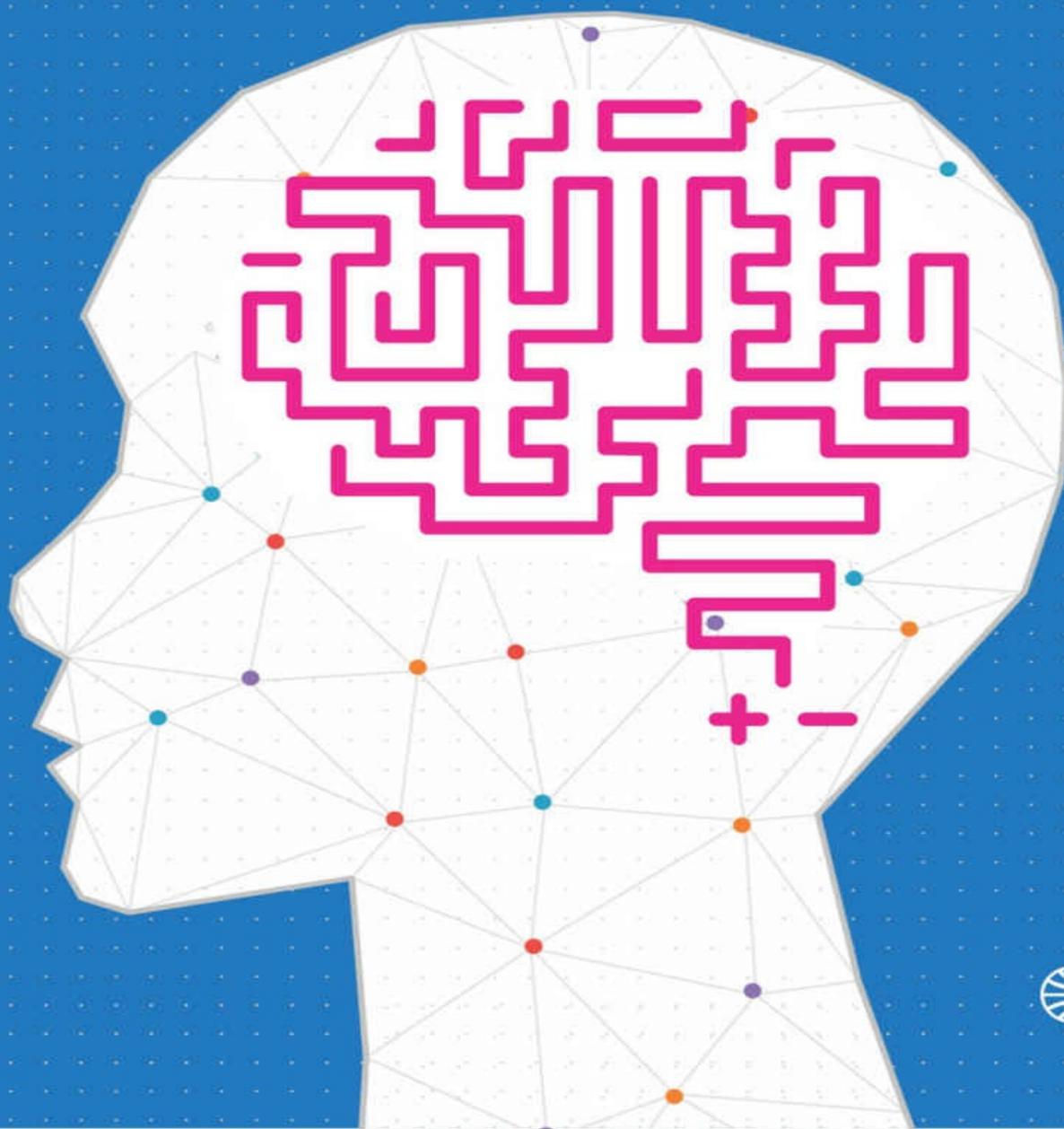


DR. ARIEL GOLD - LIC. ALICIA GÓMEZ

Psicoeducar 2

Algunas claves para entender
cómo aprenden nuestros alumnos



Índice de contenido

Portadilla

Introducción

Capítulo 1. El docente frente al estudiante que intenta aprender

Clasificación básica de los estudiantes con bajo rendimiento académico

Factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Factores ambientales que intervienen en el aprendizaje académico: la familia como base del proceso educativo

Sebastián y su familia: La abuela Rosa, “familia es la que te tocó”

El aporte de Urie Bronfenbrenner. El ambiente ecológico

Aspectos a observar para medir el ambiente y vincularlo a los procesos de aprendizaje adaptados de la escala HOME:

Factores sensoriales que intervienen en los procesos de aprendizaje

¿Mi alumno ve bien?

¿Mi alumno oye bien?

Capítulo 2. Las inteligencias

PSICOMETRÍA. La valoración cuantitativa de un aspecto de la inteligencia

Cómo surgen los test psicométricos

El test de inteligencia de Wechsler para niños: WISC

Escala verbal; índice de comprensión verbal del WISC IV

Índice de Memoria Operativa (IMO)

Escala ejecutiva. Índice de Razonamiento Perceptivo (WISC IV)

Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP)

El Efecto Pigmalión

El Efecto Golem

Las inteligencias

Inteligencia lógico-matemática

Inteligencia lingüística

Inteligencia naturalista y pensamiento científico

Inteligencia visoespacial
Inteligencia corporal cinestésica
Inteligencia musical
Inteligencia social
Inteligencia social intrapersonal
Inteligencia social interpersonal

Capítulo 3. Las funciones instrumentales que intervienen en el aprendizaje académico

Genes y ambiente

El Sistema Atencional. Resistir la interferencia

¿Por qué la mayor parte de los niños *pueden* atender a su maestra?

Componentes del Sistema Atencional

Atención selectiva, sostenida, dividida y alternante

Aspectos neurobiológicos del sistema atencional

La memoria en el estudiante

Memoria de corto y largo plazo

La memoria de trabajo. Recordar para poder hacer

El Sistema de Autorregulación de la Conducta

Una de las herramientas para aprender a con-vivir

El control de espera. La importancia de las rutinas

El control de impulsos. La importancia de los límites

Aspectos neurobiológicos de los centros inhibitorios del cerebro

Atención, Memoria, Autorregulación

Las funciones ejecutivas. Una mirada psicoeducativa

El SIGAS. Sistema Interno de Gestión Administración y Supervisión del cerebro

Algunas claves para ayudar a los estudiantes con un SIGAS de mala calidad

Sugerencias para el docente que debe actuar sobre el Sistema de Gestión, Administración y Supervisión de las funciones ejecutivas de su alumno

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad. Un SIGAS de mala calidad

TDAH: algunas claves para tener en cuenta

“¿Hoy no tomaste la pastillita?”

¿TDAH o maleducado?

Capítulo 4. Lenguaje: La necesidad de este instrumento

Lenguaje y comunicación

Tres capacidades fuertemente dependientes del lenguaje

El papel de los padres

El papel del docente

El lenguaje del docente

El lenguaje de las consignas de trabajo

Lengua de señas: un lenguaje natural

Un modelo para analizar el lenguaje

Pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje

Capítulo 5. Lenguaje en acción: el módulo pragmático

La competencia pragmática

Las capas de significado: significado semántico y significado pragmático

Cooperación: un concepto clave

Los componentes extralingüísticos

La comunidad de habla

Los docentes y la relevancia

Las *explicaturas*

Las *implicaturas*

La omisión de información

Pragmática y escritura

El uso del lenguaje en la web. La ciberpragmática

Pragmática en la web y ética de convivencia

La web y el manejo de la identidad

Adquisición de la competencia pragmática

Principales esquemas de intercambio

La petición

La cortesía

El otro extremo de la cortesía: los insultos

Principios de intervención para la enseñanza de la pragmática

La función de ordenar

La función de explicar

Alumnos que precisan especial ayuda para desarrollar la competencia pragmática

Alumnos con Trastorno de Asperger

Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención

Pautas para observar las habilidades pragmáticas de los alumnos

Capítulo 6. Los sonidos del lenguaje

La competencia fonológica

Sonido, letra, fonema: algunas precisiones

El oído no trabaja solo

La adquisición del sistema fonológico

¿Por qué es importante para un docente entender el concepto de fonema?

Conciencia fonológica

Alumnos que precisan especial ayuda para hablar con claridad

La alumna de la profesora de Geografía

El alumno de la profesora de Matemática

El alumno de la profesora de Inglés

Los juegos fonológicos en la tradición oral

Pautas para favorecer el desarrollo del módulo fonológico

Capítulo 7. Los contenidos del lenguaje: el módulo semántico

Las palabras

Conocer una palabra

Los significados de una palabra. Función denotativa y connotativa

Relación comprensión-expresión

Cómo se organizan las palabras

Actividades sencillas para detectar campos semánticos

Léxico y desarrollo cognoscitivo

Cómo se adquiere el léxico

Tipo de actividades para el desarrollo del léxico

Alumnos que precisan especial ayuda para comprender y usar las palabras

Deprivación ambiental

Trastorno del espectro autista
Dificultades de aprendizaje
Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)
Recomendaciones para mejorar la comprensión
Pautas para observar el desarrollo del módulo semántico en nuestros alumnos

Capítulo 8. Sintaxis: Un juego de combinaciones

La competencia sintáctica
Un juego de combinaciones
Las reglas del juego
Los constituyentes de la oración
Procesamiento sintáctico: de más fácil a más difícil
Sintaxis y significado
Oraciones ambiguas
Lógica y sintaxis
Adquisición de la competencia sintáctica
Alumnos que presentan dificultades en la competencia sintáctica
Alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje
Claves para el abordaje en el aula
Alumnos con baja audición
Enseñar morfología y sintaxis
Tipo de actividades para trabajar la sintaxis
Cinco preguntas para observar el desempeño sintáctico de nuestros alumnos

Capítulo 9. Aprender a leer

Para qué tanto esfuerzo
Qué significa leer
Cómo enseñamos a leer
Leer con fluidez: la punta de la madeja
Automatización, divino tesoro
Sugerencias para mejorar la fluidez
Útil y sencillo, pero incompleto

Decodificación y comprensión
Una botella para entender la dislexia
Lectura, fonología y ortografía
El reconocimiento de palabras
El valor de la práctica
Descifrando el mensaje: La comprensión
Componentes de la comprensión lectora
¿Qué pueden hacer los padres para favorecer la lectura?
La dislexia: Algunas claves

Capítulo 10. Aprender a escribir

“La letra con sangre entra”
Empecemos por el eje
Aspectos estratégicos
Aspectos perceptivo-motrices
Aspectos lingüísticos
Una mención especial a la ortografía
Estrategias para el trabajo en producción de textos
Escribir pensando en alguien
Aprender de otro escritor
Cajón de sastre
Escribir para autorregularse
Alumnos que precisan especial ayuda para aprender a escribir
Alumnos con disortografía
Dificultades ortográficas: Sugerencias para padres

Capítulo 11. Aspectos psicomotrices de la escritura

La enseñanza de la caligrafía
Discriminación visual
Aprestamiento y caligrafía
Aspectos a tener en cuenta
Modalidad de escritura

Alumnos con disgrafía

Prevención y tratamiento. Dos enfoques equivalentes

Dificultades caligráficas: Sugerencias para padres y aspectos a tener en cuenta en el tratamiento de la disgrafía

Algunas pautas a seguir para facilitar el aprendizaje de la escritura en el niño zurdo

Capítulo 12. Factores emocionales vinculados al aprendizaje académico

Factores emocionales como consecuencia de las dificultades académicas

Factores emocionales como causas de las dificultades académicas

Trastornos afectivos que pueden repercutir en el aprendizaje académico

TRASTORNOS DE ANSIEDAD EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE

Características básicas de los trastornos de ansiedad

Algunos datos psicoeducativos para entender los trastornos de ansiedad

Claves para identificar elementos de ansiedad en el educando

Trastornos por ansiedad con mayor probabilidad de generar repercusión académica

Trastorno por Ansiedad Social

Trastorno por Ansiedad Social y aprendizaje académico. “Bloqueo emocional”

Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad Social

Trastorno por Ansiedad Generalizada o Excesiva

Trastorno de Ansiedad Generalizada y rendimiento académico

Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad Generalizada o Excesiva

Algunos datos sobre las causas de los Trastornos de Ansiedad

Algunos datos sobre el tratamiento de los trastornos de ansiedad

TRASTORNOS DEPRESIVOS

Claves para identificar probable sintomatología depresiva

Claves para ayudar a los estudiantes con elementos depresivos

Algunos datos sobre el tratamiento de los cuadros depresivos

¿LOS DOCENTES NECESITAN RECONOCER LOS CUADROS PSIQUIÁTRICOS?

Epílogo. Tender puentes entre la salud mental y la educación

Índice de Viñetas

Psicoeducar 2

Algunas claves para entender cómo
aprenden nuestros alumnos

© 2016, Ariel Gold - Alicia Gómez
Comentarios y sugerencias:
psicoeducargoldgomez@gmail.com

Derechos exclusivos de edición en castellano
reservados todo el mundo:

© 2016, Editorial Planeta S.A.
Cuareim 1647, Montevideo - Uruguay

Ilustraciones del interior: Cecilia Etchevers

Todas las fotografías presentadas (Modelo manual y Modelo a escala del Cerebro), fueron realizadas por los autores.

Primera edición en formato digital: abril de 2017

ISBN: 978-9974-746-65-7

De acuerdo con el artículo 15 de la Ley N° 17.616: “El que edite, venda, reproduzca o hiciere reproducir por cualquier medio o instrumento -total o parcialmente-; distribuya; almacene con miras a la distribución al público, o ponga a disposición del mismo en cualquier forma o medio, con ánimo de lucro o de causar un perjuicio injustificado, una obra inédita o publicada, una interpretación, un fonograma o emisión, sin la autorización escrita de sus respectivos titulares o causahabientes a cualquier título, o se la atribuyere para sí o a persona distinta del respectivo titular, contraviniendo en cualquier forma lo dispuesto en la presente ley, será castigado con pena de tres meses de prisión a tres años de penitenciaría”, por lo que el editor se reserva el derecho de denunciar ante la justicia Penal competente toda forma de reproducción ilícita.

DR. ARIEL GOLD - LIC. ALICIA GÓMEZ

Psicoeducar 2

Algunas claves para entender cómo
aprenden nuestros alumnos

Introducción

Al comenzar a desarrollar nuestro primer libro a finales de 2014, no sabíamos que terminarían siendo por lo menos dos libros, debido a la cantidad de material que pretendíamos compartir. Tampoco pensábamos que tres meses después de la primera edición, estaríamos reimprimiendo la tercera. Y menos aún que la Cámara Uruguaya del Libro haría una mención especial de nuestro trabajo, en la entrega de los Premios Bartolomé Hidalgo 2016.

A través de *Psicoeducar 1* llegamos a personas que no imaginábamos.

Empezamos escribiendo para docentes y siguen siendo los docentes el lector objetivo de nuestro trabajo. De ellos hemos recibido una gran cantidad de comentarios que nos animan a continuar por este camino y ha sido un reforzador muy potente a la hora de escribir la segunda parte. Sin embargo, lo que más nos ha asombrado -y removido- es la gran cantidad de *padres no docentes* que se han contactado; los comentarios que hemos recibido en cuanto a lo que significó la lectura para ellos. Afirmaban que no solo les resultaba muy interesante, sino aplicable en su vida como padres.

Sin duda que todo esto es una continua fuente de satisfacción para nosotros, los autores. Pero también fue una invitación a escribir *Psicoeducar 2* sin dejar de poner el foco en los docentes-lectores, pero con una conciencia mayor de que otras personas podrán encontrar aquí algunas respuestas a interrogantes vinculadas “al otro”. Y esto es un desafío que en principio aceptamos, porque este libro tratará sobre las herramientas con las que cuenta el educando a la hora de afrontar situaciones académicas.

Estos recursos pueden ser emulados a las cartas que nos tocan en una partida.

Hemos utilizado esta metáfora durante años, pero se la hemos escuchado mejor dicha a otro educador (1). Todos sabemos que existen cartas buenas y malas en un juego. Nos pueden tocar las unas o las otras. Y, por supuesto, es mucho mejor que nos toquen las buenas que las malas. Pero eso no está bajo nuestro control. Lo que sí podemos controlar es la *forma de jugarlas*. No siempre gana el que tiene las mejores cartas.

De eso se trata la Gran Educación, de ayudar a nuestro educando a jugar de la mejor manera las cartas que le han tocado. Pero el que juega es *él*. Y las cartas son de *él*.

Si el educador conoce mejor de qué se tratan las cartas, puede diferenciar las buenas de las malas. De este modo será más fácil ayudar al niño/adolescente a jugarlas de la mejor manera.

Si solo nos limitamos a enseñar para los que tienen una “buena mano”, no solo no hemos entendido lo que es *educar en la diversidad*, sino que perdemos una gran oportunidad de seguir creciendo, como educadores y como personas.

Este libro intenta ser una hoja de ruta para ayudar en ese sentido, a través de doce capítulos.

Esta ruta nos llevará a comprender un poco más no sólo como aprenden nuestros alumnos, sino por qué algunos no pueden aprender como otros.

Para eso definimos la complejidad del procesos enseñanza-aprendizaje en función de las variables que están en juego. Les llamamos *factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje*. El primer capítulo aborda los *factores ambientales*, complementando la información aportada en Psicoeducar 1. Incluimos al final del capítulo algunos conceptos sobre la importancia de evaluar los *factores sensoriales*. Decidimos integrarlos allí porque dado el objetivo del libro, no se justificaba un capítulo especial y además consideramos que a los efectos del algoritmo que pretendemos armar, lo sensorial implica estudiar las vías de conexión entre el ambiente – *el afuera* - y el cerebro – *el adentro* –

Desde el capítulo 2 hasta el final evaluamos los *factores intelectuales, instrumentales y emocionales* que intervienen en el aprendizaje académico.

Puede que al lector le llame la atención que de estos once capítulos, nueve están dedicados a las “herramientas de la inteligencia”.

En los más de veinticinco años que tenemos evaluando y tratando niños y adolescentes con problemas académicos, hemos constatado la importancia de conocer con profundidad las llamadas *funciones instrumentales*. Y creemos que es fundamental que los docentes cuenten con material que los ayuden a comprender de que se tratan estos instrumentos eminentemente humanos que nos permiten, entre otras cosas, ser más eficientes.

Encontrará en esos capítulos una “forma psicoeducativa” de entender dos condiciones que preocupan a muchos padres y docentes: el *Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad* y la *Dislexia*.

Asimismo, el último capítulo abordará otras condiciones psiquiátricas muy importantes como los *Trastornos de Ansiedad* y los *Trastornos Depresivos*.

Dado que los aspectos psicomotores son parte de estos instrumentos hemos solicitado la colaboración de la Psicomotricista, Licenciada Rosario Serrentino, quien ha escrito el capítulo 11, a quien desde ya agradecemos.

Los otros agradecimientos son para la Periodista, Licenciada Natalia Gold, quien ha escrito los perfiles de seis uruguayos que representan cada uno un “tipo de inteligencia”, y para Cecilia Etchevers Gómez, por modificar y crear los gráficos que acompañan ambos libros. Los apellidos de estas jóvenes revelan que en este caso, no es solo agradecimiento, sino orgullo de los “autores-padres”.

Aprovechamos para agradecer a las personas que hemos elegidos como referentes en cada una de las llamadas Inteligencias Múltiples: el Rector de la Universidad de la República, Profesor Roberto Markarian; la escritora Cecilia Curbelo; el ex director del Jardín Botánico, Ing. Agrónomo Pablo Ros, el artista plástico. Pablo Atchugarry; el futbolista, Sergio “Manteca” Martínez, el músico cantautor y docente Gerardo Dorado,” El Alemán”.

Una vez más, debemos agradecer a los docentes y técnicos a los que hemos solicitado su tiempo para que lean y opinen mientras estábamos construyendo este trabajo.

La profesora y escritora María García Marichal, las maestras Silvana Rodríguez, Patricia Piera, Magalí Fernández, Ana Clara Galiana, Silvina Suárez, Dina Quinteros, Susana Origüela, la magíster Susana Gómez, el Dr. Alejo Suárez, la Dra. en Lingüística Claudia Brovotto, las profesoras Valentina Etchevers, Dalia Mautone, Paola González y Lorena Pereira, el profesor Juan Gómez Molina de la Universidad de Valencia, las Lic. Vera Brida, Verónica Rodríguez y Graciela Hackenbruch han colaborado con su lectura y opiniones.

Finalmente, como lo hicimos en Psicoeducar 1, dedicamos este trabajo a personas que consideramos agentes positivos de Salud Mental. Permítanos, querido lector que nos expresemos por separado y en primera persona.

Ariel Gold: “debo parte de lo que he aprendido al Dr Boris Birmaher, uno de los referentes mundiales en Psiquiatría Pediátrica y con el que tuve la suerte de formarme en mi pasantía por el Centro de Trastornos Afectivos de la Universidad de Pittsburgh hace casi veinte años. En segundo lugar quiero dedicar este trabajo a los equipos interdisciplinarios que conforman dos instituciones que considero parte de mi historia; el CAINA (Centro de Atención Integral del Niño y Adolescente) de la Ciudad de Canelones en donde trabajé durante quince años y que decidí dejar para tener tiempo de escribir. Parte de las viñetas de este libro están inspiradas en las personas –pacientitos, padres y técnicos - que he conocido en Canelones y que me han marcado, como buenos agentes de salud mental. Además a todos los que conforman mi querido Centro Clínico del Sur, donde paso gran parte de mis horas; espacio de trabajo y vivencias emocionalmente fortalecedoras. Incluyo por supuesto nuevamente a mis pacientes, a sus padres y a mis queridos compañeros”.

“Finalmente, debo confesar que hasta que comencé a escribir Psicoeducar, criticaba a los autores de libros técnicos que dedicaban a su esposa , a su pareja, el libro que habían escrito. Pero luego comprendí que es una forma de “pedir disculpas” por el menor tiempo compartido. Solo los que escriben saben las horas que lleva esta tarea, sin nombrar las emociones que se ponen en juego. Por eso vaya de mi parte esta dedicatoria para Irene.”

Alicia Gómez: ”Mientras escribía este libro, fueron surgiendo incontables rostros de alumnos y padres, muchos de las cuales están presentes en las viñetas que acompañan los capítulos. De diferentes maneras ellos me aportaron y me siguen aportando un modo alentador de entender el mundo y las relaciones entre las personas, por eso los reconozco como mis agentes positivos de salud mental. Para ellos la primera dedicatoria.

En segundo lugar, a los entrañables compañeros con los que felizmente pude compartir trabajo y vida durante muchos años. Docentes de la escuela N° 186 en la persona de las maestras Laura López y Susana Meharú -maestra inspectora que me guió en el oficio de educar y me bendijo con su fe incondicional-; equipo interdisciplinario del Centro de Reeducción en la persona de Miryens Acuña de Doce (“Miringa”), ámbito que marcó mi perspectiva del abordaje de las dificultades de aprendizaje y fue sostén durante más de veinte años; Centro Clínico del Sur, con viejos

y nuevos compañeros, mentores de mi formación “psi” e inspiradores de sueños altos. Otros nombres queridos los resumo en los de mis compañeras de risas y abecedarios de todos los días. Ellas son las maestras Magalí Fernández y Patricia Piera.

Una última dedicatoria con agradecimiento infinito es a Francisco Germán, el “Francisco” de los exploradores y las planicies africanas, el niño con vocación de escritor que esta vez nos brindó su buen criterio a través de la lectura cuidadosa de estas páginas.”

Nosotros, los autores, deseamos que este libro mantenga el “tono emocional” de *Psicoeducar 1*, que fue definido por un querido compañero de ruta como un libro *optimista*. En lo que nos atañe, fue el adjetivo que más nos con-movió. Porque el optimismo, ya lo dijeron otros antes, es el medio natural en el que debe desarrollarse todo acto educativo.

Si *Psicoeducar 1* y *2* logran ayudar al desarrollo del optimismo en el docente, habrán cumplido con creces su cometido.

Dr. Ariel Gold
Lic. Alicia Gómez

1. Marina, J. A., “La era del aprendizaje”. Conferencia en YouTube. Fundación Eduarda Justo

Capítulo 1

El docente frente al estudiante que intenta aprender

Magdalena es la maestra de Agustín, un niño que está recursando tercero. Si bien es un niño vivaz, inteligente, tiene un rendimiento académico muy insuficiente.

Les ha sugerido a sus padres que realicen una consulta psiquiátrica, lo que derivó en una serie de evaluaciones por parte de un equipo interdisciplinario.

Finalmente, fue el psiquiatra el que resumió lo analizado en el siguiente informe.

RESUMEN DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN: AGUSTIN G.

Se trata de un escolar de 10 años que cursa tercer año por segunda vez. Repitió además primer año.

Proviene de un medio socioeconómico y cultural bueno. Vive con su madre de 40 años, empleada pública, y sus dos hermanos mayores. Va a la casa del padre una vez por semana y luego fines de semana alternos. Los hermanos, de 15 y 13 años, tienen muy buen rendimiento académico.

Consulta por bajo rendimiento académico de tipo inicial global a predominio de lectoescritura.

De la evaluación realizada surge que, si bien actualmente se intrincan factores de estirpe emocional, pensamos que su bajo rendimiento tiene una base en fallas instrumentales que afectarían al sistema supervisor.

No parecen existir alteraciones practognósicas de importancia.

Está siendo evaluado el polo sensorial.

De acuerdo con el estudio pedagógico realizado, su competencia en el área del lenguaje escrito revelaría importantes alteraciones. Existen fallas notorias en las estrategias visogestáltica y analítico secuencial de procesamiento de la palabra escrita.

Desde el punto de vista intelectual la evaluación cuantitativa revela un CIG de 87 con discrepancia significativa a favor de CIE frente a CIV. Creemos que este resultado está influido por los factores instrumentales antes comentados. No es infrecuente que con estas dificultades, Agustín presente repercusión emocional, lo que podría explicar la aparición de conductas perturbadoras como consecuencia, entre otros factores, de intensa frustración frente al hecho académico, lo que afectaría el sistema de autorregulación de la conducta.

Si usted, como docente, estuviera en el lugar de Magdalena, posiblemente percibiría sentimientos por lo menos ambivalentes. Por un lado, la conformidad de haber recibido un informe de un profesional. Por otro lado, la desilusión de comprobar la poca información aprovechable debido a que no logra entender alguno o muchos de los conceptos expuestos. Precisamente, los capítulos que siguen intentarán dar luz sobre estos conceptos, no solo para entender un poco más a nuestros alumnos, sino para empoderar a través del conocimiento a los educandos.

