido a que en el corpus analizado solo hay dos casos de enunciados introducidos por este, además de que su uso no contraviene la definición de la relación causa-efecto, solo la focaliza de manera diferente). La finalidad se expresa mediante oraciones subordinadas finales, y las explicaciones, que concretan esos elementos del lenguaje evolutivo relevantes a la causalidad, se enuncian mediante dos tipos de construcciones lingüísticas: sintagmas adjetivales (ESA) y sintagmas verbales (ESV).

El análisis de los lanzamientos se centra en la reconstrucción de la secuencia de acciones que integran el primer episodio, específicamente la interacción anciano-perro centrada en la pelota. En el video figuran tres lanzamientos de la pelota: el inicial, uno intermedio y el final; en cada uno, el anciano lanza la pelota y el perro se la regresa, salvo en el último, porque la pelota es lanzada fuera de la construcción. Hemos caracterizado los lanzamientos según la organización que los estudiantes les dieron en sus textos. De acuerdo con la cantidad de lanzamientos que se reportan, identificamos secuencias de uno, dos y tres lanzamientos. A ello se agregó un indicador de la manera como se plantearon, esto es, si se trataron como eventos puntuales o aislados o como un evento iterativo. Enseguida se presentan ejemplos de cada uno de ellos.

Resultados del análisis de las marcas de causalidad

En primer lugar, analizaremos el desarrollo de las marcas de causalidad. La figura 1 presenta la cantidad de textos que expresan algún tipo de causalidad en los distintos grados escolares. En ella se observa cómo el uso de las marcas va aumentando a medida que se avanza en la escuela. De una propor-

FIGURA 1. *La marcación de la causalidad a través de los grados escolares*

ción mínima en segundo grado —9 de 60 textos (15%)— se incrementan a 21 (35%) los textos de cuarto grado que las incorporan. Entre cuarto y sexto la cantidad de textos que presentan marcas de causalidad se duplica: ahora es de 70%, 42 de 60 textos. En secundaria también hay un aumento, aunque ya no tan notable como entre los dos grados anteriores; ya son 54 los textos que las tienen (90%), un porcentaje muy cercano a la totalidad.

Recordemos que el conteo de las marcas de causalidad refiere únicamente a los textos que las presentan y se centra exclusivamente en la narración de los lanzamientos. La figura 2, por su parte, muestra el porcentaje de textos que emplean distintos tipos de marcas de causalidad, y la tabla 2, las cantidades en números absolutos. Se aprecia que más de la mitad de los textos cuentan con alguna marca de causalidad. Predominan los textos con las marcas que hemos denominado explicativas, esto es, la referencia a estados mentales que motivan la acción (22%). El segundo lugar lo ocupan los textos que combinan dos o más recursos que indican causalidad (19%); siguen los textos que únicamente indican finalidad (7%) y, por último, los que refieren a consecuencia (5%). Los textos que contienen los dos últimos tipos están muy por debajo de los que tienen solo explicaciones.

FIGURA 2. Distribución de los textos de acuerdo con el tipo marcas de causalidad

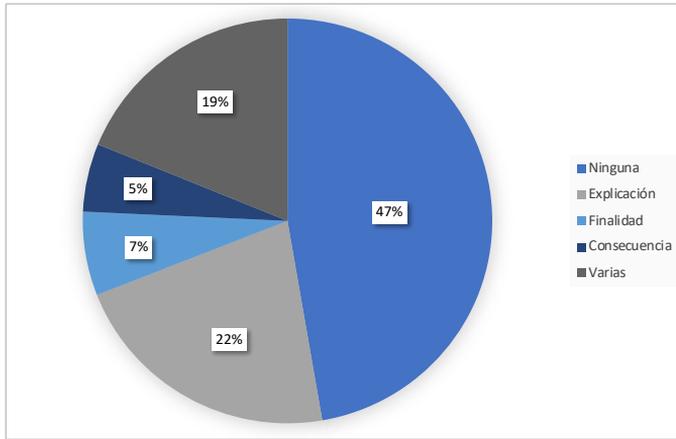


TABLA 2. Cantidad de textos de acuerdo con el tipo marcas de causalidad

<i>Ninguna</i>	<i>Explicación</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Consecuencia</i>	<i>Varias</i>	<i>Total</i>
113	52	16	13	45	239

Veamos algunos ejemplos que ilustran el uso de marcas de causalidad. Tratamos de presentar textos completos para que se puedan apreciar las características de las narraciones; sin embargo, por razones de espacio no siempre ha sido posible. Los ejemplos se identifican al final con la clave que tienen en el corpus Selene. Los primeros dos dígitos indican el grado escolar; las siguientes tres letras especifican el tipo de texto (NP = Narrativo perro, que es como se identifica la narrativa de ficción en el corpus Selene) y el género del autor (F = femenino o M = masculino), y los últimos cuatro dígitos corresponden a la identificación del estudiante.

Comenzaremos presentado dos ejemplos que no tienen indicadores de causalidad. Los textos son de dos grados de primaria distantes: segundo y sexto.

1. Un sensei estaba entrenando en un templo y se encontró con un perrito con una pelota el perrito le dio la pelota el sensei aventó la pelota el perrito le dio otra vez la pelota el sensei la aventó y el perrito se aventó del templo por la pelota [...] (02NPF0011)

2. [...] el perrito se acercó a el viejo y le dio una pelota y el viejo la agarró y la aventó y el perro se la traía y la aventó otras 2 veces y el perrito se la siguió trayendo y hasta que el viejito se la aventó afuera de su casa y la pelota se cayó por las montañas [...] (06NPM0204)

Los textos difieren tanto en longitud, como en detalles descriptivos; sin embargo, ambos carecen de marcas de causalidad, lo que impacta en la manera de exponer los lanzamientos. Esta se reduce a una simple sucesión de acciones y reacciones en la que no se alcanza a destacar que son el centro de la narración y que culminarán con un suceso que dará origen al siguiente episodio. En cambio, en los textos donde aparecen tales marcas puede apreciarse alguna razón o móvil que facilita entender los comportamientos de los personajes, como en los siguientes ejemplos.

3. Había una vez un japonés que un día vino un perrito y el perrito sólo quería jugar con él y la pelota **así que** se la lanza y vuelve y le lanza muchas veces la pelota y en una de esas se la lanza hasta afuera [...] (02NPF0005)
4. Había una vez un señor estaba haciendo un ritual y de repente aparece un perrito con una pelota el perrito quería jugar con el señor **entonces** le agarró la pelota y se la lanzó pero el perro regresó el señor por más que se la aventaba el perro regresaba **entonces** el señor se la (lanzó) por un barranco y el perrito se cayó [...] (04NPF0151)

Estos dos fragmentos ejemplifican marcas de consecuencia. En el (3), la marca *así que* distingue la reacción del anciano como consecuencia del deseo del perro, es decir, no solo se atribuye un deseo al perro —cosa que se expresa en varios textos—, sino que se reconoce tal empeño como detonador de la acción del anciano. El ejemplo (4) contiene dos marcas de consecuencia; la primera articula la acción del anciano con el deseo del perro, como en el texto de segundo, y la segunda plantea el lanzamiento final como consecuencia de los lanzamientos varios que se narran.

Enseguida se muestran dos ejemplos, (5) y (6), con marcas de finalidad en los lanzamientos. En ambos, la marca principal es una cláusula final que aclara la intención del anciano de librarse del perro, aunque en el de secundaria, el ejemplo (6), la construcción de la finalidad es más elabora-

da, pues se encuentra dentro de una adversativa. Cabe notar, también, que en el primer enunciado de este último texto hay otra cláusula final que refiere a la intención del perro. Esta queda fuera de los lanzamientos y, aunque la oración que le sigue puede interpretarse como una consecuencia, al carecer de marca, no se ha considerado en nuestro conteo.

5. El viejito estaba meditando como siempre pero de repente un perro muy feliz que llegó con una pelota el viejito se la lanzó **para que ya no lo molestara** el perrito corrió por ella pero cayó de la montaña [...] (6NPF0190)
6. [...] El perro dejó caer la pelota sobre el suelo para así poder empezar a jugar, el anciano tomó la pelota y la arrojó a una corta distancia **pero no con la intención de jugar con el perro sino con la de** que se fuera: sin embargo fracasó y el perro trajo de vuelta la pelota [...] (09NPM0235)

Los ejemplos que siguen son de explicaciones; unas son sintagmas verbales y otras, sintagmas adjetivales. Ambas refieren estados mentales que resultan de lo expresado en los enunciados anteriores y, simultáneamente, justifican las acciones subsiguientes del personaje. Los dos primeros ejemplos contienen dos palabras que comparten el mismo lexema. En el ejemplo (7), el lexema tiene forma verbal y constituye el núcleo del sintagma verbal; en el (8), tiene una forma de participio y conforma una frase adjetiva que funciona como construcción absoluta. El ejemplo (9) contiene también una construcción absoluta con un sintagma verbal al interior.

7. Había una vez un monje que vivía en un palacio y venía un perro que traía una pelota de color roja el monje lanzaba la pelota y el perro la traía una y otra vez. **El monje se enojó mucho** y lanzó la pelota lo más fuerte que pudo [...] (06NPM0090)
8. [...] El animal traía en la boca una roja pelota muy reluciente que le dejó en los pies al señor; el señor **muy enojado** la tomó y la lanzó, el perro salió por ella y se perdió en la neblina del templo. Cuando Yu pensó que ya se había ido, el perro regresó con la pelota en la boca y se la volvió a dar él, **aún más enojado** se la lanzó, pero esta vez accidentalmente hacia el barranco, el perro fue tras ella y se aventó; [...] (04NPF0036)
9. [...] De repente, un perrito se acercó con pelota. El viejo le aventó la pelo-

ta; el perro la siguió la volvió a llevar. El viejo se la volvió a lanzar un par de veces, pero después **harto de que el perro no lo dejaba de molestar**, el hombre lanzó la pelota con mucha fuerza, el perro la siguió, sin saber que no había nada para agarrarse. [...] (06NPF0070)

Por último, se incluyen algunos ejemplos que contienen más de un tipo de marca de causalidad. El primero, (10), es un texto de secundaria que comprende una explicación seguida de un enunciado introducido por una marca de consecuencia; el segundo, (11), un texto de cuarto grado que tiene una explicación y una cláusula final. El tercer texto, (12), a pesar de conjuntar todas las oraciones con el conector copulativo —incluso la cláusula adverbial temporal con que inicia el fragmento de texto—, integra dos marcas de causalidad en una oración: una explicación como sintagma verbal principal con una cláusula causal, y en la siguiente oración utiliza una cláusula final; en total tres marcas de causalidad que le dan coherencia a los lanzamientos.

10. Una mañana un monje estaba practicando en su templo, se encontraba a lo alto de una montaña, su perro quería jugar a la pelota **pero él no quería por lo que** empezó a lanzar más y más lejos de él hasta que la pelota se fue por el borde, [...] (09NPF0099)
11. [...] **El viejito no quería jugar y comenzó a lanzar la pelota para que el perrito se fuera** pero siempre regresaba y hasta que el viejito la lanzó al barranco [...] (04NPM0053)
12. [...] cuando el señor estaba ensayando y su perro vino y le trajo una pelota para que jugara con él y el señor **se enojó porque lo interrumpió** y le aventó la pelota **para que** se fuera y no se fue porque le volvió a traer la pelota y se lo volvió a aventar tres veces y no se fue entonces se la aventó fuera de el cerro y se aventó [...] (06NPF0184)

Veamos ahora lo que sucede con los tipos de marcas de causalidad a través de los grados escolares. La tabla 3 especifica la cantidad de textos que contienen cada uno de los tipos. En ella se observan los cambios en su uso a lo largo de la escolaridad. En segundo, hay tres textos con solamente explicaciones; tres con marcas de consecuencia, y tres con marcas combi-

nadas. No aparecen textos con marcas de finalidad aisladas; sin embargo, esto no significa que no la usen al describir los lanzamientos, pues hay un texto que tiene una marca de finalidad combinada. En cuarto grado, aumentan ligeramente los textos con todo tipo de marcas aisladas y combinadas. En sexto se disparan los textos con marcas de explicación y los que combinan diferentes marcas, mientras que en secundaria son estos últimos los que predominan.

TABLA 3. Cantidad de textos por grado escolar y tipos específicos de marcas

<i>Marca de causalidad</i>	<i>2º</i>	<i>4º</i>	<i>6º</i>	<i>9º</i>	<i>Total</i>
<i>Consecuencia</i>	3	6	2	2	13
<i>Finalidad</i>	–	3	6	7	16
<i>Explicación</i>	3	8	22	19	52
<i>Varias</i>	3	4	12	26	45
<i>Total</i>	9	21	42	54	126

En resumen, los textos con marcas de causalidad aumentan a medida que transcurre la escolaridad. La presencia de los tipos de marcas de causalidad muestra variaciones relevantes. Aunque todos los tipos están presentes desde el inicio de la escolaridad, no todos se usan con la misma frecuencia a lo largo de esta. Los textos con explicaciones son los que más se incrementan, contrastando con los que emplean cualquier otro tipo de marcas. El uso de los tipos que marcan finalidad y consecuencia de manera aislada no parece prosperar demasiado; sin embargo, hay que tener en cuenta que estos tipos pueden aparecer combinados con otros y que los textos que emplean más de una marca también aumentan hacia el final de la secundaria.

Resultados del análisis de la organización de los lanzamientos

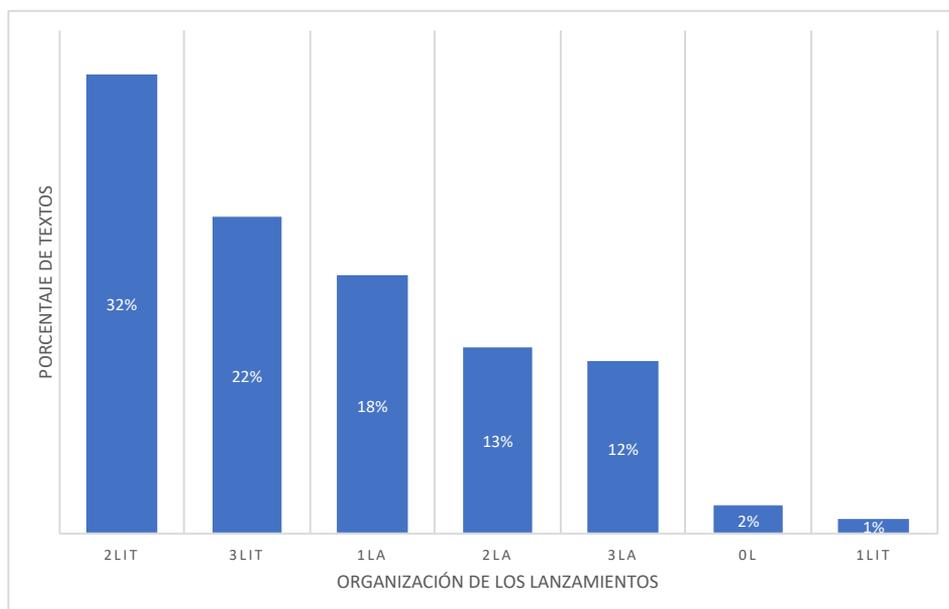
Con el propósito de contextualizar la aparición de las marcas de causalidad, hemos decidido ponerlas en relación con la reconstrucción de los

lanzamientos. La organización de las acciones se ha clasificado de acuerdo con la cantidad de lanzamientos que se reportan y la manera como se desarrollan: si se narran como eventos aislados (LA) o como eventos iterativos (LIT). La tabla 4 presenta la clasificación de los lanzamientos según los parámetros especificados. La cantidad es referida por el número, y el modo, por la letra.

TABLA 4. Clasificación de los lanzamientos según su organización

	<i>1 lanzamiento</i>	<i>2 lanzamientos</i>	<i>3 lanzamientos</i>
<i>Aislados</i>	1LA	2LA	3LA
<i>Iterativos</i>	1LIT	2LIT	3LIT

FIGURA 3. Organización de los lanzamientos



La figura 3 muestra el porcentaje de textos por tipo de organización dada a los lanzamientos. En ella se aprecia cómo la organización que incluye dos lanzamientos (2LIT), uno de ellos iterativo, tiene el porcentaje más alto (32%); le sigue la de tres lanzamientos (3LIT), también con uno iterativo (22%). La suma de ambos tipos (54%) contrasta con la organiza-

ción en dos y tres lanzamientos puntuales (2LA y 3LA), que solo alcanza 25% (13 + 12%, respectivamente). La comparación muestra la tendencia a enfatizar la repetición del lanzamiento de la pelota, más que a precisar la cantidad de veces que ocurre puntualmente. Caso aparte es la organización en un lanzamiento único (1LA), porque, además de describir el lanzamiento como puntual, resume la trama del episodio. La frecuencia de esta organización no es menor, pues ocupa el tercer lugar y destaca sobre los lanzamientos múltiples de carácter puntual.

Veamos ahora la cantidad de estudiantes, por grado, que organizaron sus textos de acuerdo con las categorías planteadas. La tabla 5 muestra los datos. Recordemos que los números representan la cantidad de lanzamientos y las letras el tipo: si es puntual o aislado (LA) o si es iterativo (LIT).

Tabla 5. Distribución por grado y tipo de organización de los lanzamientos

<i>Grado escolar</i>	<i>0L</i>	<i>1LA</i>	<i>1LIT</i>	<i>2LA</i>	<i>2LIT</i>	<i>3LA</i>	<i>3LIT</i>	<i>Total</i>
2°	3	18		11	20	4	4	60
4°	1	13	2	12	16	8	8	60
6°		7		5	24	7	17	60
9°		5		4	17	9	24	59
<i>Total</i>	4	43	2	32	77	28	53	239

Se observa que hay 4 estudiantes que no refieren ningún lanzamiento (0L). Estos estudiantes construyen una historia, pero sin tener en cuenta la trama del episodio; en consecuencia, si bien presentan a los personajes, la trama que proponen carece de clímax. Los dos estudiantes que optaron por narrar un solo lanzamiento iterativo tratan la historia de manera similar: aunque introducen a los personajes y refieren la interacción anciano-perro con la pelota, tampoco narran el lanzamiento final, de modo que no articulan los elementos de la historia original. Más abajo se presenta un ejemplo de 0L.

El ejemplo (13) es un texto sin lanzamientos (0L) de un estudiante de segundo grado. En él se inicia y termina la historia con fórmulas canónicas y se introducen los personajes, pero se expone una sucesión de eventos sin elementos suficientes para entender la trama.

13. Había una vez un perrito que un día fue con un monjillo y el perrito se cayó y el monjillo fue a buscar a Cugui y entonces pensó que estaba muerto pero no y entonces el perrito estaba jugando y colorín colorado. (02NPF0130)

Quienes organizan la trama en un solo lanzamiento puntual (1LA) no solo condensan la acción del episodio, sino que la centran en el final. Esto no significa que los 43 textos de esta categoría manifiesten igual coherencia. Es la presencia de indicadores de causalidad lo que determina la diferencia. Enseguida se presentan dos textos, uno de primaria, (14), y otro de secundaria, (15), para ilustrar tales diferencias. Los lanzamientos se han distinguido con negritas para facilitar su identificación.

14. Un día había un señor estaba haciendo Taekwondo y de pronto un perrito ladró, el señor se dio la vuelta y lo vio el perro quería que le lanzaran su pelota [el señor se la lanzó hacia un barranco y el perro cayó.]^{L_{único}} El señor lo estaba buscando y tropezó. [...] (04NPM0060)

15. Una mañana como todas, el monje realizaba una de sus rutinas; como acostumbraba siempre su perro le hacía compañía desde la puerta del templo. Esta ocasión su mascota se encontraba muy inquieta, pues no dejaba de insistirle a su amo para que jugara con él llevándole en su hocico una pelota roja. Como el monje estaba muy concentrado en su rutina continuaba rechazando al animal, que persistía.

No pasó mucho tiempo antes de que el monje perdiera la paciencia y decidiera por fin corresponderle al perro; **[así que tomó la pelota y la lanzó con todas sus fuerzas, tanto que esta traspasó la barda de piedra y cayó al vacío.]**^{L_{único}} Sin perder un segundo el perro hizo lo mismo: corrió y se lanzó tras la bola roja. [...] (09NPF0021)

Como puede observarse, en la narración de secundaria la manera como se formula la información que antecede a la conjunción consecutiva *así que* es la que posibilita su aparición y establece la coherencia narrativa. En cambio, en el texto de primaria, la información es insuficiente para entender la causa del lanzamiento, entre otras cosas.

La organización en dos lanzamientos se caracteriza porque uno de

ellos refiere al lanzamiento final, en el que se describe cómo el anciano lanza la pelota al “precipicio” o un lugar semejante. El otro lanzamiento puede ser el inicial (2LA) o un iterativo (2LIT). Los textos con una organización 2LIT son los más abundantes del corpus (77 textos), en tanto que los 2LA (32 textos) ocupan la tercera posición. A continuación, se presenta un ejemplo de cada uno.

16. Un monje viejito, estaba concentrándose en meditar, entonces un perro llegó con una pelota para jugar, y para que le pusieran atención empezó a ladrar [el monje enfadado por la interrupción le lanzó la pelota lejos, el perro de inmediato la volvió a traer,]L_{Inicial} [aún más enfadado lanzó la pelota muy lejos y por el vacío.]L_{Final} El perro se aventó por ella, el monje se quedó preocupado e inestable por lo que hizo. Aunque siguió con sus ejercicios y su meditación por accidente cayó al barranco. Mal herido el perro llegó y le dio apoyo él se quedó con la idea de cómo un animal puede ser tan fiel. (06NPF0075PB)
17. Había una vez que un señor que tenía un perro [y le lanzó su pelota muchas veces]L_{Iterativo} [y una vez se la lanzó tan lejos que el perro se cayó,]L_{Final} pero cuando el perro había llegado a pedirle que le lance la pelota él estaba haciendo yoga y fue a ver y se encontró la pelota después el señor encontró al perro jugaron afuera con la pelota que el perro le llevó a el señor y jugaron, jugaron, jugaron jugaron, jugaron, jugaron y jugaron y al final durmieron felices para siempre. (02NPF0007PB)

El ejemplo (16) es 2LA, con el lanzamiento inicial y el final claramente delimitados. La descripción del lanzamiento inicial denota un solo evento que incluye la acción del anciano y la respuesta de perro. En cambio, en el ejemplo (17), la primera referencia a los lanzamientos describe la acción como un suceso que se repite. Los lanzamientos iterativos tienen estructuras muy distintas: frases con cuantificadores indefinidos, numerales, distributivos; cambios en el TAM; repeticiones del verbo o de las frases (otra vez y otra vez), entre otros, que no analizaremos aquí porque nos aparta del tema de este trabajo.

Restan los niños que organizaron la secuencia de acciones en tres lanzamientos: inicial, intermedio y final. En esta organización encontramos

también lanzamientos iterativos. Es el texto intermedio el que se presenta como puntual o como iterativo, y obliga a dividir la categoría en 3LA y 3LIT. La organización 3LIT es la segunda en frecuencia (53 textos), 24 textos menos que 2LIT, mientras que 3LA (32 textos) está en cuarto lugar, debajo de los textos con dos lanzamientos e incluso de los de un solo lanzamiento. Enseguida se presentan ejemplos de ambos tipos de organización en tres lanzamientos.

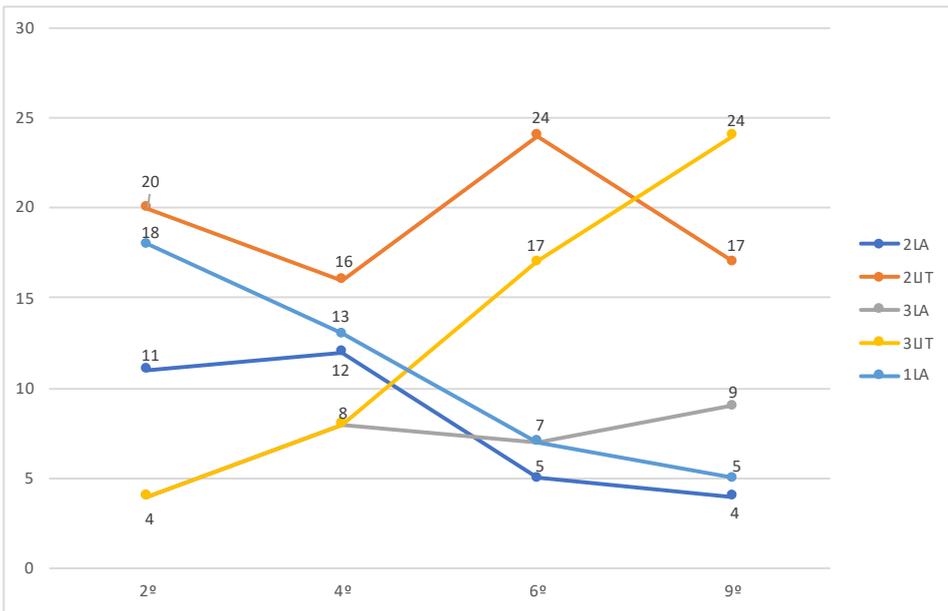
18. Un día un japonés se encontró un perrito con una pelota en la boca el japonés se enojó de que un perrito arruinara su clase de japon [así que el japonés le aventó la pelota y el perrito regresó al templo con la pelota] L_{Inicial} [y el japonés le aventó de nuevo y el perrito volvió al templo] $L_{\text{intermedio}}$ [y el japonés estuvo muy enojado y aventó la pelota muy fuerte] L_{Final} y el perrito se cayó y el japonés bajó a ver si estaba vivo el perrito (02NPM0139)
19. Un señor un poco anciano practica una serie de movimientos, cuando ve a un perrito de color blanco que traía una pelota de color rojo, el perrito quería jugar, pero el anciano no tenía muchas ganas, [entonces el anciano le lanza una vez la pelota, pero el perro regresa muy rápido,] L_{Inicial} [entonces lo repite una y otra vez] $L_{\text{iterativo}}$ [hasta que la lanza fuera de una barda hacia un barranco.] L_{Final} El perro ya no regresa y el anciano comienza a buscarlo, pero resbala y cae por el barranco... [...] (06NPF0069)
20. En un lugar lejano en China, estaba un hombre grande practicando un arte marcial en un templo en una gran montaña. De repente, un perrito se acercó con pelota. [El viejo le aventó la pelota; el perro la siguió la volvió a llevar.] L_{Inicial} [El viejo se la volvió a lanzar un par de veces,] $L_{\text{iterativo}}$ [pero después harto de que el perro no lo dejaba de molestar, el hombre lanzó la pelota con mucha fuerza,] L_{Final} el perro la siguió, sin saber que no había nada para agarrarse [...] (06NPF0070)

El ejemplo (18) es un texto completo organizado en tres lanzamientos con uno intermedio puntual. Tal organización contrasta con las de los ejemplos posteriores, dos fragmentos de los textos (19) y (20) en los que puede apreciarse el carácter iterativo del lanzamiento intermedio, señala-

do por el verbo aspectual “repetir” y la locución “una y otra vez” en el primero de ellos, y otro verbo aspectual “volver” y una frase cuantificadora, en el segundo.

Vamos a comparar, por último, la organización de los textos a través de los grados escolares y analizar la dirección que sigue. En la figura 4 se presentan las categorías de organización más relevantes y la cantidad de estudiantes por grado que se agrupan en ellas. Se han omitido los textos que carecen de lanzamientos y los dos textos con un solo lanzamiento iterativo. En resumen, son varios los aspectos a destacar respecto de los cambios en la organización de los lanzamientos a lo largo de la educación básica. El primero de ellos es la tendencia de la organización en tres lanzamientos con uno iterativo (3LIT) a incrementarse con el transcurso de los grados escolares, principalmente entre cuarto y sexto de primaria, en donde estos textos se duplican de 8 a 17; asimismo, a colocarse por encima de todas las opciones de organización en secundaria. En contraste, la organización en un lanzamiento puntual (1LA) decrece claramente a través de la escolaridad; inicia con 18 textos en segundo y se reduce a 5 al finalizar la secundaria.