Clasificación básica de los estudiantes con bajo rendimiento académico

Delfina tiene 14 años. Está en 2.º de Ciclo Básico. Cursó primaria con excelente rendimiento, siendo abanderada.

El año pasado comenzaron a observarse dificultades por problemas de comportamiento, notándose muy irritable. Este año, tiene gran parte de sus materias con calificación insuficiente en la primera reunión.

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, explicitada en *Psicoeducar 1*, implica tener en cuenta múltiples variables a la hora de tratar de entender a los alumnos, que, como Agustín y Delfina, presentan un bajo rendimiento académico.

Ante tal complejidad conviene clasificar para clarificar. Existen diferentes formas de clasificar, dependiendo de las variables a tener en cuenta. Nos parece operativo tomar como variable el momento en el cual se empieza a detectar el bajo rendimiento. Diremos entonces que el bajo rendimiento puede ser *inicial* o de *comienzo tardío*.

Llamaremos *bajo rendimiento inicial* a aquel que se manifieste desde el comienzo de la escolarización. Si bien estrictamente deberíamos referirnos a los procesos de lectoescritura y razonamiento lógico-matemático, pueden tomarse en cuenta las opiniones de educadores del nivel inicial cuando detectan dificultades en los procesos de aprendizaje típicos de la edad cronológica del niño.

En este sentido, las maestras con varios años de trabajo están en condiciones inmejorables para definir la dificultad para aprender, ya que observan al niño en comparación con la media de su clase y tienen el conocimiento adquirido por su experiencia.

Como veremos, el *bajo rendimiento inicial* nos llevará a la conformación de hipótesis vinculadas a fallas en diferentes factores, propios del proceso de aprender.

En el *bajo rendimiento de comienzo tardío*, el alumno tuvo una historia de rendimiento adecuado y, en su desarrollo, dejó de tenerlo. Delfina es un ejemplo concreto.

La hipótesis en este caso es que el problema del rendimiento no se debe a dificultades en los procesos específicos del aprendizaje, sino a factores que repercuten en este proceso.

A lo largo de este trabajo iremos analizando los factores que pueden explicar tanto el

bajo rendimiento de tipo inicial, como el de comienzo más tardío.

Factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La complejidad de cualquier proceso o actividad depende en parte de la cantidad de variables que están en juego en ese proceso. La posibilidad de acceder de manera adecuada al conocimiento es función de múltiples variables, muchas de las cuales han sido expuestas en *Psicoeducar 1*.

Podemos intentar una clasificación de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una especie de hoja de ruta para el desarrollo de los siguientes capítulos.

Hablaremos entonces de FACTORES:

- AMBIENTALES.
- SENSORIALES.
- INTELECTUALES.
- INSTRUMENTALES.
- EMOCIONALES.

Factores ambientales que intervienen en el aprendizaje académico: la familia como base del proceso educativo

Los *factores ambientales* incluyen no solo el medio socioeconómico y cultural en donde el niño desarrolla su proceso de aprender, sino aspectos vinculares con pares y figuras de autoridad.

Hemos abordado alguna de las variables que componen el *factor ambiental* a lo largo de diferentes capítulos de *Psicoeducar 1 (2)*, por lo que nos limitaremos a agregar algunos conceptos relacionados con este aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un análisis más profundo de las variables sociales que influyen en el aprendizaje desbordaría los objetivos de este libro y necesitaría del aporte de profesionales de otras áreas.

El ambiente, definido como todo aquello que rodea al niño, es fundamental como factor de desarrollo. Somos producto de la influencia dinámica de lo que traemos -lo genético- y lo que proviene del exterior -el ambiente-. Durante los primeros años, el ambiente constituye un aspecto muy importante, especialmente si nos referimos al entorno familiar, la primera fuente de aprendizaje y conocimiento con la cual el niño interactúa.

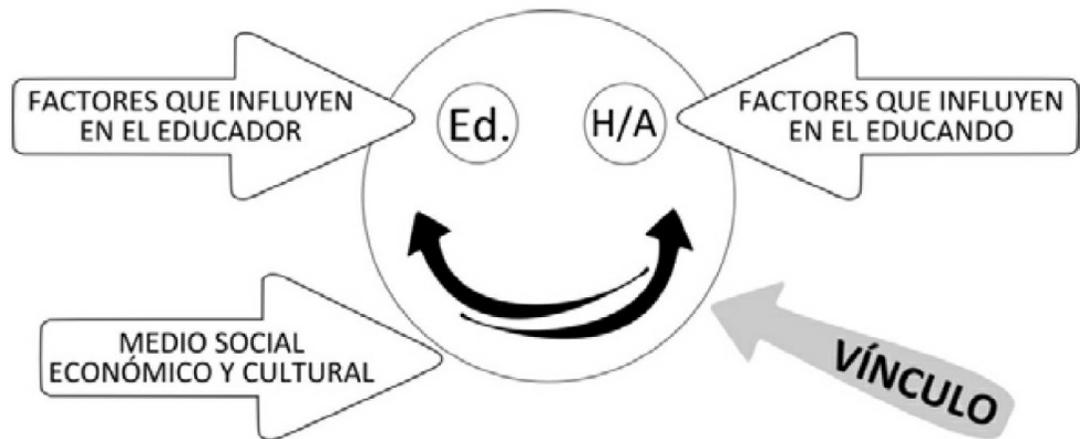
La influencia del hogar y del centro educativo constituyen dos vertientes que permiten enriquecer la experiencia del niño determinando su desarrollo y aprendizajes posteriores.

Diversos estudios confirman que la influencia de la privación ambiental-familiar se relaciona con fallas en aspectos académicos y que una educación temprana de alta estimulación favorece la formación de diferentes competencias en los niños.

La Unesco se refiere a la familia como “*la unidad básica de la sociedad, y por ello*

lo que desempeña un papel fundamental en la transmisión de valores culturales y éticos, como elementos del proceso de desarrollo”. La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas indica que la familia debe ser entendida como la organización donde todos los integrantes que hacen parte de ella participan directa e indirectamente en la formación de los niños con responsabilidad social, para el bien de ellos y de la sociedad.

El esquema (3) que sigue intenta resumir las variables en juego en el complejo sistema familiar. Esto mismo puede extrapolarse a la relación docente-alumno.



El “smile” que conformamos representa la finalidad del arte de educar. Que el niño pueda encontrar sus caminos de felicidad. Las variables en juego hacen a la complejidad.

Los factores del educador -que de acuerdo con diferentes estudios se señalan como influyentes a la hora de establecer un vínculo adecuado con sus hijos- son los siguientes:

- El recuerdo y las vivencias de su propia infancia.
- El vínculo que establecieron con sus padres.
- La calidad de la vida afectiva y laboral.
- El vínculo de pareja.
- El grado de acuerdo sobre la forma de educar a sus hijos.

Si pensamos en el vínculo docente-alumno, los factores que influyen en ese vínculo estarían dados, de lo más simple a lo más complejo, por:

- El grado de conformidad con el programa que dicta.
- El tipo de vínculo que tiene con la institución educativa en donde ejerce la docencia.
- La relación que tiene con sus pares en dicha institución.
- Las circunstancias personales que está viviendo.
- Su historia personal.

En cuanto al educando, los factores en juego estarían vinculados con:

- El grado de preocupación, aceptación y respeto que percibe de sus educadores.

- Las herramientas de afrontamiento con las que cuenta; habilidad atribucional, de comunicación y de autorregulación (4).
- Su capacidad de vínculo con pares.

Sebastián y su familia: La abuela Rosa, “familia es la que te tocó”

Sebastián es un joven de 26 años. Está casado desde hace 3 años y tiene un hijo de 1 año. Vive además con Rosa, su “madre-abuela”.

Trabaja en un supermercado, a donde entró a los 18 años, ayudando a los clientes a poner las compras en bolsas y acompañando a algunas personas a su casa llevando el carro con lo adquirido. Actualmente está como ayudante en el sector compras.

Este año comenzó a estudiar Administración en la Universidad Tecnológica del Uruguay. La abuela Rosa está muy orgullosa de él.

Sebastián nació en un barrio muy carenciado de una ciudad del interior de nuestro país. Su madre, portadora de déficit intelectual, tenía 16 años cuando quedó embarazada. Vivió dos años con su hijo y su madre, doña Rosa, empleada doméstica. Luego se fue a trabajar a otra ciudad, distante a 200 kilómetros de ellos. Ejerció la prostitución. A los 25 años falleció de muerte súbita. Desde siempre Rosa se hizo cargo de Sebastián. No se conoció nunca otro familiar.

El niño era portador de un Trastorno Específico del Aprendizaje. Fue diagnosticado en 5.º año, cuando ya había recursado el primer y tercer año.

Sebastián recuerda que un psiquiatra que lo atendió entre sus 9 y 15 años le había sugerido hacerle un regalo a su abuela para el día de la madre. Le explicó lo que significaba la función madre. Esto lo llevó a encargarse de juntar flores y hacerle un ramo con una cartita que decía “Feliz día para mi derbabera madre”. La abuela Rosa dijo que ese había sido el mejor día de su vida.

A los pocos meses, en el Día del Padre, Rosa recibió un nuevo ramo de flores que decía “Feliz día para mi verdadero padre”. El niño le comentó a su psiquiatra “No tuve faltas porque le pedí a una amiga que es muy inteligente que me las corrigiera”. Rosa no se dio cuenta porque solo había cursado dos años de enseñanza primaria.

-A veces me hubiera gustado tener una familia -comentaba Sebastián en la adolescencia.

-¿Y no tenés? -interrogaba su psiquiatra.

-No. Una de verdad. Tengo a mi abuela, que es crá, pero...

-Mirá, Sebastián... ¿Sabés qué es una verdadera familia? La que te tocó, Seba... La que le tocó a cada uno.

Todos los que trabajamos con niños con diferentes dificultades sabemos que el *factor familia* es fundamental a la hora de pensar en pronósticos. También hemos aprendido

que, mientras haya un adulto que se haga cargo del niño de manera responsable y amorosa, tenemos más probabilidades de que dicho niño salga adelante.

Tomemos el caso de Sebastián para entender aspectos del ambiente en el desarrollo global y, para nuestro caso, en lo académico. Si bien los datos fueron modificados para impedir la identificación del *verdadero Sebastián*, aprendimos con él, no solo la importancia de que la *figura sostén*, agente positivo de salud mental, pueden cumplir los roles de los otros ambientes en donde Sebastián pudo desarrollarse. Para entender esto, nos puede ayudar el paradigma expuesto por el psicólogo ruso-norteamericano Urie Bronfenbrenner.

El aporte de Urie Bronfenbrenner

El ambiente ecológico

Este psicólogo propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana (5).

El llamado *ambiente ecológico* sería un conjunto de estructuras que se conforman en diferentes niveles. Estos niveles se denominan: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El *microsistema* corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa. En el caso de los niños, los microsistemas primarios incluyen a la familia, el grupo de los pares, la escuela, el vecindario, es decir, el ámbito más próximo del individuo.

El *mesosistema* se refiere a las interacciones entre dos o más microsistemas, en los que la persona en desarrollo participa. En este caso sería la articulación entre familia y escuela, en el momento en el que los padres coordinan sus esfuerzos con los maestros para educar a los niños.

El *exosistema* representa a los entornos en los que el niño no está incluido directamente, pero en los que se producen hechos que afectan los entornos en los que ese niño sí está incluido. Ejemplo: para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, el círculo social de los padres.

Finalmente, el *macrosistema*, entendido como los marcos culturales o ideológicos que pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otras culturas o ideologías diferentes. En este caso, lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos, condiciones sociales, etc.

Nos preguntamos e interrogamos al lector: ¿dónde pondría la influencia de la tecnología en estos sistemas?

Imaginemos, basados en este paradigma, una serie de vagones impulsados por una locomotora. El niño comienza su vida en la locomotora, guiada por los cuidadores primarios. Los vagones acoplados corresponden a la institución educativa, el barrio, el

club, la parroquia, etc. La locomotora y cada uno de los vagones representan un microsistema. La relación que establecen entre sí forma el mesosistema. La locomotora, acoplada de manera adecuada con el vagón-escuela, deviene en un viaje placentero sin sobresaltos. En esta analogía, el macrosistema está constituido por los diferentes desafíos que debe atravesar este tren en su viaje: estado de la red vial, clima, etc.

Con el tiempo el niño sano se transformará en adulto autónomo e independiente; en el conductor de su propia locomotora. Tendrá vagones con pasajeros diferentes a los de su infancia y correrá por una ruta propia, a veces contraria a la de sus progenitores. El aprendizaje realizado en el tren de la infancia-adolescencia lo ayudará a elegir el tipo de ruta que querrá seguir, el tipo de viaje y los compañeros. Los diferentes aprendizajes le darán insumos para disfrutar de su viaje y afrontar las dificultades que sin duda tendrá. El aprendizaje académico se da en uno de esos vagones. Si lo desacoplamos tempranamente de nuestro tren, tendremos menos insumos para afrontar el camino. Esto no implica necesariamente que les “irá mejor en la vida” a aquellos cuyo “vagón-escuela” los siga acompañando. Simplemente, aumentará la probabilidad de contar con mayor cantidad de recursos. Y dado que al final se trata de elegir, el que tiene más recursos puede tomar mejores decisiones.

Desde esta perspectiva llamada ecológica, la familia es abordada como uno de los entornos primarios de mayor influencia en el individuo.

Es muy importante que el microsistema familia establezca adecuadas relaciones con los entornos en los que el niño está inserto. Si bien el mesosistema familia-escuela es el más importante, el desarrollo del niño puede depender de otros mesosistemas.

Rosa era empleada doméstica. Había cursado dos años de primaria, por lo que le costaba leer y escribir. No obstante, manejaba y administraba muy bien el dinero.

Desde que nació Sebastián se hizo cargo de su nieto. Apenas pudo, lo llevó al CAIF del barrio. Se presentó y se puso a las órdenes. No hubo una sola reunión en la que Rosa no participara. Además, cuando terminaba sus tareas iba media hora a ayudar con la limpieza.

La misma actitud tuvo con la escuela de Sebastián. Todo el mundo la conocía.

Por eso le sugirieron que concurriera al Centro de Atención Integral del Niño y del Adolescente, donde un grupo interdisciplinario, dirigido por un pediatra y compuesto por psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricista y maestras, se transformaron en los pasajeros de un nuevo vagón. Desde allí lo conectaron con un club de baby fútbol, a donde Sebastián concurrió hasta la adolescencia. Los vagones CAIF, escuela, centro psicopedagógico, club de baby fútbol funcionaban en consonancia entre sí, gracias a la función de Rosa, que, sin saberlo ni proponérselo, producía la coordinación entre estos diferentes subsistemas.

Al potenciarse mutuamente, las posibilidades de éxito aumentaron. A esto le llamamos sinergia.

De modo que, no solo la presencia de Rosa puede explicar la evolución de este joven. Rosa fue el sostén de sus necesidades básicas de alimentación y seguridad, además de fuente incondicional de amor, con ternura y firmeza. Pero, desde lo académico, al tener muy baja formación, tuvo que apoyarse en los otros sistemas. Allí aparece la importancia de la institución escuela, y en este caso, de un centro educativo que “a contrahorario” apoyaba a Sebastián y a Rosa, desde lo pedagógico y psicológico (6). La relación que Rosa (como representante de los padres) estableció con los otros microsistemas (escuela, centro de apoyo extraescolar, club deportivo, etc.) fue fundamental en este caso. Este es el mesosistema de Bronfenbrenner.

Tal vez un docente que lea lo anterior pueda decirse: “Este caso es la excepción, no la regla”. Puede ser. Pero son los faros que nos guían para seguir insistiendo con los padres en la importancia del acompañamiento de sus hijos, cualquiera sea su condición socioeconómica y cultural. En nuestra realidad, el acompañamiento y la articulación familia-escuela está afectada por razones de tipo social, económica y cultural. Pero el factor más importante parece ser la poca interacción entre padres e hijos. En este sentido, sugerimos una investigación llevada a cabo por la licenciada en Educación Preescolar, Marlenee Amaro (7).

Existen diferentes formas de evaluar el ambiente, dependiendo de las variables a tomar en cuenta. En *Psicoeducar I* hablamos de los aspectos socioeconómicos, refiriéndonos a la llamada Línea de Pobreza (8). Nadie conoce dicha realidad como los maestros y profesores que todos los días van a las instituciones educativas de contexto crítico. No obstante, es bueno señalar las publicaciones de investigación que hay en este sentido. Sugerimos la búsqueda en Internet vinculada al estado de la infancia en Uruguay (9).

Si bien el ambiente influirá en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante toda la vida escolar, en los primeros años tendremos mayor probabilidad de ser efectivos en nuestras intervenciones.

Las escalas en el nivel preescolar para evaluar el ambiente, no solo desde lo socioeconómico, sino desde lo afectivo y cultural, constituyen herramientas que no solo sirven para realizar investigaciones, fundamentales para la planificación y la acción, sino que pueden ser útiles como guías para la observación, de modo que el educador tenga una idea más acabada de la realidad de su educando.

En nuestro país se ha usado la escala IPCG (10). Investiga situaciones relacionadas con prácticas de crianza, creencias y valores que las familias establecen en los vínculos diarios. Se toma en cuenta la comunicación, el lenguaje, el juego, los límites, la autonomía, las funciones parentales, la disponibilidad, la percepción parental y el conocimiento del hijo.

Otra escala que nos parece que puede ser un aporte es la llamada HOME (11). Pese a que fue creada en los Estados Unidos de Norteamérica, ha sido aplicada en países con una realidad en ciertos aspectos similar a la nuestra (12).

Aspectos a observar para medir el ambiente y vincularlo a los procesos de aprendizaje adaptados de la escala HOME (13):

1. Materiales en la casa, para estimulación del aprendizaje.
2. Estimulación lingüística.
3. Entorno físico.
4. Aspectos vinculares básicos.
5. Estimulación académica.
6. Modelado y estimulación de la vinculación social.
7. Diversidad de experiencias.

1. Materiales en la casa, para estimulación del aprendizaje:

- El niño tiene juguetes para aprendizaje de formas, colores, tamaños.
- El niño tiene juguetes que favorecen la libre expresión.
- El niño tiene juguetes para aprender los números.
- El niño tiene por lo menos 10 libros infantiles.
- Hay por lo menos 10 libros visibles en la casa.

2. Estimulación lingüística:

- El niño tiene juguetes para aprender nombres de animales.
- Los padres enseñan al niño formas de cortesía.
- La madre hace uso de una gramática y pronunciación correctas.
- Los padres animan al niño a conversar.
- Los padres escuchan al niño.
- Los padres transmiten sentimientos positivos.

3. Entorno físico:

- La vivienda parece segura y libre de peligros.
- El entorno exterior donde juega el niño parece seguro.
- El interior de la vivienda no es oscuro.
- El vecindario es estéticamente agradable.
- La casa tiene 10 metros cuadrados de espacio habitable por persona.
- Las habitaciones no están saturadas de muebles.
- La casa está razonablemente limpia y ordenada.

4. Aspectos vinculares básicos:

- Los padres toman al niño en brazos de 10 a 15 minutos diariamente.
- La madre responde verbalmente las peticiones o preguntas del niño.
- La madre alaba las cualidades del niño.
- La madre acaricia, besa, abraza al niño.

5. Estimulación académica:

- Se anima al niño a aprender los colores.
- Se anima al niño a aprender discursos fijos (canciones, etc.).
- Se anima al niño a aprender relaciones (estaciones, días de la semana).
- Se anima al niño a aprender los números.

- Se anima al niño a aprender algunas palabras.

6. Modelado y estimulación de la vinculación social:

- Se exige al niño a respetar el horario de las comidas.
- Los aparatos electrónicos se usan en forma dosificada.
- El niño puede expresar sentimientos negativos sin ser castigado.
- El niño pega a los padres sin una consecuencia negativa clara.

7. Diversidad de experiencias:

- El niño tiene algún instrumento musical, real o de juguete.
- El niño sale de la casa con algún familiar por lo menos cada 15 días.
- El niño ha salido a más de 80 kilómetros durante el año pasado.
- Los padres animan al niño a guardar sus juguetes sin ayuda.
- Los trabajos manuales del niño están expuestos en algún lugar de la casa.
- Los padres permiten al niño elegir alimentos o marcas en el supermercado.

Una vez que el educador conoce los aspectos sociales, económicos y culturales en los que se desarrolla el educando, tiene nuevos elementos para ir armando el algoritmo que le permitirá comprender por qué algunos alumnos aprenden con más facilidad que otros.

En el contexto en que cada uno “va siendo”, determinados estímulos deberán impactar en el cerebro del educando para producir aprendizaje. Para llegar al cerebro tendrán que transitar vías llamadas sensoriales.

Debemos asegurarnos la indemnidad de estas vías.

Factores sensoriales que intervienen en los procesos de aprendizaje

Merecen una mención especial para que el educador los tenga en cuenta, pero sobrepasaría el objetivo de este libro profundizar en ellos.

¿Mi alumno ve bien?

Dentro de la evaluación global, se decidió que Agustín fuera evaluado por especialistas en visión y audición. El oftalmólogo detectó que el niño tenía baja agudeza visual y le recetó anteojos.

El aprendizaje es un proceso complejo que se da en una parte de nuestro sistema nervioso central, llamado encéfalo (*en dentro, céfalo, cabeza*) o cerebro.

Para que se produzca algún tipo de aprendizaje, deben llegar estímulos significativos a dicha estructura.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los estímulos llegarán básicamente gracias a la *visión* y la *audición*. Es necesario por lo tanto asegurarnos que nuestro alumno vea bien y oiga bien. Los datos fehacientes del funcionamiento de visión y audición los debe dar un especialista, oftalmólogo y otorrinolaringólogo respectivamente.

Si los padres de Agustín hubieran tenido que realizar consulta con estos especialistas en forma obligatoria antes de entrar a primaria, el niño hubiera accedido con otra facilidad al proceso de lectura. Como veremos, no es el problema sensorial el más importante en este caso, pero sí un problema más y de relativamente fácil control. En la época en que conocimos a Agustín, no estaba establecido este tipo de control de manera rutinaria.

La visión se desarrolla principalmente en los primeros 6 años de vida. A esta edad cualquier obstáculo en el desarrollo de la visión causa disminución rápida de la agudeza visual. Por otra parte, el tratamiento en este período promueve una pronta recuperación (14). La Organización Mundial de la Salud señala que solo el 25 % de los niños con algún tipo de deficiencia visual (15) presenta síntomas, por lo que la mayor parte de los niños con problemas visuales serán captados a tiempo si un adulto responsable se hace cargo.

¿Mi alumno oye bien (16)?

Eliana tiene 8 años. Está en 3.º de primaria. Su rendimiento es bajo porque, según las maestras de 1.º y 2.º año, se distrae con mucha facilidad. Su maestra actual, Adriana, ha sugerido a sus padres que consulten con un psiquiatra. “He tenido muchos niños parecidos y con una pastillita comienzan a mejorar. Mi hija también toma”.

Los padres deciden consultar pero le advierten al médico que están “en contra de la medicación”. En la evaluación realizada no le queda claro al profesional las causas de la distractibilidad de Eliana. Sugiere realizar consulta con otorrinolaringólogo.

Este detecta una hipoacusia leve. Luego del tratamiento indicado, Eliana mejora su capacidad auditiva. Ya no se distrae en clase.

Adriana pudo convencer a los padres de su alumna para que consultaran. Tal vez debió ser más cauta al predecir un diagnóstico y tratamiento. Pero gracias a esa consulta, Eliana pudo mejorar.

Adriana pertenece al numeroso grupo de docentes que, si se le preguntara cuál o cuáles de sus estudiantes le parece que pueden tener problemas auditivos, sospecharía solo de una parte de ellos. Un estudio realizado en Chile con preescolares mostró que solo el 50 % de los casos de niños con hipoacusia son detectados por sus educadoras (17).

Gran cantidad de estudios muestran que pérdidas leves a moderadas pueden asociarse a problemas de lenguaje, habilidades comunicacionales, cognoscitivas, conductuales,

socioemocionales y dificultades escolares. Una pérdida auditiva en un ambiente ruidoso como el de un aula escolar puede generar una alteración significativa en el proceso de aprendizaje (18). En estos casos, la intervención y rehabilitación integral obtiene mejores resultados mientras más precozmente se lleve a cabo. La mejor manera de evitar que el niño sufra las consecuencias de la afectación auditiva es haciendo tamizajes en la etapa preescolar. Si esto no se ha realizado, la consulta con especialista es una buena sugerencia que debiera hacer el maestro con todos los niños con bajo rendimiento académico, o cuyo rendimiento no está acorde a su capacidad intelectual inferida.

Imaginemos a un alumno que proviene de un medio socioeconómico y cultural bueno.

Los especialistas han dicho que su visión y audición son adecuadas.

La pregunta que puede aparecer es: ¿será inteligente?

Abordaremos esta pregunta y las posibles respuestas en el próximo capítulo.

2. Gold, A. y Gómez, A., *Psicoeducar 1. Algunas claves para entender más a nuestros alumnos*, Editorial Planeta, 2016, cap. 6. En este capítulo se desarrollan aspectos ambientales vinculados a lo socioeconómico (por ejemplo, la importancia de nacer por encima de la línea de la pobreza) y a lo cultural (el lenguaje materno y la estimulación neuronal).

3. Las pequeñas circunferencias que conforman “los ojos” de este “smile” representan los factores que están influyendo tanto en el educador (Ed.) como en el educando (Hijo/Alumno). Las flechas curvas que forman la sonrisa, el vínculo. La circunferencia que conforma “la cara”, el medio socioeconómico y cultural en el que se da el proceso educativo.

4. Ver *Psicoeducar 1*, del cap. 1 al 3.

5. Bronfenbrenner, U., *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, 1987.

6. Centro de Atención Integral del Niño y Adolescente (CAINA). Ciudad de Canelones.

7. Amaro Galeana, M., “El ambiente familiar y el aprendizaje”, disponible en Monografias.com.

8. Gold, A. y Gómez, A., o. cit., p. 168.

9. “Vulnerabilidad social. Aportes para políticas sociales. Ministerio de Desarrollo Social”, en *Revista Uruguay Social*, Vol. 5. ISBN: 978-9974-7781-3-9.

10. El IPCGIEP es un instrumento elaborado por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales en el año 1998, fundado en criterios sobre conductas o prácticas facilitadoras del desarrollo infantil, a partir de datos de investigaciones nacionales e internacionales. www.plancaif.org.uy.