FIGURA 4. Organización de los textos a través de los grados escolares



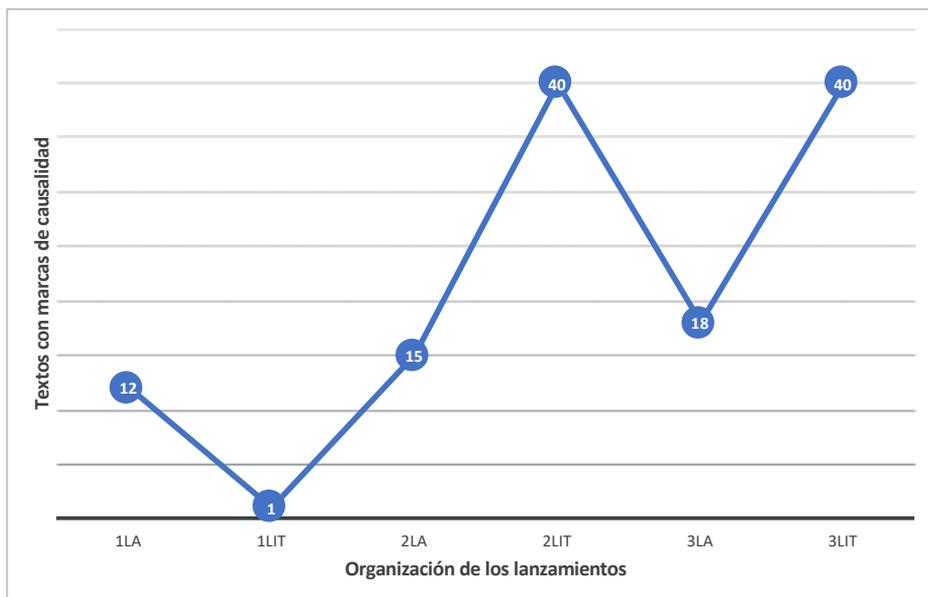
Otra organización que también muestra disminución, aunque no tan notable, es la de dos lanzamientos puntuales (2LA). Por otra parte, la organización en tres lanzamientos con uno puntual (3LA), después de elevarse entre segundo y cuarto grado, tiende a permanecer estable en el resto de los grados.

Finalmente, la organización en dos lanzamientos con uno iterativo (2LIT) llama la atención porque, pese a las breves caídas que tiene en cuarto grado y secundaria, permanece elevada en todos los grados; de hecho, aventaja a las demás opciones en primaria.

El uso de las marcas de causalidad en los lanzamientos

El último análisis de los textos remite a la relación entre las marcas de causalidad y los lanzamientos. La figura 5 muestra la cantidad de textos que tienen marcas de causalidad, clasificados según la organización que se dio a los lanzamientos. En ella se observa cómo las organizaciones de dos y

FIGURA 5. *Relación entre las marcas de causalidad y la organización de los lanzamientos*



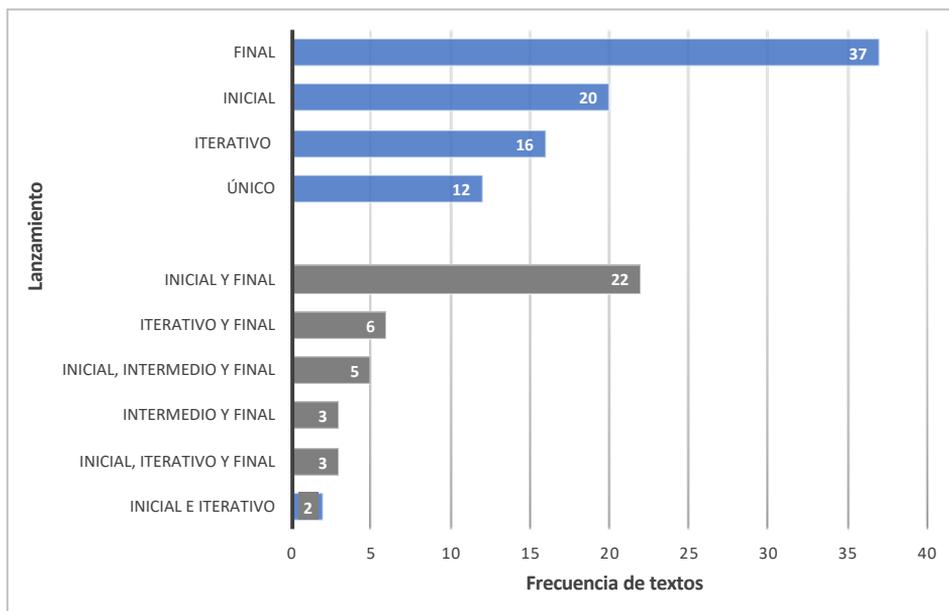
tres lanzamientos iterativos (2LIT y 3LIT) concentran los textos con marcas de causalidad, mientras que las organizaciones de un solo lanzamiento incluyen muy pocos textos. Los datos también indican que no es la cantidad lanzamientos en sí la que propicia la presencia de la causalidad en los textos, sino la cantidad junto con la reconstrucción de un lanzamiento como una secuencia de acciones repetidas. Las organizaciones de dos y tres lanzamientos puntuales (2LA y 3LA) no reúnen tantos textos como sus correspondientes con evento iterativo; los textos 2LA y 3LA que expresan causalidad no son ni la mitad de los textos 2LIT y 3LIT. La expresión de causalidad, entonces, no solo está relacionada con las organizaciones 2LIT y 3LIT, sino que es esta última organización la que tiende a concentrar las marcas: 75% (40 textos de un total de 53 con organización 3LIT)² las poseen, de modo que podemos suponer que es en ella donde se logra la mayor coherencia causal.

Vamos ahora a analizar la presencia de las marcas de causalidad en los lanzamientos específicos. La figura 6 presenta la cantidad de textos que marcan causalidad en uno o más lanzamientos, sin considerar la organización que les dieron. En la gráfica, los datos aparecen agrupados según se haya marcado un solo lanzamiento (parte superior), o más de uno (parte inferior). El ordenamiento en cada grupo es de mayor a menor frecuencia.

El lanzamiento que recibió la mayor cantidad de marcas de causalidad fue el final; 37 textos indican algún tipo de causalidad en el lanzamiento aislado, en tanto que 39 lo marcan junto con otro. Esto era esperable, puesto que el lanzamiento final es el que permite explicar tanto el término de la secuencia como la consecuencia del mismo, es decir, la acción que finaliza el episodio (el salto del perro). Le sigue el lanzamiento inicial, que resulta también clave porque permite entender el resto de la secuencia de acciones que componen el episodio; son 20 los lanzamientos iniciales aislados que reciben marcas de causalidad y 32 los lanzamientos iniciales en combinación con otro.

Los lanzamientos iterativos son menos relevantes comparados con el final y el inicial, ya que, al encontrarse en posición intermedia, la indicación de causalidad solo tiene efectos locales e, incluso, puede resultar

² Véase la tabla 4 que presenta la distribución de textos por organización de lanzamientos y grados escolares.

FIGURA 6. *Textos con marcas de causalidad en uno o más lanzamientos*

redundante para el desarrollo del episodio; 16 lanzamientos iterativos están marcados, mientras que los que están en combinación son 11. Por último, solo hay 12 textos con un lanzamiento único que usan marcas de causalidad.

Cabe destacar dos cosas de este análisis. La primera: que los textos de un solo lanzamiento que tienen marcas de causalidad sean tan pocos, 28% (12 de 43 textos con organización 1LA),³ cuando en ellos se condensa la trama del episodio, esto muestra que, en general, son textos con escasa coherencia causal. La segunda: que el porcentaje de textos que marcan causalidad en el evento iterativo, en el evento aislado o en combinación con otro, es también bajo, 34% (27 de 80 textos), cuando son los textos con organización 2LIT y 3LIT los que marcan más la causalidad. Esto significa, entonces, que los textos con organización 2LIT concentran la expresión de causalidad en el lanzamiento final, mientras que los textos 3LIT la reparten entre el lanzamiento final y el inicial, lo que les confiere mayor coherencia causal.

³ Véase la tabla 4.

Discusión y conclusiones

Escribir una narración a partir de una animación visual es un acto que involucra un conjunto de operaciones cognitivas complejas, como son (1) la interpretación de lo que se representa en una modalidad perceptual distinta del lenguaje; (2) el ordenamiento de los contenidos interpretados con base en la experiencia que se tiene de los eventos del mundo; (3) su estructuración discursiva a partir del conocimiento de las tramas y los géneros narrativos de lo escrito, la evaluación de los lectores y la perspectiva que se quiere imprimir al relato, y (4) la realización lingüística de las partes específicas y las relaciones que las integran, entre las más relevantes.

En nuestro estudio, la variedad encontrada en la organización de los lanzamientos pone de manifiesto varias de estas cuestiones. La primera es que no todos los estudiantes narran la secuencia de tres lanzamientos presentada en el video. Aunque todos reciben el mismo estímulo, la reconstrucción que efectúan es muy distinta. Los resultados muestran el predominio de la organización en dos lanzamientos (el final y uno iterativo) en todos los grados escolares, y no pocos textos con un solo lanzamiento. Los textos que narran tres lanzamientos (uno de ellos iterativo) aparecen con una baja frecuencia en segundo grado y tienden a incrementarse con la escolaridad, en tanto que los textos con tres lanzamientos puntuales tienen una frecuencia relativamente baja en todos los grados.

Desde una perspectiva que considera la narración como un proceso constructivo, es explicable por qué no todos los estudiantes estructuran del mismo modo la secuencia de los lanzamientos. Si bien se parte de una historia para elaborar el discurso, esto no significa que la narración sea un “recuento” de lo presentado en ella. La historia requiere interpretarse para poder reconstruirse; un proceso que está lejos de ser solamente una recuperación o reproducción de los contenidos. Tal interpretación depende del conocimiento del mundo y de las prácticas culturales que dan lugar a las modalidades de narrar; de ahí que aun los estudiantes de secundaria no “reproduzcan” los eventos, sino que los organicen de diferentes maneras en función de sus conocimientos y perspectivas como narradores.

La perspectiva del narrador y el impacto que quiere causar al lector se

evidencian en los lanzamientos iterativos, que son los que predominan tanto en la organización en dos, como en tres lanzamientos. Particularmente, son los textos con tres lanzamientos que incluyen el iterativo los que se disparan en sexto grado y secundaria, y no los textos con lanzamientos puntuales, los cuales podrían considerarse más cercanos al contenido de la animación. Este hecho nos lleva a proponer la necesidad de impresionar al lector y destacar el punto central del episodio, mediante la descripción de una cantidad de lanzamientos mayor a la efectivamente presentada, es decir, que hay una motivación retórica detrás del recurso de la repetición del evento.

En cuanto a las marcas de causalidad, se observa cómo, a través de los grados escolares, aumentan los textos que las presentan. En segundo grado, los textos que la marcan son muy escasos, mientras que entre segundo y cuarto grado hay un salto importante, y después, entre cuarto y sexto de primaria. El incremento en secundaria ya no es tan abrupto, lo que parece indicar que el mayor logro es en sexto grado.

Ahora bien, no todos los textos usan los mismos tipos de marcas. Prevalcen los textos con solo explicaciones y los que presentan marcas combinadas. Aunque todos los textos contienen explicaciones, los textos con estos recursos se concentran en sexto grado y en secundaria. Los textos con marcas de finalidad y consecuencia aisladas son los menos frecuentes. No hay textos que indiquen finalidad de manera aislada en segundo y hay muy pocos a través de los grados; más bien, las marcas de finalidad y consecuencia aparecen combinadas con otras marcas.

Nuestros datos referentes a las marcas de finalidad y consecución concuerdan con estudios previos realizados con hablantes de español en edad escolar, en los que se constata el incremento en diversidad y frecuencia de los conectores causales (Alarcón Neve, 2016; Barriga Villanueva, 2002). Asimismo, en relación con las explicaciones, Crawshaw *et al.* (2020) señalan que la incorporación de los elementos explicativos e interpretativos sobre las motivaciones de los personajes y la causalidad en las narraciones está relacionada con la edad y el desarrollo sociocognitivo durante la infancia tardía.

Los resultados de este estudio destacan el lenguaje evaluativo y la coherencia como el aspecto más distintivo en el desarrollo de las narraciones

de los estudiantes. Como narradores, no solamente comienzan a construir los *dramatis personae* de la ficción, sino a contar la historia desde una perspectiva que considera cada vez más al lector. De ahí que aumenten las explicaciones y los recursos que expresan causalidad de manera más sistemática y adecuada, centrándolos en los lanzamientos final e inicial, estos, los pertinentes para facilitar la comprensión de la narración.

La tarea solicitada requiere comprender e inferir muchos detalles implícitos en la historia y construir una manera de presentarlos a sus lectores. Mientras los niños de segundo narran aspectos que los impresionaron, los de sexto y secundaria tratan de elaborar una trama. En esta empresa, la organización de los lanzamientos y su explicación causal es fundamental.

Referencias

- Alarcón Neve, L. J. (2016). Conectores interclausales en narraciones de niños y adolescentes en edad escolar. *Lingüística Mexicana*, 8(12), 55-86 http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/josefina_05.pdf
- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherblom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's Narrative Productions: A Comparison of Personal Event and Fictional Stories. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 149-176. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: ...un solecito calientote*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w9cc>
- Bamberg, M. (1994). Development of Linguistic Forms: German. En R. A. Berman, & D. I Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 189-238). Erlbaum.
- Bamberg, M. (Ed.). (2007). *Narrative-State of the Art* (Vol. 6). John Benjamins.
- Bamberg, M. (2010). Sequencing Events in Time or Sequencing Events in Storytelling?: From Cognition to Discourse-With Frogs Paving the Way. En J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & S. Ozcaliskan (Eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 127-136). Psychology Press.

- Barthes, R. (1985). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, A. J. Greimas, C. Bremont, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, & G. Genette (Eds.), *Análisis estructural del relato* (5ª ed., pp. 7-38). Premià.
- Beristáin, H. (1985). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Berman, R. A. (1995). Narrative Competence and Storytelling Performance: How Children Tell Stories in Different Contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 285-313. https://www.tau.ac.il/~rberman/papers/1995_Berman_Narrative%20competence%20and%20storytelling%20performance%20-%20How%20children%20tell%20stories%20in%20different%20contexts.pdf
- Berman, R., & Slobin D. I., (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Erlbaum.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex Sentences: Acquisition of Syntactic Connectives and the Semantic Relations They Encode. *Journal of Child Language*, 7(2), 235-261. Reimpreso en Bloom, L. (1991). *Language Development from Two to Three* (pp. 261-288). Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002610>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Crawshaw, C. E., Kern, F., Mertens, U., & Rohlfing, K. J. (2020). Children's Narrative Elaboration after Reading a Storybook versus Viewing a Video. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569891>
- Díaz-Argüero, C., Zamudio-Mesa, C., & Méndez-Cruz, C. F. (2020). *Sistema para estudio del lenguaje escrito (corpus Selene)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2011). Discovering Domains: On the Acquisition of Causal Connectives. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1645-1662. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.11.015>
- Ferreiro, E., Hidalgo, I. G., Pontecorvo, C., & Moreira, N. R. (1998). *Caperucita roja aprende a escribir estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa.
- Gutierrez-Clellen, V. F., & Iglesias, A. (1992). Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(2), 363-372. <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.363>

- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. En A. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Lawrence Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and Cognitive Processes from a Developmental Perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.
- Labov, W. (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. En *Language in the Inner City* (pp. 354-396). Universidad de Pennsylvania.
- Long, T. (2009, julio 17). The Misguided Monk [Video]. <http://tomlonganimation.weebly.com/student-film.html>
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Colihue.
- Shiro, M. (1999-2000). Echar el cuento: Hacia un perfil de las destrezas narrativas orales en niños caraqueños. *Lenguas Modernas*, 26-27, 135-167. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45489/47556>
- Shiro, M. (2012). El desarrollo de los géneros en el habla infantil: El caso de la narración. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: Teorías y análisis*. Iberoamericana Vervuert.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*, 2(1979), 53-120.
- Teberosky, A. (1988). La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age. *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), 399-414.
- Todorov, T. (1985). Las categorías del relato literario. En R. Barthes, A. J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, & G. Genette, (Eds.), *Análisis estructural del relato* (5ª ed., pp. 159-195). Premià.
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal Relatedness and Importance of Story Events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 595-611.
- Trabasso, T., & Van Den Broek, P. (1985). Causal Thinking and the Representation of Narrative Events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612-630.

- Van den Broek, P. (2010). Using Texts in Science Education: Cognitive Processes and Knowledge Representation. *Science*, 328(5977), 453-456. <https://science.sciencemag.org/content/328/5977/453/tab-pdf>
- Zamudio Mesa, C. (2016). *Evaluación del corpus EXCALE de escritura*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

PARTE IV

DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN

7. El texto argumentativo en la educación básica: Reflexiones sobre su enseñanza¹

SILVIA ROMERO CONTRERAS*

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ**

MARÍA ANGÉLICA PEÑA BARCELÓ***

Resumen

El programa *Word Generation* sobre enseñanza de la argumentación ha mostrado tener éxito en poblaciones de EE.UU. Aquí se explora su potencial para población mexicana a partir del análisis de una selección de textos argumentativos iniciales y finales de estudiantes de primaria y secundaria que participaron en la implementación piloto de una versión corta traducida y culturalmente adaptada. Se utilizó un protocolo de siete indicadores desde la perspectiva del lector cuyas puntuaciones se analizaron cuantitativamente. Además, se compararon cualitativamente algunas producciones iniciales y finales para identificar elementos más susceptibles al cambio. Se encontraron mejoras estadísticamente significativas en secundaria en dos de áreas que enfatiza el programa: género discursivo y sentido. Se evidenció que el alumnado incorporó componentes de la estructura argumentativa y los marcadores discursivos propios de este género a partir de la enseñanza impartida.

Palabras clave: *educación básica, enseñanza de la escritura, argumentación, lenguaje académico.*

¹ Este capítulo forma parte del proyecto “Mejora de la calidad de la educación en México a partir del apoyo a la formación docente”, financiado por el Mexico Innovation Fund edición 2018, del Centro David Rockefeller para Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Harvard.

* Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: silvia.romero@uaslp.mx • <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

** Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: barodriguezh@gmail.com • <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>

*** Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: angelicapena.pb@gmail.com

Introducción

En la educación básica, la enseñanza explícita de la escritura académica —es decir, la empleada en los textos formales como los argumentativos— requiere de un impulso en términos de métodos y procedimientos didácticos. Tradicionalmente en México la escuela básica, primaria y secundaria, se ha enfocado en atender el problema de la alfabetización inicial y de la comprensión lectora, en tanto que la enseñanza de la escritura parece limitarse al uso de las reglas ortográficas y de puntuación. En años más recientes, los planes y programas han introducido la enseñanza de la macroestructura de algunos géneros discursivos, como la historia o narración y la descripción en la primaria, mientras que la enseñanza de la argumentación se introduce hasta la secundaria (Rodríguez Hernández, 2020; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Sin embargo, esta enseñanza es más incidental y está organizada en tipos de textos que ofrecen al alumnado pocas oportunidades para practicar y avanzar en sus habilidades de escritura argumentativa.

La enseñanza explícita, sistemática y situada de los recursos lingüísticos propios del discurso formal o académico ha sido identificada como una necesidad para que el alumnado pueda tener éxito en la escuela básica y subsiguiente (Snow, 2014). Hoy contamos con información que puede apoyar el desarrollo de procesos didácticos para este fin. Un ejemplo es el programa *Word Generation* (<https://www.serp institute.org/wordgen-weekly>), que apoya el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y escrito para la argumentación a partir de la discusión guiada de temáticas de interés para el alumnado de primaria y secundaria y de actividades de escritura con soportes u organizadores gráficos e instrucción tanto de vocabulario académico como de estructura textual (oral y escrita) para que el alumnado elabore argumentos, presente evidencias, considere contrargumentos; todo esto mientras reflexiona colaborativamente sobre las problemáticas planteadas.

En este capítulo presentamos el proceso didáctico que sigue el programa *Word Generation* e ilustramos su potencial con base en el análisis de

una selección de textos argumentativos iniciales y finales de estudiantes de primaria (5° y 6° grados) y secundaria (1° y 2°) que participaron en la implementación piloto de una versión traducida y culturalmente adaptada de seis lecciones del programa. Argumentamos que la enseñanza explícita, sistemática y situada de los géneros discursivos en general, pero en particular de los propios del lenguaje académico, ofrece oportunidades para mejorar las habilidades lingüísticas. No obstante, el trabajo debe ser sostenido y de largo plazo, lo cual requiere que los docentes cuenten con suficientes y variados recursos didácticos para ofrecer al alumnado una exposición y práctica constantes y bien graduadas para la construcción de estructuras discursivas que les puedan ser de utilidad en la interacción oral y escrita formal y académica.

Antecedentes teóricos

Enseñanza de la lengua en la educación básica: El caso de la argumentación

De 2018 a la fecha, en el currículo oficial de las primarias y secundarias mexicanas conviven dos planes de estudio: Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) y Plan de Estudios 2017 (SEP, 2017). Primero y segundo de primaria se rigen por el Plan 2017, mientras que de tercero a sexto se encuentra vigente el Plan 2011. Por su parte, en secundaria, primer grado se rige por el Plan 2017, y segundo y tercero por el Plan 2011, si bien utilizan libros de texto orientados en el Plan 2017.

En los programas de Lenguaje y Comunicación del Plan 2011, la argumentación no se enseña de forma sistemática en primaria, sino hasta secundaria (Rodríguez Hernández, 2020; Rodríguez Hernández & Martínez Serna, 2018); esta situación persiste y se agrava con la alternancia en los planes. Una revisión del currículo mostró que además de la falta de sistematicidad en la enseñanza de la argumentación en primaria, la gradualidad de los contenidos de enseñanza no es clara. De este modo, se espera que los alumnos construyan una postura crítica frente a textos publicitarios (cuarto grado de primaria) antes de ponerlos en situaciones que im-

pliquen dar una opinión sobre algún tema (quinto grado). Esta falta de claridad en la gradualidad convive con una enseñanza tardía (hasta secundaria) de los recursos lingüísticos más característicos de los textos argumentativos que en etapas introductorias orientan el aprendizaje de este género textual (Rodríguez Hernández, 2020).

En contraste con los vericuetos de la enseñanza de la argumentación, los estándares esperados para los alumnos al terminar la educación básica indican que quienes han pasado al menos 12 años en el sistema escolarizado mexicano deberían ser capaces de producir e interpretar textos argumentativos complejos (SEP, 2017). Sin embargo, evaluaciones estandarizadas como Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y Exhaling (Examen de Habilidades Lingüísticas) demuestran que esto no ocurre así, ni siquiera en estudiantes de bachillerato que ingresan a educación superior. En el campo de formación Lenguaje y Comunicación, evaluado en 2018 por Planea, 49% de los alumnos de sexto de primaria se ubicó en el nivel I, lo que significa que su dominio de los aprendizajes de lectura y escritura es insuficiente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). Según los resultados de lectura de la prueba PISA del mismo año, 55% de los estudiantes mexicanos de 15 años apenas consiguió identificar ideas básicas y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indicó explícitamente que lo hicieran, y solo 1% mostró habilidades avanzadas en lectura, como comprender textos largos con conceptos abstractos y establecer distinciones entre hechos y opiniones basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de información (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). Por otra parte, los resultados de Exhaling 2011 —prueba que evalúa a la población de bachillerato que ingresa a educación superior, en lo que se refiere a la habilidad de expresión escrita— revelaron que solo 13.1% de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño alto en la escritura de un texto argumentativo (ensayo), mientras que 35.3% se ubicó en un nivel medio. Adicionalmente, se observó que 66.7% de los alumnos no cuenta con conocimientos consolidados de ortografía y acentuación; en 43.2% se evidenció una falta de dominio de estrategias para cohesionar un texto, y apenas un tercio demostró contar con las capacida-

des necesarias para redactar producciones escritas con argumentación y exposición de opiniones personales (González Robles, 2014).

¿Por qué enseñar argumentación? Utilidad de la argumentación en la escuela y en la vida

Las estrechas relaciones entre enseñanza de la lectura y la escritura, por una parte, y la construcción de habilidades de pensamiento relacionadas con usos formales y académicos del lenguaje, por otra, están ampliamente documentadas (Bereiter & Scardamalia, 1982; Camps Mundó & Castelló Badia, 2013; Carlino, 2003). En cuanto a las habilidades de argumentación, destaca su relación con la formación de ciudadanos críticos capaces de participar de forma oral y escrita en la vida pública de un país (Camps & Dolz, 1995; Casado Ledesma, 2017; Dolz, 1995; Perelman, 2001; Reznitskaya *et al.*, 2007). Es decir, entre más limitado sea el dominio de la lectura y la escritura para pensar críticamente los problemas sociales, habrá menores oportunidades de ejercer la ciudadanía, lo que continuará reforzando las desigualdades sociales. Por ejemplo, analizar críticamente las ideas transmitidas por los medios de comunicación antes de darlas por ciertas implica adoptar y defender una postura frente a un tema. En la vida cotidiana, las habilidades de argumentación oral y escrita ayudan a los estudiantes a ir más allá de los significados aparentes de la información a la que están expuestos, y en el caso de en su trayectoria escolar, refuerzan la calidad de su escritura académica, tan necesaria en niveles educativos posteriores a la educación básica.

Estudios sobre argumentación escrita en alumnos de educación básica

Los estudios sobre la argumentación se pueden organizar en dos grupos: psicolingüísticos y didácticos. Los primeros —que se centran en indagar el desarrollo de habilidades de argumentación en estudiantes de educación básica (García Mejía & Alarcón Neve, 2015; Hess Zimmermann & González Olguin, 2013; Larraín *et al.*, 2014; Rodríguez Hernández, 2020; Rodríguez Hernández & Martínez Serna, 2018), media superior (Hess Zimmermann

& Godínez López, 2011) y superior (Aquino Alvarado, 2018)— aportan a la comprensión de los procesos de aprendizaje de la escritura y ayudan a identificar las dificultades en la adquisición de determinados elementos del lenguaje escrito. Una de sus contribuciones es describir el grado de complejidad que implica para los estudiantes utilizar marcadores discursivos para presentar su opinión y conectar ideas al construir argumentos, o bien para introducir contraargumentos. Estos resultados pueden ser útiles en el diseño de intervenciones didácticas, en tanto ayudan a graduar los objetivos de enseñanza en la argumentación escrita.

Por su parte, las investigaciones didácticas sobre la argumentación se orientan a mejorar las prácticas pedagógicas para incidir en el aprendizaje. Estos trabajos se desarrollan desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos desde hace aproximadamente treinta años. En el ámbito de la población hispanohablante, pioneros en el tema —como Camps (1995), Dolz (1995; 1996) y Dolz y Pasquier (1996)— demuestran que la enseñanza temprana de la argumentación contribuye al aprendizaje. Además, destacan la complejidad implícita de la argumentación que consiste en un discurso monologal (Camps, 1995), en donde el escritor debe redoblar esfuerzos para representarse el punto de vista del destinatario, dialogar con él y, en cierta medida, convencerlo.

Autores como Perelman (2001), Rivera Pulido (2008), Rodríguez Hernández *et al.* (2020), Rubio y Arias (2002) y Sánchez Abchi *et al.* (2012) se enfocan en el diseño y evaluación del impacto de dispositivos didácticos para enseñar a argumentar. Aunque estos trabajos basan su diseño en enfoques teóricos distintos —como el interaccionismo sociodiscursivo, la perspectiva discursiva-interactiva y el enfoque comunicativo—, coinciden en al menos dos aspectos. Por un lado, incorporan el proceso de producción textual (planificación, textualización y revisión) como parte esencial de las secuencias didácticas y, por otro, apuestan por la vinculación de actividades que impliquen hablar, leer y escribir como herramientas para apoyar la argumentación escrita.

En la revisión de trabajos más recientes sobre la enseñanza de la argumentación en la educación primaria y secundaria en países latinoamericanos se identificaron tres tendencias relevantes para el presente trabajo. En primer lugar, se apuesta por una enseñanza interdisciplinar al relacionar la

argumentación con contenidos de asignaturas diferentes al Español: la argumentación en Ciencias Naturales (Villanueva Meneses & Prieto López, 2020; Zapata & Ruiz-Ortega, 2020), en la Filosofía (Majorel *et al.*, 2020) y desde las Tecnologías de la Información y Comunicación, en lo que denominan “argumentación multimodal” (Calle-Álvarez & Pérez-Guzmán, 2018). En segundo lugar, se destacan las estrechas relaciones entre habilidades de argumentación y uso de recursos del lenguaje académico, tanto en primaria (Figuroa Miralles *et al.*, 2020) como en universidad (López, 2020; Musci & Muñoz, 2020). Y finalmente, se propone el debate oral como una herramienta para el desarrollo de la argumentación en edades tempranas (Ortega de Hocevar, 2020; Viuche Pinilla *et al.*, 2017).

En los trabajos con población no hispanohablante se distinguen dos perspectivas teóricas para abordar la enseñanza de la argumentación, ambas vinculadas con la forma de conceptualizar esta habilidad: argumentación como resolución de problemas y argumentación como diálogo. Los trabajos del primer grupo (Midgette *et al.*, 2008; Page-Voth & Graham, 1999), al conceptualizar la escritura como un proceso para la resolución de problemas, incluyen estrategias de enseñanza con metas argumentativas específicas y explícitas que tienen el propósito de persuadir a la audiencia destinataria. Los trabajos del segundo grupo (Kuhn *et al.*, 1997; Reznitskaya *et al.*, 2007), ya que asumen que el esquema argumentativo se adquiere y desarrolla a través de interacciones dialógicas, centran la enseñanza en la participación de los aprendices en discusiones orales sobre temas controvertidos.

El programa *Word Generation*

Antecedentes

El programa *Word Generation* vincula la práctica del lenguaje oral y escrito para promover el pensamiento crítico y el lenguaje académico. Sus resultados han mostrado ser exitosos, particularmente con estudiantes de estrato socioeconómico bajo de diferentes orígenes étnicos y lingüísticos en las escuelas públicas de Boston (Snow & Lawrence, 2011), California

(Hwang *et al.*, 2015) y otros estados de EE.UU. (Lawrence *et al.*, 2015). El programa cuenta con varias versiones. Aquí nos referiremos a la versión para alumnos de los años intermedios de la educación básica, conocido como *WordGen Weekly*, cuyos materiales se pueden consultar en <https://www.serpoinstitute.org/wordgen-weekly>.²

Aunque *Word Generation* se identifica como un programa de lenguaje, es de naturaleza interdisciplinaria. Las unidades del programa tienen una duración semanal y están diseñadas para implementarse de manera transversal en una sesión semanal de 50 minutos en las materias de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. El programa completo incluye 24 unidades por año; actualmente, el programa en inglés consta de tres paquetes anuales (72 unidades en total) y diversos y muy variados recursos para la docencia, como infografías, tarjetas de vocabulario, guías de clase, organizadores gráficos y cursos presenciales y en línea para la formación docente. La estructura de cada unidad es la siguiente:

- a) *Día 1: Lengua*. Se presenta un texto breve sobre un dilema social o cívico con información sobre distintas posturas con sus respectivas evidencias. Se introducen en el texto, se definen y se practican en breves conversaciones las cinco palabras meta (vocabulario académico) que se trabajarán en toda la unidad.
- b) *Día 2: Matemáticas*. Se presenta un texto breve, situado en una discusión de una clase de Matemáticas, con evidencia científica sobre el dilema, las posturas y las palabras meta. Se proponen dos problemas basados en el texto con distinto grado de complejidad. La sesión se cierra con preguntas para la reflexión que incluyen el tema, la evidencia y las palabras meta.
- c) *Día 3: Ciencias*. Nuevamente se presenta un texto breve con las palabras meta, evidencia científica sobre el dilema, las posturas y preguntas para la reflexión, pero esta vez situado en una discusión de una clase de Ciencias Sociales o Naturales.
- d) *Día 4: Debate*. Se solicita al alumnado elegir una de las posturas presentadas, o bien elaborar una propia y registrar ideas para preparar un debate con su grupo. Antes de debatir, el docente presenta varias estrategias para

² Próximamente en este sitio web se pondrán a disposición los recursos desarrollados en México, producto del proyecto que aquí se reporta.

facilitar la discusión relacionadas con la toma de turnos, el uso y solicitud de información de soporte, la validación o consideración de la postura de otros, la cortesía en el planteamiento de las ideas, entre otras. El debate puede organizarse con todo el grupo o en equipos, dependiendo de las características de la clase.

- e) *Día 5: Escritura argumentativa.* Durante toda la unidad, después de las actividades base ya descritas, se realizan ejercicios de escritura utilizando diversas estrategias y organizadores gráficos para tomar nota de las ideas que se han presentado y plasmar por escrito cada día una versión revisada de la postura utilizando marcadores discursivos adecuados. En esta sesión, cada estudiante revisa los ejercicios previos y realiza un borrador más completo y finalmente escribe la versión final de la postura elegida presentando evidencias y utilizando las palabras meta.

Adaptación

En 2018 se inició una colaboración con la Universidad de Harvard³ para realizar un estudio de factibilidad y otro piloto del programa *Word Generation* en población hispana radicada en México. Se trabajó inicialmente con seis unidades. La selección de las unidades consideró la realidad mexicana y los intereses de los estudiantes de escuelas públicas de los últimos grados de primaria y los primeros de secundaria. Dado que las unidades están diseñadas para propiciar la reflexión y discusión genuinas, los textos refieren información relevante en el contexto del alumnado, por lo que en muchos casos hubo que hacer cambios de contenido para hacerlos relevantes para el contexto mexicano. Una vez seleccionadas las unidades, se tradujeron los textos y se revisaron los contenidos para identificar cuáles debían adaptarse a la realidad mexicana manteniendo el propósito del texto, la estructura general del programa y la unidad. En las adaptaciones se consideró la pertinencia generacional y cultural, así como la actualidad y la validez científica de la información. Además, el equipo editor⁴ revisó las

³ Catherine E. Snow de la Universidad de Harvard, con quien se realizó este proyecto, es una de las autoras principales del programa *Word Generation*.

⁴ El programa fue producido por el Instituto SERP (<https://www.serp.institute.org>), organización sin fines de lucro cuyo objetivo es vincular la ciencia con la práctica y el diseño instruccional a través de la producción de modelos y materiales educativos.

propuestas y las validó, apoyándose en profesionales bilingües y biculturales. Adicionalmente, se tradujeron y adaptaron varios recursos gráficos y cuadernillos de apoyo para los docentes.

Implementación

Con estos materiales, previo al estudio de factibilidad, docentes de la Universidad de Harvard y de las escuelas públicas de Boston, expertos en *Word Generation*, impartieron un curso de desarrollo profesional docente para los profesores y estudiantes practicantes que implementarían el programa. Se trabajó en dos ciclos escolares: primera cohorte, estudio de factibilidad 2018-2019; segunda cohorte, estudio piloto 2019-2020. La implementación fue muy similar en ambos estudios. En el primero, se obtuvo información sobre el funcionamiento de las escuelas para buscar opciones de intervención orgánicas que armonizaran con la dinámica escolar. El foco del segundo, al menos en el diseño, fue el impacto del programa; desafortunadamente, las evaluaciones cuantitativas del post-test no pudieron concluirse debido a la pandemia por Covid-19. Bajo estas circunstancias, ha sido necesario explorar otros mecanismos, cualitativos y descriptivos, para medir el impacto del programa. El proyecto original incluyó más de 1 700 alumnos de primaria y secundaria de 21 escuelas y 60 aulas, pero el programa sólo se aplicó a alrededor de 1 000 estudiantes de 33 aulas. El resto de los participantes formó parte del grupo control. Actualmente, se crean y pilotean protocolos de análisis, como el que se empleó para este estudio, y bases de datos con las que se podrán responder diversas preguntas de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguaje y vocabulario académico, comprensión lectora, así como competencias orales y escritas del alumnado mexicano de los años intermedios.

En este trabajo se recuperan las producciones escritas del quinto día del programa *Word Generation* en la primera y última o penúltima unidades de una pequeña muestra de estudiantes cuya adherencia al programa fue alta. Es decir, en sus aulas se aplicaron todas o la mayoría de las unidades y las actividades, y los estudiantes realizaron las actividades en sus cuadernillos de trabajo. A partir de este análisis exploratorio se abordan las siguientes preguntas: ¿Cómo se comparan los textos de los estudiantes

de los dos niveles educativos (primaria y secundaria)? ¿Cuáles son las habilidades de argumentación escrita del alumnado de los grados intermedios? ¿Qué elementos del texto —estructura, significado-mensaje, forma del código— son más susceptibles de ser modificados con intervenciones breves como la realizada?

El programa *Word Generation* ofrece al docente/facilitador una serie de recursos para su implementación, como versiones de las unidades para el docente, organizadores gráficos y propuestas para facilitar el trabajo y promover la participación. Estos recursos se revisaron y practicaron durante el taller inicial. Además, se crearon otros a lo largo de la implementación del programa.

El programa fue aplicado por estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Lengua de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (en adelante “facilitadores”) que cursaban las materias de “Prácticas de evaluación e intervención” I y II (5° y 6° semestres) y “Prácticas profesionales” I a IV (7° a 10° semestres).

Los facilitadores recibieron el entrenamiento inicial ya mencionado, cuya duración fue de 20 horas, y contaron con asesoría permanente durante toda la implementación. Los facilitadores acudían al centro educativo en parejas o cuartetos (dos por aula), al tiempo que un coordinador de equipo y una supervisora hacían visitas escolares para apoyar en la implementación y gestión dentro de la escuela. En sesiones semanales en la Facultad de Psicología, el equipo de implementación revisaba los materiales y el cronograma y resolvía problemas.

A los docentes y directivos se les ofrecieron charlas informativas dentro de su centro educativo, así como talleres en la Facultad de Psicología; en general, la asistencia fue inconsistente, ya que dependía de los compromisos laborales y personales de los participantes. A pesar de que reiteradamente se invitó a los docentes a involucrarse con los facilitadores en la implementación, muy pocos lo hicieron y, en general, su participación se limitó a apoyar en el control de disciplina.

Metodología

Participantes

Para este estudio se eligieron los textos iniciales y finales de 24 estudiantes de escuelas públicas participantes en el estudio de factibilidad o en el piloto en cuyo salón se hubiera aplicado el programa casi completo (5 unidades) o completo (6 unidades); cuya adherencia fuera alta (mayor a 40 puntos de un máximo de 60), y que tuvieran una producción escrita de al menos seis líneas en los textos inicial y final.⁵ Al inicio del programa, cada alumno recibió una carpeta con cinco hojas de trabajo por unidad, es decir, 30 hojas. La adherencia se calculó tomando en cuenta si el alumno había respondido totalmente a las preguntas solicitadas en la hoja o si había hecho anotaciones sobre las actividades realizadas a partir del protocolo de implementación. Cada hoja se evaluó con una escala de 2 puntos (completa), 1 punto (incompleta) y 0 puntos (sin respuesta).⁶ En la tabla 1 se describe a los participantes por fase de estudio, grado, sexo, número de líneas inicial y final y adherencia.

El reducido número de participantes dentro de un proyecto tan amplio obedece a varias razones. Este estudio corresponde a una fase de piloteo de protocolos cualitativos como una alternativa a la valoración cuantitativa de impacto. Se limitó la inclusión a casos con alta adherencia de todos los grados participantes. En secundaria la adherencia promedio de la muestra general fue baja (28 puntos, frente a 34 de primaria), por lo que la ampliación equilibrada de la muestra por grado habría resultado en niveles de adherencia bajos para los alumnos de secundaria y comparaciones metodológicamente inapropiadas. Por diversos motivos —uno de ellos la pandemia por Covid-19— el programa solo se implementó completo (6 unidades) o casi completo (5 unidades) en 18 de los 33 salones de intervención.

⁵ Dado el limitado número de casos con estos criterios, fue necesario incluir a tres alumnos de 5° grado con textos iniciales de menos de 5 líneas para poder balancear la muestra por grado escolar.

⁶ El procedimiento seguido es una adaptación de la medición de exposición en el aula (*classroom exposure*) de Jones *et al.* (2019).

TABLA 1. *Características de los participantes*

ID	Fase	Grado	Sexo	Núm. líneas		Adherencia
				Inicial	Final	
51689	1	5	M	6	15	52
50681	1	5	F	8	8	56
51698	1	5	F	5	13	60
50696	1	5	F	7	7	52
51704	1	5	M	5	11	56
51680	1	5	M	3	21	58
60624	1	6	F	7	10	56
61635	1	6	M	6	10	56
61657	1	6	F	6	9	56
60628	1	6	M	6	8	56
60502	1	6	M	12	10	56
60527	1	6	M	10	9	56
71609	2	7	F	17	19	50
71602	2	7	F	12	15	50
71626	2	7	F	10	14	40
71605	2	7	F	10	13	48
71636	2	7	F	10	12	40
71617	2	7	M	16	17	50
81609	2	8	F	13	11	48
80610	2	8	F	6	10	46
80631	2	8	F	13	11	44
80636	2	8	M	12	9	44
80625	2	8	M	19	8	42
81611	2	8	M	7	9	46

Recursos de apoyo

Dentro del programa *Word Generation* se ofrecen, además de las actividades diarias ya descritas, una serie de recursos para el trabajo, que se revisan con los facilitadores durante los talleres de capacitación para que elijan los más convenientes. Se identificó que los siguientes cuatro (de un total de diez) fueron los más utilizados por los facilitadores en ambas fases.

Primer borrador

Es un organizador gráfico que incluye al margen izquierdo los componentes de la postura o argumento: oración principal, razones y oración conclusiva, cada uno con una breve explicación. Del lado derecho se presentan líneas para que el alumno redacte su texto donde ya están escritos los marcadores de introducción “Yo pienso que” y de conclusión “En conclusión”. El programa recomienda emplear este organizador en la primera unidad.

Opción para apoyar la escritura

Es un esquema similar al Primer borrador que añade más elementos descriptivos y otros componentes para promover que el alumno estructure una argumentación más elaborada. Estos son:

- a) *Oración principal.* A partir de la oración “Mi opinión es que” se invita al alumno a escribir su opinión o postura sobre el tema de la unidad.
- b) *Razones.* Se invita al alumno a escribir las razones que sostienen su perspectiva a partir de hechos y detalles que respalden su opinión.
- c) *Una razón en contra de tu perspectiva.* Se invita a los estudiantes a pensar en una razón contraria a su postura, y para ello se ofrece la oración detonadora “La gente que no esté de acuerdo conmigo puede decir que”. Se discute con el alumnado que el pensar y hacer explícitas las posturas contrarias a la suya es una forma de fortalecer su argumento.
- d) *Tu respuesta.* El alumno deberá contestar a la siguiente pregunta: ¿Cómo responderías a la razón o evidencia que va en contra de tu perspectiva?
- e) *Oración de clausura.* A partir de la frase “En conclusión” el alumno reafirma su opinión o postura inicial y da un cierre a su argumentación.

Evolución de mi postura

En este organizador gráfico el alumno escribe la pregunta a debatir durante la unidad y cada día de trabajo completa un recuadro con su postura sobre el dilema planteado. Con este recurso se busca que el alumno vaya haciendo modificaciones y elaboraciones de su postura y que pueda llevar un registro de lo que agrega o cambia a medida que aprende más sobre el tema.

Encuesta a tus compañeros: Desarrollando discusiones

En esta actividad el alumno, en forma individual o en equipo, elabora dos preguntas relacionadas con el tema de la unidad que puedan ser contestadas con “a favor”, “en contra” o de manera neutral. Después entrevista a seis de sus compañeros y en una tabla anota las respuestas que le dieron. Posteriormente, hace el conteo de las respuestas de cada tipo y reporta los resultados a la clase a partir de las siguientes oraciones modelo:

- La mayoría de los resultados de mi encuesta indican que _____. Las razones que las personas dieron para esto son _____.
- Los resultados de mi encuesta sugieren que la mayoría de los estudiantes están a favor de/en contra de _____. Las razones que dieron para esto incluyen _____.

Instrumentos de evaluación

Los textos se transcribieron y analizaron considerando la perspectiva del lector a partir del protocolo “impresión del texto” (adaptado de Romero Contreras, 1999) que incluye siete características textuales: (1) función comunicativa; (2) género discursivo; (3) significado o sentido; (4) relación entre las ideas del texto (cohesión y coherencia); (5) inteligibilidad del texto; (6) ortografía para la comprensión del texto, y (7) puntuación y segmentación. Cada uno de estos puntos se presenta en formato de opción múltiple. El lector-juez lee el texto y contesta las preguntas seleccionando la opción que mejor describa su impresión del texto sobre el punto en cuestión (véase apéndice).

Enfoque analítico

Los puntajes del protocolo se analizaron de manera descriptiva en toda la muestra y por grado para identificar las principales tendencias en esta muestra de estudiantes que recibió la intervención y participó en ella de manera comprometida. Adicionalmente, se eligieron algunos textos para comparar los cambios entre las producciones iniciales y finales a fin de identificar qué elementos de la escritura fueron más susceptibles de cambio.

Resultados

Los resultados se presentan en el orden planteado en las preguntas de investigación.

1. ¿Cómo se comparan los textos de los estudiantes de los dos niveles educativos (primaria y secundaria)?

En la tabla 2 se muestra el promedio por nivel educativo de adherencia y de los principales indicadores globales de los textos de los participantes: número de líneas y puntaje total de la impresión del texto. Una primera tendencia identificada es que los participantes de primaria mostraron, en promedio, mayor adherencia que sus pares de secundaria, y esta diferencia fue estadísticamente significativa ($t = 8.12$, $gl\ 22$, $p < .0001$). Por su parte, los alumnos de secundaria produjeron el doble de líneas iniciales que sus pares de primaria, y esta diferencia fue estadísticamente significativa ($t = -4.07$, $gl\ 22$, $p < .001$). También se observa un incremento importante y estadísticamente significativo (-2.597 , $gl\ 11$, $p < .025$) en el número de líneas producidas en la versión final en comparación con la inicial en los alumnos de primaria. En contraste, en secundaria este indicador permanece estable. La comparación del tercer indicador, impresión del texto inicial-final, es modesta y no significativa en ambos niveles.

TABLA 2. Indicadores globales por nivel educativo

		Primaria 5° y 6° grados (n = 12)				Secundaria 1° y 2° grados (n = 12)			
		Mín.	Máx.	Media	D.E.	Mín.	Máx.	Media	D.E.
Adherencia		52	60	55.83	2.17	40	50	45.67	3.70
Núm. líneas	inicial	3	12	6.75	2.38	6	19	12.08	3.87
	final	7	21	10.92	3.87	8	19	12.33	3.39
Impresión de texto	inicial	2	14	8.00	3.19	1	13	8.25	3.76
	final	3	17	8.42	3.91	3	17	9.58	4.81

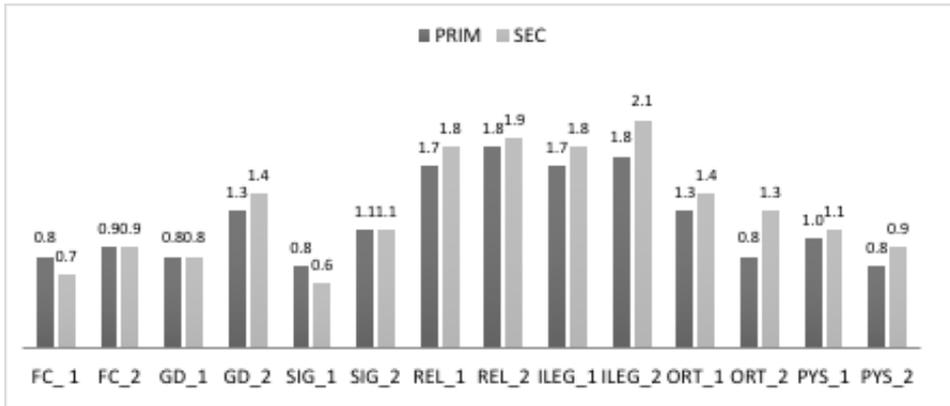
2. ¿Cuáles son las habilidades de argumentación escrita del alumnado de los grados intermedios?

Como ya se mencionó, las habilidades medidas en el instrumento impresión del texto son siete: función comunicativa (FC), género discursivo (GD), significado o sentido (SIG), relación entre las ideas del texto (REL), inteligibilidad del texto (ILEG), ortografía para la comprensión del texto (ORT), y puntuación y segmentación (PYS). En la figura 1 se muestran los promedios de cada indicador por nivel educativo (primaria en oscuro y secundaria en claro) y en cada evaluación (1, inicio; 2, final). En ambos niveles, las habilidades más desarrolladas (medias entre 1.7 y 2, nivel intermedio adecuado) y que permanecen estables después de la intervención son Relación entre Ideas e Inteligibilidad. Esto significa que los textos se refieren a un tema específico y el lector puede identificarlo con facilidad. El resto de las habilidades tienen un desarrollo entre bajo e intermedio de acuerdo con la escala utilizada (medias entre 0.6 y 1.4), lo que significa que en general, y especialmente al inicio de la intervención, no cumplen con la función comunicativa de presentar una postura, ni cuentan con las características de un texto argumentativo, ni el sentido del mensaje es lo suficientemente claro, además de que la forma (ortografía, puntuación y segmentación del texto) obstaculiza su comprensión. Después de la intervención, los avances fueron pocos y hubo incluso algunos retrocesos. En secundaria, los textos lograron una mejora estadísticamente significativa en Género Discursivo y Sentido (*gl* 11; GD: $t = -1.49$, $p = .046$; SIG: $t = 2.24$, $p = .046$); en tanto que en primaria solo el Género Discursivo alcanzó una mejora cercana al nivel de significancia (*gl* 11, $t = 1.820$, $p = .096$), mientras que la Ortografía disminuyó (*gl* 11, $t = -2.80$, $p = .017$).

3. ¿Qué elementos del texto son más susceptibles de ser modificados con intervenciones breves como la realizada?

Los resultados cuantitativos muestran que en ambos niveles la escritura del alumnado es de un nivel básico o intermedio aún después de la inter-

FIGURA 1. Puntuaciones promedio inicio-fin en las áreas de impresión del texto por nivel educativo



vención. No obstante, cabe recordar que la intervención fue breve. El programa constó de seis unidades cuando la versión original incluye 24 para un ciclo escolar. En este contexto, cabe preguntarse qué aprendieron los alumnos. A continuación exploramos en forma cualitativa algunas producciones⁷ iniciales y finales del alumnado para contestar la pregunta tres. En ellas destaca la presencia de cambios estrechamente relacionados con dos de los recursos más utilizados por los facilitadores: Primer borrador y Opción para apoyar la escritura. Ambos están vinculados con aspectos macroestructurales del texto que se pueden apreciar en las versiones finales, particularmente a partir del uso de marcadores discursivos.

El autor del ejemplo 1 obtuvo nueve puntos en sus textos inicial y final, de un máximo de 18. En ambos casos, escribe una opinión. En el primero expresa su punto de vista: la escuela es importante. Dice lo que piensa, pero no alcanza a construir un argumento para sustentarlo. En cambio, en el segundo texto el estudiante presenta razones para defender su opinión introducidas por un marcador muy claro (“miz razones son”); tiene una idea sobre la postura contraria a la que alude explícitamente (“aunque la gente no este deacuerdo connmigo puede Maximisar que no todos tienen suficiente dinero como para comprar tecnologías ecologicas”) y, además,

⁷ La transcripción es fiel al original, con todas las marcas hechas por el autor del texto. Se respetó la ortografía, la segmentación de palabras y entre líneas, el uso de mayúsculas y minúsculas, etc. Cuando un segmento no pudo ser leído se marcó con una X.

Ejemplo 1. *Participante 51698*

<i>¿Por qué vamos a la escuela?</i>	<i>¿Vale la pena invertir en tecnologías ecológicas?</i>
yo pienso que la escuela es muy importante para las personas, creo yo que es muy importante por que si quieres analizar un oficio o entre si , sin embargo hay algunos niños que solo van a jugar y no aprenden.	mi opinion es que si deben comprar tecnologias ecologicas , miz razones son por que es mejor para el planeta, es ecologico, no contamina y es mas facil de tener en la casa aunque la gente no este de acuerdo conmigo puede Maximisar que no todos tienen suficiente dinero como para comprar tecnologias ecologicas mi respuesta es que el pais tiene que poner desu parte, podemos renovar cosas e invertir en cosas que valgan la pena para “tecnologias ecologicas” debemos conservar cosas que sean buenas para el país avanzar para mejores cosas

intenta responder a esa postura (“mi respuesta es que el país tiene que poner desu parte”). En otras palabras, el segundo texto muestra una mayor conciencia del escritor acerca de la audiencia a la que se dirige, tal como lo exige el carácter dialógico del texto argumentativo, y clara evidencia del aprendizaje inicial de los marcadores discursivos empleados en la intervención.

Ejemplo 2. *Participante 71626*

<i>¿Por qué vamos a la escuela?</i>	<i>¿Debería venderse comida chatarra en las escuelas?</i>
yo pienso que un Factor apoyando mi postura es poder tener un mejor Futuro y mejores oportunidades al terminar los estudios . Venimos a la escuela a estudiar analizar para que tengamos un trabajo estable y que podamos mantener osea comprar comida y ropa y todas esas cosas y a aplicar los valores en La escuela	mi opinion es que no hay que consumir comida chata ya que es muy malo para nuestro cuerpo y no es sanudable ya que contiene grandes cantidades de grasa y ay que tener iniciativa para cuidar nuestro cuerpo y no consumir comida no sanudable hauque tambien nuestro cuerpo nesecita un poco de grasa para sobrevivir en conclu cion mi opinion es que no hay que consu mir comi da chatarra

El autor de los textos del ejemplo 2 obtuvo 12 puntos en su texto inicial y 15 en el final. Sus dos textos presentan una opinión y dan ideas para sustentarla. Una diferencia importante entre ambos es la presencia de marcadores discursivos que señalan la estructura del texto argumentativo en el segundo escrito: punto de vista, argumentos y conclusión. A partir de estos se pueden identificar tres grandes partes. En la primera se presenta la opinión utilizando un marcador de punto de vista, la segunda se introduce con un conector (*ya que*) que presenta argumentos y una concesión que parece inconclusa (“*haunque tambien nuestro cuerpo...*”), y la tercera parte presenta la conclusión que reafirma el punto de vista de quien escribe (“*en conclu cion mi opinión*”). Todavía es necesario trabajar la enseñanza de mecanismos de cohesión textual; sin embargo, es interesante notar la presencia del cambio en la organización más externa del texto con el soporte de los marcadores presentados en la intervención, así como las explicaciones sobre el papel de cada uno de los componentes del texto argumentativo.

Ejemplo 3. *Participante 80631*

<i>¿Por qué vamos a la escuela?</i>	<i>¿Debería venderse comida chatarra en las escuelas?</i>
<p>Yo opino que mi Postura no fue la mas buena Por que nos faltó algo de preparacion Y organizacion, pero le sedi la Postura al equipo A Por que dijo lo que Yo iba a decir Pero mejor argumento Y Preparado y algunos integrantes de mi equipo pasaron pero no argumentaron nada Y Por eso decidimos rolar otrabes per la berdad es que me moslesto que una de mis compañeras callara a una de mi equipo argumento algo iportante per lo demas me gusto la preparacion y demas argumentos de mis compañeros me parcieron bien argu- mentados y me gusto.</p>	<p>Mi opinion es que estamal vender comida chatarra a los alumnos, por que estomal Y debemos de reconocer que nos Puede causar daños en nuestra salud Permanente mente po[X] demos incorporar comida saludable. esto [X]e ignifica que si es huestro Pro Problema ya que es nuestro cuereo Y ten emos que cuidarlo Y mi con clucion esque ostamal que bendan esta comida Y que nos Puede causar daños Permanente en nuestra salud</p>

El autor del ejemplo 3 obtuvo un puntaje de seis en el texto inicial y de siete en el final. Una de las diferencias entre los textos es la comprensión de la consigna de escritura. En el texto 1 el estudiante da su opinión sobre

la actividad que realizó (adoptar una postura y defenderla en equipos) y no sobre la temática propuesta (¿Por qué vamos a la escuela?). Sin duda el tema que le interesa al alumno es polémico e interesante, una situación comunicativa muy útil para argumentar, pero convierte a su texto en una relatoría. En el segundo escrito, en cambio, el estudiante atiende la consigna y elabora un texto argumentativo sobre el tema indicado. Este comienza con una opinión introducida por un marcador de punto de vista (*mi opinión*); continúa con la presentación de los argumentos, la cual está delimitada por una coma y un conector (*porque*); y termina con la conclusión presentada con un marcador de cierre (*y mi conclusión es*), que reitera el punto de vista del autor. Además, emplea vocabulario trabajado durante las intervenciones didácticas.

En suma, los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que las áreas de mayor cambio después de la intervención reflejan las estrategias didácticas utilizadas en el programa, pues se concentran en el género discursivo mismo que incluye un propósito, así como una serie de componentes y marcadores que lo delimitan. Por otra parte, resulta evidente que la duración de la intervención no resultó suficiente para mejorar la calidad de la escritura del alumnado. Es decir, la escritura conlleva un proceso de aprendizaje de gran complejidad que debe ser atendido de manera permanente con estrategias puntuales e instrucciones precisas para dar al alumno mayores oportunidades de práctica y progreso.

Discusión

Los resultados muestran que hay escasas diferencias entre los alumnos de primaria y secundaria, tanto al inicio como al final de la intervención. Esta situación es preocupante, pues se esperaría un desempeño cuantitativo y cualitativamente más alto en los grados de secundaria. Sin embargo, también permite identificar las complejidades implicadas en el aprendizaje de la escritura en general, y de la argumentación escrita en particular. Estas complejidades no disminuyen conforme al grado escolar que cursan los estudiantes; al contrario, parece que se van acentuando en tanto no se involucra a los alumnos en situaciones de enseñanza temprana de la argumentación.