11. La escala HOME fue desarrollada por Caldwell y Bradley en 1984 en los Estados Unidos de Norteamérica. Si bien fue creada para la observación en la casa del niño, puede extrapolarse para la entrevista con los padres. Hemos adaptado algunos ítems de la versión usada en el estudio chileno para que la conozcan los lectores. Para aplicarla en investigación debe solicitarse a los autores el permiso correspondiente.

12. Bustos Correa, C., “Calidad del ambiente del hogar. Inventario HOME como un instrumento de medición”, *Estudios Pedagógicos*, 2001, N.º 27.

13. Como verá el lector, tiene aplicabilidad en los primeros años de escolarización. Pero se pueden

extrapolar los ítems para cada caso en particular.

14. Acosta, L. D. y Maffrand, R., “Evaluación de la salud visual y el estado nutricional en escolares de una localidad de la provincia de Córdoba. Importancia de su valoración en Atención Primaria de Salud”, *Revista de Salud Pública*, (XIII) 1: 60-68, junio de 2009.

15. Citado por Verrone, P. J. y Simi, M., “Prevalencia de agudeza visual baja y trastornos oftalmológicos en niños de seis años de la ciudad de Santa Fe”, *Archivo Argentino de Pediatría*, Vol. 106, N.º 4, julio/agosto de 2008.

16. Agradecemos los aportes del doctor Alejo Suárez.

17. Schonhaut, L. B. y col., “Problemas auditivos en preescolares, según estudio audiológico y percepción de educadores. Región Metropolitana, diciembre 2005”, *Revista Chilena de Pediatría*, Vol. 77; 247-253, 2006.

18. Matkin, N., et. al., “Considerations in the education of children with hearing loss”, *Pediatric Clinics*, Vol. 46, N.º 1 , 143-152.

Capítulo 2

Las inteligencias

Mientras los compañeros de Agustín salían al recreo, el niño se quedó sacando uno de los 4 tornillos del respaldo de su silla para colocarlo en el de Alina, su compañera, que estuvo toda la clase quejándose de que se le había salido el respaldo. Le quedaba un solo tornillo, por lo que inevitablemente se le movía, con la consiguiente molestia.

Magdalena pudo entender en qué estaba pensando su alumno mientras ella explicaba la actividad que harían luego del recreo. Y observó la pericia con la que llevaba a cabo su tarea. Agustín había solucionado un problema. El mismo niño que, de acuerdo con los datos aportados por sus maestras de años anteriores, “no le daba mucho la cabeza”. Le habían mostrado a Magdalena el test que confirmaba esto. Cociente Intelectual Global de 87.

Cuando el psiquiatra le preguntó a Agustín por qué pensaba que no le iba bien en la escuela, el niño respondió:

- Soy medio burro.*
- ¿Qué te hace pensar eso?*
- Y... si tengo 87...*

PSICOMETRÍA. La valoración cuantitativa de un aspecto de la inteligencia

Beatriz concurre a un curso para docentes vinculado a las dificultades en el rendimiento académico en niños y adolescentes.

El expositor realiza un taller en el que les propone a los participantes que se reúnan en cinco grupos de seis integrantes y cada grupo presente una definición de inteligencia.

Al exponer en el plenario, queda clara la dificultad en ponerse de acuerdo en una definición.

Se realiza un intercambio sobre lo que cada uno entiende por “niño inteligente”. Se les pide que digan un nombre de un alumno que identifican como inteligente.

Al preguntarles por qué eligieron ese nombre, algunos docentes dicen, un poco

en broma: “porque sé qué CI tiene...”.

Entonces el expositor les pide que se vuelvan a reunir para escribir una lista de comportamientos que consideran típicos de niños/adolescentes inteligentes. Los cinco grupos entregan sus listas de comportamientos. Se anota en un pizarrón una gran cantidad de características. Se agrupan esas características y aparecen tres clases, que el expositor llama factores: habilidades verbales, solución de problemas prácticos y competencia social.

Los docentes participantes de este taller coinciden en la dificultad de definir *la inteligencia*. Y cuando se les piden características, toman más de una dimensión. Por otro lado, no toman en cuenta un número, sino aspectos cualitativos.

Sin embargo, son los mismos educadores que, cuando saben que determinado alumno tiene un CI más cercano a 90 que a 100, piensan que ya tienen la explicación del bajo rendimiento de su alumno.

Estos datos numéricos vinculados a la inteligencia de sus alumnos, manejados por un educador poco informado, pueden atentar contra la posibilidad del educando de ser ayudado.

Nos referimos precisamente a datos *psicométricos*, o la medida de inteligencia en base a tests de aptitudes.

Estos tests se usan para medir ciertos aspectos de la inteligencia, pero fuera de contexto, y limitados a un solo número (como “el 87” de Agustín), pueden alejarse del objetivo para el que fueron creados.

El doctor David Wechsler, autor del test de inteligencia más conocido en nuestro medio, entendía la inteligencia como *“una entidad global porque caracteriza la conducta de un individuo como un todo, pero teniendo además características específicas porque se compone de habilidades que son diferentes unas de otras (19)”*.

En este contexto, proponemos acercarnos a conocer de qué se tratan estos valores con los que se expresan los test de inteligencia que se aplican a nuestros estudiantes.

Cómo surgen los test psicométricos

A finales del siglo XIX y principio del XX, comienza la educación pública universal en Europa y los Estados Unidos. Esto significó que no solo los privilegiados podían acceder a la educación. Los educadores se vieron en la situación de tener que diferenciar a los niños que no podían aprovechar la enseñanza regular de las clases tal cual se daban hasta ese momento, por lo que comenzaron a necesitar métodos que les ayudaran a diferenciar a estos niños con el objetivo de realizar las adaptaciones correspondientes (20).

El primer test de inteligencia que se reconoce como exitoso fue creado por el psicólogo francés Alfred Binet en 1905. Sobre la modalidad de este primer test se fueron creando y mejorando los siguientes. En Estados Unidos de Norteamérica, Lewis Terman de la Universidad de Stanford lo adaptó para su población, generando lo que se conoce como la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, de amplio uso en dicho país.

A partir de la aplicación masiva de las escalas de inteligencia, comenzó a comprenderse que, si bien se podía medir la inteligencia, esta no correspondía a *una sola* puntuación.

Dado que la inteligencia es una colección de habilidades diferentes más que un solo rasgo holístico, los investigadores necesitaron desarrollar una técnica para “leer” las respuestas de los entrevistados.

De ahí surge el *análisis factorial*, un procedimiento estadístico complejo en el que las puntuaciones de muchos ítems independientes se combinan en unos factores que sustituyen dichas puntuaciones. Entonces el investigador da un nombre a cada factor, basado en las características comunes de los diferentes ítems. Por ejemplo, podríamos llamar *habilidad verbal* a los ítems vinculados a *vocabulario*, *comprensión verbal* y *los ítems verbales análogos* (21).

El doctor Charles Spearman es reconocido como el primer investigador que utilizó el análisis factorial en los test de inteligencia. En 1927 describió el llamado *factor g*.

Según su teoría, los ítems que correlacionan para este factor darían idea de razonamiento abstracto. Indican que el individuo puede formar relaciones y aplicar principios generales. Los índices que no correlacionaban para esta *inteligencia general* formaban parte de las *inteligencias específicas* o *factor s*.

Años más tarde (1938), Louis Thurstone definió siete factores de la inteligencia, que llamó habilidades primarias: *significado verbal*, *rapidez perceptiva*, *razonamiento*, *número*, *memoria repetitiva*, *fluidéz de palabra* y *visualización espacial*.

Los investigadores actuales reconcilian ambas teorías, aceptando una gran variedad de factores, que pueden medir las fortalezas y debilidades de ciertos aspectos de la inteligencia, y que incluso se pueden resumir en un índice global de inteligencia.

El test de inteligencia de Wechsler para niños: WISC

En 1949 el doctor David Wechsler, discípulo de Spearman, publica en los Estados Unidos de Norteamérica la escala de inteligencia para niños que actualmente, en su edición número cuatro, se aplica en nuestro país. Recibe el nombre de WISC (22).

La definición de inteligencia de Wechsler nos da la idea de lo que se intenta medir con la aplicación de este test.

“Inteligencia es la capacidad global de un individuo para actuar con un propósito, pensar racionalmente y afrontar con eficiencia a su entorno (23)”.

Dada la frecuencia con que se usa este test en nuestro país, nos parece importante que el docente tenga información sobre su contenido (24).

El niño que es evaluado mediante el test WISC debe pasar una serie de pruebas que separamos por escalas.

Escala verbal; índice de comprensión verbal del WISC IV

Mide los conocimientos adquiridos con la educación y la capacidad para aplicar la

habilidad verbal a situaciones nuevas (25).

Los subtests que componen esta escala son:

- **Semejanzas.** Mide la habilidad para seleccionar y verbalizar las relaciones entre dos conceptos, el pensamiento asociativo y la capacidad de abstracción verbal. Se presentan dos palabras que representan objetos o conceptos comunes y el niño debe describir en qué son similares. Está diseñado para medir el razonamiento verbal y la formación de conceptos.
- **Vocabulario.** Consta de elementos gráficos y verbales. En los primeros el niño debe nombrar dibujos que se le muestran, en el segundo debe dar definiciones de ciertas palabras. Mide el conocimiento de palabras que tiene el sujeto y la formación de conceptos verbales, además de la riqueza de conocimientos, la capacidad de aprendizaje, la memoria a largo plazo y el grado de desarrollo lingüístico.
- **Comprensión.** El sujeto debe explicar qué haría en determinadas circunstancias o por qué se siguen determinadas prácticas. Mide la formación de conceptos y el razonamiento verbal. Evalúa el juicio práctico, el sentido común y la adquisición e interiorización de elementos culturales.
- **Información.** El niño responde a preguntas que se refieren a una amplia gama de tópicos de conocimiento general. Evalúa la información que el sujeto puede adquirir tanto a través de la educación formal, en la escuela, como informal, en el ambiente en el que se desenvuelve.
- **Adivinanzas.** Es un subtest nuevo, que no aparece en el WISC III. Está vinculado a la comprensión verbal, la capacidad de razonamiento general y analógico, la abstracción verbal, la aptitud para integrar y sintetizar diferentes tipos de información y la habilidad para generar conceptos alternativos.

Índice de Memoria Operativa (IMO) (26)

- **Dígitos.** La tarea del sujeto es repetir una serie de dígitos que se le presentan oralmente. Se compone de dos partes. En la primera, el niño debe repetir los números en el mismo orden en que fueron leídos por el examinador. En la segunda el niño debe repetir los números en orden inverso. Está diseñado para medir, además de la memoria operativa o de trabajo (Working Memory), la memoria auditiva de corto plazo, la habilidad para secuenciar y aspectos de la atención (27).
- **Letras y números.** El examinador lee una combinación de letras y números. La tarea del niño es repetir la secuencia. Primero los números en orden ascendente y luego las letras en orden alfabético. Involucra la formación de secuencias, el manejo mental de la información, la memoria auditiva de corto plazo, los aspectos de la atención, la velocidad de procesamiento.
- **Aritmética.** El niño debe resolver mentalmente una serie de problemas aritméticos presentados en forma oral dentro de un límite de tiempo especificado.

Evalúa la habilidad para utilizar conceptos numéricos abstractos, operaciones numéricas y la capacidad de atención y concentración.

Escala ejecutiva. Índice de Razonamiento Perceptivo (WISC IV)

Investiga la habilidad para organizar e interpretar el material visual, percibido en situaciones en las que el tiempo está limitado. Mide, fundamentalmente, organización espacial y perceptiva.

Se expresa por el CIE o IRP.

- **Cubos.** En este subtest el sujeto debe construir con cubos unos dibujos, de complejidad creciente. Evalúa la capacidad para analizar, sintetizar y reproducir dibujos geométricos abstractos. También involucra la formación de conceptos no verbales, la organización y percepción visual, el procesamiento simultáneo, la coordinación visomotora, el aprendizaje y la capacidad para separar la figura y el fondo en estímulos visuales.
- **Conceptos.** Se presentan al niño dos o tres filas de dibujos y debe elegir un dibujo de cada fila para formar un grupo que tenga características comunes. Es un test que no aparece en las versiones anteriores y ha sido diseñado para medir razonamiento abstracto y formación de categorías.
- **Matrices.** El niño mira una matriz incompleta y selecciona la parte que falta entre cinco opciones. Se ha demostrado que este tipo de tareas permiten una estimación confiable de la llamada capacidad intelectual general. Existe un test muy conocido y aplicado en nuestro país que utiliza este modelo. Es el Test de Matrices Progresivas de Raven.
- **Completamiento de figuras.** El niño debe indicar o nombrar la parte importante que le falta a un dibujo en un tiempo determinado. Mide organización y percepción visual y reconocimiento visual de detalles esenciales de los objetos.

Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP)

- **Claves.** El niño debe copiar símbolos que se corresponden con formas geométricas simples o con números. Descubriendo la clave que liga cada símbolo con la figura geométrica o el número, el niño dibuja el símbolo dentro de la correspondiente forma geométrica o del número, en un tiempo determinado. Mide, además de velocidad de procesamiento, la memoria a corto plazo, capacidad de aprendizaje, percepción visual, coordinación visomotora.
- **Búsqueda de símbolos.** El niño observa un grupo de símbolos de búsqueda y debe decir en un tiempo limitado si el símbolo o los símbolos que se le presentan coinciden con los del grupo de búsqueda. Involucra no solo velocidad de procesamiento, sino memoria visual de corto plazo, coordinación visual y motora, flexibilidad cognitiva, discriminación visual y aspectos de la atención.

En la nueva versión del WISC se eliminaron subtests que, no obstante, para tener una

visión completa, pensamos que el docente debe conocer, ya que pueden nombrarse en los informes que reciban.

Ellos son:

- **Historietas.** La tarea del sujeto es disponer las tarjetas en una secuencia determinada para que relaten o reflejen una historia. Evalúa la percepción, la integración visual de una serie de elementos presentados secuencialmente y su síntesis en un conjunto inteligible.
- **Rompecabezas.** La tarea consiste en ensamblar una serie de figuras que se presentan cortadas en trozos, para formar una figura completa, dentro de un tiempo límite. Mide la capacidad para sintetizar un objeto conocido a partir de sus partes. Requiere capacidad de síntesis visual, coordinación visomotora y capacidad para trabajar imaginando lo que está construyendo.
- **Laberintos.** (Prueba ejecutiva complementaria). La tarea es encontrar la salida del laberinto, señalándola con un lápiz. Mide la coordinación visomotora, la rapidez y la capacidad de planeamiento y previsión.

El psiquiatra de Agustín solicita a los padres el informe completo del estudio psicométrico. Analiza el WISC realizado dos años antes y comprueba que fue evaluado de manera adecuada. El Cociente Intelectual Global (CIG) de Agustín es de 87. Pero el Cociente Intelectual Ejecutivo (CIE) es de 102 y el verbal (CIV) de 78. Anota en sus apuntes “discrepancia significativa a favor del CIE frente al CIV”. “Aquí está uno de los problemas de este niño”, piensa. Y decide indicar una evaluación fonoaudiológica.

Agustín y alguna de sus maestras solo conocían el Cociente Intelectual Global. Tal vez hasta desconocían que ese valor procede de otras subescalas.

Si hubieran manejado esta información podrían haber solicitado el estudio completo, o comunicarse con la profesional que realizó el estudio para que les explicaran qué implica este dato. En ese caso, seguramente hubieran recibido la información de que se trataba de un problema en aspectos vinculados a su capacidad lingüística pero no a “la inteligencia” como entidad global.

Sobra comentar la inconveniencia de que un niño maneje este tipo de información. Por otro lado, conviene saber que, cuando un educador recibe información vinculada, por ejemplo, a la inteligencia de su educando antes de que el propio docente se haya hecho su idea, aumenta la probabilidad de que se generen ciertos impactos emocionales que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este efecto en los vínculos se conoce como *Efecto Pigmalión* y *Efecto Golem*.

Christian ha sido contratado como psicólogo de una institución educativa. Había hecho su tesis de maestría analizando el CI de los estudiantes de 4.º año escolar.

Solicita a las autoridades de ese colegio realizar una prueba con las maestras que tendrán a dichos alumnos de 5.º año A (Clara) y 5.º año B (Rosa), ambas docentes de muchísima experiencia, y consideradas de muy buen nivel técnico.

Las reúne en el mes de febrero y les da la siguiente información.

“Clara, tú vas a tener el grupo 5.º A. Lo hemos armado de tal manera que la mayoría de los alumnos de esa clase son muy inteligentes. Gran cantidad de niños dieron un CI muy por encima de 100”.

“Rosa, el 5.º B es una clase común con niños con diferentes fortalezas y con un CI alrededor de 100”.

En el mes de julio se hace una puesta a punto del rendimiento de los niños y se comprueba que los alumnos de 5.º A tienen un rendimiento significativamente superior a los del 5.º B.

Se les pregunta a las maestras a qué atribuyen este resultado y ambas coinciden en que la respuesta de los educandos es acorde a lo que se esperaba de ellos, de acuerdo con la información que habían recibido.

Entonces el psicólogo y los directores les informan que fue simplemente una información inventada, ya que los grupos fueron hechos al azar, sin tomar en cuenta el valor del CI.

El Efecto Pigmalión

Christian no hizo otra cosa que basarse en la experiencia que, en 1964, realizaron el psicólogo Robert Rosenthal y la directora de un colegio de San Francisco, Lenore Jacobson. Fue esta docente a quien -leyendo un artículo del doctor Rosenthal sobre la profecía autocumplida (28) y la aplicación en las relaciones humanas- se le ocurrió que podría extrapolarse al ámbito de aula. Se contactó con Rosenthal y juntos llevaron a cabo una serie de experiencias demostrando la importancia de la información que recibe el docente sobre sus alumnos. Nos parece un buen ejemplo de lo que es la sinergia entre un docente y un psicólogo investigador. Llamaron Efecto Pigmalión a la repercusión positiva que se ejerce en el educando por parte de un educador que está convencido del potencial de su alumno. *“Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que, de alguna manera, se conducirían los alumnos determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban (29)”.*

El Efecto Pigmalión tiene su origen en un mito griego, en el que un escultor llamado **Pigmalión** se enamoró de una de sus creaciones: **Galatea**. A tal punto llegó su pasión por la escultura, que la trataba como si fuera una mujer real, como si estuviera viva. Debido a la pasión que puso en su obra, la diosa Afrodita se apiadó del escultor y dio vida a la escultura.

Si los docentes creen en el potencial de sus alumnos y formulan expectativas de éxito, el vínculo que se establezca irá en esa dirección. A los estudiantes que ellos consideren más capacitados inconscientemente los reforzarán positivamente. Estos alumnos, al recibir este tipo de estímulos positivos, mejorarán su *percepción de competencia* con

todo lo que esto significa. Esta es una de las razones por las cuales afirmamos que el optimismo es fundamental en el ser docente (30).

¿Qué sucedería si, por el contrario, un docente recibe la información de que determinado estudiante no es capaz?

El Efecto Golem

Oscar es profesor de Historia desde hace 20 años. Es llamado para integrar una mesa de examen debido a que faltó el tercer integrante. Se le informa que el estudiante dará dicho examen por quinta vez. Tiene realmente muchas dificultades en esta materia. La idea es que los otros dos profesores realicen las preguntas y, como están seguros de que no responderá correctamente ninguna, será cuestión de poco tiempo. Al comenzar dicho examen el estudiante se nota nervioso y contesta con muchas dudas. Incluso comete errores. Luego, parece calmarse y contesta adecuadamente las preguntas de los profesores. Estos se miran “asombrados”. Oscar empieza a prestar atención. Carraspea. Le pide a sus compañeros de mesa que le permitan preguntar a él. Las preguntas de Oscar son realmente complejas, muy por encima de la dificultad que él mismo plantea a sus alumnos en los exámenes.

Lo que Oscar desconoce es que está siendo filmado para una experiencia psicológica. Los profesores van a tomar el examen a un estudiante ficticio, un actor con-

tratado. Está todo libretado. La idea era observar cómo reaccionaba Oscar en esta situación. (31)

Lo que se constató en esta experiencia fue el llamado Efecto Golem (32).

En 1977, Elisha Babad, profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalén, mostró en varios estudios que si la información que se facilita a los profesores es que determinados alumnos tienen muy malas puntuaciones en los tests (elegidos aleatoriamente, en el año), ese grupo es el que obtiene los peores resultados (33). El Efecto Golem es un efecto psicológico no consciente que lleva al docente a actuar de acuerdo con la convicción previa de baja competencia de su educando.

La hipótesis es “*este alumno no puede*” y lo esperable (la profecía) es que fracase.

Si la realidad niega la hipótesis básica, se produciría un desequilibrio cognitivo momentáneo llamado conflicto cognitivo, que induce a la corrección para que se cumpla la profecía. Por lo que, de manera no consciente, se eleva el nivel de lo propuesto, con el consiguiente fracaso del estudiante.

Tanto el Efecto Pigmalión como el Efecto Golem intentan mostrar que la influencia de la información que reciben los docentes sobre las capacidades -*competencias* (34)- de sus alumnos puede modificar de un modo significativo la manera de actuar del docente, influyendo sobre el desempeño del estudiante.

El conocimiento del CI de nuestros estudiantes, así como “conocer sus antecedentes”,

se transforman entonces en un “arma de doble filo”.

Con base en lo expuesto hasta ahora, pensamos que el docente podría decidir darse un tiempo, tal vez un mes, para ser él la fuente de conocimiento primaria de sus alumnos. En este sentido debiera conectarse con ellos “como si todos tuvieran un CI elevado”.

Las inteligencias

El hecho de señalar las limitaciones de los test de inteligencia, no solo por medir *algunos* aspectos del funcionamiento cognitivo, sino, por la descontextualización en la que son analizados, no implica desecharlos ni subestimar la importancia de tener que contar, como educadores, con un paradigma de inteligencia que permita al docente entender un poco más lo que está ocurriendo con su alumno cuando aprende y cuando no aprende.

En este sentido, cualquier modelo que apunte más a identificar las fortalezas que intentar descubrir las debilidades puede ser de mayor utilidad a la hora de una buena planificación educativa.

El aporte más importante en este sentido, sin duda, viene de la mano del doctor Howard Gardner (35), quien sostiene que el concepto tradicional de inteligencia es demasiado limitado y que tenemos múltiples inteligencias, todas ellas importantes. Según este marco teórico, los educadores deberían considerarlas de forma equitativa para que todos los alumnos pudieran optimizar sus capacidades individuales.

La implicancia educativa de la teoría de las inteligencias múltiples es evidente. Está sugiriendo a los docentes la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas más allá de las lingüísticas y lógicas, que predominan en el aula, y de adoptar enfoques creativos.

Descubrir el talento de cada alumno, generar entornos adecuados que optimicen el aprendizaje a través de sus intereses y fomentar su autonomía constituyen la esencia de este paradigma educativo.

Nos parece importante resumir algunas características de los diferentes tipos de inteligencias definidas por Gardner, invitando al lector a profundizar en las diferentes publicaciones sobre el tema (36).

En Medicina existe una máxima que reza: “Se encuentra lo que se busca. Se busca lo que se sabe”.

Con este criterio hemos seleccionado algunas características que pueden encontrarse en los niños/adolescentes, de acuerdo con sus inteligencias.

Ir a buscar dichas características puede ser una buena forma de empezar a identificar a nuestros alumnos, en función de sus inteligencias (37).

Inteligencia lógico-matemática

Roberto Markarian. Matemático. Rector de la Universidad de la República.
Antes de ser rector de la Universidad de la República, matemático y docente de la Facultad de Ingeniería, Roberto Markarian fue abanderado en la escuela y el

liceo. A pesar de dedicarse al mundo de las matemáticas, en el liceo le iba bien en materias diferentes, como Literatura o Cosmografía.

Sus profesores no solo le hacían notar lo buen estudiante que era, sino que en el liceo, durante el preparatorio, algunos de sus docentes lo entusiasmaron con seguir por el camino de las matemáticas. De todos modos, Markarian recuerda a dos de sus profesores, no del liceo, sino de Facultad de Ingeniería, Rafael Laguardia y José Luis Massera, gracias a quienes considera que surgió su verdadera vocación.

Además, Markarian recuerda especialmente a otro docente de quien, dice, adquirió “una impronta jurídica”: Horacio Cassinelli Muñoz, profesor de Matemática y conocido docente de Derecho Constitucional y Público.

Fuera del aula, Markarian cree que utiliza el pensamiento lógico-matemático. A pesar de parecer impulsivo, se define como “fuertemente racional”.

Cuando el niño/adolescente muestra adecuada competencia en este tipo de inteligencia, a medida que va creciendo, va mostrando habilidad en construir soluciones y resolver problemas, especialmente vinculados al cálculo matemático, utilizando razonamientos deductivos e inductivos, dando muestra de pensamiento lógico.

Determinadas características pueden ayudar al docente a pensar en la inteligencia lógico-matemática de su alumno.

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas a este nivel tienen mayor facilidad para familiarizarse con los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto, percibir y discriminar relaciones y extraer las reglas de las mismas, formular hipótesis de trabajo y comprobarlas. Usar habilidades matemáticas como la estimación, el cálculo de algoritmos, la interpretación de las estadísticas y la representación gráfica de la información.

En general se puede observar introspección cuando estudian un problema y los procedimientos para resolverlo.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza en la inteligencia lógico matemática cuando el alumno, de acuerdo con su edad (38):

- Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.
- Hace cálculos mentales rápidos para resolver problemas aritméticos.
- Le gusta jugar al ajedrez, las damas y, en general, a los juegos que requieren usar estrategias.
- Le gusta hacer puzzles.
- Le gusta ordenar las cosas haciendo categorías o jerarquías.
- Tiene un buen sentido de la relación causa-efecto.

Inteligencia lingüística

Cecilia Curbelo, escritora.

La escritora Cecilia Curbelo es lectora desde el momento en el que aprendió a

leer. “Jamás paré. Fue mi terapia y mi pasión”, cuenta. Esa “pasión” terminó siendo su trabajo: comenzó escribiendo libros para adultos y actualmente es una de las autoras para adolescentes más reconocidas de Uruguay, además de editora de la revista Upss! del diario El País. En sus tiempos de estudiante, Cecilia demostraba facilidad en la lectura y escritura. Sus maestras destacaban los análisis que hacía de los textos que le entregaban como tarea y sus materias favoritas en el liceo eran Literatura y Filosofía. Sin embargo, estudiarlas no le era sencillo.