Como lo demuestran los estudios sobre la enseñanza de la argumentación en población hispanohablante (Camps, 1995; Dolz, 1995, 1996; Dolz & Pasquier, 1996; Rivera Pulido, 2008; Rodríguez Hernández *et al.*, 2020; Rubio & Arias, 2002; Sánchez Abchi *et al.*, 2012), la enseñanza puede favorecer la escritura de textos complejos, como son los argumentativos. Las actividades dirigidas y con pautas claras, explícitas y reiteradas, enmarcadas en situaciones comunicativas relevantes para los alumnos favorecen la incorporación de los recursos del lenguaje académico en la producción de textos escritos. En suma, después de participar en la intervención, los estudiantes presentan una opinión y la defienden, incluyen una conclusión e incorporan vocabulario en sus escritos.

A pesar de que la escuela pone gran énfasis en la forma de la escritura (segmentación, ortografía, acentuación, puntuación), estos rasgos son de los menos desarrollados en los cuatro grados evaluados. Esta situación obliga a reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que se sugieren en los materiales curriculares para estos contenidos. Es decir, la enseñanza repetitiva y descontextualizada con que históricamente se han tratado estos contenidos no garantiza el aprendizaje.

El aporte del presente trabajo se ubica en dos sentidos. Por un lado, contribuye con hallazgos de un contexto menos explorado como el mexicano a las investigaciones previas que han demostrado que es posible y necesario enseñar a argumentar por escrito desde la escuela primaria. Por otro, muestra orientaciones didácticas con un amplio sustento teórico y empírico que pueden utilizarse en el aula para enseñar a argumentar y contribuir al aprendizaje de la escritura formal y académica.

Una limitación del trabajo es la escasa participación de los profesores de grupo en el desarrollo del programa. Cualquier cambio en la enseñanza está estrechamente relacionado con el profesor. La literatura sobre prácticas docentes ha demostrado que uno de los elementos más influyentes en la mejora educativa tiene que ver con la disposición y las prácticas docentes, por lo que para lograr cambios sostenibles en las formas de enseñar a escribir en primaria y secundaria se tendría que incidir desde la formación del profesorado.

Conclusiones

En este trabajo se presentan los hallazgos de un estudio exploratorio dentro de un proyecto mayor en el que se investiga la conveniencia y utilidad de emplear un modelo para la enseñanza de la argumentación oral y escrita. Se reportan los resultados de 24 estudiantes con alta adherencia al programa de quinto y sexto de primaria y primero y segundo de secundaria de escuelas públicas de la zona metropolitana de San Luis Potosí. El programa incluyó la adaptación cultural al contexto mexicano de seis unidades de un programa mucho más amplio, 24 unidades, en las que se presenta un dilema con información de distintas disciplinas del currículo (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) para apoyar diversas posturas, a fin de que los estudiantes tomen una postura, discutan en forma oral y redacten un texto argumentativo. El programa incluye actividades de lectura, vocabulario, discusión oral y escritura. Los resultados mostraron que, a pesar de la alta adherencia de los participantes, en general en seis semanas los avances son modestos, más notables en secundaria que en primaria. No obstante, los pocos avances estadísticamente significativos se ubicaron en las áreas de mayor interés del programa —Género Discursivo y Sentido del Texto— que se promueven a lo largo de las lecturas, y la discusión y reflexión sobre éstas, y en tres de los cuatro recursos de apoyo más empleados por los facilitadores: Primer borrador, Opción para apoyar la escritura y Evolución de mi postura. Este trabajo aporta evidencia del valor de la enseñanza de la estructura del discurso y, en particular, de los marcadores discursivos. Adicionalmente, confirma que es necesaria una dedicación prolongada con estrategias sistemáticas, desde los grados iniciales de la educación hasta los grados más avanzados, para lograr que el alumnado incorpore el registro académico en su escritura y en particular el género argumentativo. Aunque evidentemente es necesario realizar intervenciones de mayor duración, es alentador que incluso con una intervención breve se aprecien cambios en las características estructurales discursivas de los estudiantes de los grados intermedios de educación básica.

Referencias

- Aquino Alvarado, G. (2018). *Uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 334-344). Lawrence Erlbaum Associates.
- Calle-Álvarez, G., & Pérez-Guzmán, J. (2018). La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. *Aletheia*, 10(2), 38-55. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.38.55>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: Un desafío para la escuela actual. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), 5-8.
- Camps Mundó, A., & Castelló Badia M. (2013). Escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Casado Ledesma, L. (2017). *La influencia de las actividades de argumentación oral en la mejora de la competencia argumentativa y de la adopción de perspectivas: análisis del papel de la demanda* [Tesis inédita de maestría]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680401/casado_ledesma_lidia_tfm.pdf?sequence=1
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 65-77. <https://doi.org/10.1174/021470395321340448>
- Dolz, J. (1996). Learning Argumentative Capacities. *Argumentation*, 10(2), 227-251. <https://doi.org/10.1007/BF00180727>

- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Escribo mi opinión: Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escribop.pdf>
- Figueroa Miralles, J., Chandía Muñoz, E., & Meneses Arévalo, A. (2020). Perfiles de escritores: Calidad y recursos de lenguaje académico en ensayos escritos por estudiantes de 8º básico. *Cogency*, 12(1), 105-133. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.336>
- García Mejía, K. P., & Alarcón Neve, L. J. (2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar?: Análisis del uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262.
- González Robles, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*. ANUIES. <http://asambleaanui.es.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
- Hess Zimmermann, K., & Godínez López, E. M. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: Usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess Zimmermann, G. Calderón Guerrero, S. Vernon Carter, & M. Alvarado Castellanos (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). Porrúa/Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hess Zimmermann, K., & González Olguin, L. (2013). Uso de conectores discursivos en narraciones orales y escritas de niños y adolescentes. En A. Auza Benavides, & K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas?: Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (poner en cursivas)
- Ediciones de Laurel/Universidad Autónoma de Querétaro/Hospital General Dr. Manuel Gea González.
- Hwang, J. K., Lawrence, J. F., Mo, E., & Snow, C. E. (2015). Differential Effects of a Systematic Vocabulary Intervention on Adolescent Language Minority Students with Varying Levels of English Proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 19(3), 314-332. <https://doi.org/10.1177/1367006914521698>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Plana, resultados nacionales 2018: 6º de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*. INEE.
- Jones, S. M., LaRusso, M., Kim, J., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Barnes, S. P., Donovan, S., & Snow, C. (2019). Experimental Effects of Word Generation on Vocabulary, Academic Language, Perspective Taking, and Reading Comprehension in High-Poverty Schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 448-483. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615155>
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning. *Cognition and Instruction*, 15(3), 287-315. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1503_1
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-287>
- Lawrence, J. F., Crosson, A. C., Paré-Blagojev, E. J., & Snow, C. E. (2015). Word Generation Randomized Trial: Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786. <https://doi.org/10.3102/0002831215579485>
- López, E. A. (2020). La enseñanza de la argumentación en la universidad: Intervención docente en la elaboración de ponencias estudiantiles. *Revista Iberoamericana de la Argumentación*, 20, 249-266. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.012>
- Majorel, C., Padilla, C., Rosconi, M. G., & Moisés, F. M. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela secundaria: El caso de la Filosofía. *Revista Iberoamericana de la Argumentación*, 20, 169-188 <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.008>
- Midgette, E., Haria, P., & McArthur, C. (2008). The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth- and Eighth-Grade Students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(1), 131-151. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9067-9>
- Musci, M. B., & Muñoz, N. I. (2020). Modos discursivos de acceder a una

- comunidad disciplinar: Argumentar como ingenieros químicos o como psicopedagogos. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 189-205. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.009>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Resultados de PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicar en el nivel primario. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 78-100. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.004>
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999): Effects of Goal-Setting and Strategy Use on the Writing Performance and Self-Efficacy of Students with Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 230-240. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.230>
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: Su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. (2007). Teaching and Learning Argumentation. *Elementary School Journal*, 107(5), 449-472. <https://doi.org/10.1086/518623>
- Rivera Pulido, Y. X. (2008). Efectos de la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos. *Educación y Ciudad*, 15, 101-120.
- Rodríguez Hernández, B. A. (2020). Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.834
- Rodríguez Hernández, B. A., & Martínez Serna, C. N. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(18), 93-107. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>
- Rodríguez Hernández, B.A., Martínez Serna, C. N., & Ruiz Reyna, N. S. (2020). Impacto de una secuencia didáctica para enseñar a escribir artículos de opinión en primaria. *Aula de Encuentro*, 22(1), 163-193. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.7>
- Romero Contreras, S. (1999). Anexo D: Modelo de análisis de los textos

- producidos por los estudiantes de secundaria. En A. Santos del Real, *La educación secundaria: Perspectivas de su demanda* (pp. 210-236) [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rubio, M., & Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el tercer ciclo. *Lectura y Vida*, 23(4), 34-41.
- Sánchez Abchi, V., Dolz, J., & Borzone, A. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad: Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabajos en Lingüística Aplicada*, 51(2), 409-432.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. SEP. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index- Descargas.html](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html)
- Snow, C. E. (2014). Input to Interaction to Instruction: Three Key Shifts in the History of Child Language Research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117-123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Snow, C. E., & Lawrence, J. F. (2011). Word Generation in Boston Public Schools: Natural History of a Literacy Intervention. *The Senior Urban Education Research Fellowship Series* (Vol. 3). Council of the Great City Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518090.pdf>
- Villanueva Meneses, R., & Prieto López, J. (2020). La enseñanza de la argumentación escrita en Ciencias Naturales a partir del uso de rutinas de pensamiento. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEyA)*, 7(1), 189-208. <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2000/2378>
- Viuche Pinilla, Á., Medrano Sierra, G., & Santamaría Pérez, J. (2017). La argumentación, un mundo para niños: Herramientas para la argumentación en educación básica primaria. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 3(3), 173-193. <http://experiencias.iejuliusseiber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/22>
- Zapata, D., & Ruiz-Ortega, F. (2020). Enseñanza de la argumentación en básica primaria: Estudio de caso sobre las perspectivas del concepto germinación de semillas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educati-*

vos, 16(2), 67-89. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.5>

Apéndice: Protocolo de análisis. Impresión del texto (adaptado de Romero Contreras, 1999)

Instrucciones

Lee el texto y, pensando como lector, contesta las siguientes preguntas en relación con las características textuales y comunicativas del texto.

Nota: Los textos que leerás han sido digitalizados conservando todas las características textuales que el autor le dio, incluyendo: uso de mayúsculas-minúsculas, ortografía, puntuación, separación de palabras, separación de renglones.

Elige la opción (sólo una) que describa y complete mejor tu impresión sobre lo que se indica en cada rubro.

1. Este texto comunica al lector:
 - a. nada en especial
 - b. diversas ideas no relacionadas entre sí
 - c. la postura de una persona sobre un tema en específico
 - d. razones que fundamentan una idea en específico
 - e. argumentos que fundamentan una postura y aportan una conclusión sobre un tema en específico, mediante un texto organizado

2. El texto da la impresión de ser:
 - a. una serie de ideas no relacionadas entre sí
 - b. un listado de razones o afirmaciones sobre un tema
 - c. una opinión de alguien sobre un tema
 - d. un texto que te invita a reflexionar sobre un tema en específico
 - e. un texto organizado, donde se brindan argumentos que fundamentan una postura y aporta una conclusión

3. En relación con el significado o sentido el texto...
 - a. no es claro el mensaje que se quiere dar
 - b. se presentan ideas sin sentido y relación entre unas y otras

- c. se identifica una postura propia con argumentos por los cuales se asume esa postura
 - d. se ofrece una conclusión directamente relacionada con la postura inicial
 - e. se presenta evidencia que fortalece la postura inicial
 - f. se toma en cuenta la postura del otro y se ofrecen contraargumentos
 - g. presenta dos o tres de los atributos mencionados en *c*, *d*, *e* y *f*
 - h. presenta todos los atributos mencionados en *c*, *d*, *e* y *f*
4. La mayoría de las ideas del texto son...
- a. incompletas y no se relacionan entre sí
 - b. incompletas con alguna relación entre sí
 - c. completas, pero no tienen relación entre sí
 - d. completas y claramente relacionadas entre sí
5. En relación con la facilidad o dificultad con la que se comprende el texto, ¿qué opción describe mejor tu impresión de este texto?
- a. A pesar de leer más de tres veces el texto, no es posible entender el mensaje
 - b. Es necesario releer la mayoría de las ideas o párrafos para entender el mensaje
 - c. Es necesario releer solo algunas ideas o párrafos para lograr comprenderlo
 - d. Es suficiente con leer el texto solo una vez para comprender las ideas principales y los detalles más importantes del texto
6. La ortografía en este texto...
- a. es mala y dificulta enormemente la comprensión
 - b. es regular, pero dificulta en forma importante la comprensión del texto
 - c. es mala o regular, pero, en general, no dificulta la comprensión
 - d. es buena (sin errores o con muy pocos errores) y no dificulta la comprensión
7. La puntuación y la separación de palabras en este texto...
- a. son malas y dificultan enormemente la comprensión
 - b. son regulares, pero dificultan en forma importante la comprensión

- c. son malas o regulares, pero, en general, no dificultan la comprensión
- d. son buenas (sin errores o con muy pocos errores) y no dificultan la comprensión

Guía de codificación (en las casillas con más de una opción puede ser cualquiera de las opciones)

<i>Núm./ Criterio</i>	<i>Bajo 0</i>	<i>Intermedio 1</i>	<i>Adecuado 2</i>	<i>Destacado 3</i>
<i>1. Función comunicativa</i>	a, b	c, d	e	—
<i>2. Genero discursivo</i>	a	b, c	d	e
<i>3. Significado o sentido</i>	a, b	c, d, e, f	g	h
<i>4. Relación entre las ideas</i>	a	b	c	d
<i>5 Inteligibilidad</i>	a	b	c	d
<i>6. Ortografía</i>	a, b	c	d	—
<i>7. Puntuación y segmentación</i>	a, b	c	d	—

8. Habilidades argumentativas de adolescentes mexicanos de educación media: Evidencias del subsistema de ACTITUD

KARINA PAOLA GARCÍA MEJÍA*

LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE**

Resumen

En este capítulo damos cuenta del desarrollo de estrategias argumentativas por parte de adolescentes estudiantes de bachillerato después de una intervención para la enseñanza de la argumentación basada en el modelo de la Pragmadialéctica. Nos enfocamos en el uso de elementos lingüísticos para el sistema de VALORACIÓN, concretamente en los que sirven para expresar el subsistema de ACTITUD del argumentador (elementos de *apreciación, juicio y afecto*) ante un tema controvertido. El análisis del empleo de dichos elementos se efectúa bajo el modelo de la teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional. Los resultados muestran que después de seis meses de escolarización, aun sin intervención Pragmadialéctica, existen diferencias significativas entre los textos argumentativos finales y aquellos producidos al inicio del estudio. No obstante, el grupo intervenido manifestó más logros cualitativos. El desarrollo de estas estrategias argumentativas superiores les permitirá un desempeño seguro como argumentadores orales y por escrito en tareas académicas universitarias.

Palabras clave: *desarrollo tardío del lenguaje, argumentación, Pragmadialéctica, subsistema de ACTITUD.*

* Universidad Autónoma de Querétaro. Karina Paola García Mejía es licenciada en Lenguas Modernas en Español con línea terminal de especialización en Lingüística; maestra y doctora en Lingüística por la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro; docente de la Escuela de Bachilleres de la UAQ. • <https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>

** Universidad Autónoma de Querétaro. Luisa Josefina Alarcón Neve. Doctora en Filología Española, con Mención Doctorado Europeo, por el Departamento de Lengua Española y Lingüística General, Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (Madrid, España). Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ. Docente de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2011. • <https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>

Introducción

El desarrollo de las habilidades lingüístico-discursivas de adolescentes mexicanos ubicados en las etapas más tardías de escolarización ha dado muestras de presentar grandes deficiencias en las pruebas escolares, nacionales e internacionales, de secundaria y bachillerato (Backhoff *et al.*, 2011; Bravo Salinas, 2007), así como en las pruebas de ingreso a estudios superiores (González Robles, 2014), sobre todo en la aplicación de esas habilidades en la escritura académica.

Para afrontar este problema nacional, además de buscar nuevas formas pedagógicas para un mejor acompañamiento docente de la competencia discursiva, se requiere de un mayor conocimiento sobre los procesos de desarrollo lingüístico que se llevan a cabo en las llamadas “etapas tardías del lenguaje” (Karmiloff-Smith, 1986; Nippold, 2016), paralelas a las etapas escolares y preparatorias, y cuyos logros o fracasos trascienden en los procesos de alfabetización académica y desempeño discursivo en niveles universitarios de pregrado y posgrado.

A fin de tener información suficiente para generar estrategias didáctico-pedagógicas que resulten útiles para el desarrollo lingüístico-discursivo en estas etapas, debemos analizar ciertos elementos lingüísticos que nos permitan observar cambios cuantitativos y cualitativos respecto al perfeccionamiento en la producción del lenguaje, ya que ha sido demostrado en diferentes estudios que el desarrollo de géneros discursivos como la argumentación resulta esencial para el éxito social, académico y profesional de adolescentes y adultos jóvenes (Nippold *et al.*, 2005; Nippold & Ward-Lonergan, 2010; Piérait-LeBonniec & Valette, 1991). El manejo preciso de la argumentación depende del desarrollo de distintos aspectos de la lengua, como el conocer las necesidades del oyente y el contexto en el que se emitirá el discurso, el reconocimiento de posturas alternas, así como la selección y la comprensión del léxico apropiado para el modo discursivo utilizado. La observación de este tipo de elementos discursivos y su análisis nos permitirá hacer conjeturas acerca de las estrategias a aplicar para un adecuado acompañamiento del desarrollo de esta competencia discursiva en la escuela.

Dado que consideramos la argumentación como un modo discursivo de desarrollo y perfeccionamiento tardío, nos interesa observarlo en las últimas etapas escolares obligatorias. Para esta empresa, proponemos el cruce de la teoría de la Pragmadiálctica (Van Eemeren & Grootendorst, 2004; Van Eemeren *et al.*, 2008), con la teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional (Martin & White, 2005). La intención de este cruce metodológico es llevar a efecto un análisis discursivo que nos permita identificar patrones de dinámicas valorativas adoptadas para comunicar significados evaluativos en ensayos argumentativos generados por adolescentes estudiantes de bachillerato después de haber participado en una intervención didáctica para el mejoramiento de la argumentación, construida con base en el modelo de la Pragmadiálctica. Este modelo ofrece una conceptualización fundamental en el desarrollo de adecuados procesos de comunicación escrita a través de estrategias didácticas básicas para la enseñanza de la producción textual argumentativa. Además, es una opción para integrar la argumentación en el aula desde una visión que fomenta el pensamiento crítico y la convivencia social de sujetos flexibles y tolerantes. Este marco conceptual se presenta como una teoría integral que considera las cinco áreas que componen el campo de los estudios de la argumentación: el filosófico, el teórico, el analítico, el empírico y el práctico; mientras que otras teorías —como la de la Argumentación Radical (Anscombe & Ducrot, 1994) o la propuesta teórica de la Nueva Retórica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1971)— tienen enfoques que privilegian algunos de los cinco componentes, pero desatienden otros. Asimismo, la Pragmadiálctica brinda la posibilidad de realizar análisis del discurso real, la reconstrucción rápida y sencilla del discurso argumentativo y la elaboración de propuestas claras sobre cómo mejorar las habilidades argumentativas, lo que favorece su aplicación práctica en el contexto escolar.

Por otro lado, la teoría de la Valoración, basada en la Lingüística Sistémico-Funcional, nos permite hacer un análisis puntual de los dispositivos lingüísticos manifestados por los escritores para plasmar su posicionamiento frente al texto y ante otras posturas argumentativas, dado que se trata de un modelo holístico, teóricamente sólido, que permite evaluar el comportamiento argumentativo de los hablantes.

De acuerdo con Valerdi (2018), la teoría de la Valoración ha experi-

mentado un crecimiento importante en cuanto a sus recientes aplicaciones en el análisis del discurso en México y América Latina (Martin & White, 2005). Un lugar común que existe entre la vasta mayoría de los trabajos elaborados y publicados desde la óptica de este modelo es la descripción de las propiedades valorativas de discursos analizados a partir de la frecuencia de ocurrencia de determinados patrones evaluativos en el lenguaje de los hablantes que permiten su caracterización como parte de las estrategias adoptadas por los hablantes, en este caso, para argumentar. También, este incremento de estudios sobre el discurso a partir de la teoría de la Valoración ha beneficiado a los campos del análisis crítico del discurso y la alfabetización académica, ya que los ha dotado de propuestas innovadoras para analizar el comportamiento discursivo de los hablantes del español y las estrategias retóricas que utilizan en contexto. Este modelo lingüístico, sistémico y funcional propone un sistema de la VALORACIÓN¹ para el análisis de la evaluación textualizada, compuesto por tres subsistemas: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADUACIÓN (Martin & White, 2005).

En el presente capítulo mostramos el análisis del funcionamiento de las selecciones lingüísticas valorativas que se encuentran dentro del primero de esos subsistemas, el de ACTITUD, en la estructura argumentativa de breves ensayos escritos por los estudiantes de bachillerato de nuestro estudio, quienes se encuentran todavía en las etapas tardías del desarrollo lingüístico-discursivo (Nippold, 2000, 2016; Nippold *et al.*, 2005; Nippold & Sun, 2010; Nippold & Ward-Lonergan, 2010).

El subsistema de ACTITUD se refiere a la expresión de emociones, juicios éticos y apreciaciones estéticas. Nuestra apuesta ha sido que, aunque otros dispositivos lingüísticos pueden señalar avances en el uso efectivo de la argumentación —como el empleo adecuado de conectores lógico-semánticos y marcadores discursivos propios de este tipo de discurso—, el aumento de elementos lingüísticos para la expresión de *apreciación*, *juicio* y *afecto*, componentes del subsistema de ACTITUD, dentro de ensayos argumentativos escolares producidos después de una intervención didáctica fundamentada en la Pragmadiálctica, desembocará en mejores argumentaciones. Este supuesto se basa en los propósitos de la incorporación del

¹ En este capítulo seguimos la convención de la lingüística sistémico-funcional de presentar en versalitas los nombres de los sistemas y subsistemas de la teoría de la valoración (Martin & White, 2005).

modelo argumentativo de la Pragmadiáléctica en el aula desde una visión que fomenta el pensamiento crítico, que enseña a argumentar de forma racional, con el propósito de facilitar la negociación entre sujetos críticos, flexibles y tolerantes. Así, esperamos que el aumento de expresiones de emociones, juicios éticos y apreciaciones estéticas para comunicar lo que piensan los participantes de nuestro estudio sobre un tema socialmente controvertido, y las expresiones que emplean para evaluar lo que otras personas piensan al respecto, nos brinde evidencias del desarrollo del sub-sistema de ACTITUD en su argumentación.

El discurso argumentativo en las etapas tardías del desarrollo del lenguaje

Una práctica discursiva como la argumentación, cuya estructura compleja implica la aplicación de diversos recursos lingüísticos y socio-pragmáticos, requiere de ser fortalecida incluso en las etapas más tardías del desarrollo del lenguaje. Si bien las habilidades argumentativas surgen temprano en la oralidad, se siguen desarrollando a lo largo de la adolescencia y la adultez (Nippold *et al.*, 2005). La consolidación de la adquisición de los elementos lingüísticos más complejos y el dominio de sus funciones tiene que ver con la exposición a una mayor diversidad de discursos propios de la interacción escolar (Alvarado, *et al.*, 2011). Al mismo tiempo, se ven obligados a manipular su conocimiento lingüístico dentro de diversas tareas discursivas en el ambiente familiar y escolar, como es el caso de la argumentación. Un buen argumentador debe poder razonar sobre hechos para convencer a otras personas de acuerdo con su propia perspectiva. Por ello, el estudio del desarrollo de la competencia argumentativa se observa en la intersección de lo lingüístico con las operaciones mentales realizadas al argumentar (Hess Zimmermann & Godínez López, 2011; Nippold & Ward-Lonergan, 2010; Piérait-Le Bonniec & Valette, 1991).

Un buen ejemplo de lo anterior es el trabajo de Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005), quienes se dieron a la tarea de observar la escritura persuasiva de estudiantes de 11, 17 y 24 años para analizar aspectos característicos del lenguaje tardío en sintaxis, semántica y pragmática. Además

de constatar mejoría progresiva con la edad en cuanto a cuestiones lingüísticas, los estudiantes mayores produjeron un número superior de razones/argumentos diferentes en sus ensayos y fueron capaces de reconocer diversos puntos de vista, evidenciando una mayor flexibilidad de pensamiento. Aunque esos resultados eran esperados por las edades de los argumentadores mayores, los autores encontraron que varios de los participantes adolescentes y adultos eran incapaces de reconocer posturas posibles y diversas ante un problema, impidiéndoles plasmar diferentes puntos de vista en sus ensayos. Esos problemas en la argumentación de adultos jóvenes también han sido reportados en México (González Robles, 2014), lo que suma a la preocupación sobre lo que se logra en el desarrollo de argumentación durante las etapas tardías del lenguaje. Se sabe que la competencia del razonamiento verbal debería contar con un desarrollo lingüístico y cognitivo suficiente que permita la sofisticación pragmático-discursiva necesaria para producir discursos coherentes y cohesivos, junto con un uso más efectivo de los conectores para relacionar elementos discursivos al negociar puntos de vista, o al convencer a alguien de adoptar cierta postura o realizar determinada acción (Akiguet & Piolat, 1996; Coirier & Marchand, 1994; Crowhurst, 1987; Golder, 1996; Nippold *et al.*, 2005).

La argumentación académica escrita como modelo textual representa diversos retos para los hablantes de una lengua, ya que no presenta una estructura lineal (u horizontal), como puede ser el caso de algunas narraciones de estructura simple (Snow & Uccelli, 2014); de ahí que requiera de la enseñanza explícita para poder dominarla en toda su complejidad. Así, el desarrollo de este género textual en las etapas tardías de adquisición depende, en gran medida, de los planes y programas de estudio y su aplicación por parte de las instituciones educativas. Es indispensable que las escuelas tengan claridad en cuanto al tipo de modelo de enseñanza de argumentación que se proponen seguir en sus aulas. Como ya lo hemos manifestado, en este trabajo consideramos a la Pragmadiálctica como una apropiada solución.

La teoría de la Valoración: Subsistema de ACTITUD

La teoría de la Valoración está compuesta por una serie de sistemas de semántica discursiva propuestos por la escuela de Sydney de la Lingüística Sistémico-Funcional, la cual está inspirada en la polifonía bajtiniana (Martin & White, 2005). La teoría de la Valoración consiste en un instrumento teórico y analítico muy completo para el estudio de la producción argumentativa, porque explora, describe y explica el modo en que se emplea la lengua para evaluar, adoptar posiciones y construir personas textuales, así como manejar postura y relaciones interpersonales. Esto se consigue gracias al análisis integral de tres subsistemas: el de ACTITUD, el de COMPROMISO y el de GRADUACIÓN, que a su vez constituyen el sistema general de VALORACIÓN. En nuestro estudio nos hemos enfocado al análisis del funcionamiento de las selecciones lingüísticas valorativas que se encuentran dentro del subsistema de ACTITUD, cuya red sistémica abarca las nociones semánticas relativas a la expresión de la apreciación, el juicio y el afecto.

De manera específica, los elementos de apreciación evalúan objetos y procesos, su composición, su valor estético, social o nuestras reacciones hacia ellos; las expresiones de apreciación se distinguen por el uso de adjetivos atributivos de valor (algo es *bueno*, *malo*, *valioso*, *inútil*). Por su parte, los elementos de juicio son evaluaciones morales hacia las personas y la manera en la que se comportan o bien hacia su carácter, y pueden ser de dos tipos: de *estima* (se evalúa la normalidad, la capacidad y la tenacidad) o de *sanción* (se evalúan la veracidad y la propiedad, ética, moral, legalidad). Esto se lleva a cabo, por ejemplo, mediante el uso de adjetivos o adverbios como *afortunado*, *estable*, *poderoso*, *competente*, *valiente*, *leal*, *ingenuo*, *inexperto*, *exitoso*, *verdadero*, *honesto*, *bueno*, *moral*, *ético*, *legal*, *injusto*, *insensible*, entre otros (Demonte, 1999; Hummel, 2017). Muchas veces las expresiones de juicio y apreciación pueden ser vistas como “sentimientos institucionalizados” que nos llevan hacia el mundo de los valores comunitarios, algunos incluso formalizados como reglas o regulaciones establecidos por el Estado o por la Iglesia. Y en tercer lugar, los elementos de afecto registran sentimientos y son expresados por adjetivos o adverbios que manifiestan felicidad, tristeza, miedo, deseo, seguridad e inseguridad, satis-

facción, insatisfacción, confianza, ansiedad, interés o aburrimiento. Al respecto véase el ejemplo en (1):

1. Algo que remarca la gente en contra es que los niños con padres homosexuales no son felices. (E9F)²

El afecto puede, por tanto, manifestarse como cualidad al describir a los participantes del texto (niños *felices*), como atributo (los niños son *felices*) o como modo (los niños vivieron *felizmente*); no obstante, también puede ser visto como un proceso mental (su partida lo *alegró*) o como un proceso de comportamiento (él se *alegró*).

Cuando los argumentadores dan a conocer sus posturas, no sólo expresan de manera individual sus propias creencias, sino que al mismo tiempo invitan a otros a ratificar y compartir con ellos sus evaluaciones normativas, gustos y sentimientos. Las declaraciones de ACTITUD están dirigidas a alinear al receptor con una comunidad de valores y creencias compartidas, en términos del sistema de la VALORACIÓN, y están orientadas a crear solidaridad entre el escritor y el lector.

Dado que cada elemento del subsistema de ACTITUD (apreciación, juicio, afecto) cuenta con categorías propias, manifestadas en distintas realizaciones lingüísticas, las etiquetas de las realizaciones utilizadas en este capítulo corresponden a las propuestas por Martin y White (2005). Dentro del análisis del subsistema de ACTITUD, se indicó para cada cláusula quién era el valorador en cada caso (fuente de la ACTITUD); es decir, se indicó si la VALORACIÓN que se encontraba era realizada por el autor del texto analizado, o si éste se la atribuía a alguien más. Las etiquetas para estos casos fueron *autoral* y *no autoral*. Otro aspecto indicado dentro del análisis del subsistema de ACTITUD fue el de explicitud, variable que se refiere a la realización más o menos explícita de las expresiones de VALORACIÓN halladas en el corpus. La primera etiqueta empleada fue *inscrita*, cuando la evaluación es explícita, por medio del uso de algún adjetivo o adverbio; por ejemplo en (2), donde la ACTITUD está plasmada por el adjetivo explícito *discriminatorio*:

² El etiquetado de los ejemplos está dado por el tipo de Grupo: Experimental (E) o Control (C); el número de participante, y el Ensayo: Testigo (T) o Final (F). Más adelante, en el apartado sobre la preparación de la base de datos, se darán más detalles sobre el etiquetado.

2. Sin mencionar además que es **discriminatorio**. (E3F)

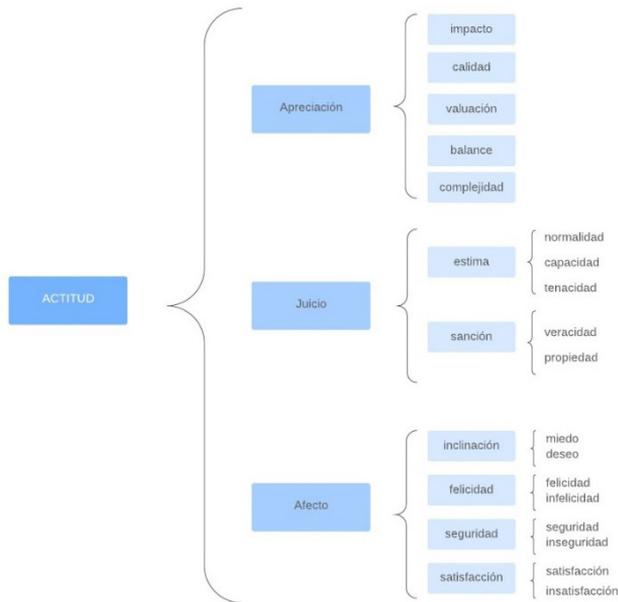
Asimismo, podría ser que la ACTITUD fuera *evocada*, cuando la evaluación queda implícita y hay que rescatarla siguiendo pistas en el texto (realización indirecta), como por ejemplo en (3), en donde queda implícito que el autor considera a los homosexuales *incapaces* en dicho aspecto.

3. Una pareja homosexual no puede dar el afecto maternal y paternal al mismo tiempo. (E14F)

Es así que la teoría de la Valoración nos ha permitido efectuar un análisis puntual de los dispositivos lingüísticos usados por los escritores adolescentes de bachillerato para plasmar su propia actitud frente al tema trabajado en su texto y a otras posibles posturas argumentativas.

Con base en lo anterior, el subsistema de ACTITUD queda esquematizado como se muestra en la figura 1.

FIGURA 1. Subsistema de actitud del sistema de valoración



NOTA: Adecuación propia al español del esquema original en inglés de Martin y White (2005, p. 38), con la síntesis de las subcategorías desglosadas en el Cap. 2, "Attitude: Ways of Feeling" (Martin & White, 2005, pp. 42-91).

El estudio

Participantes

Se contó con la colaboración de 36 estudiantes de un grupo de primer semestre de bachillerato de una universidad pública del centro de México, cuya edad promedio era de 15 años. La intervención didáctica se asoció a su materia de Lectura y Redacción.

Intervención didáctica

Se diseñó e implementó una intervención didáctica para la enseñanza de la argumentación en el aula con base en el modelo de la argumentación pragmatialéctica, el modelo de enseñanza de género textual de Rothery (1994) y los enfoques constructivista, psicogenético y por competencias (SEP, 2011). Ésta contó con diferentes estrategias especialmente diseñadas para desarrollar el discurso argumentativo. La propuesta se organizó en etapas diferenciadas para facilitar tanto la participación en prácticas socialmente relevantes para acercarse a la argumentación, como las reflexiones acerca del funcionamiento de la argumentación en la lengua. Las habilidades lingüístico-discursivas meta fueron de dos tipos: pragmático-discursivas (flexibilidad, seguimiento de líneas de la argumentación, pensamiento crítico) y semántico-sintácticas (conectores, uso de elementos léxicos actitudinales, vocabulario escolar). La planeación didáctica por sesión presentó oportunidades a los alumnos para leer textos académicos y practicar el discurso argumentativo en contextos de comunicación auténticos, para tomar conciencia sobre las propias creencias sobre lo que representaba para ellos la argumentación y cómo la interpretaban, entre otros.

La planeación didáctica contó con cinco tipos de actividades: de evaluación, introductorias, de información (teoría y tópico), de comprensión y de producción. El objetivo de las actividades de evaluación era aplicar pruebas pre- y post intervención. El propósito de las actividades introductorias era el de desarrollar las condiciones ideales para el trabajo de la argumentación, es decir, atender a la tercera condición de orden (Van Eemeren

& Grootendorst, 2004), promoviendo que las circunstancias en las que se practicaría la discusión crítica facilitaran que los participantes se sintieran con libertad de expresión, con licencia para intercambiar información y para expresar críticas. En esta etapa se trató de crear un ambiente sin violencia y con pluralismo intelectual, fomentando el reconocimiento, el respeto hacia los otros y la aceptación de las opiniones/posturas alternas.

La meta de las actividades de información (teoría y tópico) fue conocer el tema preseleccionado por medio de una encuesta entre los estudiantes (familias diversas y la adopción de niños por parte de parejas homosexuales) y sus fundamentos teórico-conceptuales, así como reconocer textos argumentativos escritos y el léxico académico asociado a ellos. Esto se realizó a través de actividades grupales de investigación, lectura, discusión y lluvia de ideas. El objetivo de las actividades de comprensión, por su parte, fue que los alumnos tuvieran contacto con la cultura escrita, con textos académicos y auténticos. También se tenía como meta lograr que los estudiantes emplearan la información de la que ya disponían y reflexionaran al buscar nuevas alternativas para resolver problemas relacionados con la argumentación, su forma y su uso. Los temas manejados en los textos de comprensión fueron diversos, incluido —aunque no de forma exclusiva— el tópico central: familias diversas y adopción de niños por parte de parejas homosexuales. El punto clave que tenían en común los textos es que todos eran argumentativos, pero los tópicos y autores variaron a lo largo de la intervención. Cada uno de los textos fue seleccionado para que cumpliera una función específica en la secuencia didáctica, ya fuera que sirviera para identificar las partes del ensayo, como modelo de escritura, para proporcionar información sobre el tema, o para abrir una discusión, entre otros.

El propósito de las actividades de producción fue practicar el modo discursivo argumentativo, así como reflexionar sobre la importancia de la argumentación escrita y su uso para la elaboración de ensayos. Se pretendía darles a los alumnos la oportunidad de evaluar sus textos, compararlos con los de otros, reescribirlos y reflexionar sobre las correcciones realizadas. Se procuró que los alumnos participaran en prácticas y reflexiones relacionadas con la argumentación y que tuvieran la oportunidad de practicar y mejorar los aspectos selectos de la argumentación que tienden a ser de

adquisición tardía. La secuencia didáctica no incluyó enseñanza explícita del sistema de ACTITUD. Aunque sí se abordó el uso de elementos lingüísticos que realizan algunas de sus opciones, éstos no se relacionaron de manera explícita con los constructos de juicio, afecto o apreciación.

Para corroborar los logros de la intervención didáctica tuvimos un grupo control, también de 36 estudiantes, elegido aleatoriamente de entre otros alumnos que cursaban el mismo semestre escolar, el cual estudió el currículo normal (de forma general: definición de ensayo desde la teoría de la Nueva Retórica, tipos de ensayo, partes del ensayo, estructura del ensayo, uso de conectores).

Instrumentos para la recolección de los datos

El instrumento de recolección de datos fue una consigna desarrollada con base en la temática central de la intervención didáctica para una prueba de redacción que fue aplicada antes y después de la intervención. La herramienta para la obtención de textos (ensayos argumentativos breves) pre- y post intervención se diseñó con base en la propuesta de Nippold, *et al.* (2005) y Nippold (2010) para examinar el discurso escrito en un ambiente natural, tal como sucede en las escuelas en las que se espera que los alumnos escriban ensayos argumentativos para explicar temas complejos. En ambas aplicaciones de la prueba se dio a los participantes un tiempo límite de 45 minutos y se empleó la misma consigna de realización (Charaudeau, 1992). Los tópicos utilizados para la redacción de los ensayos pre- y post intervención fueron los mismos: familias diversas y la adopción de niños por parte de parejas homosexuales.

Implementación de la intervención y recolección de datos

La intervención se llevó a cabo en el grupo experimental durante todo un semestre escolar (40 sesiones) una vez a la semana en el horario en el que llevaban la materia de Lectura y Redacción I. La clase tenía una duración aproximada de 50 minutos, para una duración total aproximada de 33 horas de intervención. El resto de la semana el grupo experimental tenía

clase con su propia profesora de Lectura y Redacción (que no era la investigadora que aplicaba la intervención). El grupo control tuvo sus clases normales todo el semestre con esa misma profesora.

En las sesiones de evaluación se aplicó la herramienta de recolección de datos, y del corpus resultante de 144 ensayos se seleccionaron al azar 20 de cada grupo (experimental y control) y aplicación (antes [testigo] y después [final]), para componer un corpus de análisis de 80 ensayos. Éstos fueron divididos en cláusulas según el procedimiento descrito en la siguiente sección.

Preparación de la base de datos

En primer lugar, se realizó una codificación de cada ensayo de los distintos subgrupos. A cada texto se le asignó la inicial del grupo al que pertenecía (E para experimental, C para control), así como un número del 1 al 20 que correspondía con el número del participante que había escrito el ensayo; también se les asignó una inicial, T o F, dependiendo de si se trataba de un ensayo testigo (escrito antes de la intervención) o un ensayo final (escrito después de la intervención); por ejemplo, E1T = Grupo Experimental. Participante 1. Texto Testigo.

A continuación, se procedió a realizar la división de los textos en cláusulas siguiendo las recomendaciones de Bloor y Bloor (1995), Lavid *et al.* (2010), Rodríguez-Vergara (2010) y Zamudio (2017). En esta etapa se decidió tomar a la cláusula como base, dado que los distintos tipos de significado (incluyendo los valorativos) se realizan de manera general dentro de una proposición y ésta a su vez se realiza en una cláusula. Cada cláusula fue etiquetada a partir de los tres subsistemas de VALORACIÓN para analizar la inclusión de diversas perspectivas en los textos, de la evaluación y de la graduación de ésta. Como ya hemos advertido, para los fines de este capítulo se abordan sólo los resultados cuantitativos y cualitativos correspondientes al subsistema de ACTITUD. El análisis de los subsistemas se llevó a cabo entre la autora principal y un experto en el sistema de la VALORACIÓN. Se realizó, por tanto, una prueba de confiabilidad interjueces tras una primera etapa de entrenamiento y codificación inicial de 40 textos. El análisis se dio por una prueba estadística de porcentaje de acuerdo entre

los evaluadores. El coeficiente de confiabilidad resultante en la categorización de la ACTITUD en el corpus fue de 0.917. Se discutieron los elementos en los cuales no había acuerdo y se trabajaron para llegar a consensos. El resto del corpus fue codificado en conjunto y con base en tales acuerdos.

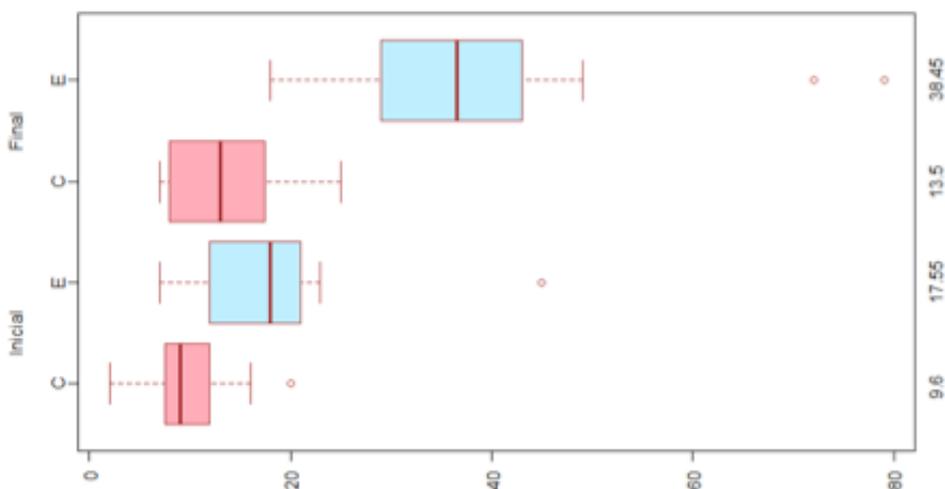
Resultados

Los siguientes resultados resumen los hallazgos cuantitativos y cualitativos más importantes observados en el corpus.

Cláusulas con elementos del subsistema de ACTITUD

Comenzamos con la observación de la media de las cláusulas que contaban con algún elemento de valoración dentro del subsistema de ACTITUD. Como se observa en la figura 2, en el caso del grupo experimental (E), en los textos testigo (T), la media fue de 17.55, mientras que en los textos finales (F) fue de 38.45, lo cual indica que existe una diferencia significativa

FIGURA 2. Cláusulas con elementos de ACTITUD en los T y los F de ambos grupos



NOTA: La figura 2, de elaboración propia, exhibe la distribución de la muestra de cláusulas con elementos de ACTITUD escritas por ensayo. En azul el grupo experimental (E) y en rojo el grupo control (C).

en el uso de estos elementos en el grupo experimental ($p < .000$) después de la intervención.

En los textos testigos (T) del grupo control (C), la media de cláusulas que cuentan con algún elemento de valoración en el subsistema de ACTITUD es de 9.6; mientras que en los textos finales (F) esa media es de 13.5, lo cual indica que también existe una diferencia significativa en el uso de estos elementos ($p < .003$) después de un semestre escolar. Destaca el hecho que entre los textos T de ambos grupos, ya existía una diferencia importante a favor del grupo experimental. Esa diferencia quedó fuera del control del estudio, ya que la selección de los grupos fue aleatoria de entre los diez grupos que en ese momento se encontraban cursando el mismo semestre de Lectura y Redacción I.

Elementos de apreciación

Como ya se hemos mencionado, en el subsistema de ACTITUD la expresión de la apreciación abarca todos aquellos significados que construyen opiniones sobre objetos, sean concretos o abstractos, y dentro de los que se incluyen fenómenos naturales (Martin & White, 2005). Sin embargo, es también posible encontrar instancias en que las personas son evaluadas a partir de valores de apreciación. En estos casos, las personas son representadas como entidades y no como personas responsables (Kaplan, 2007).

En el grupo experimental, en sus textos T la media de elementos de apreciación presente en los ensayos fue de 5.55, mientras que en los F fue de 12.45, lo que se traduce en una diferencia significativa ($p < .000$) en el uso de estos dispositivos lingüísticos para evaluar los objetos nombrados en el discurso. Un ejemplo de la marca de apreciación (balance) se encuentra en (4).

4. El mundo y las personas que lo conforman son muy volátiles. (E9F)

En el caso del grupo control en los textos T, la media de elementos de apreciación presentes en los ensayos fue de 2.35, mientras que en los F fue de 3.9; esto marca una diferencia significativa ($p < .014$) en el uso de estos dispositivos lingüísticos para evaluar los objetos nombrados en el discurso.

so. Un ejemplo para evidenciar el uso de los elementos de apreciación (impacto) en el grupo control se encuentra en (5).

5. Desde mi punto de vista **no afecta en nada** en la orientación sexual de un niño el tipo de familia en el que esté. (C8F)

Elementos de juicio

Estos elementos del subsistema de ACTITUD dan cuenta de la expresión de valores positivos o negativos hacia las personas y sus conductas. Estos valores tienen que ver, por un lado, con aquellos rasgos que forman el carácter de las personas y, por otro, con las normas sociales y éticas que determinan un comportamiento aceptable o no aceptable. Como ya hemos dicho, las expresiones de juicio pueden ser ubicadas en dos grandes grupos. En primer lugar se encuentran los juicios de estima social, orientados hacia la persona y los rasgos de carácter que en ella pueden ser considerados como encomiables o criticables. Los juicios de estima se subdividen a su vez en juicios de *normalidad*, de *capacidad* y de *tenacidad*, y califican precisamente esas características en las personas: qué tan normales, capaces o tenaces son. Por otro lado, tenemos los juicios de sanción social, orientados a evaluar la conducta de las personas, a partir de rasgos que tienen que ver con conductas morales, éticas e incluso legales. De manera más puntual, se dividen en dos tipos: de *veracidad*, en los que se juzga si las personas se comportan con honestidad, credibilidad o no; y los juicios *propiedad*, en los que se juzga si una persona es íntegra en el sentido ético y legal, y si puede ser considerada como una buena persona o no.

En consecuencia, las expresiones que corresponden a juicio dentro del subsistema de ACTITUD representan opiniones hacia los seres humanos y sus acciones, lo que puede ser expresado de manera directa (“*x* es una persona *intolerante*”) o de manera indirecta (“México es *intolerante*”, donde lo que se evalúa realmente son las personas que forman ese país).

La media en el uso de elementos de juicio en los textos T del grupo experimental fue de 8.6 y en los F fue de 18.3, lo cual representa una diferencia significativa ($p < .000$) en el uso de estos elementos para calificar a

los participantes en el discurso, sus ideas y los juicios que realizan acerca de los otros, sus opiniones y acerca de sí mismos. Los elementos de juicio de sanción social, debido al tema tratado, fueron los más recurrentes en ambos textos, como se puede evidenciar en (6), donde el autor realiza un juicio de sanción social de propiedad.

6. Ya que muchas personas piensan que es inmoral. (E20F)

En el caso del grupo control, la media en el uso de elementos de juicio en los textos T fue de 5.55 y en los F de 7.55, lo cual representa una diferencia significativa ($p < .030$) en el uso de estos elementos. En (7) podemos observar un ejemplo de juicio de estima (normalidad), que, a pesar de no haber sido de los empleados de manera principal, también estuvieron presentes en el corpus.

7. Cabe resaltar que hay lugares donde estos tipos de familias son *totalmente normales*, o simplemente por costumbre... (C3T)

Elementos de afecto

Como explicamos en su momento, entre los elementos de afecto para el subsistema de ACTITUD se encuentran expresiones, positivas o negativas, relativas a sentimientos y emociones que representan la respuesta de un individuo ante una persona, un objeto o un acontecimiento. Los sentimientos positivos son los que resultan placenteros para el que los experimenta, y los negativos son aquellos que “es mejor evitar” (Martin & White, 2005, p. 46).

En el grupo experimental, la media en el uso de elementos de afecto en los textos T fue de 8.6 y en los F de 18.3, lo cual representa una diferencia significativa ($p < .002$) en el uso de estos elementos por parte de los escritores para expresar sentimientos y emociones respecto al tema en cuestión. Era esperado que el uso de estos elementos no aumentara de forma drástica como en las otras categorías, debido a que el tema permite más fácilmente echar mano de evaluaciones de tipo juicioso y no tanto emotivo. Un ejemplo de elemento de afecto se encuentra en (8).

8. [...] y que gracias a eso la persona que tú amas se retrae, se deprime, y evidentemente no es feliz. ¿Ahora lo entiendes un poco? (E6F)

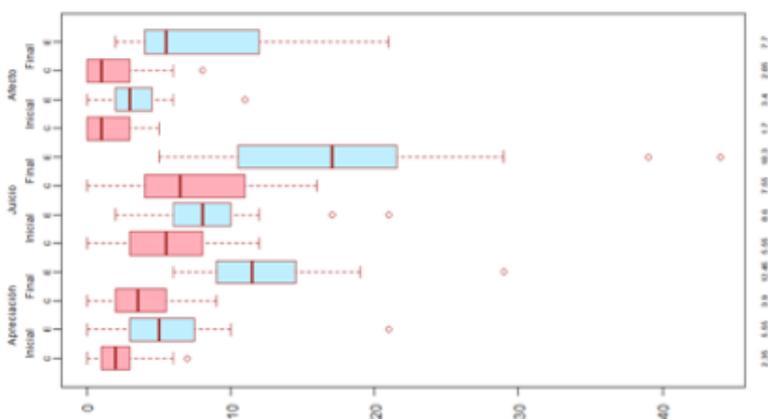
El ejemplo en (8) resulta interesante por varios aspectos, ya que se está evaluando la ACTITUD de los otros al juzgar o privar de libertades a alguien, al mismo tiempo que se exalta el miedo (expresión de afecto en el sistema de la VALORACIÓN) y se utiliza al lector como fuente de esas emociones para provocar en él la solidaridad con el escritor y su postura frente al tema.

En cuanto al grupo control, la media en el uso de elementos de afecto en los textos T fue de 5.55 y en los F fue de 7.55, lo cual representa una diferencia significativa ($p < .030$) en el uso de estos elementos por parte de los escritores para expresar sentimientos y emociones respecto al tema en cuestión. Además, la media fue menor que la observada en el grupo experimental. Reiteramos que debido a la naturaleza del tema es que el uso de los dispositivos de afecto no aumentó en gran manera. Un ejemplo del uso de este tipo de elementos en el grupo control lo vemos en (9).

9. [...] y yo soy de estas personas que aborrecen o desprecian este tipo de “matrimonios, simplemente el hecho de romper esta unión entre un hombre y una mujer ya no me agradan. (C5F)

A continuación, la figura 3 muestra la distribución de los elementos hasta ahora mencionados dentro de los ensayos testigos (T) y finales (F) de ambos grupos

FIGURA 3. Medias de las variables de elementos de ACTITUD en los T y los F de ambos grupos



FUENTE: Elaboración propia.

de ambos grupos, en color azul el grupo experimental (E) y en rojo el grupo control (C).

Fuente de la ACTITUD

Después de realizar el análisis del subsistema de ACTITUD, entre los aspectos que se pueden observar en los textos se encuentra la fuente de la ACTITUD, que se refiere a quiénes son los que evalúan, a quién y si lo hacen de manera positiva o negativa, así como si varía el número de evaluaciones por texto entre los T y los F.

En el caso de quiénes son los que realizan las evaluaciones, observamos que en los textos T del grupo experimental y en los T y F del grupo control, el VALORADOR tiende a ser el autor, como en el ejemplo (10). En los textos F del grupo experimental, muchas veces el autor proyecta las evaluaciones de terceros sobre otros (11) y, además, él como autor evalúa a esos terceros, como en el ejemplo (12). Esto último no se presenta en los textos T del grupo experimental, ni en los T y F del grupo control.

10. El hecho de que la familia tenga que estar definida por una ley a mí me parece por completo inútil. (E1T)
11. Ya que muchas personas piensan que es inmoral. (E20F)
12. En ocasiones, el rechazo al matrimonio homosexual se justifica argumentando que una pareja del mismo género no puede concebir naturalmente. Esto es injusto. (E4F)

Polaridad

La polaridad en los textos se refiere a distinguir la evaluación positiva o negativa que se hace de una entidad con respecto a la opinión propia o proyectada por parte del escritor. Así, hay elementos del subsistema de ACTITUD que se valoran como positivos, por ejemplo: “es una persona responsable”, mientras que otros tienen una connotación negativa, por ejemplo: “la Iglesia suele ser intolerante”.

En el grupo experimental, la polaridad positiva de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 11.4 en los textos T, mientras que en los tex-

tos F la media fue de 25.1 ($p < .000$). El ejemplo (13) es una muestra de polaridad positiva en los textos del grupo experimental.

13. [...] todos los niños son iguales [...] (E10F)

La polaridad negativa de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 6.15 en los textos T, mientras que en los textos F fue de 13.35 ($p < .000$). Un ejemplo de polaridad negativa en los textos del grupo experimental lo podemos observar en (14).

14. Aceptemos estos cambios que sufren las familias diversas y los casados homosexuales [...] (E19F)

En el grupo control, la polaridad positiva de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 6.6 en los textos T, mientras que en los textos F fue de 8.4 ($p < .003$). A continuación, un ejemplo de polaridad positiva en los textos del grupo control:

15. [...] y que de paso les cree satisfacción como seres humanos el tener una familia donde hay papá, papá e hijos o mamá, mamá e hijos [...] (C11F)

La polaridad negativa de las evaluaciones de ACTITUD tuvo una media de 3 en los textos T, mientras que en los textos F la media fue de 4.9 ($p < .030$). Un ejemplo de polaridad negativa en los textos del grupo control la podemos observar en (16).

16. [...] si éstos tuvieran hijos ya sea adoptados o de sangre es completamente despreciable. (C5F).

Evaluaciones inscritas vs invocadas

Las evaluaciones pueden tener diferente grado de explicitud. Cuando la evaluación es explícita se le llama *inscrita*, mientras que cuando es implícita se le otorga la etiqueta de *invocada*. Existe la posibilidad de que la evaluación se inscriba de manera directa en el discurso a través del uso de

léxico actitudinal (adjetivos y adverbios); sin embargo, la selección del significado ideológico es suficiente para invocar una evaluación, incluso en la ausencia de léxico actitudinal que nos diga cómo se siente el escritor respecto a algo o cómo se siente un tercero proyectado por el escritor. Los elementos contextuales o la selección de un elemento con significado ideológico actúan como señales textuales que podemos seguir para saber cómo leer los juicios, sentimientos o apreciaciones detrás de ellos. El hecho de ser capaces de realizar evaluaciones invocadas puede sugerir cierto desarrollo en las habilidades del pensamiento, ya que este tipo de realizaciones indirectas implican la necesidad de rescatar la evaluación a través de otro tipo de pistas en el contexto conocido o en el cotexto lingüístico.

En el caso de los textos estudiados, pudimos observar que, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, la mayoría de las evaluaciones son inscritas y propias en los textos T, mientras que, sobre todo en el grupo experimental en los textos F, existen evaluaciones tanto inscritas como invocadas, estas últimas casi siempre a manera de evaluaciones proyectadas.

La media de cláusulas con evaluaciones inscritas, como la que aparece en el ejemplo (17), en el grupo experimental fue de 8.45 en los textos T y de 18.45 en los textos F, lo que resulta en una diferencia significativa ($p < .000$). La media de cláusulas con evaluaciones inscritas en el grupo control, como la que se observa en el ejemplo (18), fue de 5.4 en los textos T y de 7.75 en los textos F, igualmente significativa ($p < 0.010$), aunque con media menor que la observada en el grupo experimental.

17. [...] pero el que haya parejas homosexuales es muy **respetable**. (E18F)

18. Cada ley es muy **importante**. (C19F)

La media de cláusulas con evaluaciones invocadas en el grupo experimental fue de 9.1 en los textos T y de 20 en los textos F ($p < .000$). Un ejemplo de esto lo vemos en (19), en donde el autor hace referencia de manera implícita a leyes justas y adecuadas. La media de cláusulas con evaluaciones invocadas en el grupo control fue de 4.2 en los textos T y de 5.75 en los textos F, de modo que presentan una diferencia significativa ($p < .040$), si bien con una media menor que la observada en el grupo ex-

perimental. En (20) vemos un ejemplo del uso de una evaluación que invoca un juicio de apreciación de propiedad.