Cecilia recuerda que era muy estudiosa y crítica consigo misma, pero no de esos estudiantes que “lee una vez y le queda” lo que leyó. “Lo mío fue siempre más por el lado de la repetición y la perseverancia, y eso también me llevó a idear diversos planes de estudio o maneras de sacar apuntes y organizarlos. En definitiva, usar la creatividad para estudiar”, dice. Tanto le costaba y se autoexigía que sus padres tenían que pedirle que descansara y parara de estudiar. Aunque nunca perdió un examen, en las materias en las que sí tenía problemas era en Física y Química. No solo no las entendía, sino que estudiarlas le era más difícil de lo normal.

A pesar de que se destacaba en las materias donde las palabras son las protagonistas, de niña no se dio cuenta de que su pasión por la lectura podía llegar a convertirse en su profesión. Hasta que se autoconvenció de que sí se puede ser escritor en Uruguay. Pidió un préstamo en un banco luego de ser rechazada por varias editoriales y se autopublicó, “solo para tachar un sueño” de su lista.

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas lingüísticas tienen mayor facilidad para escuchar y responder al sonido, ritmo, color y variedad de las palabras, aprender escuchando, leyendo, escribiendo, discutiendo, tener una escucha eficaz, manifestar buena comprensión, interpretar y recordar lo que se ha hablado, leer de manera eficaz, comprender, sintetizar, interpretar, explicar lo que se ha leído, hablar de manera práctica a diferentes públicos y con distintas finalidades, aprender otras lenguas.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza en la inteligencia lingüística cuando el alumno, de acuerdo con su edad (39):

- Le gusta comunicarse usando el lenguaje oral.
- Escribe mejor que el promedio de su edad.
- Le gustan los juegos de palabras.
- Le gusta leer libros.
- Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, narraciones, anécdotas, historias, etc.).

Inteligencia naturalista y pensamiento científico

Exdirector del Jardín Botánico, ingeniero agrónomo Pablo Ross.

Cuando Pablo camina por la calle, no puede evitar comentar sobre la vegetación que lo rodea, sea cual sea la planta que se le cruce por el camino. Es que desde los 15 años vive “entre las plantas”. Su pasión por la flora -que lo llevó a ser director del Jardín Botánico desde 1982 a 2003- pasó desapercibida en la escuela y llegó por necesidad.

Como escolar, Pablo era un buen alumno en todas las disciplinas, ya fuera Idioma Español, Matemática o Dibujo. Cuando terminó 2.º de liceo, su madre quería que hiciera la carrera militar porque la economía de la familia no andaba del todo bien y creía que por ese lado podía ayudar a que salieran adelante. No conforme con la idea de su esposa, su padre lo motivó a que se anotara a unas becas municipales para la Escuela de Jardinería. Tras un curso de tres años, los ocho mejores trabajarían como técnicos.

Pablo pasó de ser un alumno promedio a destacarse, al punto que quedó primero y pudo elegir trabajar en el Jardín Botánico, al que estuvo vinculado gran parte de su vida. Fueron tres años muy intensos, de estar rodeado por la que, descubrió, era su pasión.

Pasaron los años y Pablo ya era reconocido por su conocimiento de botánica. Un buen día, luego de una entrevista en la televisión, llegó una llamada a la producción del programa al que había asistido. Cuando le dieron el teléfono, una mujer lo felicitó del otro lado del tubo: era su maestra de 5.º año de escuela, ya bastante mayor, emocionada por haber podido aprender de su exalumno.

Entender el mundo natural, incluyendo la vida y la reproducción de las plantas, los animales y de la naturaleza en general, forma parte de esta inteligencia.

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas a este nivel tienen mayor facilidad para reconocer y clasificar plantas, minerales y animales, incluyendo rocas, el suelo y toda la variedad de flora y fauna, discriminar entre las cosas vivientes, etc.

Son niños/adolescentes que se interesan por los ciclos vitales, cadenas alimenticias, ciclo del agua, etc. Pueden tener tendencia a investigar sobre asuntos ambientales, tanto locales como mundiales.

En general prefieren actividades al aire libre y suelen coleccionar objetos de la naturaleza.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza en la inteligencia naturalista y de pensamiento científico cuando el alumno, de acuerdo con su edad (40):

- Posee un gran conocimiento sobre temas relacionados con las ciencias naturales.
- Disfruta con las clases de conocimiento del medio.
- Es curioso, le gusta formular preguntas y busca información.
- Compara y clasifica objetos, materiales y cosas, atendiendo a sus propiedades físicas y materiales.
- Suele predecir el resultado de las experiencias antes de realizarlas.
- Le gusta hacer experimentos y observar los cambios que se producen.
- Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones causa-efecto.

Inteligencia visoespacial

Pablo Atchugarry, artista plástico.

El paso por la escuela y el liceo de Pablo Atchugarry no fue fácil. A malas calificaciones en las materias se le sumaba una dislexia que lo complicaba aún más. “Pero tal vez esto me hizo comprender que la vida estaba llena de obstáculos y que había que superarlos de alguna manera”, dice.

Cuando piensa en qué disciplina le iba peor, elige los dictados, a los que no podía seguirles el ritmo. Sin embargo, cuando llegaba la hora de tener Dibujo se sentía “libre y con mayores posibilidades de expresión”. A pesar de su facilidad para esa materia, sus profesores nunca le hicieron notar que el arte podía ser un camino para seguir.

Quienes sí lo alentaban a dedicarse al arte fueron sus padres. Atchugarry comenzó con la pintura y, en la década de 1970, le sumó la escultura. En 1977, viajó a Copenhague para una exposición de sus pinturas. Para su sorpresa, se vendieron todas. Fue allí cuando comenzó a pensar que esa gran pasión por el arte podía ser una profesión y “un modo sustentable de vida”.

Se trata de la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan.

Incluye habilidades referidas a la discriminación visual, reconocimiento, proyección, imagen mental, razonamiento espacial, manipulación espacial.

En diferentes edades, los alumnos con fortalezas a este nivel tienen mayor facilidad para aprender viendo y observando, orientarse fácilmente en el espacio, por ejemplo, cuando viajan, pensar mediante imágenes mentales, utilizar imágenes visuales como ayuda para recordar información, descifrar gráficos, esquemas, mapas y diagramas, aprender mediante la representación gráfica o a través de medios visuales, ver formas desde diferentes perspectivas, percibir patrones, ya sean sutiles u obvios, realizar diseños figurativos o abstractos, etc.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza visoespacial cuando el alumno, de acuerdo con su edad (41):

- Se fija más en las ilustraciones que en los textos escritos.
- Es imaginativo. Ve las cosas de forma diferente a sus compañeros.
- Disfruta con las actividades artísticas.
- Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto (papiroflexia, desarrollo de figuras geométricas).
- Crea representaciones de la información concreta o visual (rompecabezas, laberintos y dibujos donde se deben encontrar diferencias o formas ocultas).
- Se interesa y es habilidoso para las tareas que exigen habilidades visoespaciales.
- Tiene facilidad para descifrar y elaborar mapas, esquemas gráficos y diagramas.

Inteligencia corporal cinestésica

Sergio Manteca Martínez, futbolista.

Mientras estaba en el salón de clases, Sergio Martínez se imaginaba corriendo atrás de una pelota. Se distraía con facilidad, conversaba y le gustaba hacerse el chistoso. Pero cuando tenían Educación Física, parecía otro estudiante.

No solo no le costaba, como le pasaba con el resto de las materias, sino que era de los mejores. De niño, empezó a jugar en un cuadro de baby fútbol. Ese fue el comienzo de su carrera como futbolista.

En su casa trataban de que estudiara, pero si no tenía una pelota en el pie, no funcionaba. Llegó a cursar 3.º de liceo tres veces, hasta que abandonó para dedicarse de lleno al fútbol. De joven, siempre estuvo acompañado de su padre y recuerda que sus primeros pasos en el baby fútbol fueron gracias a su abuela: “Los viernes o sábados pasaba un señor con niños para jugar y mi abuela habló y ahí arranqué, así fue”.

El Manteca Martínez, como se lo conoce, ese niño que solo pensaba en una pelota de fútbol y al que los maestros y profesores rezongaban por su mal rendimiento y distracción, jugó en Defensor Sporting, en Boca Juniors de Argentina, donde es considerado un ídolo, y se consagró campeón de América con la Selección Uruguaya en 1995.

Además de los canales auditivos y visuales, el acceso a la información puede complementarse con los procesos táctiles y cinestésicos.

Los alumnos con buena inteligencia táctil aprenderán mejor cuando utilizan su tacto y manipulan los objetos, mientras que los alumnos que manifiestan una buena capacidad cinestésica involucran todo su cuerpo en las actividades. La inteligencia corporal-cinestésica incluye la habilidad de unir el cuerpo y la mente para la ejecución física perfecta, de modo de utilizar el cuerpo en forma hábil.

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas a este nivel tienen mayor facilidad para: explorar el ambiente y los objetos a través del tacto y el movimiento, recordar con más facilidad lo que hicieron que lo que observaron o dijeron, trabajar por medio de movimientos motores finos o gruesos, habilidad para armonizar y hacer ejecuciones físicas perfectas a través de la integración de la mente y el cuerpo, crear nuevos movimientos para deportes, danza u otras actividades físicas, etc.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza corporal cinestésica cuando el alumno, de acuerdo con su edad (42):

- Destaca en uno o más deportes.
- Se mueve de manera rítmica y manipula objetos cuando tiene que permanecer sentado en un lugar durante mucho tiempo.
- Le entusiasma desarmar las cosas y luego volverlas a armar.
- Le gusta correr, saltar y otras actividades similares.
- Demuestra habilidad en tareas artesanales y una buena coordinación motriz fina en otras tareas.

- Le gustan las actividades manuales utilizando diversos materiales (por ejemplo: pintar con los dedos, moldear arcilla, etc.).

Inteligencia musical

Gerardo Dorado, El Alemán, músico, cantautor, docente.

Los recuerdos de Gerardo Dorado sobre la escuela y el liceo son pocos. Principalmente se relacionan con notas regulares, materias bajas, hojas Tabaré con ejercicios mal hechos y deberes que tenía que repetir. Aunque estaba sentado en un pupitre, su cabeza estaba en otro lado. Lo que a Gerardo, mejor conocido como “El Alemán”, de verdad le gustaba, y en lo que se destacaba, era la música, pero ni la escuela ni el liceo fueron los lugares indicados para desarrollarse en esa disciplina.

“Lo vinculado a la música lo desarrollaba solo en mi barrio, creaba proyectos de bandas musicales en mi barrio. Viene de mi familia: mis hermanas una vez hicieron una comparsa en el barrio y eso me hizo ver cómo se juntaban en grupo”, recuerda.

El Alemán cree que la música fue el camino para aprender a trabajar en grupo: “Lo que sucedió en mi caso es que se reforzó la inteligencia en la que me sentía más cómodo, la que mejor tenía y a partir de ella pude ir hacia otros lugares”. Años después de “pasar raspando”, de obtener notas bajas en la mayoría de las materias y estudiar lo que no le gustaba, se dedicó a la música y a la docencia.

Sus clases de música a alumnos de 3.º de liceo no llevan calificaciones, tienen un formato de taller y le permiten trabajar con sus alumnos para que puedan resolver problemas que nada tienen que ver con la materia, pero desde lo musical.

Se refiere a la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, al tono y al timbre.

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas a este nivel tienen mayor facilidad para escuchar y responder con interés a una gran variedad de sonidos, incluyendo la voz humana, los sonidos del entorno, la música y organizar tales sonidos en un modelo significativo, disfrutar y buscar oportunidades para escuchar música o sonidos del entorno, en particular dentro de su ámbito de aprendizaje, desarrollar la habilidad de cantar y/o tocar un instrumento solo, o con otros, improvisar ritmos con sus manos en su escritorio, en una mesa, etc.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza musical cuando el alumno, de acuerdo con su edad (43):

- Le gusta la música (por ejemplo, suele tocar algún instrumento musical, canta en coros o en grupos).
- Reconoce si la música está fuera de tono o suena mal.
- Recuerda las melodías de las canciones.
- De manera inconsciente canturrea para sí mismo.

- Mientras trabaja, golpea rítmicamente su mesa.
- Es muy sensible a los sonidos de su medio (por ejemplo, al canto de un pájaro).
- Le agradan las actividades que requieren escuchar música.

Inteligencia social

Se trata de la capacidad para relacionarse e interactuar con los demás.

La intrapersonal se refiere a la capacidad para tener conocimiento sobre sí mismo.

La interpersonal está vinculada a la facilidad para relacionarse con otros.

Inteligencia social intrapersonal

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas intrapersonales tienen mayor facilidad para ser conscientes de sus emociones, encontrar la manera de expresar sus sentimientos y pensamientos, establecer y vivir de acuerdo con un sistema de valores éticos, trabajar independientemente, manifestar curiosidad por las grandes interrogantes de la vida: significado, relevancia, finalidad, indagar en las complejidades del ser humano.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza intrapersonal cuando el alumno, de acuerdo con su edad (44):

- Es consciente de sus emociones.
- Tiene una visión realista de sus fortalezas y debilidades.
- Manifiesta curiosidad por las interrogantes de la vida.
- Tiene claro lo que quiere hacer.
- Sabe expresar cómo se siente.
- Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos.

Inteligencia social interpersonal

En diferentes edades, los estudiantes con fortalezas interpersonales tienen mayor facilidad para favorecer y mantener relaciones sociales, participar en tareas cooperativas y asumir el rol de líderes de grupo, comprender y comunicarse eficazmente, desarrollar habilidades de mediación, etc.

El docente puede sospechar que hay una fortaleza interpersonal cuando el alumno, de acuerdo con su edad (45):

- Le gusta socializar con sus compañeros.
- Parece ser un líder natural.
- Aconseja a los amigos que tienen problemas.
- Pertenece a clubes, asociaciones.
- Establece empatía con facilidad y se preocupa por los demás.
- Los otros buscan su compañía.
- Media cuando surgen conflictos durante el juego.

Nótese que dentro de las características que definen alguna de las inteligencias, como

por ejemplo la musical y la corporal cinestésica, existen aquellas que pueden ser catalogadas como formando parte de comportamientos de conducta perturbadora. Esto es, comportamientos que hacen difícil la convivencia e impiden el normal desarrollo de las actividades de clase. Será el docente quien defina cuánto de perturbador tienen estas formas, si se presentan. Ver estas conductas como formando parte no de una posible psicopatología, sino por el contrario de un tipo de inteligencia, puede colaborar en el vínculo docente-alumno y generar en el primero una actitud diferente ante dichos comportamientos.

Como vemos, en su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner plantea una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, y desde esta perspectiva multidimensional asume que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de diferentes maneras en diversos contextos (46). La teoría de las Inteligencias Múltiples apuesta por un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el alumno y en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes inteligencias (47).

Imagine el lector que su alumno tiene un bajo rendimiento académico, pero los datos de su realidad socioeconómica y cultural descartan las razones ambientales para explicar dicha performance. Además, es inteligente y no tiene afectación sensorial.

Debemos entonces preguntarnos por los factores instrumentales que intervienen en el aprendizaje académico.

19. Adaptado de Wechsler, D., *Test de Inteligencia para Niños WISC IV: manual técnico y de interpretación*, Paidós, 2001 p. 2.

20. Berk, L., *Desarrollo del niño y el adolescente*, Prentice Hall, 1999.

21. Ídem, p. 405.

22. Wechsler, D., *Wechsler intelligence scale for children*, 4.^a ed., Pearson, 2004. En el 2014 se publicó la 5.^a edición, pero en nuestro país se usa la 4.^a, e incluso ediciones anteriores. Es el estudio que, por ejemplo, se exige para otorgar pensiones por discapacidad intelectual.

23. Coon, D., *Fundamentos de Psicología*, 10.^a ed., Thomson, 2005.

24. En general los docentes reciben un resumen donde figura una cifra que corresponde al llamado Cociente Intelectual Total (CIT) o Global (CIG).

25. Se expresa como ICV. Los docentes de nuestro país podrán recibir información del Cociente Intelectual Verbal (CIV), en caso de que se hayan aplicado versiones anteriores al WISC IV.

26. Dígitos y aritmética formaban parte de las escalas de CIV en las versiones anteriores.

27. Estos aspectos los profundizaremos en el próximo capítulo.

28. Una profecía autocumplida es una expectativa que incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa se vuelva cierta.

29. Rosenthal, R. y Jacobson, L., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Crown House Publishing, 2003.
30. Ver *Psicoeducar 1*, p. 35.
31. Basada en una experiencia realizada en un colegio de los Estados Unidos de Norteamérica. No hemos podido encontrar la fuente.
32. Algunos autores lo llaman Pigmali3n negativo. El Golem forma parte de la mitolog3a jud3a del siglo XVI. En Praga vivi3 en esa 3poca el Rabino Loew, considerado un sabio y reconocido por sus conocimientos astron3micos y astrol3gicos. Fue contempor3neo e incluso investig3 junt3 a Kepler y Tycho Brahe. Seg3n cuenta uno de los m3ltiples relatos vinculados al Golem, el Rabino Loew cre3 del barro un ser monstruoso en el que deposit3 toda la sabidur3a de su 3poca, pero por su aspecto fue rechazado, por lo que volvi3 a convertirse en barro. Un ser que potencialmente ser3 transmisor de sabidur3a es transformado en barro por los prejuicios de los dem3s.
33. www.sharingideas-josecavd.blogspot.com
34. Ver *Psicoeducar 1*, cap. 1.
35. Howard Gardner es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educaci3n de Harvard. Creador del paradigma de las inteligencias m3ltiples. Public3 en 1983 *Frames of the Mind* (Estructura de la mente), Fondo de Cultura Econ3mica, 1987, donde desarrollo este paradigma.
36. Debido precisamente a la enorme cantidad de informaci3n publicada, ya sea en textos o en la web, sugerimos, a modo de gu3a, tres textos en castellano: Gardner, H., *Inteligencias M3ltiples. La teor3a en la Pr3ctica*, Paid3s, 1995. Prieto, M. D. y Ballester, P., *Las inteligencias m3ltiples. Diferentes formas de ense3ar y aprender*, Pir3mide, 2010. Antunes, C., *Estimular las inteligencias m3ltiples*, Narcea, 2011.
37. Hemos adaptado los contenidos de *Las inteligencias m3ltiples. Diferentes formas de ense3ar y aprender*, de la catedr3tica en Psicolog3a de la Educaci3n de la Universidad de Murcia (Espa3a), Mar3a Dolores Prieto S3nchez, que recomendamos a los docentes.
38. Adaptado de Prieto S3nchez, M. D., *Las inteligencias m3ltiples. Diferentes formas de ense3ar y aprender*. Editorial Pir3mide, 2010, p. 242.
39. 3dem, ref. 20, p. 83.
40. Idem, ref. 20, p. 112.
41. 3dem, ref. 20, p.143.
42. 3dem, ref. 20, p. 169.
43. 3dem, ref. 20, p. 194.
44. 3dem, ref. 20, p. 275.
45. 3dem, ref. 20, p. 269.
46. Ferr3ndiz Garc3a, C. y Prieto, M. D., "V3lidez y fiabilidad de los instrumentos de evaluaci3n de las inteligencias m3ltiples en los primeros niveles instruccionales", *Psicothema*, 2004. V3l. 16, N.3 1, pp. 7-13.
47. 3dem, ref. 28: "Para evaluar y favorecer el desarrollo de las inteligencias, Gardner y sus colaboradores dise3an el Proyecto Spectrum, con el fin de evaluar los conocimientos, las habilidades, los procesos, estilos e intereses que los ni3os manifiestan cuando tratan de resolver problemas referidos a cada una de las ocho inteligencias". Adem3s, dise3an un curr3culo orientado a favorecer los procesos y las habilidades impl3citas en las distintas inteligencias.

Capítulo 3

Las funciones instrumentales que intervienen en el aprendizaje académico

Estimado doctor,

Mi nombre es Ana Clara.

Soy la maestra de Franco, quien está recursando 4.º año escolar.

Aún no ha alcanzado un buen rendimiento.

El problema es que se distrae con facilidad, ya sea por ruidos del salón, o por los compañeros que se sientan a su lado. Conversa casi permanentemente.

Incluso comenta en voz alta lo que va realizando. A veces tararea una canción. No me impresiona que lo haga a propósito.

En las tareas comete errores por descuido, especialmente en matemáticas. Parece no escuchar las órdenes para realizar las tareas, o retiene una parte de lo que hay que hacer.

En su cuaderno, muy desprolijo, tiene muchas tareas sin terminar, según él porque le borro el pizarrón. Esto no es solo por estar distraído. Realmente le cuesta mucho administrar el tiempo.

Cuando un tema le interesa interviene, sin poder esperar a que le dé la palabra.

Hay días en que logra estar conectado la mayor parte de la clase. Creo que esto está vinculado a que la temática le interese. Por ejemplo, hemos tratado el tema de la contaminación y sus intervenciones fueron muy enriquecedoras. En esos momentos a veces pide para responder una pregunta que aún no he terminado de formular.

Con frecuencia pierde sus útiles escolares. Se olvida en clase de su campera, bufanda, etc. Pide comida a sus compañeros porque deja en su casa la merienda para el recreo. Al ayudarlo a organizar su mochila, que está siempre desordenada (igual que su mesa), he encontrado comida de días o semanas anteriores. También he encontrado deberes completos, que él había dicho que no los había realizado.

Su letra es poco legible, salvo cuando le damos más tiempo. Tiene mala prensión del lápiz.

Si bien este año no deambula en el salón, está todo el tiempo removiéndose y siempre jugando con algo en sus manos. Golpetea en su escritorio.

Resta decir que es un niño simpático, vivaz. Los compañeros lo quieren a pesar de que se quejan de que es “un poco bruto”, se mete en sus juegos y tiende a

colarse en la fila, por ejemplo, para calentar la comida en el microondas de la cantina.

Da la impresión de no poder esperar turno o hacer una fila.

Como usted me solicitó, me limité a describir lo que veo diariamente en Franco, en el momento de clase.

Espero recibir de usted información para poder seguir ayudando a este niño.

Atentamente,

Ana Clara, maestra de 4.º A

Franco es un niño que proviene de un medio socioeconómico y cultural bueno. Tiene un muy buen nivel intelectual y se han descartado problemas en el polo sensorial. Ve bien y oye bien.

¿Por qué tiene un bajo rendimiento académico?

Por debilidades en las llamadas *funciones instrumentales*.

Antonio es carpintero .Trabajó durante veinticinco años en una gran carpintería que cerró.

Con el despido pudo alquilar un taller en la pequeña ciudad donde nació, a 50 kilómetros de la capital.

Antonio siempre fue considerado un muy buen carpintero, pero los muebles que está fabricando ahora no son buenos.

Las herramientas que pudo conseguir con el poco dinero que le sobró del despido son de mala calidad...

Si juzgáramos el “rendimiento” de Antonio por su producción, diríamos que es un mal carpintero. Le pondríamos “mala nota”. Pero si evaluáramos más allá del producto final, veríamos que lo que logra con las malas herramientas que tiene demuestra que nuestra conclusión es errada.

Se podría decir que es un buen carpintero pero con malas herramientas.

Gran cantidad de niños con bajo rendimiento académico son parecidos a Antonio: inteligentes, con malas herramientas.

Este es el caso de Franco y miles de niños parecidos a él.

Las funciones instrumentales pueden ser entendidas como las herramientas con las que cuenta la inteligencia para lograr mayor eficiencia en determinadas tareas. Se conocen como funciones cerebrales superiores, no solo porque desde el punto de vista de la ubicación en el cerebro se encuentran integradas en la corteza cerebral que, como vimos, corresponde a nuestro “cerebro superior” (48), sino para jerarquizar el hecho de que son eminentemente humanas, a diferencia de las inferiores.

Se trata de las funciones que hacen posible el *lenguaje* y el *pensamiento*, que permiten captar información del ambiente, diferenciando los estímulos y jerarquizándolos, mediante la *atención*, interpretar y organizar la información que nos

entregan los sentidos mediante la *percepción o gnosias*, guardar información y retenerla en mente cuando es necesario mediante la *memoria* y lograr modificar el medio a través de la coordinación de movimientos dirigidos a un fin, mediante las *praxias*.

Estas características distinguen a nuestra especie de las demás, pero en el hombre han alcanzado un desarrollo tal que le permite, en buena medida, modificar el ambiente y las circunstancias en las que vive (49).

Precisamente, se piensa que las circunstancias de gran adversidad hicieron surgir a los primeros “homo”, cuyo cerebro era tres veces más pequeño que el actual. La necesidad de responder a ambientes de gran hostilidad y proveerse de alimentos llevaron al desarrollo de funciones cerebrales que en millones de años dieron lugar a los intrincados circuitos cerebrales que conectan la corteza prefrontal con el resto del cerebro. Estos hicieron posible una mejor manipulación de los objetos (praxias). Por otro lado, permitieron contar con otros semejantes para lograr enfrentar juntos la adversidad. El lenguaje verbal pudo haber sido consecuencia de tener que comunicar sin verse, por ejemplo, al tratar de cazar un mamut entre varios. Dichos circuitos cerebrales se fueron ubicando en la corteza prefrontal, de modo que se necesitó una remodelación de la caja craneal, ya que la parte anterior y superior del cerebro no cabía en “dos dedos de frente”.

Genes y ambiente

Si bien hay un componente genético en las funciones cerebrales superiores, son básicamente determinadas por el ambiente. Se dice que son mediadas culturalmente.

El conocimiento es el resultado de la interacción con los demás, en la que adquirimos conciencia de nosotros, conquistamos el uso de los símbolos, que, a su vez, nos permiten pensar en forma cada vez más compleja. A mayor interacción social, mayor conocimiento, mayor posibilidad de actuar, más sólidas funciones mentales (50).

Como dijimos, las funciones instrumentales se encuentran en la corteza cerebral.

No se encuentran localizadas en centros aislados del cerebro, sino que se hallan integrados en grupos de regiones que forman una red cerebral basada en interconexiones neuronales; en otras palabras, las funciones cerebrales superiores tienen una distribución interconectada que forma una red integrada, al contrario de las funciones llamadas inferiores, que tienen centros o áreas bien definidas, tales como la motilidad, sensibilidad, área visual, auditiva, etc.

En este capítulo y los que siguen profundizaremos en las diferentes funciones instrumentales que debe conocer un docente para entender un poco más a su alumno.

El Sistema Atencional. Resistir la interferencia

Se trata de una función instrumental, muy nombrada en nuestra época en las instituciones educativas.

“Atender implica dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otras”, afirmaba el

psicólogo norteamericano William James, en 1890 (51).

Se trata de procesos biológicos complejos, cuyo objetivo inicial es la selección de señales.