19. [...] sino con el establecimiento de leyes que vayan de acuerdo con las nuevas necesidades del contexto nacional. (E18F)
20. No puedes obligar a una persona a hacer algo. (C14F)

A manera de resumen de los resultados, mostramos a continuación en la tabla 1 las variables dependientes que fueron consideradas para el análisis de los textos T y F.

TABLA 1. *Medias de las variables analizadas y valor p*

Variable	Grupo experimental			Grupo control		
	Inicial	Final	Valor p	Inicial	Final	Valor p
Cláusulas con elementos de ACTITUD	17.55	38.45	0.000	9.6	13.5	0.003
Cláusulas con elementos de apreciación	5.55	12.45	0.000	2.35	3.9	0.010
Cláusulas con elementos de juicio	8.6	18.3	0.000	5.55	7.55	0.037
Cláusulas con elementos de afecto	3.4	7.7	0.002	1.7	2.05	0.010
Cláusulas con polaridad positiva	11.4	25.1	0.000	6.6	8.4	0.003
Cláusulas con polaridad negativa	6.15	13.35	0.000	3	4.9	0.030
Cláusulas con evaluaciones inscritas	8.45	18.45	0.000	5.4	7.75	0.011
Cláusulas con evaluaciones evocadas	9.1	20	0.000	4.2	5.75	0.040

FUENTE: Elaboración propia.

Especificamos que se realizó una prueba *t* para dos muestras para probar si la diferencia entre la media inicial y la media final de cada grupo y en cada variable era significativa. Se utilizó un intervalo de confianza al 95% ($\alpha = .05$). Al realizar la prueba *t* en las muestras de las medias, se usó una prueba unilateral, ya que ésta sirve para determinar si el parámetro de

población difiere del valor hipotético en una dirección específica. Se pudo comprobar que en todos los casos la diferencia entre lo observado en el grupo experimental y el grupo control fue significativa. Además, como se hace patente en los ejemplos referidos anteriormente, en los textos F del grupo experimental aparecen más adjetivos valorativos, mientras que en los F del grupo de control se sigue recurriendo más a la predicación verbal, que implica una especie de parafraseo descriptivo. En general se encontraron mucho menos adverbios para la expresión de la ACTITUD, debido a que en el sistema de VALORACIÓN los adverbios muchas veces entran dentro del análisis del subsistema de GRADUACIÓN.

Consideraciones finales

De manera general podemos afirmar que las habilidades argumentativas de adolescentes ubicados en las etapas tardías del lenguaje que están finalizando su escolarización preparatoria para pasar a estudios universitarios siguen en desarrollo. Es irrefutable que ambos grupos participantes de nuestro estudio fueron capaces de incorporar más elementos del subsistema de ACTITUD en sus escritos argumentativos finales (textos F), lo cual se corrobora con una evidencia significativa; esta mejora se dio incluso sin la intervención didáctica basada en la Pragmadiálectica. Sin embargo, algunos constituyentes cualitativos marcan la diferencia entre el uso de los dispositivos lingüísticos actitudinales por los participantes del grupo experimental *vs.* los participantes del grupo control, sobre todo en lo referente al uso de adjetivos y adverbios. Como resaltamos en la presentación de los resultados, fue en los textos F del grupo experimental donde aparecieron los adjetivos valorativos más destacados, como se mostró en los ejemplos (4) y (6). Incluso llegan a aparecer adverbios en función evaluativa, como se vio en ejemplo (12).

En cambio, en los textos F del grupo control se sigue recurriendo más a la predicación verbal que, como ya explicamos, muestra un parafraseo descriptivo, como se aprecia en el ejemplo (5). Esta observación exige mayor estudio del corpus, lo que abre un área de oportunidad para futuras indagaciones.

En nuestro análisis constatamos que en el subsistema de ACTITUD los elementos de uso predominante en los textos, tanto iniciales como finales de ambos grupos, fueron los dispositivos lingüísticos que elaboran juicios. Consideramos esto predecible, ya que se trataba de textos académicos planeados y no de una discusión informal espontánea en la que los hablantes utilizan una gama más amplia de sentimientos (afecto) y valuaciones de apreciación para reflejar sus pensamientos y sus evaluaciones sobre objetos, emociones y personas. Como dice Charaudeau (1992)

en una situación comunicativa en la que no está presente el interlocutor, pero ha de ser tomado en cuenta, el emisor tiene la oportunidad de expresarse organizando lo que desea decir de manera lógica y progresiva sin temor a ser interrumpido. (p. 640)

En el mismo tenor, era de esperarse también que, debido al tema tratado, los elementos de juicio de sanción social fueran los favorecidos en ambos textos y grupos, como se constató con los datos.

Una diferencia cualitativa entre los grupos la encontramos en que cuando los escritores del grupo experimental utilizan los dispositivos actitudinales de afecto, muchas veces toman al lector como fuente de esas emociones o lo llevan a empatizar con las emociones propuestas, a fin de provocar en él la alineación y solidaridad con la tesis defendida por el autor del texto, mientras que los escritores del grupo control únicamente utilizan los dispositivos actitudinales de afecto considerando sus propias emociones, con ellos como fuente y sin considerar al lector en su discurso.

Otra diferencia importante es que sólo en los textos F del grupo experimental, en cuanto a la fuente de la ACTITUD, los escritores son capaces de proyectar las evaluaciones de terceros sobre otros y, además, el mismo autor evalúa a esos terceros o sus juicios, por ejemplo en (21), donde el/la autor(a) señala que “*los otros*” consideran que la homosexualidad es normal, y él/ella a su vez califica los juicios de “*esos otros*” como incorrectos.

21. Los homosexuales y las personas que están a favor están **haciendo creer** a la sociedad que la homosexualidad es algo **natural** cuando **no lo es**. (E2F)

En cuanto a la polaridad, tal parece que la preferencia de los participantes del grupo experimental por los elementos de evaluación positivos podría estar relacionada con el deseo de crear o alimentar esa alineación o solidaridad con el lector y demostrar que su actitud no es una de ataque o de soberbia, sino que intenta ser razonable y empático con los posibles interlocutores, por ejemplo en (22), donde el autor hace un reconocimiento y una valoración positiva de la voz *del otro*. Por cierto, esto último también es muestra del impacto de los principios de la Pragmadialéctica dentro de la enseñanza del modelo argumentativo en la intervención didáctica. Recordemos que esta teoría de la argumentación privilegia el reconocimiento del antagonista en el discurso y la posibilidad de negociar o hacer concesiones con él para poder llegar a acuerdos de manera más eficiente.

22. Reconozco que tienen razón en cuanto a la obligación que se debe cumplir [...] (E1F)

En cuanto al uso de evaluaciones inscritas *vs.* invocadas, recordemos que el hecho de que los participantes sean capaces de construir evaluaciones invocadas puede indicar desarrollo en las habilidades del pensamiento, ya que este tipo de realizaciones indirectas implican la necesidad de rescatar la evaluación a través de otro tipo de pistas en el contexto conocido o en el contexto lingüístico, y esto se dio sobre todo en los textos F del grupo experimental, a manera de evaluaciones proyectadas.

Para finalizar, podemos concluir, a partir de lo observado y analizado en este estudio, que se consiguen diferencias cuantitativas significativas en el uso de los elementos de la VALORACIÓN en el subsistema de ACTITUD en esta etapa tardía de desarrollo de lenguaje después de seis meses de escolarización, incluso sin intervención específica pragmadialéctica. Esos cambios cuantitativos se evidenciaron al comparar los resultados de los dos momentos de aplicación de la prueba y con los correspondientes grupos. No obstante, en el análisis cualitativo se hallaron diferencias importantes en el establecimiento del uso de elementos actitudinales relacionados con la práctica metodológica propuesta en la intervención y con los supuestos teóricos de la Pragmadialéctica en los textos finales del grupo experimental.

A través del análisis de estos elementos lingüísticos actitudinales y su uso pudimos ver algunos sutiles logros característicos del desarrollo tardío y del perfeccionamiento en la producción del lenguaje, por lo cual podemos afirmar que una estrategia didáctico-pedagógica bien planeada y sustentada tiene efectos sobre el desarrollo de las habilidades lingüístico-discursivas de los adolescentes en las etapas tardías de adquisición en cuanto al desarrollo de las habilidades para el manejo de los elementos pragmático-discursivos y semántico-sintácticos de adquisición tardía propios de la argumentación.

Referencias

- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K., & Vernon, S. A. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En K. Hess, G. Calderón, S. A. Vernon, & M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 5-26). Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Akiguet, S., & Piolat, A. (1996). Insertion of Connectives by 9- to 11-Year-Old Children in an Argumentative Text. *Argumentation*, 10, 253-270. <https://doi.org/10.1007/BF00180728>
- Anscombe, J., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Backhoff, E., Larrazolo, N., & Tirado F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la Educación Superior*, 160(4), 9-127. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400001&lng=es&tlng=es
- Bloor, T., & Bloor, M. (1995). *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*. Arnold.
- Bravo Salinas, N. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Turing-América Latina*. [Archivo PDF]. https://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.

- Coirier, P., & Marchand, E. (1994). Writing Argumentative Texts: A Typological and Structural Approach. En G. Eigler, & T. Jechle (Eds.), *Writing Current Trends in European Research* (pp. 163-182). Hochschul Verlag.
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in Argument and Narration at Three Grade Levels. *Research in the Teaching of English*, 21, 185-201.
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y uso: La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1, pp. 129-215). Espasa.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux y Niestlé.
- González Robles, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Hess Zimmermann, K., & Godínez López, E. M. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: Usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess, G. Calderón, S. A. Vernon, & M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175-190). Universidad Autónoma de Querétaro / Porrúa.
- Hummel, M. (2017). Adjectives with Adverbial Functions in Romance. En S. Valera, & M. Hummel (Eds.). *Adjective Adverb Interfaces in Romance* (Linguistik Aktuell/Linguistics Today, 242) (pp. 13-46). <https://doi.org/10.1075/la.242.02hum>
- Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Central de Venezuela. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15553.76644>
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some Fundamental Aspects of Language Development after Age 5. En P. Fletcher, & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (pp. 455-474). Universidad de Cambridge.
- Lavid, J., Araús J., & Zamorano-Mansilla (2010). *Systemic Funcional Grammar of Spanish*. Continuum International.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal Systems in English*. Palgrave MacMillan.
- Nippold, M. A. (2000). Language Development During the Adolescent

- Years: Aspects of Pragmatics, Syntax, and Semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15-28. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020020-00004>
- Nippold, M. A. (2010). *Language Sampling with Adolescents*. Plural.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Pro-Ed.
- Nippold, M. A., & Sun, L. (2010). Expository Writing in Children and Adolescents: A Classroom Assessment Tool. *Perspectives on Language Learning and Education: Adolescent Language*, 17, 100-107. <https://doi.org/10.1044/lle17.3.100>
- Nippold, M. A., & Ward-Lonergan, J. M. (2010). Argumentative Writing in Pre-Adolescents: The Role of Verbal Reasoning. *Child, Language and Therapy*, 26(3), 238-248. <https://doi.org/10.1177/0265659009349979>
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive Writing in Children, Adolescents, and Adults: A Study of Syntactic, Semantic, and Pragmatic Development. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-138. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012))
- Perelman, C., & Olberchts-Tyteca, L. (1971). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. Universidad de Notre Dame.
- Piéraut-Le Bonniec, G., & Valette M. (1991). The Development of Argumentative Discourse. En G. Péraut-Le Bonniec, & M. Dolitsky (Eds.), *Language Bases... discourse Bases: Some Aspects of Contemporary French-Language Psycholinguistics Research* (pp. 245-267). John Benjamins.
- Rodríguez-Vergara, D. (2010). *Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: Una exploración sistémico-funcional a la escritura estudiantil* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://repositorio.unam.mx/contenidos/metáfora-gramatical-en-el-lenguaje-academico-en-espanol-una-exploracion-sistemico-funcional-a-la-escritura-estudian-252367?c=zRaero&d=false&q=*&i=4&v=1&t=search_0&as=0
- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.

- Snow, C., & Uccelli, P. (2014). Más allá de la narrativa: Aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 749-763). El Colegio de México.
- Valerdi, J. (2018). *Valoración y persuasión: Análisis del lenguaje evaluativo en la estructura argumentativa del discurso académico en español* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. http://ru.athe-neadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/2530
- Van Emmeren, F., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmadiialectical Approach*. Universidad de Cambridge.
- Van Emmeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F. (2008). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zamudio, V. (2017). *El estudiante ante el texto: Caracterización de los recursos de posicionamiento del estudiante-escritor* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-estudiante-ante-el-texto-caracterizacion-de-los-recursos-de-posicionamiento-del-estudiante-escritor-90119?c=-peAgGk&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0

PARTE V

DESARROLLO DEL LENGUAJE NO LITERAL

9. Trayectoria del desarrollo del procesamiento cerebral de la ironía¹

GLORIA NÉLIDA AVECILLA RAMÍREZ*

KARINA HESS ZIMMERMANN**

HUGO CORONA HERNÁNDEZ***

SILVIA RUIZ TOVAR***

LUCERO DÍAZ CALZADA****

JOSUÉ ROMERO TURRUBIATES****

Resumen

La ironía es un fenómeno lingüístico cuya comprensión es un factor importante para la adecuada interacción social. Dado que las habilidades para comprender la ironía se consolidan durante el desarrollo del lenguaje tardío, resulta esencial su estudio en niños y adolescentes de edad escolar. El objetivo de este trabajo es investigar la actividad eléctrica cerebral que se presenta durante el procesamiento de enunciados irónicos y no irónicos en niños y adolescentes hispanohablantes de 9, 12, 15 y 18 años, con la técnica electrofisiológica de “potenciales relacionados con eventos” (PRE). Los resultados muestran que los niños de 9 años no presentaron efecto P600, mientras que los niños de 12 y 15 años sí lo presentaron. A los 18 años, el efecto P600 tampoco se encontró. Lo anterior sugiere que el efecto P600 durante el procesamiento de la ironía se desarrolla en la adolescencia tardía, pero disminuye al llegar a la adultez.

Palabras clave: *Ironía, PRE, adolescentes, lenguaje tardío.*

¹ Proyecto financiado por el Fondo para el Financiamiento de la Investigación 2018 de la UAQ (FPS201814) y por Fondec-UAQ.

* Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. • <https://orcid.org/0000-0001-9308-700X>

** Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. • <https://orcid.org/0000-0002-8960-2205>

*** Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras.

**** Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.

Introducción

La ironía verbal ha sido definida como una estrategia discursiva que utiliza el hablante para expresar de forma indirecta su postura ante una situación, al significar lo contrario de lo que dice (Attardo, 2000; Colston, 2017; Filippova, 2014; Kalbermatten, 2010; Yus, 2009). Además, se trata de un fenómeno lingüístico que ocurre frecuentemente en las interacciones comunicativas y cuya comprensión es un elemento importante para la adecuada interacción social (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019; Calderón Guerrero *et al.*, 2012). La interpretación de la ironía requiere de habilidades lingüísticas, socioculturales y contextuales que se adquieren de forma progresiva (Filippova, 2014; Hess *et al.*, 2018; Nilsen *et al.*, 2011; Nilsen & Mewhort-Buist, 2013), por lo que se ha señalado que la ironía es el tipo de lenguaje no literal más complejo de adquirir (Banasik-Jemielniak *et al.*, 2020; Filippova, 2014; Hess *et al.*, 2017; Zufferey, 2016). Diversas investigaciones han mostrado que la capacidad para interpretar las expresiones irónicas inicia alrededor de los años preescolares y continúa su desarrollo muy entrada la adolescencia (Filippova, 2014; Hess *et al.*, 2018, 2021). Debido a que la ironía prototípica —aquella en la que se da una discrepancia entre el significado literal y el significado pretendido de la declaración— es la más frecuente en las conversaciones cotidianas (Kalbermatten, 2006), será la abordada en este trabajo.

Desarrollo lingüístico tardío e ironía verbal

El desarrollo del lenguaje no termina en la infancia (Nippold, 2016). Se sabe, por ejemplo, que la adolescencia es uno de los períodos más importantes para el desarrollo del lenguaje, con cambios graduales y especializados en la sintaxis, la semántica y la pragmática (Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004). Aunque ha aumentado el número de investigaciones en este rubro, poco se sabe del desarrollo lingüístico tardío entre la infancia y la adolescencia. Específicamente, las investigaciones sobre la interpretación del lenguaje no literal mediante el uso de potenciales relacionados con even-

tos (PRE) —como la que se reporta en el presente trabajo— se han centrado en el estudio de fenómenos lingüísticos como la metáfora (Friederici *et al.*, 1999) y la ironía verbal (Gibbs *et al.*, 2014; Gibbs & Colston, 2007; Pexman *et al.*, 2000; Pexman & Glenwright, 2007; Pexman, *et al.*, 2009), pero siempre en población adulta (Regel & Gunter, 2017; Regel *et al.*, 2010, 2011; Spotorno *et al.*, 2012, 2013). Muy poco es sabido sobre la manera en que los niños y adolescentes llevan a cabo el procesamiento de fenómenos lingüísticos que involucran la interpretación del lenguaje no literal, por lo que ello será objeto de este estudio.

Estudiar el desarrollo del lenguaje no literal, entre el que se encuentra la ironía verbal, resulta además importante debido a diversos factores. Por una parte, el dominio del lenguaje no literal es considerado un indicador de inteligencia en los individuos y es una habilidad necesaria para la adecuada integración en diversos grupos sociales, así como una facultad lingüística que otorga una mayor posibilidad de éxito académico (Calderón Guerrero *et al.*, 2012; Milosky, 1994; Tolchinsky, 2004). Investigar sobre la manera en que se desarrolla la capacidad para procesar la ironía verbal resulta también relevante dado que la ironía es un fenómeno lingüístico que ocurre frecuentemente en las interacciones comunicativas y cuya comprensión es un factor importante para la interacción social, así como para ser usado como un vehículo de humor y crítica en diversas situaciones (Hess *et al.*, 2021; Milosky, 1994; Olguin, 2016). Adicionalmente, la ironía pone en juego una serie de habilidades lingüísticas complejas que se adquieren de manera progresiva al estar los individuos inmersos en un contexto social (Filippova, 2014; Hess *et al.*, 2017, 2018; Nilsen *et al.*, 2011; Nilsen & Mewhort-Buist, 2013). Además de jugar un rol importante en las interacciones sociales, la capacidad para interpretar la ironía también tiene implicaciones en el ámbito escolar de los niños. Por un lado, les permite relacionarse adecuadamente con sus compañeros; por otro, en el ámbito académico les da la oportunidad de comprender textos que utilizan este tipo de lenguaje no literal para transmitir información.

La ironía verbal se considera como una expresión lingüística tardía porque se adquiere en etapas posteriores a los 6 años. Algunos autores establecen que no se comprende ni se utiliza la ironía en edades preescolares (Nippold, 2016), mientras que otros han encontrado ironía gestual desde

los 4 años de edad (Pexman *et al.*, 2009). No obstante, en términos generales, los estudios de ironía en niños coinciden en que la comprensión y producción de enunciados irónicos continúa su desarrollo hasta la infancia tardía e incluso muy entrada la adolescencia (Nippold, 2016; Pexman & Glenwright, 2007; Pexman *et al.*, 2009; Zufferey, 2016). Por su parte, los estudios sobre la reflexión metalingüística en torno a las expresiones irónicas (véanse Hess *et al.*, 2017, 2018, 2021) establecen que entre los 8 y 9 años algunos niños logran reconocer aspectos de la función comunicativa de la ironía, mientras que otros todavía interpretan las expresiones irónicas como errores o mentiras. A los 11 o 12 años ya son capaces de distinguir el enunciado irónico, en tanto que a los 15 años aparece una mayor capacidad en los individuos para reflexionar sobre los enunciados irónicos, puesto que se empieza a tomar en cuenta su función discursiva.

Son diversos los factores que influyen en el desarrollo de la capacidad para interpretar la ironía verbal después de la infancia tardía. Entre éstos destacan la escolarización y los cambios anatómicos y funcionales del cerebro que se dan durante la adolescencia (Choudhury *et al.*, 2006). Otras habilidades cognitivas sociales esenciales para la interpretación de la ironía —como el reconocimiento de la gestualidad facial, la toma de perspectiva y la capacidad para realizar inferencias pragmáticas sobre las intenciones, creencias y deseos de otras personas— son el reflejo de la maduración de las zonas frontales del cerebro (Baird *et al.*, 1999; Fletcher *et al.*, 1995; Monk *et al.*, 2003).

Estudio del procesamiento de la ironía verbal mediante PRE

Una manera de estudiar la respuesta del cerebro ante la ironía verbal es a través de los potenciales relacionados con eventos (PRE), los cuales son una manifestación de la actividad eléctrica cerebral que se obtienen a partir del electroencefalograma (EEG) y proporcionan información con gran resolución temporal de la secuencia de eventos neuronales involucrados en los procesos cognitivos (Luck, 2014). Los PRE se visualizan como un cambio en la actividad eléctrica cerebral relacionado con estímulos senso-

riales, perceptivos, motores o cognitivos, y consisten en una serie de picos de voltaje a los que se les llama “componentes” (Rugg & Coles, 1995). Dos de los componentes que han sido relacionados con el procesamiento de la ironía son el N400 (asociado al procesamiento de incongruencias semánticas o palabras inesperadas en el contexto de un enunciado) y el P600 (asociado a un proceso de reinterpretación semántica y pragmática) (Ave-cilla-Ramírez *et al.*, 2003; Münte *et al.*, 1997; Spotorno *et al.*, 2013). Típicamente, los componentes de PRE se evalúan comparando dos condiciones experimentales (por ejemplo, palabra semánticamente esperada *vs.* palabra semánticamente inesperada). Si existen diferencias entre esas dos condiciones en la ventana temporal correspondiente al componente buscado, entonces se considera que hay un efecto en ese componente (por ejemplo, un efecto N400 relacionado con incongruencia semántica) (Rugg & Coles, 1995).

Existen muy pocos estudios que hayan utilizado los PRE para analizar el procesamiento de la ironía verbal (véanse, entre otros, Cornejo *et al.*, 2007; Regel *et al.*, 2014; Spotorno *et al.*, 2013). En términos generales, éstos han buscado analizar el procesamiento de la ironía modificando distintas variables (prosodia, estrategias de interpretación, entre otras). No obstante, todos han sido realizados exclusivamente con poblaciones adultas. Consideramos que los estudios sobre la ironía desde una perspectiva de la adquisición del lenguaje permiten explorar la manera en que se procesa la ironía en relación con los cambios en el desarrollo, puesto que al comparar el desempeño de individuos de diferentes edades es posible profundizar en la comprensión de los procesos cognitivos, lingüísticos y sociales que intervienen en la adecuada interpretación del fenómeno irónico.

Los resultados obtenidos a partir de los estudios sobre el procesamiento de la ironía mediante PRE se han tratado de explicar con base en tres acercamientos teóricos principales (al respecto véanse Attardo, 2000; Giora & Attardo, 2014; Regel *et al.*, 2014; Spotorno *et al.*, 2013; Yus, 2016). El primero es el “modelo pragmático estándar”, basado en la propuesta de Grice (1975), que sugiere que para comprender una expresión irónica es necesario que en un primer momento el individuo acceda al significado literal de la misma para después llegar al significado irónico. Por su parte, el “modelo de acceso directo”, propuesto por Gibbs (1994), señala que cuando

las pistas contextuales brindan información importante o suficiente a una declaración irónica, se identifica directamente el significado irónico, sin necesidad de pasar por el literal. Finalmente, la “hipótesis de la prominencia gradual”, propuesta por Giora (2003), sostiene que el significado al que se accede primero puede ser tanto el literal como el no literal (irónico), dependiendo de cuál de los dos sea más prominente de acuerdo con el contexto. Hasta la fecha todavía no se cuenta con suficiente evidencia que apoye o descarte alguna de dichas aproximaciones teóricas.

El problema del presente estudio

Objetivo

Con base en lo mencionado previamente, en este estudio se pretende determinar si la capacidad para realizar reflexiones metalingüísticas sobre la ironía verbal durante la infancia tardía y la adolescencia se ve acompañada de cambios en el procesamiento a nivel cerebral de la misma. Este procesamiento se vería reflejado en el componente P600 en respuesta a las historias irónicas.

Hipótesis

El procesamiento de historias irónicas estará relacionado con la presencia de un efecto P600 en niños y adolescentes.

Justificación

Consideramos que un estudio de esta naturaleza resulta esencial porque a pesar de los progresos que se han hecho hasta la fecha para comprender la adquisición y el desarrollo del lenguaje a nivel fonológico, semántico o sintáctico, todavía no se sabe gran cosa acerca del desarrollo de las habilidades pragmáticas y mucho menos de sus bases neurobiológicas (Skeide & Friederici, 2016). Las habilidades pragmáticas son de gran importancia en la vida social y escolar de un niño, así que mejorar su dominio permitirá

optimizar las estrategias de evaluación y atención en casos de dificultades en su desarrollo.

Metodología

Éste fue un estudio con enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas y transversal con varios grupos de edad.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron niños de 9 y 12 años, así como adolescentes de 15 y 18 años, de nacionalidad mexicana, con inteligencia normal para su edad, que estaban en el año escolar que correspondía a su edad, sin antecedentes de diagnósticos neurológicos, sin antecedentes de problemas de lenguaje, con audición normal, con visión normal o corregida, y diestros. La cantidad de participantes por grupo de edad se especifica más adelante. Todos los participantes fueron reclutados a través de invitaciones abiertas emitidas por las redes sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los niños de 9 y 12 años y los adolescentes de 15 años eran estudiantes regulares de escuelas privadas o públicas que cumplieron con los requisitos de inclusión y cuyos padres o tutores aceptaron que participaran en el estudio. Los adolescentes de 18 años eran estudiantes de nivel medio superior o superior que respondieron a la invitación abierta. En estudios electrofisiológicos es poco frecuente que se haga el cálculo del tamaño de la muestra ideal (Larson & Carbine, 2017) debido a dos razones principales: por una parte, puede haber dificultad para obtener suficientes participantes que cumplan con todos los criterios de inclusión, y por otra, porque para calcular el tamaño ideal de la muestra debe saberse *a priori* información sobre cómo se comporta el componente de PRE que se está buscando (Yano *et al.*, 2019) y no siempre se cuenta con tal información. En nuestro caso, no hay estudios previos de procesamiento de la ironía en niños ni adolescentes, así que no había información acerca de la amplitud o variabilidad del componente P600 o de algún otro. Sin embargo, el cálculo de la muestra es un requisito metodológico que cada vez se toma

más en cuenta con el objetivo de buscar que se repliquen los estudios experimentales (Clayson *et al.*, 2019). En este estudio, el tamaño ideal de la muestra por cada grupo de edad fue calculado con la fórmula de Georgiev (2021), según la cual el tamaño de muestra ideal por cada grupo de edad estaba entre 11 y 14 participantes. Por lo tanto, se buscó tener una muestra al menos de 11 en cada grupo de edad, aunque no en todos los grupos se logró. En la tabla 1 se reporta la cantidad de participantes por cada grupo de edad, así como sus características psicométricas.

Tabla 1. Características de las muestras por grupo de edad

	Grupo 9 años	Grupo 12 años	Grupo 15 años	Grupo 18 años
Participantes totales	25	19	17	14
Participantes que cumplieron criterios de inclusión	11	15	12	10
Hombres	5	8	6	5
Mujeres	6	7	6	5
Percentil CI no verbal Raven (DE)	78.8 (12.4)	63.9 (13.3)	67.1(10)	82.1(11.3)
Percentil comprensión lectura ENI (DE)	64.3(25.5)	65.2(23.2)	69.3(21.9)	No había normas para esta edad
Escolaridad	Tercero de primaria	Primaria terminada	Secundaria terminada	Preparatoria terminada

NOTA: DE: desviación estándar.

El nivel de comprensión lectora de los niños de 9 y 12 años y de los adolescentes de 15 años se evaluó mediante la aplicación de la subescala de lectura de la prueba Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) (Matute *et al.*, 2013). Los adolescentes de 18 años no respondieron la ENI-2 debido a que las normas para esa prueba sólo llegan a los 16 años. La lateralidad se examinó mediante el Inventario de Edimburgo. Sólo se incluyeron participantes diestros en este estudio con el fin de evitar que la variable de lateralidad de lenguaje afectara los resultados electrofisiológicos. El test de matrices progresivas: escala coloreada de Raven (2005) se usó para medir el CI no verbal.

Para determinar si los niños de 9 años eran capaces de comprender la ironía verbal, se usó una adaptación de las entrevistas semiestructuradas empleadas por De León (2015) y Olguín (2016). El criterio de inclusión señalaba que los niños debían ser capaces de explicitar la función del enunciado irónico y/o de identificar la discrepancia entre el significado literal del enunciado irónico y la intención del emisor. Para determinar si los participantes de 12, 15 y 18 años comprendían la ironía, se les aplicó un cuestionario de opción múltiple que mostraba si los individuos eran capaces de identificar la función de la ironía o la discrepancia entre palabras e intención del enunciado irónico (para mayor detalle sobre el cuestionario véase Díaz, 2018). Se usó un criterio operacional para determinar la inclusión al estudio. Los participantes debían interpretar de manera irónica al menos 75% de los reactivos para ser considerados en el estudio, ya fuese a través de la entrevista en el caso de los niños de 9 años o del cuestionario en el caso de los participantes de 12, 15 y 18 años. Todas las evaluaciones, tanto psicométricas como sobre el nivel de interpretación de enunciados irónicos, se aplicaron después del registro de los EEG con la finalidad de no afectar el procesamiento espontáneo de la lectura de las historias irónicas y no inducir respuestas en los participantes.

Instrumento

El paradigma experimental se basó en los instrumentos usados por De León (2015) y Olguín (2016) y estuvo conformado por un total de 40 historias irónicas diferentes. Cada historia era divisible en tres partes (trama, oración crítica y cierre) y en ella participaban dos personajes con la misma jerarquía (por ejemplo, dos niños). En la trama se narraban las acciones de los personajes. Hacia la mitad de la trama ocurría un hecho que variaba dependiendo de la condición de la historia: en la condición irónica era un acontecimiento negativo (un hecho debido al cual no se satisfacían las expectativas de la situación), en tanto que la condición no irónica presentaba un acontecimiento positivo (un hecho gracias al cual se satisfacían las expectativas de la situación). Ese acontecimiento variable fue denominado “contexto”. Después de cada contexto, uno de los dos personajes de la historia hacía un comentario, que era en realidad el enunciado crítico, me-

dante el cual dicho personaje expresaba su juicio sobre el contexto. El cierre, por su parte, era un enunciado que terminaba la trama. En las 40 historias con acontecimiento negativo, la oración crítica expresaba un juicio literalmente opuesto a lo ocurrido en el contexto negativo, permitiendo una interpretación irónica. En cambio, en las 40 historias con acontecimiento positivo, la oración crítica expresaba un juicio que confirmaba lo ocurrido en el contexto positivo, lo que no permitía una interpretación irónica. El enunciado crítico de cada una de las 40 historias irónicas era una ironía verbal sin pistas ecoicas ni ortográficas y cumplía con la definición de ironía verbal de Attardo (2000). Los 40 guiones de historia dieron al final un total de 80 historias (es decir, 80 ítems experimentales): 40 historias con ironía verbal y 40 sin ironía verbal. Por otra parte, se desarrollaron 20 historias de relleno (*fillers*), las cuales seguían el mismo esquema narrativo descrito en las líneas anteriores. Sin embargo, los *fillers* presentaban un contexto negativo y una oración crítica que expresaba un juicio que reforzaba las posibles consecuencias negativas de lo ocurrido en el contexto negativo. Estas historias buscaban evitar que el contexto negativo se convirtiera en una pista que los participantes usaran para anticipar la ironía verbal.

Tanto en las historias irónicas como en las no irónicas, las variables controladas en las palabras críticas fueron las siguientes: categoría léxica (adjetivo y adverbio), función sintáctico-semántica (para los adjetivos: modificador, predicado nominal, predicativo objetivo y predicativo subjetivo), género gramatical (masculino y femenino), número gramatical (singular y plural), vecinos fonológicos, vecinos ortográficos, número de letras y frecuencia del lema. Para los cálculos de los vecinos fonológicos, de los vecinos ortográficos, del número de letras y de la frecuencia del lema, se empleó la base de datos EsPal (Duchon *et al.*, 2013). Se controló también la cantidad de palabras que conformaban la trama de las historias con el objetivo de que no hubiera diferencias en la carga de memoria de trabajo entre condiciones.

Las 80 historias (40 con ironía verbal y 40 sin ironía verbal) fueron evaluadas por 65 voluntarios estudiantes de licenciatura para determinar si el instrumento era válido. Cada historia fue evaluada en cuanto a su nivel de ironía con base en una escala Likert, donde 1 valía por Nada irónica

y 5 por Totalmente irónica. Las 40 historias no irónicas obtuvieron un promedio de 1.44 (DE = 0.41), mientras que las 40 historias irónicas tuvieron un promedio de 4.5 (DE = 0.33). Lo anterior confirmó que las historias irónicas realmente se interpretaban como irónicas y que las no irónicas se interpretaban como no irónicas.

El instrumento final quedó entonces conformado por un total de 100 historias. Éstas se dividieron aleatoriamente en dos listas (Lista 1 y Lista 2), cada una conformada por 50 historias, es decir, 20 historias irónicas, 20 historias no irónicas y 10 *fillers*. Los estímulos se contrabalancearon de la siguiente manera: la Lista 1 tenía 20 historias irónicas, 20 historias no irónicas (cuyos guiones no correspondían a los de las historias irónicas) y 10 *fillers*. A su vez, la Lista 2, además de sus 10 *fillers*, tenía 20 historias irónicas que aparecían como no irónicas en la Lista 1 y 20 historias no irónicas que aparecían como irónicas en la Lista 1. Este contrabalanceo se hizo para evitar que los participantes leyeran dos veces la misma historia. La mitad de los participantes de cada grupo fue asignado al azar a la Lista 1 y la otra mitad de cada grupo fue asignado a la Lista 2. Sin embargo, todos los participantes de todos los grupos estuvieron expuestos a las dos condiciones experimentales: historias irónicas e historias no irónicas.

Presentación del paradigma experimental

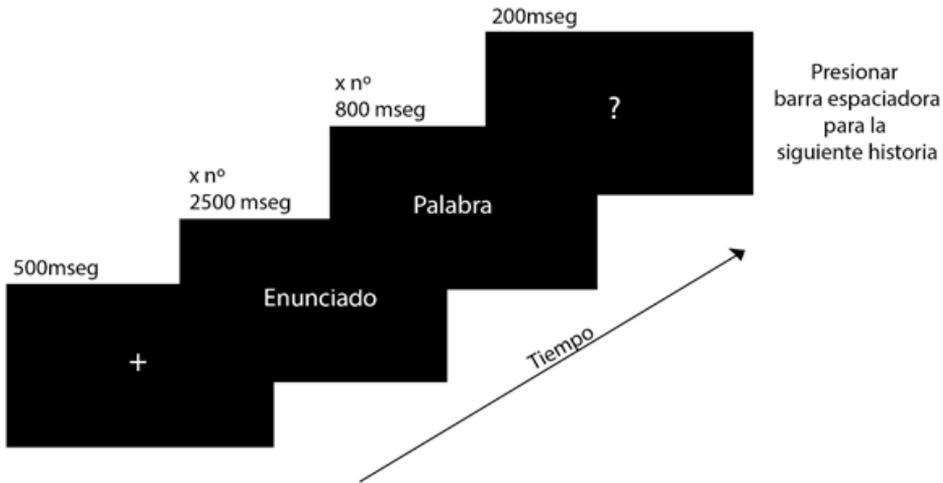
El paradigma experimental anteriormente descrito se presentó en el monitor de la computadora usando el software Estimulador Cognitivo de Neuronic. El contexto de las historias se presentó en oraciones completas, mientras que los enunciados irónicos y sus controles no irónicos, así como la oración de cierre, se presentaron palabra por palabra, para evitar que los movimientos oculares afectasen los PRE. A cada participante se le presentó una de las listas aleatorizadas, cada una con 20 historias irónicas, 20 no irónicas y 10 oraciones de relleno.

Cada una de las 50 historias se proyectó en el monitor de la siguiente manera: primero, en el centro de la pantalla, aparecía durante 500 milisegundos (ms) una cruz de fijación seguida de un postintervalo de 200 ms. Posteriormente, durante 2500 ms y con un intervalo de 200 ms entre cada uno, se mostraron uno a uno los enunciados breves pertenecientes a la

trama. Luego, tanto las palabras de la oración crítica como las del cierre (en ese orden), aparecían una a una en el monitor durante 800 ms con un intervalo de 500 ms entre cada palabra. Finalmente, tras la última palabra del cierre, aparecía durante 200 ms un signo de cierre de interrogación, el cual indicaba a los participantes que debían presionar la barra espaciadora para que iniciara la presentación de la siguiente historia (véase esquema en la figura 1). No se solicitó a los participantes que realizaran alguna tarea relacionada con la lectura de las historias debido a que se sabe que el componente P600 es sensible a las tareas conductuales (Schacht *et al.*, 2014) y dado que éste es un estudio en el que por primera vez se estaba buscando este componente en población infantil, no quisimos correr riesgos de afectar el procesamiento de las historias. Sin embargo, durante todo el EEG estaba presente un evaluador que monitoreaba que los participantes presionaran la barra espaciadora al terminar de leer cada historia, lo que fungió como control de que los participantes estaban prestando atención.

Se programó una pausa a la mitad del experimento y, además, todos los participantes tuvieron la oportunidad de solicitar un descanso durante el intervalo entre las historias si así lo requerían.

FIGURA 1. Esquema de la presentación del paradigma experimental



FUENTE: Elaboración propia.

Registro del EEG

El registro del electroencefalograma (EEG) se llevó a cabo colocando una gorra ElectroCap equipada con los electrodos del sistema internacional de registro 10-20: Fp1, Fp2, F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2, F7, F8, T3, T4, T5, T6, Fz, Cz, Pz. Las referencias fueron los lóbulos auriculares con electrodos cortocircuitados. El tiempo de muestreo fue de 5 ms y el filtro de banda estuvo entre 0.1 y 50 Hz. La toma del registro se hizo con el sistema Registro de Psicofisiología de Neuronic. Sumando la preparación del participante y la presentación del paradigma, la duración total del experimento fue aproximadamente de 60 minutos. En todos los casos, el experimento con el EEG se llevó a cabo como primer paso del estudio, con el objetivo de evitar sesgos que pudiesen afectar el procesamiento espontáneo de los participantes. Antes del estudio se les explicó a los participantes que leerían unas historias y que después del experimento se les harían algunas preguntas sobre ellas, pero no se les explicó que encontrarían historias irónicas ni se les dieron pistas sobre el contenido de las historias. Después del registro del EEG se realizaron las pruebas psicométricas, los cuestionarios sobre ironía y se respondieron las dudas de los participantes. Al finalizar todo el estudio se les obsequió a los participantes un libro de literatura juvenil en agradecimiento por su participación.

Los EEG se editaron fuera de línea, analizando segmentos de un segundo, de los que se eliminaron los segmentos con actividad no relacionada con el cerebro, como parpadeos o movimiento. Las ediciones se realizaron por un experto en psicofisiología. Para obtener los PRE se usó el programa Análisis de Psicofisiología de Neuronic. Los PRE se obtuvieron en cada participante promediando todas las ventanas sincronizadas con la presentación de los estímulos de cada condición experimental. Se promediaron 20 ventanas por condición. La corrección de la línea basal se hizo tomando en cuenta un segmento preestímulo de 100 ms, dejando 900 ms de PRE postestímulo. Se obtuvieron los PRE de cada participante, de cada condición de interés y de cada electrodo. Las condiciones de interés fueron la palabra crítica en versión irónica y la palabra crítica en versión no irónica. Después de obtener los PRE se calcularon los valores promedio en microvoltios de la ventana correspondiente al componente P600 (de 550 a 850 ms)

para cada participante, para cada condición (irónica y no irónica) y para cada electrodo de registro. Esa ventana se eligió a partir de las ventanas usadas en estudios previos en adultos (Regel *et al.*, 2014; Spotorno *et al.*, 2013) y a partir de la observación de los propios datos. Se decidió usar una sola ventana de análisis dado que, por un lado, no conocíamos de antemano si encontraríamos el componente buscado y, por otro, se sabe que el componente P600 suele tener un efecto largo y sostenido por unos 300 ms, así que es recomendable usar una sola ventana. La prueba estadística que se llevó a cabo fue una ANOVA de medidas repetidas (factores: condición, electrodo y hemisferio) para cada grupo de edad. El objetivo de la prueba estadística fue determinar si había diferencias significativas entre condiciones (irónica y no irónica). La presencia de diferencias significativas entre condiciones (o interacción entre condición y electrodo) fue considerada como evidencia de efecto P600. No se hicieron comparaciones entre grupos de edad porque este estudio sólo pretendía verificar si se encontraba un efecto P600 en alguno de los grupos en respuesta a la ironía. Finalmente, se promediaron los potenciales individuales de los sujetos de cada grupo para obtener los grandes promedios grupales y se graficaron.

Este trabajo se realizó de acuerdo con los principios éticos de investigación con seres humanos y menores de edad y siguió los lineamientos autorizados por el Comité de Ética de Investigación Científica de la Universidad Autónoma de Querétaro.

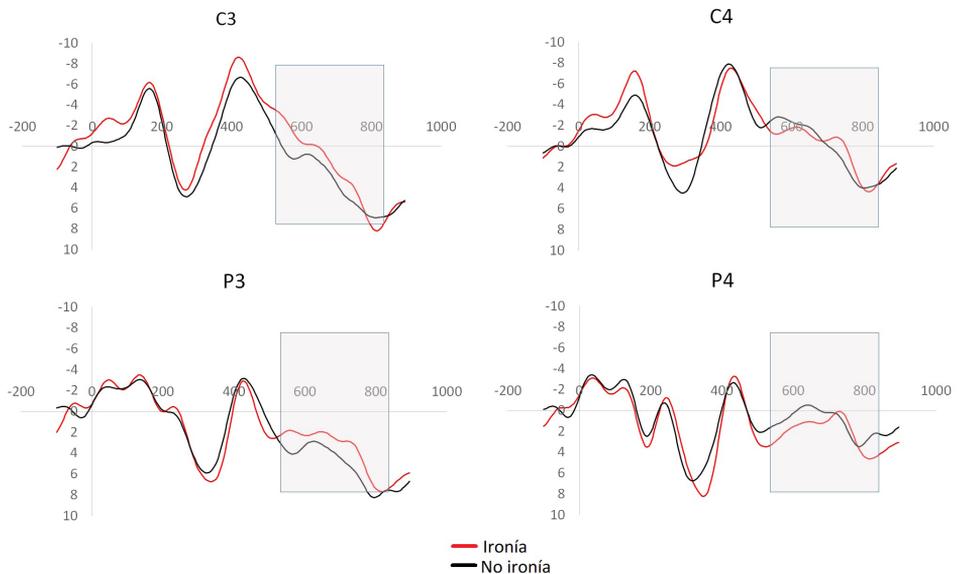
Resultados

Grupo de 9 años

En el grupo de 9 años participaron 25 niños, de los cuales sólo 11 cumplieron con todos los criterios de inclusión. 10 niños no pasaron el tamizaje del cuestionario de ironía, por lo que sus datos no fueron incluidos, y los EEG de 4 niños fueron descartados por exceso de ruido por movimiento en sus registros. Una vez que sus EEG se editaron y se obtuvieron los PRE de cada niño, se calculó un gran promedio con los resultados de los registros electrofisiológicos de todo el grupo. Se graficaron los promedios del

grupo, tanto para la condición irónica como para la no irónica. Los resultados para los participantes de 9 años pueden observarse en la figura 2. El análisis visual de los PRE de los electrodos centroparietales permitió observar que en la ventana correspondiente al componente P600, la amplitud de las ondas fue similar entre la condición irónica y la condición no irónica (figura 2). El análisis estadístico de la ventana del P600 (550-850 ms) reveló que no hubo diferencias significativas entre la amplitud del componente en la condición irónica en comparación con la condición no irónica ($F(1,10) = 0.36, p = .85, \eta p^2 = .004$).

FIGURA 2. PRE de los niños de 9 años



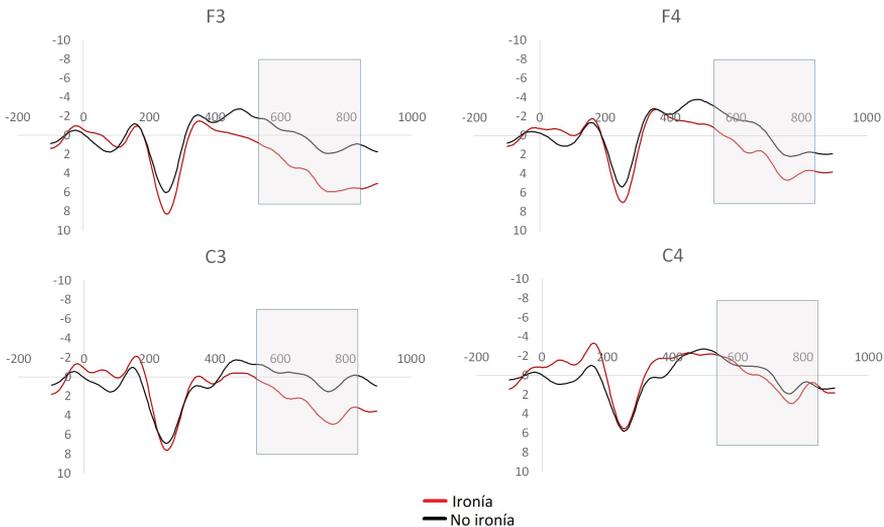
Nota: Se muestra en rojo la condición irónica y en negro la condición no irónica (palabra crítica de la oración). La negatividad está graficada hacia arriba, el eje Y corresponde a microvoltios y el X muestra el tiempo en milisegundos. La ventana resaltada en gris es la ventana temporal correspondiente al componente P600. Se muestran los electrodos centroparietales.

FUENTE: Elaboración propia.

Grupo de 12 años

Participaron en el estudio 19 niños de 12 años, pero sólo 15 de los niños cumplieron con todos los requisitos de inclusión. Los datos de 4 participantes no fueron considerados en el estudio debido a que no cumplieron con todos los criterios. Una vez que sus EEG se editaron y se obtuvieron los PRE de cada niño, se calculó un gran promedio con los resultados de los registros electrofisiológicos de todo el grupo. Se graficaron los promedios del grupo, tanto para la condición irónica como para la no irónica (figura 3). En los PRE de este grupo puede notarse que las dos condiciones presentan amplitudes diferentes, con una tendencia a mayor amplitud positiva en la condición irónica en la ventana correspondiente al componente P600. Esta diferencia entre condiciones puede apreciarse mejor en los electrodos centrales y frontales (figura 3).

FIGURA 3. PRE de los niños de 12 años



NOTA: Se muestra en rojo la condición irónica y en negro la condición no irónica (palabra crítica de la oración). La negatividad está graficada hacia arriba, el eje Y corresponde a microvoltios y el X muestra el tiempo en milisegundos. Se muestran los electrodos frontocentrales. La ventana resaltada en gris es la ventana temporal correspondiente al componente P600.

FUENTE: Elaboración propia.

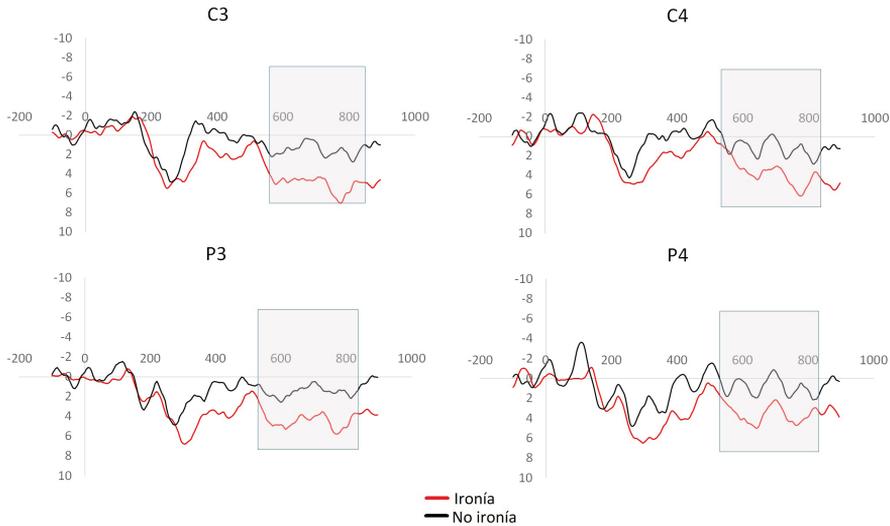
Para el grupo de 12 años, el análisis estadístico reveló que no hubo un efecto P600 significativo por condición (irónica *vs.* no irónica), aunque sí una tendencia ($F(1,14) = 4.14, p = .062, \eta^2 = .22$). Sin embargo, sí se encontró una interacción significativa entre los factores condición*región ($F(1,14) = 5.14, p = .017, \eta^2 = .81$). Esto quiere decir que el procesamiento de la ironía se llevó a cabo en regiones cerebrales localizadas y no en todas las regiones por igual. Dado que se encontró una interacción significativa entre condición*región, se hizo una prueba *post hoc* Bonferroni de comparaciones múltiples para saber en qué electrodos específicos había diferencias significativas. Se encontraron diferencias significativas en los electrodos F1 y F2 ($p = .010, \eta^2 = .38$) y en los electrodos F3 y F4 ($p = .003, \eta^2 = .47$). Lo anterior parece indicar que estas zonas frontales son las que están más implicadas en el procesamiento de la ironía *vs.* no ironía a los 12 años.

Grupo de 15 años

Participaron en el estudio 17 adolescentes de 15 años que se encontraban cursando tercero de secundaria y/o primer grado de educación media superior, pero sólo 12 adolescentes cumplieron con todos los requisitos de inclusión y permanencia, por lo que los datos aquí descritos corresponden a ese grupo de 12. Una vez que sus EEG se editaron y se obtuvieron los PRE de cada adolescente, se calculó un gran promedio con los resultados de los registros electrofisiológicos de todo el grupo. Se graficaron los promedios del grupo, tanto para la condición irónica como para la no irónica. Los resultados de este análisis se pueden ver en la figura 4. En ella se observa una mayor amplitud positiva tardía en la ventana correspondiente al componente P600 en los electrodos centroparietales, con una tendencia a una mayor positividad para la condición irónica que para la condición no irónica. Esto indica que aparece un efecto P600 en los adolescentes de 15 años en respuesta al procesamiento de la ironía. En la figura puede apreciarse además que la diferencia de voltaje inicia un poco antes de los 600 milisegundos.

En el grupo de 15 años sí se encontró un efecto significativo por condición (irónica *vs.* no irónica) ($F(1, 11) = 5.67, p = .044, \eta^2 = .34$), correspondiente a la ventana de P600, si bien no se encontraron efectos signifi-

FIGURA 4. PRE del grupo de adolescentes de 15 años



NOTA: Se muestra en rojo la condición irónica y en negro la condición no irónica (palabra crítica de la oración). La negatividad está graficada hacia arriba, el eje Y corresponde a microvoltios y el X muestra el tiempo en milisegundos. Se muestran los electrodos centroparietales. La ventana resaltada en gris es la ventana temporal correspondiente al componente P600.

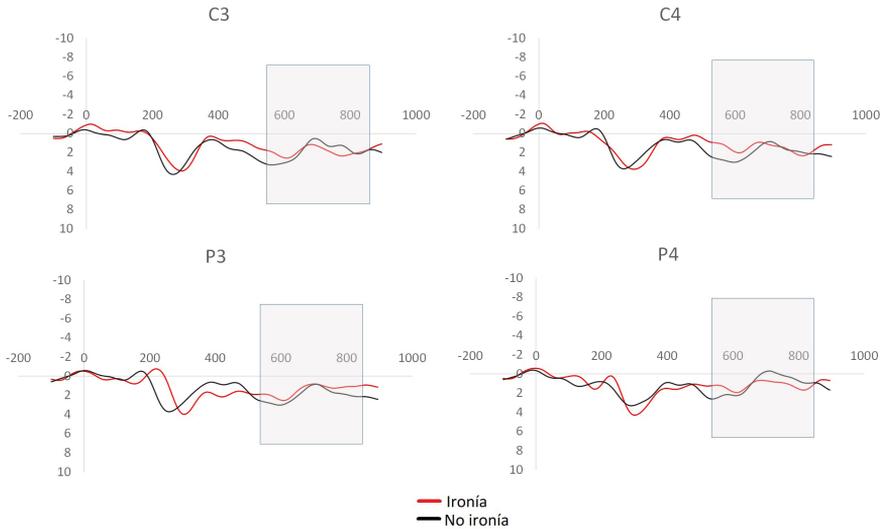
FUENTE: Elaboración propia.

cativos en los otros factores ni interacciones significativas, por lo que se considera que el efecto P600 se presentó de manera generalizada.

Grupo de 18 años

En el grupo de 18 años participaron 14 jóvenes. Sin embargo, se tuvieron que descartar del análisis los datos de 4 participantes por exceso de artefactos en sus EEG (parpadeos, movimientos, etc.), de lo que resultó una muestra final de 10 participantes. Después de obtener los PRE de cada participante, se hizo un promedio de todo el grupo y se graficaron los resultados. En la figura 5 pueden apreciarse los PRE en respuesta a la palabra crítica de la oración irónica comparados con los PRE en respuesta a la condición no irónica. Como puede observarse en ella, los PRE de ambas condiciones son muy parecidos, tanto en la amplitud como en la forma de la onda.

FIGURA 5. PRE del grupo de adolescentes de 18 años



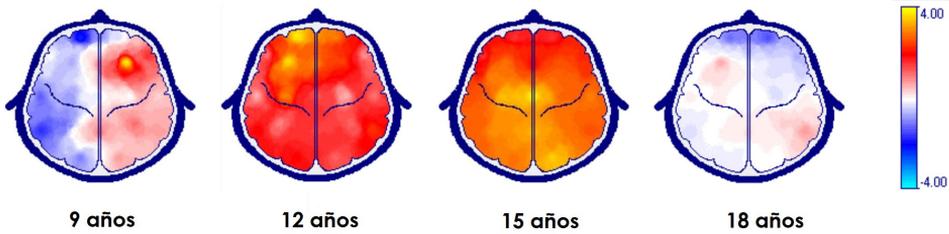
NOTA: Se muestra en rojo la condición irónica y en negro la condición no irónica (palabra crítica de la oración). La negatividad está graficada hacia arriba, el eje Y corresponde a microvoltios y el X muestra el tiempo en milisegundos. Se muestran los electrodos centroparietales. La ventana resaltada en gris es la ventana temporal correspondiente al componente P600.

FUENTE: Elaboración propia.

Para el análisis estadístico del grupo de 18 años se obtuvieron los valores promedio en microvoltios de la ventana correspondiente al componente P600 en tareas de ironía (500 a 800 ms) para cada condición y para cada participante. Esos valores se analizaron con una prueba estadística ANOVA de medidas repetidas con tres factores: condición (irónica vs. no irónica), localización (topografía del electrodo) y hemisferio (izquierdo y derecho). Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas entre las condiciones ($F(1,9) = .043$, $p = .84$, $\eta p^2 = .005$), por lo que se puede concluir que no se presentó un efecto P600 en respuesta a la ironía.

Finalmente, para visualizar el desarrollo del componente P600 en respuesta a la ironía en todos los grupos de edad, se calcularon mapas de amplitud del efecto. Para calcular el efecto se restó la condición irónica - condición no irónica para cada grupo de edad. Esta resta se hizo con los promedios de voltaje de la ventana de 550 a 850 ms. En la figura 6 pueden verse los mapas de voltaje de todos los grupos de edad estudiados. Como

FIGURA 6. Mapas que muestran la topografía del efecto P600 para cada grupo de edad



Nota: Los colores rojo y amarillo muestran voltajes más positivos, el azul voltajes negativos, y el blanco representa una amplitud de cero o muy cercana a cero microvoltios.

Los datos de amplitudes promedio y desviaciones estándar de cada electrodo para cada condición y cada grupo pueden verse en los apéndices 2 y 3.

puede observarse, el efecto P600 parece incrementar con la edad hasta los 15 años, pero a los 18 años el efecto ya no es visible.

Discusión

En concordancia con estudios previos, nuestros resultados muestran un efecto P600 ante las historias de interpretación irónica. Es importante recordar que la presencia del componente P600 ha sido asociada con un proceso de reanálisis de oraciones, así como con el uso de la memoria de trabajo (Regel & Gunter, 2017; Regel *et al.*, 2014; Spotorno *et al.*, 2013). El componente P600, además, surge ante el reconocimiento de anomalías pragmáticas (Regel & Gunter, 2017; Regel *et al.*, 2014; Spotorno *et al.*, 2013), las cuales en este estudio corresponden a las historias de interpretación irónica.