“... El problema es que Franco se distrae con facilidad, ya sea por ruidos del salón, o por los compañeros que se sientan a su lado...”.

“... En su cuaderno tiene muchas tareas sin terminar, según él porque le borro el pizarrón”.

“... Hay días en que logra estar conectado la mayor parte de la clase. Creo que esto está vinculado a que la temática le interese. Por ejemplo, hemos tratado el tema de la contaminación y sus intervenciones fueron muy enriquecedoras...”.

Observemos a Franco y a sus compañeros mientras Ana Clara da una clase vinculada al sistema digestivo. En los días siguientes tendrán que diferenciar los tipos de alimentos que consumen en sus casas.

Notamos que todos están “prestándole atención”. Al cabo de un tiempo, Franco y otros dos compañeros dejan de atender a su maestra. Uno comienza a jugar con su lápiz y goma, otra le habla a la compañera de al lado interesada en su nueva cartuchera; el tercero mira por la ventana a unos adolescentes que están jugando a la pelota en el patio. Este último, según sus padres, puede mirar un partido de fútbol en la tele, sin distraerse un momento.

¿Por qué la mayor parte de los niños pueden atender a su maestra?

¿No es más interesante para un niño ver jugar al fútbol, que a la maestra explicando los procesos de absorción de los alimentos en el tubo digestivo?

Diremos que un estudiante tiene un buen sistema atencional cuando es capaz de mantener la atención durante un tiempo más o menos prolongado, aunque lo que deba atender *no sea de su interés o sea aburrido para él, resistiendo los estímulos interferentes.*

Esto implica entender que no debemos descartar que el niño/adolescente tenga problemas en su sistema atencional, solo por el hecho de que en determinadas circunstancias atiende. Especialmente si lo que está atendiendo es interesante para él, divertido, de corto tiempo y no hay *atractores* (52) importantes a su alrededor.

Componentes del Sistema Atencional

Atención selectiva, sostenida, dividida y alternante

Como vimos en *Psicoeducar 1*, aprender implica que el cerebro sea impactado por

estímulos significativos. Para eso hay que captar las señales del medio.

Para que el proceso de selección de señales sea efectivo, nuestro cerebro debe ser capaz, en primer lugar, de diferenciar los *estímulos importantes* de los *estímulos interesantes*.

Desde el momento en que lo más interesante para un niño o adolescente, en general, son sus pares, un estudiante en un aula está rodeado de estímulos interesantes.

Pero se supone que el estímulo más importante es “el docente y el pizarrón”. De modo que se deben poner en marcha mecanismos cerebrales para que los estímulos interesantes no interfieran con la información que proviene del docente.

Si imaginamos este proceso como un foco de luz que ilumina a un artista en un escenario mientras alrededor “pasan cosas” (pero en la penumbra), podemos entender el concepto de una de las modalidades de la atención llamada *atención selectiva*.

El mecanismo que utiliza nuestro cerebro es la *focalización*.

Implica atender solo los estímulos pertinentes para la actividad en curso, inhibiendo la respuesta a los otros estímulos presentes (53). Cuando un estudiante tiene fallas en el proceso de focalizar, “todo el escenario queda iluminado”, de modo que se hace más difícil seleccionar los estímulos importantes frente a los interesantes. La probabilidad de que impacten primero los estímulos que más “llaman la atención” es mayor. Decimos que dichos estímulos pasan a tener una *valencia* mayor.

Cuando fallan los procesos de focalización, el docente puede buscar una ubicación para su alumno en el salón de clase con la menor cantidad de interferentes. Por otro lado, puede él actuar como foco para su alumno, “iluminándolo” con órdenes dirigidas especialmente hacia él, con contacto ocular directo. Una vez que el alumno logra focalizar, deberá *sostener* el foco. Esta es una segunda función del sistema atencional que deberá ser controlada por el docente si el alumno no tiene una buena *atención sostenida*.

Afortunadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje implica el intercambio entre varios actores. No es un proceso unidireccional en donde el docente vuelca su conocimiento y es recibido pasivamente por el educando. La dinámica en el aula necesitará que el estudiante tenga habilidad para compartir la atención entre dos o más fuentes distintas, detectando los estímulos que pueden pertenecer a una u otra fuente (54).

Para esto es importante contar con una buena *atención dividida*.

Cuando el estudiante debe copiar del pizarrón, o sacar información de una diapositiva proyectada por el docente, pone en juego su atención dividida.

Por lo tanto es fundamental la automatización de determinados procesos, en este caso la escritura. La habilidad de “sacar apuntes” mientras el profesor da su clase es un ejemplo de atención dividida. Por otro lado, el pasaje de lo que está escrito o proyectado al cuaderno nos sirve para explicar la llamada *atención alternante*.

Imaginemos que el proceso de atención es una cámara de video.

Se elige y se enfoca lo que será filmado, se deja de lado lo que rodea a nuestro objetivo aunque sea más interesante -*atención selectiva*- y se sostiene durante un tiempo -*atención sostenida*-. En el momento que necesito pasar al cuaderno el contenido del

pizarrón, debería “apagarse la cámara” por unos segundos, para volver a “prenderse” en el cuaderno -*atención alternante*-. Se le llama a este proceso *shift* (55) o alternancia de la atención.

Ana Clara le ha pedido a Franco que se siente adelante, cerca de su escritorio. De este modo disminuye los estímulos interferentes entre ellos.

Luego de indicar la tarea a realizar se dirige a Franco y, si está distraído, le repite la consigna y espera a que comience a llevarla a cabo. Cada tanto le recuerda que debe seguir copiando del pizarrón.

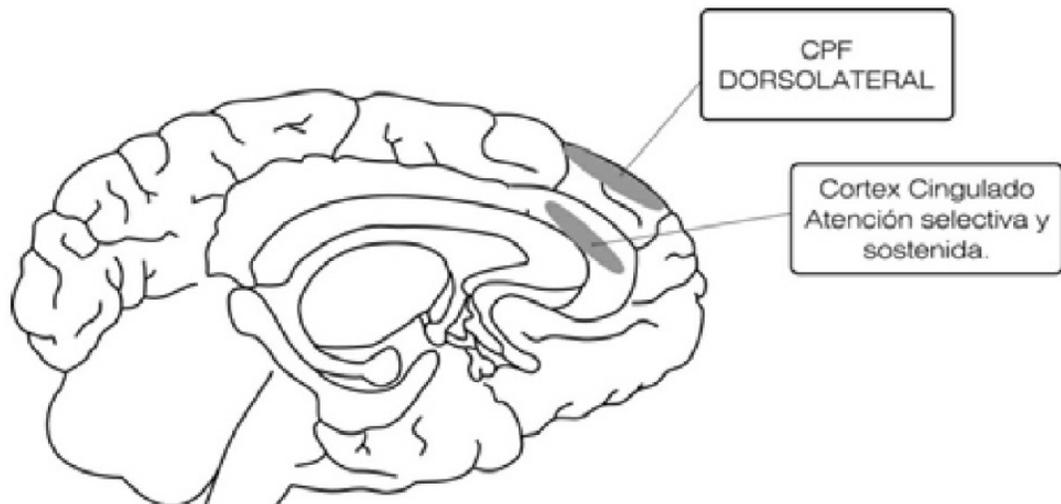
Le ha pedido que tenga en su escritorio solo el cuaderno, el lápiz, la goma y el sacapuntas.

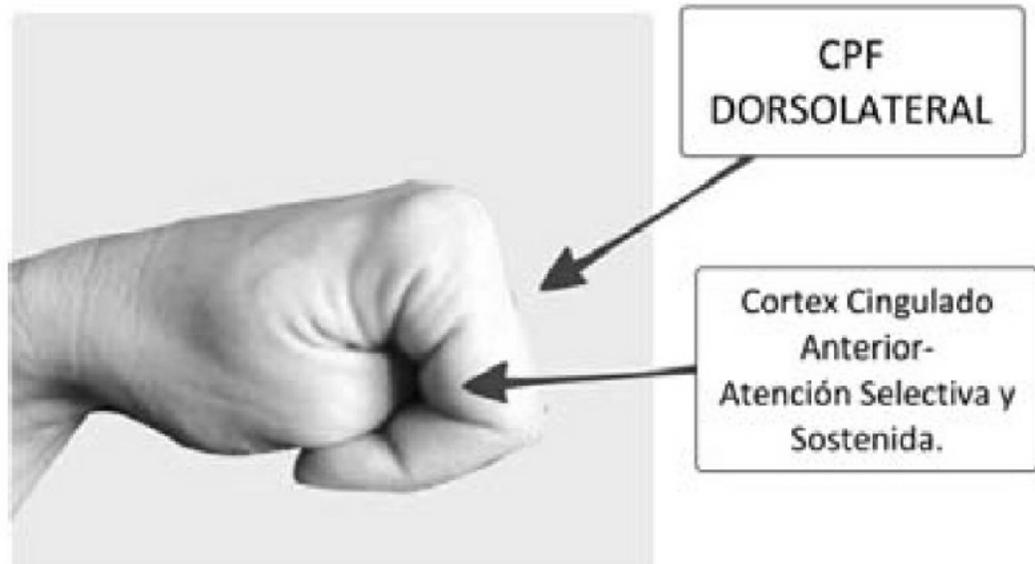
Esta misma tarea la lleva a cabo con tres o cuatro niños de su clase.

“En realidad toda la vida hice lo mismo, pero desde que aprendí lo que implica el sistema atencional y sus posibles fallas, lo hago con más conocimiento de causa. En realidad, hago lo mismo pero sin enojarme. Y obtengo mejores resultados”.

Aspectos neurobiológicos del sistema atencional

Tal vez el hecho de imaginar qué zona del cerebro se estaría activando cuando el alumno está atendiendo puede ser motivador. Para esto, remitimos a *Psicoeducar 1*, donde se presentan los esquemas que utilizaremos.





Las zonas de la corteza prefrontal en el modelo de la mano de Siegel (56).

Hipotéticamente, aspectos de la atención como los que señalamos estarían regulados por la conexión entre corteza cingulada anterior y corteza frontal dorsolateral (57).

La memoria en el estudiante

La memoria es una de las principales funciones superiores del ser humano. Para medir su importancia, alcanza con afirmar que la memoria es la que impide el gasto cognitivo que significaría que todos los estímulos tuvieran que ser procesados como nuevos, cada vez que los percibiéramos.

A nuestros efectos, nos limitaremos a describir aspectos de la memoria que le pueden servir al docente para entender ciertas dificultades.

Memoria de corto y largo plazo

Una vez que, gracias a nuestra capacidad de selección de estímulos, recibimos cierta información, dependerá del objetivo de dicha información lo que podamos o decidamos hacer con esta. Podemos mantenerla por un tiempo, usarla y luego desecharla, podemos eliminarla sin darle un uso determinado o podemos guardarla para darle uso más adelante.

Tenemos un tiempo para “tomar estas decisiones”.

De acuerdo con el tiempo en que se mantiene la información, clasificaremos los tipos de memoria en *corto plazo* y *largo plazo*.

La *memoria de largo plazo* corresponde a los recuerdos consolidados a lo largo de la vida. Se encuentran almacenados en diferentes lugares del cerebro y cuando se necesitan, se recuperan.

La *memoria de corto plazo* contiene la información que aún no se ha consolidado como recuerdos de largo plazo, o aquella que por un tiempo se recupera de la memoria de largo plazo, para luego volver a ser almacenada.

Recordemos que nuestros conocimientos se mantienen gracias a la conexión de miles o millones de neuronas formando redes entre sí. Implican un trabajo de parte de estas células, que necesitarán mantener los circuitos a través de las sinapsis y la incorporación de nuevas proteínas a sus membranas, lo que demanda un gasto enorme de energía, esto es, consumo de glucosa (58).

Dado que todo ser vivo tiende a ahorrar energía o a gastar solo lo necesario, la información no relevante no entrará en la memoria de largo plazo, o sea, no demandará formación de proteínas.

Nos pasamos desechando información irrelevante, para ahorrar energía y “espacio” en nuestro “disco duro cerebral”. El saber ocupa mucho lugar.

La memoria de trabajo. Recordar para poder hacer

“En las tareas, Franco comete errores por descuido, especialmente en matemáticas. Le ha costado incorporar las tablas de multiplicar. Parece no escuchar las órdenes para realizar las tareas, o ‘se queda’ con una parte de lo que hay que hacer...”

“... Con frecuencia pierde sus útiles escolares. Se olvida en clase de su campera, bufanda, etc. Pide comida a sus compañeros porque deja en su casa la merienda para el recreo”

“... En varias ocasiones le he dado la palabra a otro compañero y, debido a que la respuesta no era correcta, le tocaba a él, que, con la mano aún levantada decía con expresión de evidente frustración: ‘¡¡Me olvidé de lo que iba a decir!!’”

“... Cuando su maestra Ana Clara le señala que el trabajo que mandó hacer está incompleto, Franco asegura haberse olvidado de la otra parte de la consigna...”

Estimado doctor,

Gracias por facilitarme su correo electrónico.

Ayer me acordé de lo conversado con Ud., ya que comenzamos a hacer juegos para mejorar la intervención oral.

El juego consiste en tener en la mesa de cada niño una serie de tarjetas con diferentes afirmaciones: “Sé la respuesta”, “Creo que sé la respuesta”, “No estoy seguro si es la respuesta correcta”, “No sé la respuesta”.

Se les da a los niños un tiempo para que elijan su tarjeta. La levantan y cuando todos tienen la tarjeta en alto, elijo a quién le daré la palabra.

Cuando comenzamos el juego, el primer ejercicio que hicimos fue una cuenta oral.

“A ver quién puede decirle a la clase cuanto es... 17 x 3”.

Apenas terminé de formular la pregunta, se escuchó la voz de Franco gritando “desesperado” “¡¡treinta y uno!!” ... Ese es Franco... Le sugerí que volviera a pensar la respuesta, luego de volver a hacer la cuenta oral, siguió afirmando que le daba treinta y uno...

Traté de hacer una especie de entrenamiento con él. Nos quedamos practicando la técnica de “parar, pensar, elegir la tarjeta adecuada y esperar a que le den la palabra”.

En varias ocasiones le he dado la palabra a otro compañero y, debido a que la respuesta no era correcta, le tocaba a él, que, con la mano aún levantada decía con expresión de evidente frustración: “¡¡Me olvidé de lo que iba a decir!!”.

Lo que describe la maestra y lo que sucedió en este “juego” nos permite entender algunos aspectos de la llamada *memoria operativa* o *memoria de trabajo*.

Se trata de un tipo de memoria que funciona en corto plazo, también conocida como *Working Memory*.

Es esta la función instrumental que abordaremos por la importancia en el proceso de aprendizaje del niño/adolescente.

Este constructo teórico ha sido objeto de estudios neuropsicológicos de gran complejidad.

Nosotros nos limitaremos a tomar los elementos que sean de aplicabilidad para el docente (59).

“La memoria de trabajo es una función del cerebro que permite retener información en la mente (‘en línea’, ‘online’), mientras se lleva a cabo una tarea o se decide qué hacer con esa información. Es la capacidad de mantener una representación mental para guiar el comportamiento. Es recordar para poder hacer (60)”.

La información retenida por un corto tiempo puede venir del exterior o del almacenamiento de largo plazo.

La maestra Ana Clara:

“Voy a escribir en el pizarrón un texto corto vinculado a lo que aprendimos la semana pasada. La idea es que ustedes lo copien y luego subrayen con color verde los verbos, con azul los sustantivos y con rojo los adjetivos. Faltan quince minutos para salir al recreo, de modo que les pido que aprovechen bien el tiempo”.

Cinco minutos luego de que la maestra terminó de copiar el pizarrón, Franco se levanta y entrega su trabajo. Copió de manera adecuada del pizarrón. Cuando Ana Clara le señala a Franco que el trabajo está incompleto, él asegura haberse olvidado de la otra parte de la consigna.

Analicemos los errores cometidos por Franco, tanto en la pequeña prueba de matemáticas (17 x 3), como en esta de lenguaje.

Ambos ejercicios implican *retener información por un tiempo*. O sea, memoria de corto plazo. Pero además hay que manipular cierta información.

Franco deberá tomar de la memoria de largo plazo los conocimientos adquiridos sobre la diferencia entre los verbos, adjetivos y sustantivos y actuar en consecuencia. Mientras está subrayando con el color correspondiente, por ejemplo los sustantivos, deberá recordar que luego tendrá que hacer lo mismo, con otro color, con los adjetivos, etc. Para eso debió haber retenido toda la consigna.

Tal vez la recordó, pero mientras ejecutaba la primera parte, se le fue borrando la segunda. De modo que *para él*, el trabajo estaba terminado con la copia del pizarrón. Imaginemos que escribiera lo que la maestra le pide con un lápiz que se va borrando a medida que avanza la escritura. Esta es una de las fallas en la memoria de trabajo.

En el ejercicio de aritmética, necesitó evocar “la tabla del tres”, o sea, reconectar los circuitos neuronales que están manteniendo la información vinculada a las tablas de multiplicar, mantener esa información en línea, mientras multiplicaba en su mente *siete por tres*.

Si mentalmente se representó la operación en forma vertical, entonces colocó el uno y “se llevó dos”. Este “dos” deberá ser utilizado posteriormente al multiplicar 1×3 . Si el niño no puede retener esta información unos pocos segundos, se esfumará de su mente luego de que multiplique el “1” -correspondiente a las decenas del “17”- por el “3”. Por lo tanto, la falla en la memoria de trabajo genera que Franco conteste rápidamente “31” y no “51”. Hay una falla en la retención de un “trozo” de información mientras se trabaja con otro.

La memoria de trabajo no solo nos explica gran cantidad de dificultades con las que se enfrenta el estudiante en su vida académica, sino en su vida diaria, social, familiar, etc.

El mero hecho de levantarse cada día e ir a buscar los zapatos debajo de la cama, y no recorrer todo el cuarto para descubrirlo, implica memoria de trabajo.

Acordarse de las tareas domiciliarias dadas en forma oral por la maestra (ejemplo: “para mañana deben traer una cartulina que no sea de color blanco”), llevar a la institución educativa una tarea que fue realizada oportunamente y realizar en un tiempo determinado las tareas son parte de la memoria operativa o de trabajo.

En algunas oportunidades, cuando el niño/adolescente afirma a sus mayores que “no tiene deberes”, no está mintiendo. Le está fallando su memoria de trabajo.

Si damos varias órdenes a un niño/adolescente con debilidad en su memoria de trabajo, cabe la posibilidad de que se olvide de alguna de esas órdenes. Si las damos de a una, o dividimos una consigna larga en partes, podremos mejorar el desempeño.

En el caso de Franco, podemos dividir el trabajo en:

1. “Copia del pizarrón”. Una vez terminada esta acción, daremos la segunda consigna:
2. “Señala los verbos, etc.”.

Retener la información mientras se lleva a cabo una tarea, o se espera a que se nos dé la palabra, implica mantener activo varios archivos al mismo tiempo. En el caso de Franco, significa estar atento a lo que contestan los otros compañeros para ver si vale la pena seguir con la mano levantada. Si estamos en una actividad donde se discute un tema

y queremos dar nuestra opinión, pedimos la palabra, pero de pronto, la persona que está opinando antes que nosotros ha dicho más o menos lo que pretendíamos decir. De modo que, cuando nos toque nuestro turno, podemos complementar o simplemente afirmar que estamos de acuerdo con la intervención anterior. Más o menos así funciona la memoria RAM de nuestras computadoras (61).

Comprendiendo estos conceptos, podemos entender la importancia de la memoria de trabajo en gran cantidad de procesos académicos.

Por ejemplo, los niños que están aprendiendo a leer tienen que poder retener en la mente los sonidos que van asignando a cada letra hasta que completan la decodificación de toda la palabra. Si su memoria de trabajo funciona bien, usarán la información aislada de cada letra para unirla y acceder al significado de la palabra completa.

De alguna manera la memoria de trabajo es lo que permite que el niño “viaje” tranquilo, asegurando que no va a perder por el camino la información que acaba de recoger mientras va a buscar los significados de las palabras en un almacén que está más lejos.

De la misma manera funciona la memoria de trabajo en los lectores avanzados. En este caso, las unidades que mantienen activas mientras van avanzando en el texto y construyendo el sentido total no son letras sino palabras que se van ensamblando en unidades de significado cada vez más amplias (frase, oración, párrafo).

Este proceso, que será desarrollado con profundidad en otros capítulos de este libro, se produce en forma automática para los lectores que no tienen dificultades. Pero aquellos cuya memoria operativa está afectada de manera importante tendrán problemas para entender todo el texto, aunque su competencia para la decodificación de cada palabra sea buena. La comprensión de la lectura se construye sobre el funcionamiento efectivo de la memoria de trabajo, junto con una atención activa y sostenida en el texto.

Este tipo de memoria tendrá protagonismo también en los procesos de escritura.

Para poner por escrito una idea, redactar un párrafo o mostrar lo que se ha estudiado, es necesario tener en mente varios aspectos mientras se le da forma a lo que se quiere expresar.

La memoria de trabajo, como vimos con Franco, también es importante en las matemáticas, aunque sea aritmética simple. Si no se puede retener en la mente qué cantidades se han restado o que se llevan de una columna a la otra en los cálculos, no es probable que se den las respuestas correctas. Y si no se puede recordar la secuencia de las operaciones, gran parte del álgebra, de la geometría y de las matemáticas superiores serán incomprensibles (62).

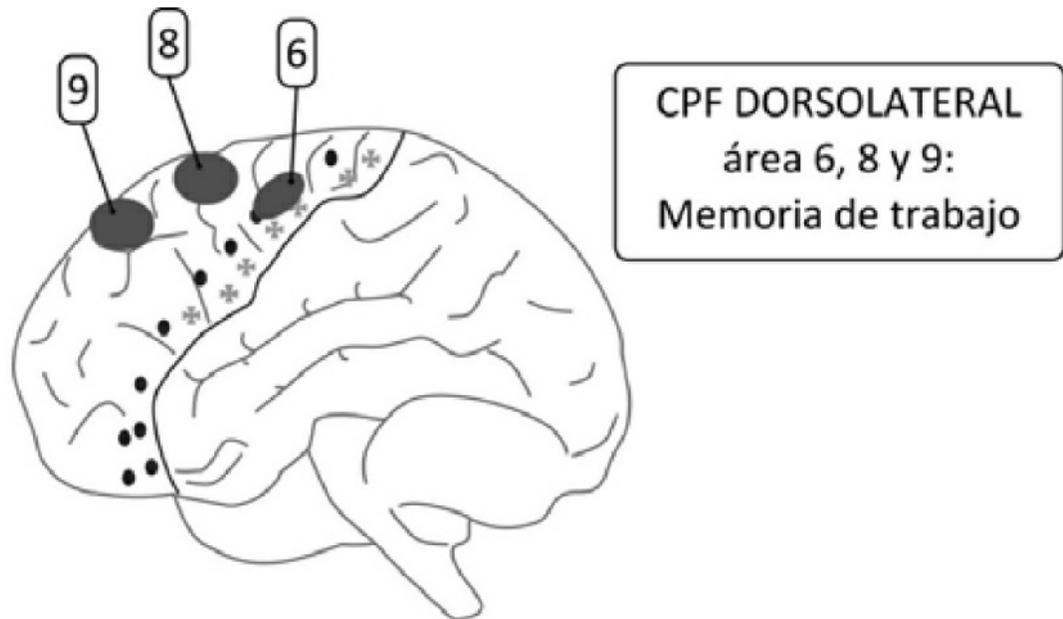
Una forma de entender la memoria de trabajo es llevando a cabo alguna de las pruebas que se usan habitualmente en los estudios neuropsicológicos.

Ana Clara, queriendo mejorar su formación, ha participado en cursos vinculados a funciones instrumentales. Ha aprendido una serie de pruebas que las aplica en clase como juegos.

Le pide a un niño que repita al revés los números que ella le dirá.

“Por ejemplo, si yo digo 2-5, tú debes decir 5-2”.
Le aclara que cada tanto irá agregando una cifra.
Franco falla en este ejercicio. Tiene dificultad para nombrar en forma inversa números de tres cifras. Y es casi imposible para él hacerlo con cuatro cifras.

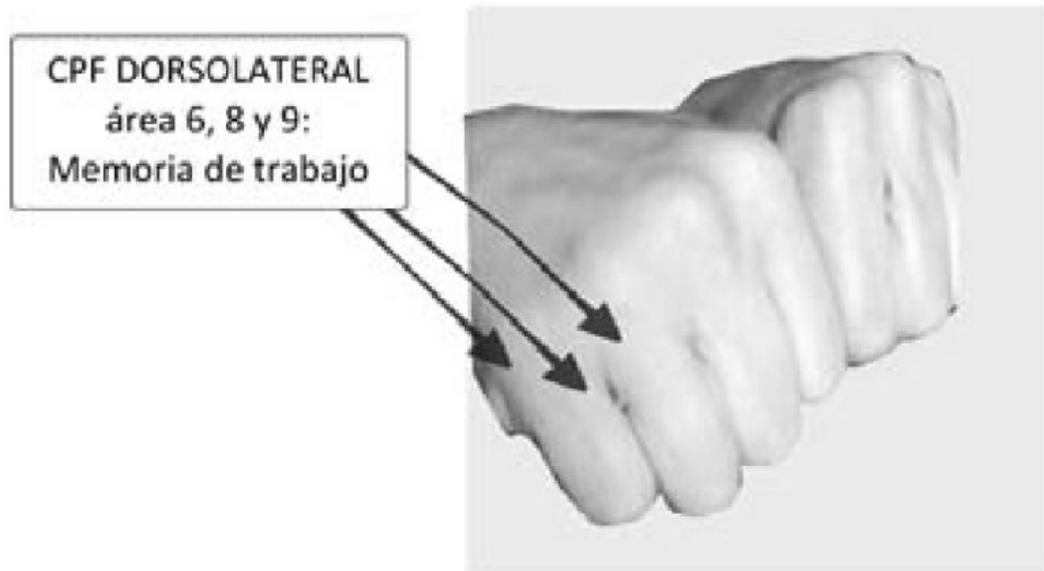
Aspectos neurobiológicos de la memoria de trabajo



(63)

En resonancia magnética funcional se activarían estas zonas al actualizar y revisar continuamente una tarea en la memoria de trabajo (64).