En conjunto, los datos muestran que el efecto P600 en respuesta a la ironía parece tener un desarrollo en forma de campana, pues la amplitud del efecto parece incrementar paulatinamente de los 9 a los 15 años, para desaparecer a los 18 años (véase figura 6). A los 9 años los niños no parecen mostrar un procesamiento de la ironía, o al menos no hay diferencias significativas en la ventana de P600; mientras que a los 12 años ya se observa un efecto, aunque la topografía sea atípica puesto que está frontalizada. A los 15 años el componente P600 es significativo y tiene una topogra-

ña típica de adulto, amplia y centroparietal. Sin embargo, a los 18 años el efecto P600 ya no aparece.

La evidencia recopilada mostró que, durante el procesamiento de la palabra crítica irónica, el grupo de 9 años no tuvo un efecto P600. Puesto que el reanálisis y las inferencias pragmáticas (reflejadas en el efecto P600) se consideran parte importante del procesamiento asociado a la ironía verbal (Cornejo *et al.*, 2007; Del Goletto *et al.*, 2016; Filik *et al.*, 2014; Haimi & Pesonen, 2017; Regel *et al.*, 2010, 2011, 2014; Regel & Gunter, 2017; Spotorno *et al.*, 2013; Weissman & Tanner, 2018), es extraño que los niños de 9 años no hayan tenido dicho efecto P600 en la palabra crítica irónica. Sin embargo, existe la posibilidad de que el procesamiento de la ironía verbal de este grupo se haya extendido más allá de la palabra crítica irónica, pues se ha señalado que los niños requieren más tiempo para procesar enunciados irónicos que enunciados literales (Climie & Pexman, 2008). De ese modo, no se podría ver reflejado en los PRE de este grupo el procesamiento que llevaron a cabo, pues podría haber ocurrido más tarde en el procesamiento de la oración. En este estudio, la palabra crítica que determinaba que el enunciado era irónico (o no) estaba en la segunda posición, pero la oración continuaba más allá de la palabra crítica (véase apéndice 1). Spotorno *et al.* (2013) obtuvieron los PRE relacionados con la última palabra de la oración irónica y no con la crítica, y en dicha palabra obtuvieron el efecto P600. Resultaría interesante analizar los PRE relacionados con las palabras finales de las oraciones irónicas en otro estudio para verificar si los niños de 9 años realizan su reanálisis al final del enunciado y no en la palabra crítica.

En cambio, en los niños y adolescentes de 12 y 15 años sí se encontraron efectos P600 en respuesta a las palabras de la condición irónica. Dichos resultados muestran que, tal como sucede en la adultez, la ironía y la no ironía se procesan de forma distinta en la adolescencia. Este hallazgo resulta de gran importancia, ya que hasta este momento no se había realizado ningún estudio que analizara la forma en la que el cerebro de adolescentes procesa la ironía y, como ha sido reportado en estudios previos (Hess *et al.*, 2017, 2018, 2021), en esta etapa se siguen adquiriendo habilidades que le permiten al individuo interpretar y hacer uso de los enunciados irónicos.

El grupo de 15 años presentó un efecto P600 ante la ironía distribuido de manera más general en toda la cabeza, a diferencia del grupo de 12 años, en el que el efecto P600 sólo fue significativo en un grupo limitado de electrodos frontales. Lo anterior sugiere que el desarrollo que se da a nivel cerebral durante la adolescencia incide en el procesamiento de la ironía entre los 12 y los 15 años. La diferencia que existe en el procesamiento de la ironía entre los 12 y los 15 años posiblemente está asociada al desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales durante la adolescencia (Calderón Guerrero *et al.*, 2012; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004; entre otros). Se ha visto que tales cambios inciden en la capacidad que tienen los niños de, en primer lugar, reconocer e interpretar la ironía y, en segundo, de dar distintos tipos de argumentos al interpretarla (Hess *et al.*, 2017, 2018, 2021; Olguin, 2016; Ting *et al.*, 2006). Hess *et al.* (2017) encontraron que, a mayor edad, la capacidad para interpretar las situaciones irónicas incrementa, al punto que a los 15 años de edad es cuando los participantes logran identificar la ironía en casi todos los textos presentados. Con base en los resultados encontrados en la presente investigación, se asume que la diferencia en el efecto P600 podría explicarse a partir de los cambios que se dan durante esta etapa en los niveles lingüístico, cognitivo y social, y que éstos permiten a los adolescentes hacer mejores reflexiones metalingüísticas que les posibilitan identificar la discrepancia entre las palabras y la intención, así como la función discursiva del lenguaje no literal (ironía).

Otro resultado interesante de nuestro estudio fue que los datos muestran que entre los 12 y los 15 años parecen existir diferencias en cuanto a los recursos cerebrales que se utilizan para analizar los enunciados irónicos. Posiblemente el efecto P600 a los 15 años sea más amplio debido a que, como se mencionó anteriormente, a esta edad los jóvenes logran hacer un análisis más profundo de la ironía. En cambio, se sabe que los niños de 12 años comprenden la ironía, pero aún no se percatan tanto como los mayores de las funciones discursivas de la misma, lo que podría estar relacionado con el resultado de que el efecto P600 sólo se haya encontrado en un grupo de electrodos y no en toda la cabeza. Podría ser que los individuos de 12 años usen menos recursos neurales —o por lo menos que usen diferentes recursos neurales que los adolescentes de 15 años— para llevar a cabo el reanálisis pragmático del enunciado irónico.

En cuanto a las zonas cerebrales implicadas en el procesamiento de la ironía a los 12 y a los 15 años, encontramos que a los 12 años el efecto P600 parece más frontal. Como mencionan Flores y Ostrosky-Solís (2008), la zona prefrontal es la encargada de llevar a cabo funciones como la planeación, regulación y control de la conducta humana, y permite realizar tareas de manera exitosa; además, modula tanto habilidades cognitivas más básicas, como otras aprendidas por medio de la práctica, como lectura, memoria o lenguaje. De esta forma, los resultados de esta investigación sugieren que a los 12 años los participantes utilizarían recursos como la planeación, memoria de trabajo y habilidades de lenguaje para lograr hacer una interpretación pragmática coherente de lo que están leyendo. Por ello, la zona frontal podría tener una participación importante para poder llevar a cabo estas funciones. En cambio, a los 15 años, los resultados muestran que el efecto P600 no estuvo localizado en alguna región de la cabeza, a pesar de que en la figura 4 puede verse que el efecto parece mayor en regiones centroparietales. El resultado del grupo de 15 años es parecido a lo que se ha encontrado en estudios en adultos (Regel *et al.*, 2014; Spotorno *et al.*, 2013).

Es sabido que existen diferencias neurobiológicas entre el cerebro del niño y el del adolescente a nivel de la corteza prefrontal. El aumento en la velocidad de transmisión de la información neuronal en la adolescencia y la disminución en la densidad sináptica de la corteza prefrontal (CPF) permiten precisamente la maduración y mejoría de los procesos cognitivos y psicolingüísticos relacionados con el procesamiento durante la lectura de enunciados (Blakemore, 2008; Choudhury *et al.*, 2006), lo cual podría incidir en la lectura de enunciados irónicos. En segundo lugar, entre los 9 y los 15 años hay un desarrollo importante del lenguaje tardío (Nippold, 2016; Nippold & Taylor, 2002), el cual se apoya en los procesos de escolarización. Este proceso puede mejorar la habilidad de los adolescentes para procesar el lenguaje no literal y específicamente la ironía. Por último, el crecimiento de habilidades comunicativas de la niñez a la adolescencia es caracterizado por el incremento de las interacciones sociales entre pares (Raffaelli & Duckett, 1989), así como por el aumento de fuentes de información que se producen en dichos intercambios y el bienestar emocional (Nippold, 2000), lo que puede haber impactado en las diferencias neurofi-

siológicas que se encontraron en este estudio entre los individuos de 9, 12 y 15 años.

El hecho de no haber encontrado un efecto P600 en los participantes de 18 años en este estudio fue un resultado no esperado. La mayoría de los estudios previos que abordan el procesamiento de la ironía en adultos habían reportado efectos P600 consistentes (Regel *et al.*, 2010, 2011, 2014; Spotorno *et al.*, 2013), así que en este estudio se esperaba encontrar el mismo efecto en el grupo de 18 años. La falta de efecto P600 en este estudio en nuestro grupo podría ser interpretada como que hay un momento en la adolescencia tardía en el cual se procesan de igual forma los enunciados literales e irónicos (al menos, del tipo que fueron usados en este estudio). Este resultado podría explicarse, por un lado, por la madurez alcanzada por los sistemas de cognición social del cerebro a la edad estudiada (Blakemore, 2008) y, por otro, por los efectos de la interacción cotidiana con el lenguaje no literal y, por ende, la mayor familiaridad que tienen los adolescentes con la ironía verbal. Es importante considerar que otro de los factores que quizá pudo haber influido en los resultados es que el paradigma experimental utilizado en este estudio estuvo pensado para ser usado con niños de primaria y secundaria, con una complejidad sintáctica y semántica más sencilla que los paradigmas utilizados por otros estudios previos con adultos.

La evidencia general de este trabajo apunta a favor del planteamiento de que existen etapas en el desarrollo de la comprensión de la ironía verbal (Creusere, 1999; Filippova, 2014; Filippova & Astington, 2008), cuyo curso iría desde los niveles de interpretación más simples hasta los más complejos (Dews *et al.*, 1996; Filippova & Astington, 2008; Harris & Pexman, 2003; Hess *et al.*, 2017, 2018; Pexman & Glenwright, 2007; Winner & Leekam, 1991), lo que se reflejaría en diferencias en el procesamiento (Climie & Pexman, 2008).

Por otro lado, los datos no muestran evidencia que apoye directamente a ninguna de las tres propuestas teóricas sobre la interpretación de la ironía verbal (modelo pragmático estándar, modelo de acceso directo o hipótesis de la prominencia gradual). Los datos de los niños del grupo de 9 años se inclinan por el modelo de acceso directo, pues el hecho de no encontrar efecto P600 en ese grupo podría indicar que los niños procesan la

ironía sin dificultad. Sin embargo, es poco probable que eso ocurra, dado que del grupo de 25 niños sólo 11 pasaron nuestro criterio de comprensión de ironía, por lo que a los 9 años la ironía parece ser todavía un reto para una gran parte de los niños. En los grupos de 12 y 15 años, los datos apoyan al modelo pragmático estándar, pues el hecho de haber encontrado un efecto P600 habla de que hay una dificultad cognitiva para procesar las historias irónicas. Sin embargo, al llegar a los 18 años los datos indican otra vez una cercanía con el modelo de acceso directo. Aparentemente, durante el desarrollo, el cerebro procesa la ironía de maneras distintas, lo que indicaría que es posible que las diferentes teorías expliquen no una manera general de procesar la ironía, sino más bien el procesamiento en distintos momentos del desarrollo.

Conclusiones

La evidencia de este trabajo sugiere que es durante la pubertad y adolescencia cuando se consolida el reconocimiento y procesamiento de la ironía, pues encontramos respuestas P600 ante historias irónicas a los 12 y 15 años, mientras que a los 9 años todavía no aparece la evidencia electrofisiológica que hable de un reanálisis lingüístico y a los 18 años la ironía ya no parece generar conflicto cognitivo a los participantes, puesto que se procesan las historias irónicas con la misma facilidad que las historias literales.

En general se encontró que el procesamiento cerebral de la ironía cambia con el curso del desarrollo, lo que aporta evidencia de que existen aspectos del lenguaje, como los concernientes al uso de enunciados no literales, que se siguen desarrollando de manera tardía en la niñez y adolescencia.

Referencias

- Attardo, S. (2000). Irony as Relevant Inappropriateness. *Journal of Pragmatics*, 32(6), 793-826.
- Avecilla-Ramírez, G., Silva-Pereyra, J., Harmony, T., & Sánchez, L. (2003). La memoria de trabajo en el procesamiento semántico y sintáctico en

- niños con deficiencias en la lectura. En E. Matute (Ed.), *Cerebro y lectura* (pp. 103-136). Universidad de Guadalajara.
- Baird, A. A., Gruber, S. A., Fein, D. A., Maas, L. C., Steingard, R. J., Renshaw, P. E., Cohen, B. M., & Yurgelun-Todd, D. A. (1999). Functional Magnetic Resonance Imaging of Facial Affect Recognition in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(2), 195-199. <https://doi.org/10.1097/00004583-199902000-00019>
- Banasik-Jemiłniak, N., & Bokus, B. (2019). Children's Comprehension of Irony: Studies on Polish-Speaking Preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1217-1240.
- Banasik-Jemiłniak, N., Bosacki, S., Mitrowska, A., Wyřebek, D., Wisiecka, K., & Copeland, N. (2020). "Wonderful! We've Just Missed the Bus": Parental Use of Irony and Children's Irony Comprehension. *Plos One*, 15(2), e0228538. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228538>
- Blakemore, S.J. (2008). The Social Brain in Adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277.
- Calderón Guerrero, G., Vernon Carter, S., & Carrillo Pacheco, M. A. (2012). Interpretación y reinterpretación de adivinanzas metafóricas: La importancia del nivel de desarrollo y del tipo de tarea en niños de 7 a 13 años. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 56, 61-82.
- Choudhury, S., Blakemore, S.J., & Charman, T. (2006). Social Cognitive Development During Adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3), 165-174.
- Clayson, P. E., Carbine, K. A., Baldwin, S. A., & Larson, M. J. (2019). Methodological Reporting Behavior, Sample Sizes, and Statistical Power in Studies of Event-Related Potentials: Barriers to Reproducibility and Replicability. *Psychophysiology*, 56(11), e13437. <https://doi.org/10.1111/psyp.13437>
- Climie, E. A., & Pexman, P. M. (2008). Eye Gaze Provides a Window on Children's Understanding of Verbal Irony. *Journal of Cognition and Development*, 9(3), 257-285.
- Colston, H. (2017). Irony and Sarcasm. En S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 234-249). Routledge.
- Cornejo, C., Simonetti, F., Aldunate, N., Ibáñez, A., López, V., & Melloni,

- L. (2007). Electrophysiological Evidence of Different Interpretative Strategies in Irony Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(6), 411-430.
- Creusere, M. A. (1999). Theories of Adults' Understanding and Use of Irony and Sarcasm: Applications to and Evidence from Research with Children. *Developmental Review*, 19, 213-262.
- De León, A. (2015). *Algunas exploraciones en torno a la ironía verbal en los años escolares* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Del Goletto, S., Kostova, M., & Blanchet, A. (2016). Impaired Context Processing During Irony Comprehension in Schizotypy: An ERPs Study. *International Journal of Psychophysiology*, 105, 17-25.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., McGovern, A., Qualter, A., & Smarsh, B. (1996). Children's Understanding of the Meaning and Functions of Verbal Irony. *Child Development* 96(67), 3071-3085.
- Díaz, L. (2018). *Actividad eléctrica cerebral en el procesamiento de enunciados irónicos en adolescentes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A., & Carreiras, M. (2013). EsPal: One-Stop Shopping for Spanish Word Properties. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1246-1258.
- Filik, R., Leuthold, H., Wallington, K., & Page, J. (2014). Testing Theories of Irony Processing Using Eye-Tracking and ERPs. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(3), 811-828.
- Filippova, E. (2014). Irony Production and Comprehension. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278). John Benjamins.
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further Development in Social Reasoning Revealed in Discourse Irony Understanding. *Child Development*, 79(1), 126-138.
- Fletcher, P. C., Happé, F., Frith, U., Baker, S. C., Dolan, R. J., Frackowiak, R. S. J., & Frith, C. D. (1995). Other Minds in the Brain: A Functional Imaging Study of "Theory of Mind" in Story Comprehension. *Cognition*, 57(2), 109-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00692-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00692-R)

- Flores, J., & Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de los lóbulos frontales, *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8, 47-58.
- Friederici, A. D., Steinhauer, K., & Frisch, S. (1999). Lexical Integration: Sequential Effects of Syntactic and Semantic Information. *Memory and Cognition*, 27(3), 438-453. <https://doi.org/10.3758/BF03211539>
- Georgiev, G. Z. (2021, mayo 20). *Sample Size Calculator*. GIGA Calculator. <https://www.gigacalculator.com/calculators/power-sample-size-calculator.php>
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Universidad de Cambridge.
- Gibbs, R. W., Bryant, G. A., & Colston, H. L. (2014). Where Is the Humor in Verbal Irony? *Humor*, 27(4), 575-595. <https://doi.org/10.1515/humor-2014-0106>
- Gibbs, R. W. J., & Colston, H. L. (2007). Irony in Language and Thought: A Cognitive Science Reader. En R. W. Gibbs, Jr., & H. L. Colston (Eds.), *Irony in Language and Thought: A Cognitive Science Reader*. Lawrence Erlbaum.
- Giora, R. (2003). *On Our Mind: Saliency, Context, and Figurative Language*. Universidad de Oxford.
- Giora, R., & Attardo, S. (2014). Irony. En S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 397-402). SAGE.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Haimi, E., & Pesonen, J. (2017). *Event-Related Potentials in Response to Irony in Depressed and Healthy Controls* [Tesis inédita de maestría]. Universidad de Jyväskylä.
- Harris, M., & Pexman, P. M. (2003). Children's Perceptions of the Social Functions of Verbal Irony. *Discourse Processes*, 36(3), 147-165.
- Hess, K., Fernández Ruiz, G., & De León Alcantar, A. (2017). Algunas exploraciones en torno a la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66, 9-39.
- Hess, K., Fernández Ruiz, G., & Olguin Briceño, A. (2018). Desarrollo de la reflexión metalingüística sobre diferentes tipos de enunciados irónicos. *Signos Lingüísticos*, 14(28), 28-63.

- Hess, K., Fernández Ruiz, G., & Silva López, A. M. (2021). ¿Para qué ironizamos? Reflexiones de adolescentes de 12 y 15 años sobre las funciones de la ironía verbal. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.21283/2376905X.13.224>
- Kalbermatten, M. (2006). *Verbal Irony as a Prototype Category in Spanish: A Discursive Analysis* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Minnesota.
- Kalbermatten, M. I. (2010). Humor in Verbal Irony. En L. Ruiz, & M. Alvarado (Eds.), *Irony and Humor: From Pragmatics to Discourse* (pp. 69–87). John Benjamins.
- Larson, M. J., & Carbine, K. A. (2017). Sample Size Calculations in Human Electrophysiology (EEG and ERP) Studies: A Systematic Review and Recommendations for Increased Rigor. *International Journal of Psychophysiology*, 111, 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.06.015>
- Luck, S. J. (2014). *An Introduction to the Event-Related Potential Technique*. MIT. <https://mitpress.mit.edu/books/introduction-event-related-potential-technique-second-edition>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2013). *Evaluación neuropsicológica infantil: Manual*. Manual Moderno.
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral Language Abilities: Seeing the Forest for the Trees. En G. P. Wallach, & K. G. Butler (Eds.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 275–303). MacMillan.
- Monk, C. S., McClure, E. B., Nelson, E. E., Zarah, E., Bilder, R. M., Leibenluft, E., Charney, D. S., Ernst, M., & Pine, D. S. (2003). Adolescent Immaturity in Attention-Related Brain Engagement to Emotional Facial Expressions. *NeuroImage*, 20(1), 420–428. [https://doi.org/10.1016/S1053-8119\(03\)00355-0](https://doi.org/10.1016/S1053-8119(03)00355-0)
- Münste, T. F., Szentkúti, A., Wieringa, B. M., Matzke, M., & Johannes, S. (1997). Human Brain Potentials to Reading Syntactic Errors in Sentences of Different Complexity. *Neuroscience Letters*, 235(3), 105–108.
- Nilsen, E., Glenwright, M., & Huyder, V. (2011). Children and Adults Understand That Verbal Irony Interpretation Depends on Listener Knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12, 374–409.
- Nilsen, E., & Mewhort-Buist, T. (2013). What Are You Really Saying? As-

- sociations between Shyness and Verbal Irony Comprehension. *Infant and Child Development*, 22, 180-197.
- Nippold, M. A. (2000). Language Development During the Adolescent Years: Aspects of Pragmatics, Syntax, and Semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15-28.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School Age Children, Adolescents and Young Adults*. Pro-Ed.
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (2002). Judgments of Idiom Familiarity and Transparency: A Comparison of Children and Adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 384-391.
- Olguin, A. (2016). *Adquisición de la ironía en los años escolares: el caso de la reflexión metalingüística sobre diferentes tipos de enunciados irónicos* [Tesis inédita de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Pexman, P. M., Ferretti, T. R., & Katz, A. N. (2000). Discourse Factors That Influence Online Reading of Metaphor and Irony. *Discourse Processes*, 29(3), 201-222. https://doi.org/10.1207/S15326950dp2903_2
- Pexman, P. M., & Glenwright, M. (2007). How Do Typically Developing Children Grasp the Meaning of Verbal Irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20, 178-196.
- Pexman, P. M., Zdrazilova, L., McConnachie, D., Deater-Deckard, K., & Petrill, S. A. (2009). "That Was Smooth, Mom": Children's Production of Verbal and Gestural Irony. *Metaphor and Symbol*, 24(4), 237-248.
- Raffaelli, M., & Duckett, E. (1989). "We Were Just Talking...": Conversations in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 567-582.
- Raven, J. C. (2005). *Test de matrices progresivas: Escala coloreada* (2ª ed.). Paidós.
- Regel, S., Coulson, S., & Gunter, T. C. (2010). The Communicative Style of a Speaker Can Affect Language Comprehension? ERP Evidence from the Comprehension of Irony. *Brain Research*, 1311, 121-135.
- Regel, S., & Gunter, T. C. (2017). Don't Get Me Wrong: ERP Evidence from Cueing Communicative Intentions. *Frontiers in Psychology*, 8(1465), 1-11.
- Regel, S., Gunter, T. C., & Friederici, A. D. (2011). Isn't It Ironic? An Electrophysiological Exploration of Figurative Language Processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(2), 277-293.

- Regel, S., Meyer, L., & Gunter, T. C. (2014). Distinguishing Neurocognitive Processes Reflected by P600 Effects: Evidence from ERPs and Neural Oscillations. *Plos One*, 9(5), e96840.
- Rugg, M. D., & Coles, M. G. H. (1995). *Electrophysiology of Mind: Event-Related Brain Potentials and Cognition*. Universidad de Oxford.
- Schacht, A., Sommer, W., Shmuilovich, O., Martínez, P. C., & Martín-Loeches, M. (2014). Differential Task Effects on N400 and P600 Elicited by Semantic and Syntactic Violations. *Plos One*, 9(3), 91226. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091226>
- Skeide, M. A., & Friederici, A. D. (2016). The Ontogeny of the Cortical Language Network. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(5), 323-332. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.23>
- Spotorno, N., Cheylus, A., Van Der Henst, J.-B., & Noveck, I. A. (2013). What's Behind a P600? Integration Operations During Irony Processing. *Plos One*, 8(6), e66839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066839>
- Spotorno, N., Koun, E., Prado, J., Van Der Henst, J. B., & Noveck, I. A. (2012). Neural Evidence That Utterance-Processing Entails Mentalizing: The Case of Irony. *NeuroImage*, 63(1), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.046>
- Ting, A., Lee, S., Sigman, M., & Dapretto, M. (2006). Neural Basis of Irony Comprehension in Children with Autism: The Role of Prosody and Context. *Brain*, 129, 932-943.
- Tolchinsky, L. (2004). The Nature and Scope of Later Language Development. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-248). John Benjamins.
- Weissman, B., & Tanner, D. (2018). A Strong Wink between Verbal and Emoji-Based Irony: How the Brain Processes Ironic Emojis During Language Comprehension. *Plos One*, 13(8).
- Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing Irony from Deception: Understanding the Speaker's Second-Order Intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 257-270.
- Yano, M., Suwazono, S., Arao, H., & asunaga, D., & Oishi, H. (2019). Inter-Participant Variabilities and Sample Sizes in P300 and P600. *International Journal of Psychophysiology*, 140, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.03.010>

- Yus, F. (2009). Saturación contextual en la comprensión de la ironía. En L. Ruiz, & X. Padilla (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 309-331). Peter Lang.
- Yus, F. (2016). *Humour and Relevance*. John Benjamins.
- Zufferey, S. (2016). Pragmatic Acquisition. En J. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-20). John Benjamins.

Apéndices

Apéndice 1. Ejemplo de historias del instrumento

Versión irónica

Carlos y Miguel van al lago a nadar. Miguel quiere probar si el agua está fría. Carlos dice que seguro está a buena temperatura. Se avientan y el agua está helada. Miguel dice:

—Qué rica² está el agua.
Hacen carreras de nado.

Versión no irónica

Carlos y Miguel van al lago a nadar. Miguel quiere probar si el agua está fría. Carlos dice que seguro está a buena temperatura. Se avientan y el agua está agradable. Miguel dice:

—Qué rica³ está el agua.
Hacen carreras de nado.

² Ésta es la palabra crítica en el enunciado irónico de la historia.

³ En la versión no irónica de las historias, la misma palabra crítica no es irónica, puesto que el contexto de la historia es congruente con el enunciado crítico.

Apéndice 2.

TABLA 2. Valores de amplitud media y desviaciones estándar (en microvoltios) de la ventana correspondiente al efecto P600 (550-850 ms) para los grupos de 9 y 12 años

Electrodo	9 años n = 11				12 años n = 15			
	Ironía		No ironía		Ironía		No ironía	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Fp1	4.21	7.92	6.96	6.99	4.15	5.29	.54	5.27
Fp2	4.42	5.74	5.15	8.01	2.58	6.28	-.13	4.78
F3	5.78	7.18	6.80	5.94	4.22	4.07	.48	4.06
F4	6.34	7.39	2.74	6.54	2.49	5.23	-.02	3.97
C3	2.90	4.10	3.56	3.64	3.00	5.25	-.02	4.50
C4	0.43	6.75	0.20	5.13	0.49	6.21	-.10	3.62
P3	3.88	6.24	5.18	5.05	2.34	5.98	1.33	3.58
P4	2.07	9.47	0.74	7.36	1.03	5.57	-.26	5.09
O1	1.03	7.39	2.21	6.97	2.36	5.12	.54	3.63
O2	2.69	9.06	2.05	6.85	1.94	5.15	.69	4.07
F7	2.32	4.45	2.62	3.67	0.85	4.62	.05	3.80
F8	2.96	5.09	2.00	7.07	0.81	4.73	.08	4.01
T3	3.21	3.34	4.84	5.18	1.87	3.11	1.46	3.27
T4	2.46	3.51	2.34	6.23	1.20	3.61	-.04	3.22
T5	2.97	5.16	4.58	5.00	2.93	3.36	.97	2.77
T6	3.75	6.53	2.84	5.50	3.08	5.56	.47	3.90

Apéndice 3

Tabla 3. Valores de amplitud media y desviaciones estándar (en microvoltios) de la ventana correspondiente al efecto P600 (550-850 ms) para los grupos de 15 y 18 años

Electrodo	15 años n = 12				18 años n = 10			
	Ironía		No ironía		Ironía		No ironía	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Fp1	4.28	2.15	.54	5.27	1.06	4.14	2.23	3.75
Fp2	2.88	3.90	-.13	4.78	1.16	3.80	2.67	3.13
F3	3.97	3.52	.48	4.06	2.87	3.48	2.30	2.88
F4	3.94	4.40	-.02	3.97	1.90	4.00	2.26	4.35
C3	4.84	3.89	-.02	4.50	1.95	2.96	1.73	3.82
C4	3.89	4.78	-.10	3.62	1.46	4.34	1.76	5.51
P3	4.29	4.30	1.33	3.58	1.50	2.83	1.31	5.55
P4	3.64	4.69	-.26	5.09	1.08	3.95	0.69	5.80
O1	4.14	4.35	.54	3.63	0.66	3.23	0.71	4.83
O2	4.67	5.15	.69	4.07	0.19	3.23	0.26	5.44
F7	2.49	2.99	.05	3.80	1.87	4.25	1.95	1.84
F8	2.35	3.58	.08	4.01	1.36	3.30	2.08	3.72
T3	4.01	2.90	1.46	3.27	1.88	2.77	1.80	1.35
T4	2.65	2.93	-.04	3.22	0.99	2.83	1.00	3.78
T5	4.76	4.44	.97	2.77	1.51	1.98	1.67	3.12
T6	3.66	4.54	.47	3.90	1.25	2.88	0.66	4.80

Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes, de Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve, publicado por Ediciones Comunicación Científica S. A. de C. V., se publicó en noviembre de 2021.