La doctora Patricia Goldman-Rakic fue pionera al describir que la CPF dorsolateral (ver figura) es el centro cerebral vinculado a la memoria de trabajo. Con esta información, podríamos decir que la CPF dorsolateral de Franco no ha podido cumplir adecuadamente su función. Las fallas reseñadas por su maestra en estos últimos recuadros dan cuenta de disfunción de Memoria de Trabajo (65). Si pudiéramos visualizar el cerebro de Franco mientras realiza las pruebas de multiplicar en forma oral, la de lenguaje y la de repetición de dígitos de manera inversa, *hipotéticamente* podríamos esperar que estas zonas estuvieran menos iluminadas que en otros niños sin estas dificultades.



Modelo manual para identificar la corteza dorsolateral y, aproximadamente, las áreas que se activarían al ponerse en marcha la memoria de trabajo.

El Sistema de Autorregulación de la Conducta

Una de las herramientas para aprender a con-vivir

“Franco conversa casi permanentemente. Incluso comenta en voz alta lo que va realizando. A veces tararea una canción...”.

“... interviene, sin poder esperar a que le dé la palabra”.

“... pide para responder una pregunta que aún no he terminado de formular”.

“... Si bien este año no deambula en el salón, está todo el tiempo removiéndose y siempre jugando con algo en sus manos. Golpetea en su escritorio”.

“Los compañeros lo quieren a pesar de reconocer que es ‘un poco bruto’, se mete en sus juegos y tiende a colarse en la fila, por ejemplo, para calentar la comida en el microondas de la cantina. Como que no pudiera esperar turno o hacer una fila”.

La capacidad de *parar, pensar* y después *actuar* es posible en el ser humano, y no en otros animales, gracias a las funciones instrumentales que componen el llamado *Sistema de Autorregulación de la Conducta*.

Está formado por los llamados controles inhibitorios, una serie de circuitos neuronales que van a permitir al individuo elegir los comportamientos a emitir no siempre en función de sus emociones profundas o de las “*ganas que tenga*”, sino de la *conveniencia* de responder en ese momento y/o de determinada manera.

Este sistema hace posible, entre otras cosas, dilatar la respuesta que se da a un evento ambiental inmediato. En combinación con estas capacidades inhibitorias, el niño/adolescente tendrá la posibilidad de actuar poniendo en marcha circuitos excitatorios.

Podemos imaginar al sistema de autorregulación como el motor de un vehículo, con acelerador y frenos. La capacidad de administrar adecuadamente el funcionamiento de ambos componentes nos da la posibilidad de actuar en función de nuestras decisiones y no necesariamente de lo que tengamos ganas, o guiados por nuestras emociones profundas. De esta manera se hace posible el con-vivir. Nuestro cerebro cuenta entonces con neuronas que hacen posible *llevar a cabo una acción, detenerla o postergarla*.

Las fallas a este nivel tienen consecuencias en la convivencia y en el aprendizaje.

Como veremos más adelante, es necesaria una cierta integridad biológica y un ambiente familiar adecuado, especialmente en los primeros años, para que las capacidades de control inhibitorio se desarrollen de manera adecuada, o sea, para tener un buen sistema de autorregulación.

Uno de los autores importantes en el estudio de los controles inhibitorios del cerebro no fue un neurocientífico, sino el matemático y filósofo doctor Jacob Bronowski (66).

De acuerdo con este autor, el hecho de que podamos inhibir nuestras respuestas inmediatas y esperar es fundamental para el desarrollo de cuatro habilidades mentales que nos beneficiarán en el con-vivir (67).

1. Separar las emociones de la información que recibimos.
2. Tener noción de lo que nos pasó y lo que nos puede pasar.
3. Hablarnos a nosotros mismos para controlar nuestra conducta.
4. Desglosar la información que recibimos en partes y combinar esas partes en nuevos mensajes o respuestas.

1. Separar los hechos de las emociones

Catalina es alumna de 3.º de Ciclo Básico. Ha tenido dificultades en la escuela principalmente por ser desorganizada, distráctil y muy impulsiva.

Ha mejorado gracias al apoyo de sus padres, de ciertos docentes y al tratamiento recibido.

No obstante, siguen existiendo problemas especialmente por la conversación excesiva en clase, sus intervenciones sin pedir la palabra y algunos hechos puntuales que dan cuenta de dificultad en el control de sus impulsos.

Tal vez motivada por el viaje que los padres le han prometido si realizaba el esfuerzo suficiente, Catalina está

utilizando más tiempo para estudiar. Ha tenido el parcial de Historia, materia que aún mantiene baja. Lo ha preparado con mucho entusiasmo. Está segura de que le ha ido muy bien.

Sin embargo, recibe una calificación insuficiente. Apenas recibe su escrito y ve

la calificación que le puso Eugenio, el profesor, con gesto de rabia grita “¡¡qué chorro!!”, y tira al piso su trabajo.

Catalina no ha podido separar una emoción profunda, como el enojo, de la reacción inmediata debido a la información recibida. De haberlo hecho, su cerebro podría haberle permitido un análisis de las razones por las cuales el profesor le puso una nota insuficiente, sin introducir el sesgo de su ilusión previa y su des-ilusión posterior. Esto le permitiría manejar de manera más eficiente ciertas situaciones.

Los seres humanos tenemos la posibilidad de hacer esto. Los otros animales no.

Eugenio, el profesor, le pide a su alumna que levante el escrito y espere un momento para poder hablar personalmente de dicho trabajo.

Le solicita que, mientras tanto, lea lo que ella escribió. Y que escriba luego de haberlo revisado “a qué atribuye el resultado de su trabajo”.

Para asombro de Eugenio, la respuesta fue: “A que usted se saltó una hoja del escrito. Me puso ‘incompleto, falta contestar la pregunta cuatro’. La pregunta está contestada pero no corregida”.

Eugenio revisa la corrección y se da cuenta de que su alumna, esta vez, tenía razón. La atribución fue adecuada.

Mientras escribía lo que el profesor le solicitaba, pensaba: “el año pasado la profe de Geografía también se olvidó de leer una de mis respuestas...”. “Es verdad que esa vez, al revisar, me di cuenta de que ‘puse cualquiera’ por apurada...”.

Los sistemas de control inhibitorio pueden ser mejorados si contamos con personas que nos ayuden a recomponer las acciones impulsivas. Eugenio, en este caso, demuestra tener capacidad de separar la emoción de los hechos. El ser agredido por su alumna (“¡¡chorro!!”) pudo haberle generado una emoción negativa, pero, en todo caso, logró dominarla y reacomodar la situación.

Cuando Catalina estuvo en condiciones de recomponerse, tuvo como gratificación el descubrir el error de su profesor.

Si hubiera retrasado su respuesta inicial, podría haber evaluado los acontecimientos de una manera más objetiva y racional. Por otro lado, se hubiera ahorrado el riesgo de haber sido penalizada por su actitud agresiva.

2. Tener noción de lo que nos pasó y lo que nos puede pasar

Al retrasar una respuesta, podemos mantener activo en nuestra mente un determinado acontecimiento (memoria de corto plazo).

De este modo podemos pensar en el evento y compararlo con experiencias pasadas (memoria de largo plazo).

Así, tenemos posibilidad de actuar a través de lo que aprendimos anteriormente, por

vivencias parecidas. Si Catalina se hubiera dado el tiempo para “pensar”, habría revisado su escrito antes de tirarlo y gritarle al profesor. Y, basada en su experiencia del año anterior, seguramente hubiera ido a buscar lo que finalmente encontró. Lo que no pudo Catalina fue crear hipótesis alternativas a la dictada por sus emociones. No pudo usar su experiencia pasada para actuar en consecuencia. En este caso, ir a avisarle al profesor que se había salteado la corrección de una pregunta.

3. Hablarnos a nosotros mismos para controlar nuestra conducta

Catalina recogió el escrito que había tirado, enojada por lo que ella consideraba una injusticia. Y lo hizo no solo porque el profesor se lo solicitó, sino porque gracias al recuerdo de su experiencia con la profesora de Geografía, se “dijo a sí misma” que tal vez pudiera haber pasado lo mismo.

Su conducta volvió a ser controlada gracias al *habla interna*. Si se hubiera dado el tiempo suficiente, no solo hubiera podido gobernar sus emociones y bucear en sus experiencias anteriores, sino regular su comportamiento dirigiéndolo a una meta específica: en ese caso, buscar si el profesor no se habría equivocado.

El primero que afirmó que el lenguaje es el gran regulador de nuestra conducta fue el científico Iván Pávlov en la década de 1930 (68).

Bronowski le dio el carácter que nos ocupa al afirmar que mientras los animales de cualquier especie utilizan el lenguaje para comunicarse entre ellos, el ser humano es el único que, además, lo puede usar para hablarse a sí mismo.

Esto se constata en los niños que, del habla dirigida a los demás en los primeros años, evolucionan al habla dirigida a sí mismos mientras juegan. En los primeros años de primaria aún encontramos niños hablándose subvocalmente, de modo que los demás no puedan oír. Finalmente acaban haciéndolo mentalmente para que nadie pueda detectarlo. A esto se le llama *habla internalizada* (69).

El habla internalizada servirá, entre otras cosas, como veremos en el siguiente capítulo, para autocontrolarse.

Jessica es amiga y compañera de clase de Catalina. Luego de la experiencia del año pasado en el escrito de Geografía de su amiga, cada vez que va a entregar un escrito se dice a sí misma “bueno, Jessica, a revisar...”. Gracias a esto descubrió algunos errores que pudo corregir. Incluso cuando recibe una nota no acorde a lo que esperaba, hace una lectura más detenida. Si bien no tuvo “la suerte” de Catalina, pudo aprender de los errores cometidos.

Jessica adoptó para sus escritos una *conducta guiada por reglas*. Utiliza su *habla interna* para llevarla a cabo.

Decimos que nuestra conducta está regida por reglas cuando hacemos planes, nos

fijamos metas y adecuamos nuestra conducta a esos planes y metas.

Esta capacidad que tenemos los seres humanos nos libera de estar controlados por las circunstancias inmediatas. Tenemos la posibilidad de adecuar nuestra conducta a reglas, instrucciones, planes y metas, de modo que nuestro sentido del futuro guíe nuestra conducta presente (70).

4. Desglosar la información que recibimos en partes y combinar esas partes en nuevos mensajes o respuestas

Cuando inhibimos nuestra respuesta y esperamos, podemos retomar reglas viejas, descomponerlas y combinar sus instrucciones con las de otras normas. Estas operaciones mentales nos permiten elaborar reglas totalmente nuevas, a veces originales. Es así como desarrollamos la capacidad de *resolución de problemas*.

La creatividad está vinculada a este proceso.

El desarrollo del Sistema de Autorregulación a lo largo de la vida

Como decíamos anteriormente, nuestro cerebro cuenta con neuronas que hacen posible *llevar a cabo una acción, detenerla o postergarla*.

La conformación de estos circuitos neuronales es diferente a lo largo de la vida.

De hecho, al nacer, el bebé humano tiene una predominancia de circuitos para “la acción”. Podríamos decir, metafóricamente, que es un motor con un solo pedal: el acelerador. De modo que cuando el bebé llora porque tiene hambre, está “apretando el acelerador”. Cuando no tiene hambre ni dolor, ni frío, simplemente libera el acelerador. Es que la primera función del bebé humano no es convivir, sino *sobre-vivir*. Y para eso no puede “darse el lujo” de esperar. Apenas siente una sensación desagradable pone en marcha los mecanismos excitatorios.

El bebé humano necesita sobrevivir y lo hace pidiendo ayuda “a gritos”.

El control de espera. La importancia de las rutinas

Con el tiempo, el bebé tendrá que ir aprendiendo a vivir con otros.

La convivencia es posible gracias al desarrollo de los sistemas de control inhibitorios antes reseñados. Estos, si bien por razones congénitas pueden desarrollarse con más o menos dificultad, serán la consecuencia de un aprendizaje que se dará en la relación con el primer y más importante grupo vincular del niño: la familia.

Serán los padres quienes, a través de las *rutinas y límites* que impongan en los primeros años, facilitarán o dificultarán la emergencia de circuitos neuronales que permitan *esperar y controlar los impulsos*.

Las rutinas le darán al niño la percepción de que el mundo es previsible, ya que se repite a sí mismo, cada día. De este modo, no será necesario activar las neuronas excitatorias inmediatamente y comenzarán a formarse circuitos que permitan, a pesar de la sensación desagradable momentánea (por ejemplo algo de hambre), esperar.

La espera se verá recompensada por el alimento, sin gasto de energía (producto, por ejemplo, del llanto). El niño empezará a “darse cuenta” de que todos los días es alimentado sin que él necesite “avisar”. Darse cuenta, sacar conclusiones. Estos son atisbos de inteligencia. Permitir el desarrollo de control de espera está vinculado entonces al desarrollo de actos inteligentes en el bebé.

Recordemos el concepto de “ventanas de oportunidades (71)” y digamos que en los primeros 3 o 4 años el cerebro del niño tiene la plasticidad adecuada para incorporar las rutinas y generar control de espera.

Antes de los 2 años, preparar el cerebro mediante rutinas de alimentación, sueño, actividades, etc. será fundamental para que se desarrollen, en los dos años posteriores, ciertas habilidades que contribuirán a la conformación del llamado *control de espera*.

La prolongación de la imagen mental de un acontecimiento, el desarrollo de recuerdos, el desarrollo del sentido del tiempo, de la previsión como sentido de futuro, son algunas de estas habilidades.

Sobre estas, mientras se va formando el control de espera, empezarán a conformarse circuitos neuronales que harán posible el llamado *control de impulsos*.

El control de impulsos. La importancia de los límites

“Apenas terminé de formular la pregunta se escuchó la voz de Franco gritando ‘desesperado’ ‘¡¡treinta y uno!!’...”

“... a veces pide para responder una pregunta que aún no he terminado de formular”

“Los compañeros lo quieren a pesar de reconocer que es ‘un poco bruto’, se mete en sus juegos y tiende a colarse en la fila...”

“Catalina, apenas recibe su escrito y ve la calificación que le puso Eugenio, el profesor, con gesto de rabia grita ‘¡¡qué chorro!!’, y tira al piso su trabajo”

El desarrollo del control de impulsos tiene un período sensible mayor.

En los primeros 5-6 años es posible facilitar la conexión de estos circuitos, especialmente porque luego de los 3 años el niño empieza a seguir con mayor facilidad las reglas dadas por otros. Pero además, empieza a internalizarse el lenguaje, de modo que también podrá desarrollar conductas guiadas por reglas dadas a sí mismo. De este modo podrá controlar su conducta al margen de los acontecimientos del momento, para lo cual empezará a pensar en los beneficios a mediano o largo plazo, más que en la gratificación inmediata, guiada por los impulsos. El futuro comienza a tener sentido. Se puede empezar a controlar la conducta tomando en cuenta el futuro.

Las reglas impuestas desde el afuera tienen un componente lingüístico en común. Uno de los primeros conceptos abstractos que entienden los individuos en cualquier cultura humana es el “NO”.

El desarrollo del control de impulsos dependerá, entre otras cosas, de la presencia del “NO” en el proceso educativo del niño, especialmente en los primeros 5 años de su vida,

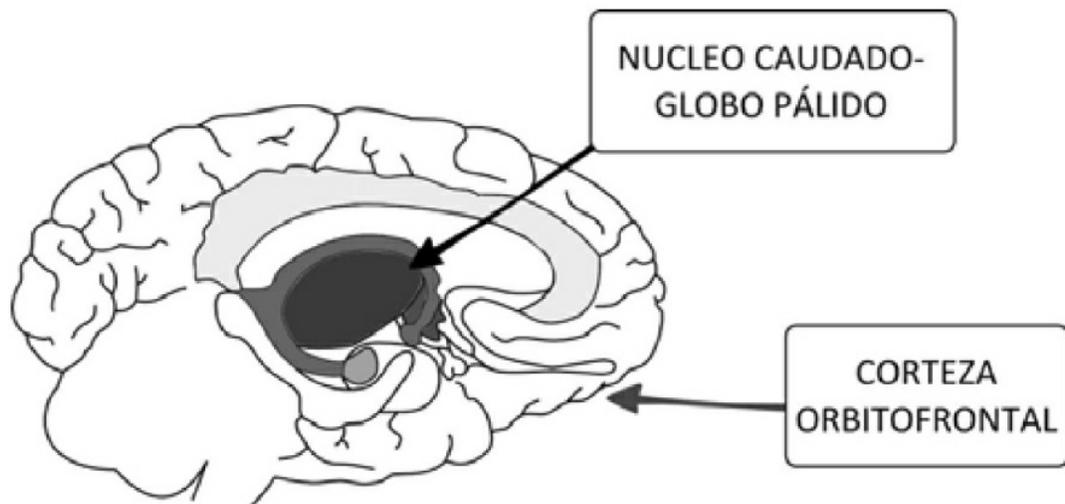
a partir de que el niño comienza a mostrar comportamientos de cierta autonomía. Estos “NO” -que provienen de las figuras cuidadoras primarias, administrados de manera adecuada, con coherencia, sostenidos a pesar de la reacción del niño-, junto con los “SÍ”, son básicamente los que conformarán los *límites*.

Así, el Sistema de Autorregulación de la Conducta podrá irse desarrollando de manera adecuada, si el niño está en un ambiente donde, además de *amor*, hay *rutinas* -necesarias para el control de espera- y *límites* -necesarios para el control de impulsos-.

Las rutinas y los límites serán efectivos si el niño cuenta con padres físicamente presentes y emocionalmente disponibles para desarrollar el arte de educar.

Cuando en el primer capítulo de este libro exponíamos sobre el ambiente, nos referíamos también a esto. Es más difícil el acceso al aprendizaje con un sistema de autorregulación de mala calidad. Y este sistema tiene probabilidad de desarrollarse de manera no adecuada cuando los niños no cuentan con padres eficientes. Para eso, primero hay que estar. Más adelante veremos otras razones para explicar el disfuncionamiento de este sistema.

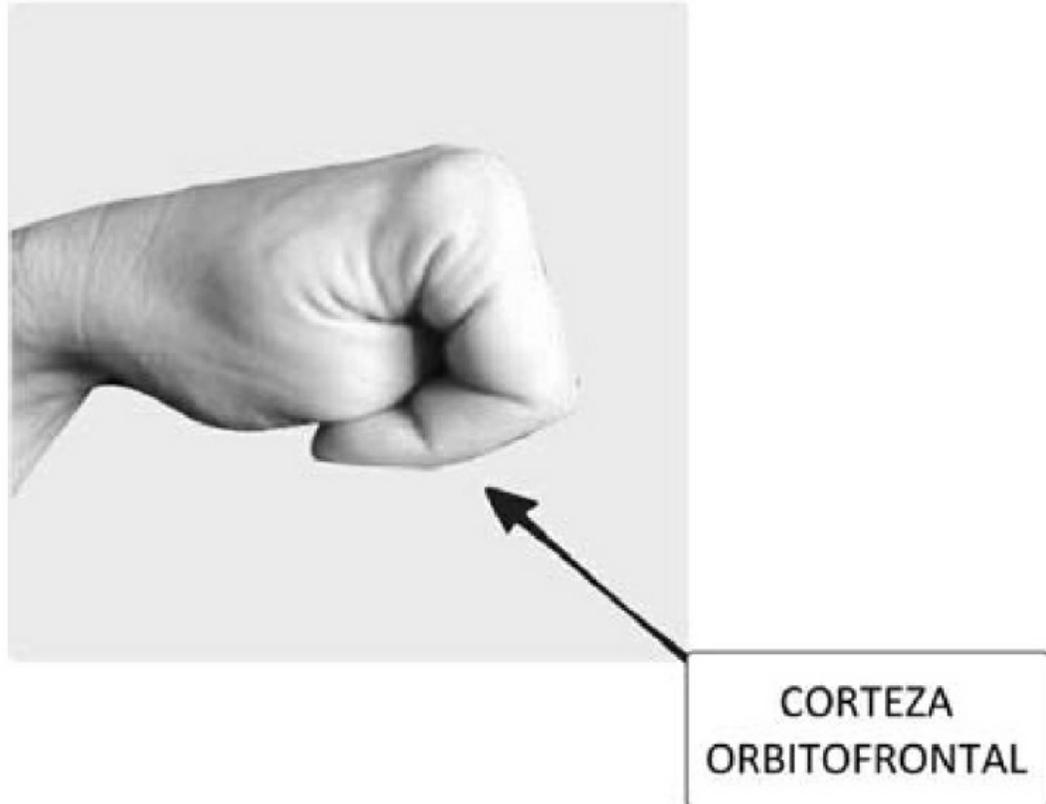
Aspectos neurobiológicos de los centros inhibitorios del cerebro



Una de las funciones de la corteza orbitofrontal es la adquisición de conductas apropiadas y la inhibición de comportamientos inapropiados.

Sería la zona que logra medir la recompensa en función del riesgo. Por otro lado, los circuitos de la corteza orbitofrontal serían los responsables de suprimir las señales distractoras mientras estamos realizando una tarea. Es otro control inhibitorio llamado control de interferencia. (72)

El núcleo caudado y el globo pálido participan conjuntamente con la corteza orbitofrontal en el moldeamiento de nuestros comportamientos, iniciándolos o inhibiéndolos.



Representación manual de cara interna de hemisferio izquierdo para ubicar la corteza orbitofrontal (73).

Atención, Memoria, Autorregulación

Emma tiene 13 años. Va a un curso de cocina donde, a manera de prueba de evaluación, debe llevar a cabo una de las recetas que le han enseñado. Lo deberá hacer de memoria. Decide practicar en su casa, por lo que le pide a su madre que proponga una receta. “Torta de chocolate”, dice su madre. Y agrega: “Yo me quedo contigo y voy leyendo la receta para ver si vas bien. ¡Pero no digo nada!”.

La adolescente elige los ingredientes, los pone sobre la mesada de la cocina, al igual que los utensilios que necesitará.

Comienza a mezclar la manteca y el azúcar. En ese momento se detiene y va a encender el horno para que vaya calentándose. Mientras hacía esto, comentaba como para sí “difícil hacer la torta si no prendo el horno”.

Retoma la preparación agregando el chocolate derretido, dos huevos y, por último, en forma alternada, la harina y la leche.

La cantidad de leche que agrega es algo mayor a la que la madre tiene por escrito, pero ella cumple su compromiso de “no decir nada”. Emma comenta, “creo que con un poco más de leche puedo deshacer estos grumos que me están quedando”.

Cada tanto Emma mira el horno y en un momento se da cuenta de que está muy bajo, por lo que corrige esto a fin de aumentar la temperatura.

En medio de este proceso entran sus hermanos de 5 y 7 años. La madre les pide que salgan de la cocina. Los niños en principio se niegan, “armando bochinche”, pero luego lo hacen. Emma se enoja pero, con esfuerzo, logra seguir concentrada en su tarea.

Finalmente, pone la preparación en la tortera y la coloca en el horno.

Intenta abrir el horno varias veces para ver si ya está pronto, pero se dice a sí misma “¡pará, Emma!”.

Después de cuarenta minutos saca una torta deliciosa, como se la había imaginado.

Utilicemos el caso de Emma para reconocer las funciones instrumentales analizadas hasta ahora.

Una vez que se definió el objetivo -torta de chocolate-, Emma tuvo que recordar la receta. Acudió al almacén de información -memoria de largo plazo- y mantuvo esa información en su mente mientras llevaba a cabo el proceso -memoria de trabajo-. Luego eligió, entre la gran cantidad de ingredientes y utensilios que había en su cocina, solo los que eran importantes para sus objetivos. Los seleccionó y los separó de los demás. Utilizó para esto su atención selectiva. Mientras estaba realizando el proceso de mezcla de los ingredientes usó su atención dividida para controlar el horno. Gracias a este componente del sistema atencional, se dio cuenta de que había que prender el horno y luego aumentar su temperatura.

De modo que realizó un *shift* en su atención para interrumpir, acomodar y luego continuar con lo que estaba -atención alternante-. Nada de esto hubiera sucedido si fallaba la coordinación del sistema atencional y la memoria de trabajo. Cuando aparecen los hermanos, Emma debe poner en juego sus estrategias de autorregulación para que la emoción que le despierta este hecho (enojo) no afecte el proceso. Luego deberá inhibir los impulsos y esperar el tiempo suficiente para, finalmente, tener el premio que corona su esfuerzo.

Veamos ahora algunas características de Franco que no podemos explicar simplemente por el funcionamiento aislado de la atención, memoria de trabajo y sistemas de control inhibitorio.

“... En su cuaderno, muy desprolijo, tiene muchas tareas sin terminar, según él porque le borro el pizarrón. Esto no es solo por estar distraído. Realmente le cuesta mucho administrar el tiempo”.

“... Con frecuencia pierde sus útiles escolares. Se olvida en clase de su campera, bufanda, etc. Pide comida a sus compañeros porque deja en su casa la merienda para el recreo...”.

“... Al ayudarlo a organizar su mochila, que está siempre desordenada (igual que su mesa), he encontrado comida de días o semanas anteriores. También

deberes completos, que él me había informado que no los había realizado...”.

La organización de una tarea en un tiempo determinado, la capacidad de acordarnos de “lo que trajimos” para no olvidarnos o perderlo, recordar que hemos hecho tal actividad, entre otras cosas, dependen de algo más que de las funciones que hemos visto de manera aislada. Será la coordinación de estas lo que hará posible mejorar la eficiencia en determinadas tareas, permitiendo la conformación de una *agenda mental*.

Las funciones ejecutivas. Una mirada psicoeducativa

La doctora Muriel Lezak las define como aquellas capacidades que le permiten a la persona llevar a cabo un comportamiento de manera independiente, autónoma y con un propósito (74).

Emma ha puesto en juego sus habilidades ejecutivas.

Si pudiéramos observar el cerebro de Emma mientras lleva a cabo su tarea, veríamos que se van “encendiendo” diferentes circuitos neuronales, como se ve en las figuras anteriores.

Si nos imaginamos que son diferentes instrumentos musicales de una orquesta, podríamos percibir cómo, al principio, no suenan bien, como cuando cada músico está afinando y probando su instrumento. Luego, gracias a la función coordinadora del director, comenzarán a combinarse de manera armónica, logrando finalmente una melodía exquisita. Como la torta de Emma.

De modo que el resultado final de un proceso, por ejemplo el aprendizaje académico, dependerá no solo de los instrumentos con los que cuente el educando, sino de que puedan funcionar de manera armónica. Dependerá del director de orquesta, quien organizará los diferentes instrumentos para comenzar el concierto de manera individual o combinada, integrará la música enfatizando o desvaneciendo ciertos movimientos mientras controla la cadencia y la intensidad (75).

Aunque las funciones de atención, memoria de trabajo y autorregulación sean de buena calidad, la eficiencia dependerá de que sean gestionadas, administradas y supervisadas de manera adecuada.

Con este criterio hemos acuñado un concepto que define el objetivo fundamental de las llamadas funciones ejecutivas.

El SIGAS. Sistema Interno de Gestión Administración y Supervisión del cerebro

La planificación es una función que implica pensar anticipadamente para generar acciones con el propósito de lograr un objetivo o una meta. Por tanto, se trata de una habilidad cognitiva que está relacionada con la anticipación de las consecuencias de las acciones. Para mejorar la eficiencia se deben considerar diferentes alternativas de acción y elegir, antes de la acción, aquella más pertinente considerando las consecuencias de

todas ellas. Esto supone la selección de una alternativa y la inhibición de otras, lo cual significa que para llevar a cabo la planificación se debe contar con una adecuada capacidad de inhibición cognitiva. Ambas habilidades -planificación e inhibición cognitiva- forman parte del constructo que se conoce como *funciones ejecutivas* (76), y que nosotros hemos dado en llamar *Sistema Interno de Gestión Administración y Supervisión del cerebro* (77).

Se trata de un conjunto de funciones entre las que se encuentran la planificación, junto con el control de los impulsos, el sistema atencional y la memoria de trabajo.

Este sistema hace posible la representación del tiempo y del orden temporal.

Decimos que estas funciones forman parte de un gran sistema director que, como vimos, podemos compararlo al director de una orquesta, o el gerente general de una empresa. Lo hemos denominado Sistema Interno de Gestión, Administración y Supervisión de los procesos cognitivos. Lo nombramos indistintamente con el acrónimo SIGAS, o para simplificar, Sistema Supervisor Interno.

El lector encontrará en la literatura, en lugar de esta terminología, la denominación *funciones ejecutivas*.

En el esquema siguiente se resumen sus componentes:



El SIGAS en nuestro concepto tendría las tareas de un gerente o gestor de proyecto de una empresa. Una vez establecido el objetivo de un proyecto, una de las tareas fundamentales de este gerente es el reconocimiento de los riesgos que afectan directamente las probabilidades de éxito del proyecto y la constante medición de dicho riesgo mientras el proyecto se lleva a cabo.

Se trata de un sistema de base biológica, es decir, conformado por la coordinación de complejos circuitos cerebrales que permiten a la persona ser más eficiente en determinadas tareas. La eficiencia implica no solo saber lo que hay que hacer y cómo hacerlo, sino *cuándo, en qué tiempo y qué pasaría si hiciera otra cosa*.

El SIGAS se encarga de los cuándo y los si condicionales. Es además el gran

administrador del tiempo que dedicamos a las tareas (78).

Emma y Franco representan ejemplos de SIGAS de buen y mal funcionamiento respectivamente.

Es importante que el educador reconozca el SIGAS de sus alumnos para actuar en consecuencia si hubiera debilidades en este nivel.

Un niño/adolescente con buen Sistema de Gestión, Administración y Supervisión será capaz de:

- **EVALUAR EL MEDIO:** Seleccionar los estímulos más importantes en ese momento y dejar de lado los interesantes.
- **TENER INICIATIVA:** Iniciar una acción voluntaria, planeada, dirigida a un propósito.
- **DESARROLLAR ESTRATEGIAS:** Seleccionar, ejecutar y monitorear las acciones en un tiempo determinado.
- **SER FLEXIBLE:** Cambiar o frenar una acción según las demandas de la tarea.
- **MANTENER EL ESFUERZO:** Persistir hasta el logro de la meta.

Desde el punto de vista neurobiológico, podemos afirmar que la corteza prefrontal es el gran director de orquesta de nuestro cerebro, es lo que daría soporte biológico al SIGAS.

De acuerdo con el doctor Thomas Brown (79), esto se debe a que mantiene conexiones con las unidades funcionales del cerebro destinadas a:

- Recibir información sensorial.
- Controlar el movimiento.
- Gestionar la memoria.
- Ocuparse de las emociones.
- Tomar decisiones.
- Mantener la estabilidad de las funciones vitales corporales.

Las conexiones que establece con las otras estructuras cerebrales, que se pueden observar por imagenología, así como las manifestaciones clínicas en personas con fallas a este nivel, confirman esta importantísima función.

Algunas claves para ayudar a los estudiantes con un SIGAS de mala calidad

Un estudiante con un Sistema Interno de Gestión, Administración y Supervisión de mala calidad necesita contar con un *supervisor externo* adecuado, que compense sus debilidades. Esta es la función que deberían cumplir los educadores en estos casos.

En la tabla siguiente se presentan algunas sugerencias para la supervisión externa (80).

Sugerencias para el docente que debe actuar sobre el Sistema de Gestión, Administración y Supervisión de las funciones ejecutivas de su alumno

Acomodación de espacio:

Es muy importante que el alumno esté sentado en la primera fila y, si es posible, lejos de las ventanas. De este modo disminuimos los estímulos distractores que surgen normalmente de los otros compañeros o del exterior.

Puede elegir para sentarse a su lado un compañero que permita el modelado y no sea un atractor importante.

Sugerimos explicarle al alumno las razones de esta acomodación.

Modelaje con compañero:

Promover el trabajo con un compañero que sea modelo positivo en lo social y en lo académico puede mejorar el desempeño. Deben sentir cierta empatía mutua.

Instrucciones:

Es más fácil comprender y llevar a cabo las consignas, cuando son dadas en forma directa, con contacto visual.

Una forma práctica de asegurarse de que se entendió la consigna es esperar a que el estudiante empiece la tarea y supervisar si es acorde a lo solicitado.

La atención y el procesamiento mejoran cuando el alumno con dificultades es asistido en “relación uno a uno”.

Antes de comenzar la tarea:

Asegurarse de que en la mesa de trabajo estén los materiales necesarios para realizar la tarea. Solicitar que se guarde lo que no se utilizará.

Ayudar al alumno a que tenga el cuaderno adecuado, en la hoja adecuada.

Tareas asignadas:

Deben darse de a una por vez. Tratar que aunque sea una por día sea exitosa para el alumno.

Evitar indicar las tareas domiciliarias en forma oral.

Duración de la tarea:

Para adecuarse a los cortos períodos atencionales, las tareas deben demandar un tiempo de ejecución relativamente breve y tener corrección inmediata.

Si las actividades son extensas, conviene fraccionarlas en unidades menores y realizar seguimiento durante su ejecución.

Ritmo de trabajo:

Permitir a los alumnos con dificultades de autorregulación determinar su propio ritmo para completar las tareas, particularmente en situaciones de evaluación. Si es posible, dar tiempo adicional. Ayudarlo a administrar su tiempo. Puede ayudarse con un reloj de aguja e indicarle que realice la tarea antes de que el minuterero llegue a tal número.

Movimientos físicos productivos:

Los alumnos con dificultades en autorregularse pueden tener movimientos improductivos, ya sea en el lugar (removerse, golpeteo de dedos, ruidos con la boca) o

de traslación.

Al darles oportunidades de desarrollar actividades productivas (borrar el pizarrón, ir a buscar la libreta, etc.) puede disminuir la necesidad de moverse sin objetivo.

Reforzamiento externo:

Es muy importante agregar algún tipo de expresión que dé idea al alumno de que “está haciendo bien las cosas”. Los niños/adolescentes con problemas para autorregularse reciben, con mucha más frecuencia que el resto de la población, expresiones negativas de parte de sus educadores.

Para esto, el educador debe estar atento para reforzar sus acciones positivas. Esto es más efectivo si se realiza mientras el alumno está llevando a cabo la tarea. (Ejemplo, “¡Qué linda letra!”, “¡Bien, Juan!”).

Sistema de autoevaluación:

Establecer alguna forma de registro, que le permita cotejar sus logros con frecuencia. Es muy importante que el alumno comience a decirse “*Ahora sí puedo*”.

Contacto con padres:

Las estrategias que el docente elija deberían ser compartidas con los padres.

Establecer una forma de comunicación con frecuencia preestablecida.

Tratar de comunicar no solo las dificultades que se están teniendo, sino también los logros.

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad. Un SIGAS de mala calidad

Los padres de Franco consultaron con un psiquiatra de niños y adolescentes.

De dicha evaluación surgió que Franco tenía comportamientos muy similares a los que conocemos, por la descripción de su maestra, en su casa y en el club deportivo.

Desde que empezó a caminar, notaron que el niño era mucho más movedido que sus hermanos tres y seis años mayores.

Los padres estaban suficientemente presentes, y en la casa había límites y rutinas adecuadas, pero no parecían ser efectivas en el caso de Franco.

La madre, que había sido una fumadora severa en su adolescencia, retomó el hábito dos años antes del embarazo del niño por un problema de estrés laboral. Si bien disminuyó el consumo durante el embarazo de Franco, no lo abandonó totalmente. El padre de Franco, un profesional exitoso en su trabajo, tuvo dificultades de comportamiento en la escuela y liceo, con un rendimiento muy por debajo de su potencial intelectual. Nunca fue tratado desde el punto de vista psiquiátrico psicológico. Tiene dos sobrinos con problemas de rendimiento académico y de comportamiento que “toman medicación para mejorar su atención”.

El psiquiatra complementó su diagnóstico con informe de maestra, análisis de los cuadernos y algunas pruebas realizadas en consultorio, enfocadas en medir capacidad de focalización, sostén, atención dividida y alternante, así como memoria de trabajo e impulsividad cognitiva.

Les comunica que Franco es portador de un cuadro neuropsiquiátrico llamado Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, y elabora una hoja de ruta para ayudar al niño, que consta de actividades de psicoeducación para el niño, los padres y la maestra, y abordaje psicofarmacológico. Les explica que estos son los pasos iniciales, evaluando en el futuro la posibilidad de comenzar con psicoterapia.

Sin perder de vista que nuestro objetivo es psicoeducar, o sea traducir conceptos que estén vinculados al funcionamiento psicológico del niño/adolescente para que sea útil al educador, no podemos ignorar que el manejo de información de los diagnósticos psiquiátricos de ciertos alumnos por parte del docente son frecuentes, y que estos están algunas veces teñidos por desinformación y/o prejuicio, con las consecuencias que esto trae.

Con base en esto, vamos a delinear un cuadro psiquiátrico que ha “adquirido fama” en nuestra época, para intentar clarificar algunos aspectos.

Seguramente gran parte de los lectores conocerá la existencia de un trastorno neuropsiquiátrico llamado Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad, conocido por sus iniciales TDAH o, en inglés, ADHD.

Los trastornos psiquiátricos se encuentran codificados en dos manuales.

Uno creado por la academia norteamericana (con colaboración de psiquiatras y psicólogos de todo el mundo), conocido por sus siglas en inglés DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) que en estos momentos cuenta con cinco ediciones. El otro, creado por la Organización Mundial de la Salud para todas las enfermedades (no solo para las psiquiátricas), se conoce como CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) o ICD (en inglés), actualmente cuenta con su décima edición (81).

Tanto el DSM como la CIE, en su capítulo de enfermedades mentales, fueron creados para que los psiquiatras y trabajadores de salud mental en general tuvieran elementos comunes, no solo a la hora de diagnosticar, sino al realizar investigación. Gracias a esto se ha podido avanzar en el conocimiento de la psicopatología del ser humano.

Nosotros usamos la clasificación americana que, por otra parte, tiene pocas diferencias con la CIE en psicopatología de niños y adolescentes.

Uno de los cuadros que aparecen en este manual es el TDAH.

En la última edición ha sido puesto en el capítulo vinculado a Trastornos del Neurodesarrollo, señalando que se trata de un cuadro que tiene una base neurológica.

De acuerdo con este manual, un niño con TDAH se caracteriza por (82):

- Distraerse con facilidad ante estímulos externos.

- Tener dificultades para mantenerse atento cuando completa su tarea o en actividades recreativas.
- No prestar atención a detalles.
- Tener problemas para realizar tareas que requieran esfuerzo mental constante.

- No seguir instrucciones.
- Dar la impresión de que no escuchara lo que se le está diciendo.
- Olvidar cosas que ya ha aprendido.

- Dar respuestas a preguntas que aún no se han terminado de hacer.
- Tener dificultad para esperar turno.
- Mover demasiado manos/pies y/o removerse en su asiento.
- Hablar demasiado.
- Correr, subirse a las cosas en situaciones donde es inapropiado hacerlo.

- Tener dificultad para organizar tareas o actividades.
- Perder cosas necesarias para sus tareas o actividades.
- Cometer errores en sus tareas escolares u otro tipo de actividad.
- No terminar sus tareas escolares o de responsabilidad.

El lector atento habrá percibido que hemos agrupado los diferentes ítems que caracterizan a los niños/adolescentes portadores de TDAH de acuerdo al DSM-5, de modo que cada uno de los grupos corresponda a las funciones instrumentales analizadas anteriormente. La coordinación de ellas corresponde al sistema que hemos llamado SIGAS. La disfunción per se de este sistema es el responsable, además de las características señaladas en el último recuadro.

El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad es un cuadro de base neurobiológica y probablemente congénito, que se caracteriza por debilidades en la función atencional, memoria de trabajo, autorregulación, todos componentes del gran sistema interno de gestión, administración y supervisión del nuestro cerebro.

Cuando decimos que es un trastorno de base biológica, estamos afirmando que el niño que tiene estas características presenta debilidades en las funciones cerebrales que hemos descrito anteriormente, por razones inherentes al funcionamiento de las neuronas.

Cuando decimos que es *congénito*, queremos decir que el niño nació con él.

Lo *congénito* puede ser *heredado* o *adquirido intrauterinamente* o *en los primeros meses*.

Si el educador reconoce estas características en su educando, debería comunicarles a los padres que sería conveniente una consulta profesional.

Sin embargo, no necesita la confirmación de un diagnóstico psiquiátrico para empezar a actuar, ya que, al margen de dicho diagnóstico, el docente puede aplicar las

acomodaciones antes referidas, en el aula.

TDAH: algunas claves para tener en cuenta

No todos los niños que tienen alguna de las características señaladas anteriormente son portadores de TDAH.

En nuestro país los profesionales formados para hacer el diagnóstico son los psiquiatras de niños y adolescentes, o los neuropediatras.

El diagnóstico es clínico. NO existe ningún estudio paraclínico que lo confirme o lo descarte (examen de sangre, orina, electroencefalograma, estudio de imágenes, estudios genéticos). Si bien es importante tener en cuenta los datos que aportan determinados estudios neuropsicológicos, que miden a través de ciertas pruebas algunas características de las funciones antes descritas, será el desempeño en los diferentes ámbitos en los que el niño se desarrolla lo que tendrá valor a la hora de definir el diagnóstico y el tratamiento.

Es el médico, de acuerdo con su experiencia clínica individual y contando con la mejor evidencia de la investigación sistemática (83), quien no solo dirá si el niño tiene o no TDAH, sino que deberá plantear diagnósticos diferenciales, problemas acompañantes como repercusión del cuadro en lo académico y relacional social, e investigar otras patologías que pueden acompañar al niño o adolescente con TDAH, a saber: Trastorno Específico del Aprendizaje, Trastorno Opositor Desafiante, Trastorno de Conducta Disocial, Trastorno del Humor, Trastorno de Ansiedad, Trastorno por Tics, Trastornos por Uso de Sustancias.

A los trastornos que acompañan el problema central (en este caso al TDAH) se los conoce como Trastornos Comórbidos. El TDAH es considerado el trastorno psiquiátrico con mayor comorbilidad. La búsqueda de la comorbilidad es fundamental en el diagnóstico completo de TDAH. Por eso no alcanza con ser “especialista” en TDAH. Hay que ser especialista, o sea conocedor, de toda la patología psiquiátrica del niño y el adolescente.

Una vez hecho el diagnóstico, se debe tratar el cuadro central, las repercusiones y la comorbilidad. El tratamiento del TDAH consta de abordaje psicoeducativo, psicofarmacológico y eventualmente psicoterapéutico.

El abordaje psicoeducativo implica al niño que, de acuerdo con su edad, debe conocer por qué le suceden determinadas cosas y cómo haremos para ayudarlo. Pero también es fundamental psicoeducar a los adultos que educan al niño: padres y docentes. En este sentido es muy importante la coordinación con el técnico tratante.

El asesoramiento a padres y docentes es prioritario.

El abordaje farmacológico está apoyado por evidencia científica muy significativa.

El responsable de la medicación es el médico, quien deberá explicar a los padres las ventajas y desventajas de tomar un psicofármaco para ayudar al niño. Por otro lado, si la respuesta es exitosa, deberá trabajar con el niño para que atribuya la mejoría del rendimiento académico a su esfuerzo y no a una medicación. En este sentido, los

docentes deben ser cautelosos al nombrar la medicación de su alumno y vincularla directamente a la mejoría en su comportamiento o rendimiento.

“¿Hoy no tomaste la pastillita?”

El tomar psicofármacos por parte de los niños es un acto privado que, como tal, no debe compartirse con el resto de sus compañeros.

Por otro lado, el hecho de comentarles a los padres del alumno, antes de que vea a un médico, que su hijo puede recibir un psicofármaco probablemente genere angustia en dichos padres. Además, ningún docente a priori puede saber si tal alumno necesita o no ser medicado. Lo que puede sugerir el docente es una consulta profesional.

Los psicofármacos son recursos. No son fines en sí mismos, ni buenos o malos a priori.

Si la indicación es adecuada, el niño puede verse beneficiado. Si no es adecuada, no.

Pero si no se realiza el abordaje farmacológico indicado, por prejuicio o ignorancia, estamos impidiendo ofrecerle al niño posibilidades de mejorar su calidad de vida, poniéndolo en mejores condiciones para que, con su esfuerzo, pueda tener experiencias gratificantes en lo social y en lo académico.

El hecho de que los padres acepten darle una medicación (especialmente un psicofármaco) a su hijo implica una acción no sencilla, que debe basarse en la confianza al profesional que lo ha indicado. No se puede soslayar el hecho de que en los últimos años los padres consultan en Internet datos del fármaco indicado, generándose sentimientos encontrados, ya que existen miríadas de opiniones “a favor y en contra”.

Es el médico que diagnostica y decide la prescripción de tal o cual fármaco, el responsable de esa decisión, que se supone está tomada con base en un juicioso criterio que aúna su experiencia clínica y los últimos datos de la investigación sistemática.

Teóricamente el médico debería indicar el mismo tratamiento que indicaría si el niño en cuestión fuera su hijo. Este debiera ser el axioma ético básico en prescripción farmacológica. El resto va por cuenta de la confianza que se le tenga al médico por parte de los padres.

¿TDAH o maleducado?

Dijimos anteriormente que el hecho de tener algunas características de las señaladas no implica ser portador de TDAH.

Un niño que no ha tenido ningún tipo de afectación congénita, sin antecedentes familiares que lleven a sospechar una carga genética que explique su sintomatología, puede presentar la mayor parte de esas características, si es producto de un núcleo familiar desorganizado, caótico, negligente, maltratador, o simplemente si los padres no han logrado poner rutinas o límites adecuados, ya sea por no saber hacerlo, por no estar presentes el tiempo suficiente o por poca disponibilidad emocional para educar.

Un niño que se ha criado con alguna de estas modalidades tiene probabilidad alta de

presentarse impulsivo, desorganizado, hiperactivo y distráctil.

Y no tiene un trastorno por déficit atencional, tiene una mala educación.

El tratamiento debe ser diferente. Este es el gran diagnóstico diferencial.

Una vez más será el médico el encargado de dilucidar esto. Los “maleducados” no se ven beneficiados con psicofármacos. El niño con TDAH posiblemente sí.

Iniciamos este capítulo definiendo las funciones instrumentales como las herramientas que hacen posible el aprendizaje. Entre ellas, nos detuvimos a considerar distintos aspectos de la atención, la memoria y la autorregulación, e hicimos énfasis en la importancia de que estas funciones trabajen de manera coordinada para resolver eficazmente tareas más o menos complejas. Vimos que eso es posible gracias al Sistema Interno de Gestión, Autorregulación y Supervisión de nuestro cerebro, que denominamos SIGAS.

En los capítulos que siguen vamos a ocuparnos de otro de los instrumentos de la inteligencia: el lenguaje. Por el peso decisivo que tienen las habilidades verbales en el aprendizaje académico, la socialización y el manejo de las emociones de nuestros alumnos, dedicaremos un espacio especial a la consideración de sus principales componentes y particularidades.

48. *Psicoeducar 1*, pág. 125.

49. Rodríguez Rey, R. y col. “Funciones cerebrales superiores: semiología y clínica”, *Revista de la Facultad de Medicina*, 2006, Vol. 7, N.º 2, versión digital, ISSN 1669-8606.

50. Ídem, ref. 1.

51. James, W., *The Principles of Psychology*, Dover edition, 1950, Vol. 1.

52. El término *atractores* es utilizado con frecuencia por el doctor Luis Barbeito y lo incorporamos porque nos parece que es apropiado en este contexto.

53. Soprano, A. M., *Cómo evaluar la atención y funciones ejecutivas en niños y adolescentes*, Paidós, 2010, p. 19.

54. Ídem, ref. 1.

55. Del inglés *cambio*.

56. Gold, A. y Gómez, A., o. cit., p. 115.

57. Adaptado de Stahl, S. *Trastorno por déficit atencional con hiperactividad*, Aula médica, 2011, p. 5.

N. de A.: Recordar que las funciones cerebrales superiores no están localizadas, sino distribuidas ampliamente pero a los efectos didácticos se pueden ubicar donde lo hemos hecho.

58. Ídem, ref. 5, p. 176.

59. El modelo más usado es el propuesto por el psicólogo Alan Baddeley, profesor en la Universidad de York. Su modelo de multicomponentes está desarrollado en gran cantidad de sitios de Internet. Sugerimos el libro de la doctora Ana María Soprano, ref. 5, pp. 8-10.

60. Barkley, R., *Funciones ejecutivas*. En: *Déficit de atención e hiperactividad, bases genéticas, clínicas*

y terapéuticas, Fundación Gradadas, 2006, p. 64.

61. N. de A.: La memoria RAM (Random Access Memory) almacena los datos momentáneamente, si, por ejemplo, estamos trabajando en un documento de texto (como Word), lo que estamos escribiendo en realidad aún no está guardado en nuestra computadora. Eso se dará cuando demos los pasos para guardar la información (ejemplo control G). Pero mientras decidimos hacer esto, la información esta momentáneamente en la memoria RAM de nuestra computadora. Si la capacidad de la memoria RAM es mayor, nos permite manipular más información, por ejemplo, abrir más programas al mismo tiempo a mayor velocidad.

62. Brown, T., *Trastorno por déficit de atención. Una mente desenfocada en niños y adultos*, Masson, 2006, p. 48.

63. N. de A.: Las áreas de Brodmann (como las 6, 8 y 9 del esquema) fueron definidas por ese investigador en 1909 usando una tinción especial. Las numeró del 1 al 52. Están vinculadas a la citoarquitectura. Si bien no hay una relación directa entre áreas y funciones, sirven para topografiar. En resonancia magnética funcional se activarían estas zonas al actualizar y revisar continuamente una tarea en la memoria de trabajo de acuerdo con Wager y Smith. Actualmente se está construyendo un nuevo “mapa del cerebro” gracias a la nueva tecnología de imagenología cerebral, con áreas coincidentes y otras diferentes.

64. Wager, T. D., Smith, E. E., “Neuroimaging studies of working memory: a meta-analysis”, *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 2003, 3 (4), 255-274.

65. Arnsten, A. F., “The neurobiology of thought. The groundbreaking discoveries of Patricia Goldman-Rakic”, cit. en ref. 6, p. 150.

66. Jacob Bronowski (1908-1974) fue un matemático polaco de origen judío nacionalizado británico, célebre sobre todo por su serie de divulgación científica para la televisión *El ascenso del hombre*, a partir de la cual se publicó luego un libro con el mismo título. Esta obra, que describe en trece capítulos la historia del desarrollo intelectual del ser humano, sus ganancias y sus pérdidas, sus dolores y sus aciertos, lo convirtió en uno de los más importantes divulgadores de la ciencia y, a la vez, en uno de los pocos representantes (el primero, quizá) de un humanismo renacentista en pleno siglo XX. Fuente: Wikipedia.

67. Barkley, R., *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus habilidades especiales*, Paidós, 1999, p. 63. N. de A.: El doctor Russell Barkley (Universidad de Massachusetts, Boston, EE. UU.) es uno de los divulgadores fundamentales de la importancia de los sistemas de control inhibitorio. Se basa en la teoría de Bronowski para desarrollar su propia teoría sobre la psicopatología del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad.

68. Luria, A. R., *Las funciones corticales superiores en el hombre*, Ed. Fontamara, 3a ed., 2000, p. 37.

69. Ídem, ref. 20, p. 67.

70. Ídem, ref. 20, p. 68.

71. Ídem, ref. 9, p. 168.

72. Fuster, J. M., citado por Clark, D. L., Boutros, N. N. y Méndez, M. F. en *El cerebro y la conducta*, Editorial Manual Moderno, 2012, p. 96.

73. N. de A.: Las llamadas estructuras estriadas (núcleo caudado y globo pálido) son difíciles de ubicar en este modelo, pero estarían rodeando el espacio oscuro que queda al incluir el pulgar.

74. Lezak, M., *Neuropsychological assessment*, Oxford University Press, 1995, cit. por Barkley, R., en ref. 8, p. 63.

75. Mendoza, C., *Déficit de atención e hiperactividad. Bases genéticas, clínicas y terapéuticas*, Editorial Fundación Gradadas, 2006, p. 204.

76. Díaz, A. y col., “Torre de Hanoi: datos normativos y desarrollo evolutivo de la planificación”, *European Journal of Education and Psychology*, 2012, Vol. 5, N.º 1, pp. 79-91.

77. N. de A.: El término Sistema Interno de Gestión Administración y Supervisión lo hemos adoptado con el objetivo de simplificar en el acrónimo SIGAS las principales funciones de las habilidades ejecutivas del

cerebro estudiadas por gran cantidad de autores. Nos parece que es una forma de que el lector recuerde cuáles son estas funciones. Pretendemos únicamente hacer un aporte psicoeducativo, no “inventar” un nuevo concepto.

78. Ídem, ref. 20.

79. Brown, T., *Trastorno por déficit de atención. Una mente desenfocada en niños y adultos*, Masson, 2006, p. 64.

80. N. de A.: Estas sugerencias forman parte de las actividades de psicoeducación que realizamos en el Centro Clínico del Sur. Como toda sugerencia general debe adaptarse a las condiciones reales del alumno, el docente y la clase.

81. Las ediciones en este caso implican siempre actualizaciones, de modo que los psiquiatras debemos “re-estudiar” estos manuales cada vez que sale una nueva edición.

82. Ítems adaptados de Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5.

American Psychiatric Association, 2014, p. 33-35.

Ordenados de acuerdo con criterios propios.

83. N. de A.: De acuerdo con el paradigma de la medicina basada en la evidencia (Sackett, D., *British Medical Journal*, 1996), al cual nos adscribimos.

Capítulo 4

Lenguaje: La necesidad de este instrumento

Ignacio es un adolescente de 17 años, el mayor de cuatro hermanos. Con la intención de evitar hacer las tareas de la casa que sus padres le han asignado, decide “ofrecer” el trabajo a su hermana menor. Para eso redacta un contrato. Agustina acepta las condiciones y lo suscribe con la firma de una niña de 9 años.

Contrato para lavar el piso de la cocina:

El señor Ignacio E. se compromete a pagarle \$ 10 (diez pesos uruguayos) a Agustina E. por lavar el piso los días que restan para la finalización del mes en curso. Estos días son los establecidos en el contrato de la casa (lunes, miércoles y viernes).

El pago se realizará el mismo día en que se cumple la tarea, pero será posterior a esta. En el caso de que se pague antes de realizar la tarea y esta no se realice, Agustina trabajará el día siguiente gratis.

Firman: Ignacio E., Agustina E.

Aclaración: En caso de renuncia deberá abonar lo ganado hasta dicha fecha.

El texto quedó guardado en el libro diario de Agustina. Al año siguiente, ella agregaba: “¡¡Ignacio, chorro!! ¡¡Sos un chorro!!”.

CONTRATO PARA LAVAR EL PISO
DE LA COCINA (9/11/05)

EL SEÑOR IGNACIO E SE COMPROMETE
A PAGARLE 10\$ (DIEZ PESOS URGUAYOS) A AGUSTINA E
POR LAVAR EL PISO LOS DIAS QUE RESTAN PARA LA FINALIZACIÓN
DEL MES EN CURSO (NOVIEMBRE 2005). ESTOS DIAS SON LOS
ESTABLECIDOS EN EL CONTRATO DE LA CASA (LUNES, MIÉRC, VIERNES).
EL PAGO SE REALIZARA EL MISMO DIA EN QUE SE CUMPLE LA
TAREA PERO SERA POSTERIOR A ESTA. EN EL CASO DE
QUE SE PAGUE ANTES DE REALIZAR LA TAREA Y ESTA NO SE
REALICE, AGUSTINA TRABAJARA EL DIA SIGUIENTE GRATIS.

Firma

Ignacio E

Aclaracion de firma

Ignacio E

Firma

AGUSTINA E *

Aclaracion de firma

AGUSTINA E

YACRO SOS UN

CLORRIO

17:43 PM

2/9/06

* EN CASO DE RENUNCIA DEBERA ABONAR ~~LO~~ GANADO *AGUS**
HASTA DICHA FECHA.

Crecemos usando el lenguaje. Nuestros alumnos crecen usando el lenguaje. El lenguaje nos es tan natural que raramente nos detenemos a pensar cuánto dependemos de él. Tal vez solo en ocasiones, cuando buscamos las palabras justas para decir algo a alguien en un momento especial o, ante la necesidad de afrontar las consecuencias de una expresión equivocada, tenemos “flashes” de la importancia y las sutilezas de este código. Aun así, es posible que nunca dimensionemos la hazaña intelectual que significa adquirirlo. Seguramente lo más cercano a ello sea intentar aprender un nuevo idioma.

Cuando todo debe ser aprendido de manera consciente, nos damos de frente con la complejidad de una lengua: su pronunciación, su vocabulario, sus construcciones, su estilo particular de ser usada.

Ailen tiene 9 años y se encarga de su mascota Chessy, una cachorra labradora de tres meses.

El fin de semana va a quedarse en la casa de los abuelos.

Para asegurarse de que su hermana Paula se ocupe de Chessy, deja este mensaje en la puerta de la heladera:

“Darle lo que te mostre de comida. Esa cantidad de almuerzo y cena. De mañana darle medio litro de leche y de paso cambiarle el agua y de tarde darle otro medio litro de leche y cambiarle el agua de vuelta.

Bueno tambien hacerle mimos y si quieres duerman juntos en tu cama, bueno cuidala mucho”.

Ailen

DARLE LO QUE TE MOSTRE DE
COMIDA. ESA CANTIDAD DE ALMUERSC
Y CENA. DE MAÑANA DARLE MEDIO
LITRO DE LECHE Y DE PASO
CAMBIARLE EL AGUA Y DE TARDE
DARLE OTRO MEDIO LITRO
DE LECHE Y CAMBIARLE EL
AGUA DE VUELTA.

BUENO TAMBIEN HACERLE
MIMOS Y SI QUERES
DUERMAN JUNTOS EN TU
CAMA, BUENO CUIDALA MUCHO
AILEN

En el caso de Ignacio y Agustina, el lenguaje fue usado para *establecer un acuerdo*. Ailen, en cambio, lo emplea para *dejar instrucciones* sobre cómo deben tratar a su mascota. Pilar, para *compartir un hecho*:

“¿Sabés qué, ma? Hoy eran las pruebas de Inglés y estábamos muy nerviosos y la maestra nos dijo: ‘No se pongan nerviosos es solamente una prueba’. Y así nos pusimos muchísimo más locos, pero la maestra, que es muy buena, se le ocurrió relajarnos y luego hicimos las pruebas”.

Nacho, Agustina, Pilar y Ailen emplean el lenguaje para satisfacer distintas necesidades.

Como vimos en el capítulo anterior, permanecer sentado, atender al docente, participar en discusiones, recordar un aviso, memorizar una tabla, escribir un cuento o, como en nuestros ejemplos, compartir un hecho, dar instrucciones o establecer un

acuerdo son habilidades que requieren el trabajo concertado de las funciones instrumentales. El lenguaje es una de ellas y cumple un papel destacado, no solo porque constituye un instrumento imprescindible para entender y participar con eficacia en los intercambios con otras personas, sino también por el peso que tiene en el resto de las funciones intelectuales.

Procesos mentales como planear, razonar, juzgar o, sencillamente, atender y recordar se potencian con el lenguaje. De alguna manera, la palabra crea nuevas formas de atención, memoria y pensamiento (84). Aun la adquisición de conductas motoras como las *praxias*, es decir, movimientos planificados que por repetición se automatizan, se facilitan con la mediación de la palabra.

Pensemos en la secuencia de movimientos que tienen que aprender los niños para atarse los cordones o trazar una letra. La directriz verbal mediante explicaciones facilita la representación del plan que llevará a la ejecución del movimiento buscado. Esto lo saben bien las maestras de clases iniciales que, durante el aprestamiento, usan fórmulas rítmico-melódicas para acompañar los primeros trazos de sus alumnos.

El gesto asociado a la palabra facilita el control de los movimientos ascendentes, descendentes y circulares que requieren las primeras letras:

“*Con dos palos y un tambor, Luis tocaba una canción*”, dice el docente mientras traza primero un palo vertical, luego otro horizontal y finalmente un círculo:

L o L o

“*Soldados derechos marchando se van, los altos delante, los bajos detrás* (85)”:



En todos los casos, el lenguaje hace posible que el niño *atribuya significados*. Las significaciones que resultan mediarán y moldearán sus formas de pensar y actuar. En este capítulo intentaremos examinar estas ideas y brindar una suerte de modelo que facilite las intervenciones necesarias para favorecer su desarrollo.

Lenguaje y comunicación

Abriamos nuestro trabajo en *Psicoeducar I* (86 subrayando el hecho de que nos construimos como personas a partir de los intercambios con otras personas significativas. Necesitamos *otros* para constituirnos como seres *humanos*. Esta necesidad constituye el eje en torno al cual se llevan a cabo incontables interacciones de todo tipo. Los medios para asegurar que esos intercambios sean efectivos son variados y más o menos sofisticados. Sin embargo, entre la diversidad de formas que adopta la comunicación, hay una que alcanza el mayor grado de precisión por estar especializada en “gestión de intercambios”. Se trata del lenguaje articulado.

La existencia de un lenguaje articulado es distintiva de la especie humana. El desarrollo de esta capacidad empieza con el juego vocálico y culmina con el dominio de un complejo sistema de signos. Esto, que ha sido tildado como la mayor hazaña intelectual que probablemente enfrentamos los seres humanos, se cumple de manera natural para la inmensa mayoría de las personas.

Sin duda, numerosos actos comunicativos pueden satisfacerse sin palabras. Gestos, miradas, dibujos, movimientos son medios a través de los cuales transmitimos nuestras ideas y sentimientos. Pero hay significados que no pueden ser adecuadamente transmitidos e interpretados, si no es a través de un sistema de codificación más versátil. ¿Cómo haríamos para expresar una idea abstracta como “*Lo esencial es invisible a los ojos*”?

Precisamente el lenguaje es el sistema que nos brinda la mayor productividad y versatilidad, al permitirnos codificar y decodificar cualquier mensaje imaginable. Ambas acciones, expresarse y comprender, constituyen las vertientes productiva y receptiva del lenguaje. De esta forma, podríamos definir el lenguaje articulado como un sistema de signos que hace posible que una persona *transmita* sus intenciones comunicativas y, al mismo tiempo, *interprete* las intenciones comunicativas de los demás.

Tres capacidades fuertemente dependientes del lenguaje

SOCIALIZARSE

Sofía (3 años) se cae del triciclo y corre llorando a mostrarle a su mamá:

-Sale sangre... ¡uele...!

-A ver, amorcito, dejame ver (agachándose para ver la rodilla de la niña).

-¡¡¡¡Ayyy!!!! ¡Uele mucho!

-Vamos a lavarla despacito. ¿Te hago “sana sana”?

-No quelo (llorando sin consuelo).

-Entonces capaz que una curita puede ayudar (mientras abre el botiquín y saca una tira de banditas adhesivas con dibujos infantiles).

-Esa quelo. Poneme (ya más tranquila).

Los niños estructuran el lenguaje participando en eventos lingüísticos con un hablante competente que sirve de modelo. Esta actividad, por ser compartida, implica que, al mismo tiempo que recibe lenguaje, es exigido a hablar. Aprender a interactuar es aprender a hablar. Aprender a hablar es aprender a interactuar. (87)

Con un lenguaje todavía precario, Sofía logra expresar lo que le pasa y puede entender las palabras de consuelo de su madre. Un niño que emplea el lenguaje para expresar sus ideas, intereses y emociones puede influir sobre las personas con las que se vincula y, sobre todo, ser regulado por ellas. El lenguaje se convierte, de este modo, en un instrumento necesario para gestionar los intercambios. Esto es tan importante que la competencia social dependerá, en gran medida, de su desarrollo. Tanto es así que se ha llegado a plantear que las habilidades verbales representan el mejor predictor del grado de adaptación social de un individuo.

PENSAR

“... Leí que algunos creen en la reencarnación, que te morís y después volvés a

nacer, pero en otro cuerpo. Me parece medio loco eso, pero puede ser, ¿no? Igual no me cierra tampoco”.

“Yo lo que pienso es que tenemos alma y que el alma nunca muere, porque es algo tan puro que nadie lo puede hacer desaparecer. No sé si hay alguna religión así, si hubiera, yo sería de esa religión (88)”.

Micaela es una adolescente que, como tantos otros de su edad, reflexiona sobre la muerte y elabora su propia “teoría”.

Las teorías son formas de explicar fenómenos a través de un conjunto de ideas. Ahora bien, Micaela no entendería la teoría de la reencarnación ni podría elaborar su propia idea del tema, sin un grado de desarrollo del lenguaje que le permita entender y manipular conceptos más o menos abstractos.

Entre los 12 y los 18 meses, los niños adquieren la capacidad de producir y utilizar símbolos. Esto implica que comienzan a emplear representaciones de objetos o acontecimientos que no están presentes. El dibujo y el juego a hacer “como si” están entre las primeras formas de actividad simbólica, y es en este contexto que aparece el lenguaje como otra de las manifestaciones de la capacidad de producir y utilizar símbolos.

Una vez que aparece, el lenguaje tiñe progresivamente todas las formas de actividad intelectual. Las palabras reorganizan los procesos mentales y hacen posible operaciones cognitivas cada vez más complejas. Categorizar, inferir, hipotetizar, deducir, y todas las formas de razonamiento, requieren el lenguaje para alcanzar el más alto grado de abstracción.

REGULAR LA CONDUCTA

La maestra Alfonsina está cuidando el recreo. Observa cómo dos niños de su clase están discutiendo por unas figuritas. Sabe que Matías es muy impulsivo. En forma amable les pregunta:

-¿Qué pasa chiquilines...?

Los niños gritan al mismo tiempo las versiones diferentes sobre un juego con figuritas. Les pide que hablen de a uno y le cuenten lo que pasó para poder entender:

-¡Ah! Me hicieron acordar a cuando yo iba a la escuela, ¡a esta misma! Yo juntaba figuritas de fútbol para mi hermano porque era muy buena jugando al “sapito”. Pero los varones de mi clase y los mayores hacían trampa. ¡¡A mí me daba una rabia!! Quería tener la fuerza de un varón para pegarles. Pero como no podía, aprendí a decir “¡eso es trampa!” y a retirarme a tiempo, cuando empezaban a molestarme...

En los primeros años de vida, la conducta es regulada externamente a través de la palabra del adulto, pero a medida que se conforma y consolida el *lenguaje interior* -

alrededor de los 6 años-, el niño será capaz de resolver los problemas con los que se ve confrontado, mediante el habla interna. Como expresábamos en el capítulo anterior, esta nueva capacidad permite que el niño organice la información de la que dispone, elabore planes, emprenda procesos de decisión y monitoree el curso de las actividades. Al igual que en la situación de Jessica y Catalina (89), seguramente el *habla interna* es la que comandó la “retirada a tiempo” de la maestra Alfonsina. Y es la que sigue ayudándola a tomar decisiones ante situaciones injustas.

El lenguaje hablado, y especialmente el lenguaje interior, es fundamental para que el niño adecue las respuestas a las demandas del entorno. Precisamente en la base de los problemas del comportamiento (90) muchas veces se encuentran problemas de lenguaje. De acuerdo con diferentes estudios, alrededor del 50 % de los niños con algún tipo de trastorno del lenguaje presenta problemas emocionales, por lo tanto es muy importante no perder de vista que la salud mental de nuestros alumnos está fuertemente condicionada por la fortaleza de su sistema verbal.

El papel de los padres

Martina está preparando el baño de su bebé, Agustín, de 3 meses:

Agustín: -Ajjjgghhh gggaaahha gggjjjoo

Martina: -Sí, mi amor, mamá ya sabe que querés la mema, pero primero vamos a darnos un baño calentito...

Agustín: -Jjjphhh ppppm aa mmmpp

Martina: -Ah... ¡Qué lindo! ¿Te gusta el agüita? A ver... acá está la toalla, vamos a agarrar el jabón, los chiches... ¡Ahora sí, al agua pato!

Agustín: -Gggghh jjjj mm ggg ppffjja

Decíamos que cuando un niño nace, trae consigo unas estructuras biológicas y un programa genético que ofrece la posibilidad de desarrollar lenguaje (91). La concreción de esta posibilidad depende del uso del lenguaje en actividades compartidas. En este punto, el papel de los padres es decisivo.

Para aprender a hablar, los niños tienen que participar de situaciones en las que alguien habla y espera que ellos también hablen. Este intercambio se inicia en el nacimiento y está marcado por la conducta de los padres, que atribuyen intencionalidad a las primeras emisiones y gestos del bebé. La *intención* de comunicar es, según Bruner (92), el gran estructurador del lenguaje. En este contexto, es importante entender la intención no como una expresión voluntaria del niño, sino como la atribución de intencionalidad que permanentemente hacen los padres a sus emisiones. En otras palabras, son los padres/figuras de apego (93) los que hacen que su bebé se vuelva un ser intencional.

Las interacciones entre los bebés y las personas encargadas de su cuidado al principio se dan siguiendo determinadas pautas rutinarias en el contexto de una importante sintonía afectiva. Estas formas estables de regular los intercambios reciben el nombre de *formatos* (94) y “*constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al*

lenguaje (95)”.

Los formatos más simples son los de juego. El clásico “¿Dónde está...? ¡Acá está!” es uno de los primeros que se establecen y disfrutan los bebés. Este juego representa una actividad fundamental para que construya la noción de permanencia del objeto. La repetición de las rutinas de interacción es clave. Repetir para los niños implica un proceso muy activo de elaboración de relaciones entre objetos y eventos de su entorno físico y social, por lo que es una práctica común y muy valiosa para ellos.

Un aspecto más, unido a la importancia de la precocidad de los intercambios con figuras significativas, tiene que ver con la existencia de períodos sensibles en el desarrollo. Decíamos en *Psicoeducar 1* que “*existen períodos en la vida del niño en los que su cerebro responde con facilidad a determinados estímulos para crear circuitos neuronales que serán fundamentales para poder construir conocimiento en el futuro (96)*”. En el lenguaje, el tramo 0-2 años representa un período sensible. Esta ventana de oportunidades implica que *lo que no se usa se pierde*. La falta de oportunidades de participar en eventos lingüísticos en etapas tempranas limitará en el desarrollo posterior del lenguaje. Por lo tanto tenemos un factor crítico, la interacción humana, y un período sensible, los dos primeros años de vida.

También la capacidad para adquirir otras lenguas como hablante nativo tiene su punto álgido tempranamente en el desarrollo. Pasado ese momento, la calidad de las adquisiciones disminuye de manera notoria, sobre todo las que tienen que ver con la pronunciación.

Pero volvamos al papel de las figuras de apego. Ellas cumplirán la función que cumplen los andamios en las construcciones, es decir, una estructura de soporte que sirve de punto de apoyo para avanzar en la obra, pero que es retirada una vez que la obra finaliza. Esta metáfora, acuñada por Bruner (97), propone que del mismo modo que el albañil se apoya en el andamio, el niño se sostiene en el adulto para subir los peldaños del desarrollo. El adulto-andamio lingüístico pondrá palabras en situaciones concretas de intercambio con el niño. Este es el motor del desarrollo, y este papel será rápidamente compartido con el maestro, quien recibe a los niños en edades cada vez más tempranas.

El papel del docente

Cuando un niño se escolariza, trae consigo un conjunto de experiencias lingüísticas que le permitirán manejarse con eficiencia. Sin embargo, su lenguaje todavía no ha alcanzado un nivel de desarrollo que le permita satisfacer todas las necesidades de la vida escolar. Los alumnos tienen que aprender usos del lenguaje que requieren una práctica organizada: narrar, exponer, argumentar, etc., para lo cual resulta fundamental la intervención de los docentes. De esta forma, el lenguaje oral en la clase no debería ser considerado solo como un fenómeno natural propio de la convivencia, sino como un objeto de tratamiento pedagógico.

Por otra parte, no podemos perder de vista que la realidad en las aulas es la diversidad. Atender las diferencias es uno de los grandes desafíos que enfrentan los

docentes.

La diversidad se manifiesta, entre otros aspectos, en formas de usar el lenguaje y en repertorios verbales que van desde condiciones de amplia suficiencia hasta una extrema precariedad. No todos los alumnos han tenido contacto con adecuados modelos lingüísticos al ingresar a la escuela o al liceo, o aun habiéndolos tenido, no lograron estructurar el lenguaje como se esperaba, lo que marca una franca desigualdad en sus posibilidades de uso y, por ende, en el aprovechamiento académico.

En general, el lenguaje empleado fuera del ámbito de la institución educativa se reduce a la resolución de situaciones domésticas en las que los intercambios están facilitados por el conocimiento de los interlocutores y por el contenido de los mensajes, fuertemente relacionados con cuestiones prácticas. Fuera del ámbito doméstico, los niños y los adolescentes tienen que usar sus habilidades verbales para “ganarse un lugar”, para negociar, para debatir, para exponer y justificar sus puntos de vista, muchas veces sobre temáticas alejadas de su realidad inmediata.

Wells llevó adelante un estudio (98) sobre las diferencias en la actuación verbal de los niños en el hogar y en la escuela, a través de grabaciones de audio con un pequeño micrófono que los participantes llevaban incorporado y permitía recoger sus interacciones en situaciones naturales. Entre las diferencias encontradas, se señala que en la escuela los niños hablaban significativamente menos que en el hogar, preguntaban tres veces menos, las producciones tenían menor complejidad sintáctica y contenido semántico y pedían menos aclaraciones sobre los significados. Tizard y Hughes (1984) también observaron menos interacciones en la escuela que en la casa, sobre todo cuando se trataba de niños provenientes de clases menos favorecidas.

Es probable que esto se deba a que los intercambios en las clases tienden a basarse en preguntas del docente a las que el alumno tiene que responder. Los docentes, en general, no somos conscientes del modo en que interactuamos. Como plantea Wells, *“el único modo de explicar esto es invitar a los profesores a que se graben, aunque no vayan a las casas de los niños para comparar... Simplemente si ellos graban, digamos unos diez minutos al comienzo de la mañana, otros diez minutos después de media hora, y después lo transcriben, creo que quizás comiencen a ver exactamente lo que quiero decir con eso (99)”*.

Pero además, aunque seamos conscientes de ello, la realidad es que es difícil cambiar prácticas comunicacionales arraigadas. Obviamente, los cambios son posibles. Para eso tenemos que empezar por aumentar la conciencia de tal necesidad y estar dispuestos a sostener el esfuerzo que conlleva.

El lenguaje del docente

Roxana es maestra recién recibida y tiene a su cargo un grupo de 5.º año en una escuela de Piedras Blancas. Ese día los niños estaban especialmente inquietos: después del recreo iban a festejar el día del niño. Desde temprano, padres y vecinos iban llegando con tortas, bebidas y bolsas con regalos. La

escuela estaba de fiesta.

Roxana había planificado trabajar la noción de extensión superficial y no lograba un clima adecuado para empezar la clase. Luego de pedir varias veces a sus alumnos que hicieran silencio y atendieran, se paró frente al grupo y levantando la voz sobre el murmullo de fondo, exclamó:

“¡Basta ya! ¡Pónganse las pilas que hoy pintó mate! Miren que este tema es re importante y está salado. Si no lo entienden de entrada, van a estar en el horno...”

Como se ve, Roxana se dirige a sus alumnos con un lenguaje netamente informal. Usa palabras y expresiones coloquiales, típicas de intercambios entre jóvenes: una abreviatura para referirse a las Matemáticas (“mate”), el morfema “re” como superlativo (en lugar del “ísimo”, que indica intensidad: re importante/importantísimo), palabras como “salado (100)” y “pintó” cuyos significados convencionales se adaptan y extienden a otros usos.

Sin duda los niños de Roxana entendieron el mensaje, pero la pregunta que tenemos que hacernos es: ¿es esta la mejor manera de dirigirse a sus alumnos?

Como todo en el lenguaje, la *corrección* de las formas está dada por las características del interlocutor y las circunstancias en que se da la comunicación. Esta misma intervención podría ser apropiada en otro contexto (en un campamento, para explicar la consigna de un juego), pero no resulta feliz en un acto pedagógico.

Los docentes son modelos lingüísticos para sus alumnos. Emplear un lenguaje *adecuado* es imperativo. Esto no significa que deba usar palabras rimbombantes y frases complejas. Todo lo contrario. Ser un buen modelo lingüístico implica cuidar los componentes que hacen a la claridad de la emisión (intensidad de la voz, melodía, ritmo, pausas, precisión en la articulación), la elección de las palabras y la organización de las frases y el discurso.

La claridad y la precisión son atributos que no se consiguen con facilidad. Pero además, un tono afectivo que transmita cordialidad, respeto y cariño son aspectos en los que los docentes debemos trabajar para que la comunicación con los alumnos sea en sí misma una acción educativa, placentera y productiva.

El lenguaje de las consignas de trabajo

Dos maestras de 1.º año de la misma escuela están evaluando la resta.

En 1.º A, la maestra Gladys puso el siguiente problema:

-Tengo 86 pesos, me gasto 32, ¿cuánto me queda?

En 1.º B, la maestra Norma planteó:

-Me gasté 32 pesos de los 86 que tenía, ¿cuánto me queda?

Cuando corrigieron la prueba, comprobaron que aunque los grupos eran “parejos”, los alumnos de Gladys tuvieron notoriamente más aciertos que los de Norma. ¿Qué había pasado?

Evidentemente, a pesar de que la situación es la misma, el primer enunciado resulta más sencillo que el segundo. ¿Por qué? Porque respeta la secuencia temporal de los hechos. El texto del problema de Norma confundió a los niños, no en cuanto a la operación que debían realizar -casi todos optaron por la resta que venía facilitada por la expresión “*cuánto me queda*”-, sino porque plantearon 32 - 86, siguiendo el orden en que recibieron los datos. Esto no significa que la propuesta de Norma fuera incorrecta o inapropiada. Simplemente ejemplifica de qué manera la forma de presentar la información incide en la comprensión.

En todos los niveles educativos, el lenguaje empleado por el docente tiene gran peso en la comprensión de los alumnos. Por eso es fundamental tener presente que cuando hablamos del impacto del lenguaje en el aprendizaje académico, no solo nos referimos a las capacidades verbales de nuestros alumnos, sino también a las de los docentes y, sobre todo, a cómo las utilizan para dar explicaciones y consignas de trabajo. Téngase presente que hasta la velocidad con que el docente habla puede ser un factor determinante de la comprensión para algunos alumnos.

No hay acción didáctica que pueda prescindir del lenguaje. Observar, manipular, experimentar, y cualquier forma de actividad pedagógica, debe ser precedida, acompañada o epilogada por el lenguaje. Sin su aporte, el pensamiento no llega a formalizarse. Por lo mismo, tenemos que tratar de que nuestros alumnos *hablen*.

Cuando un alumno habla, *abre una ventana a su pensamiento (101)*, lo que permite al educador “ver” lo que está pasando en la mente de su alumno. Pero además, hablar clarifica el pensamiento. La búsqueda de la forma verbal apropiada para transmitir una idea esclarece y fortalece la propia idea, al punto que la máxima comprensión sobre cualquier asunto se tiene cuando podemos “decirlo con nuestras palabras”. Los alumnos que hablan acerca de un tema lo entienden mejor que los que no lo hacen. Por eso, poner en palabras parece ser el paso obligado para conocer verdaderamente algo.

Lengua de señas: un lenguaje natural

El lenguaje no está única o necesariamente ligado al habla. Durante mucho tiempo se pensó que los sistemas de señas empleados por las personas sordas eran versiones simplificadas de los lenguajes hablados. Hoy sabemos que las lenguas de señas son lenguajes naturales totalmente desarrollados. “*Al igual que los lenguajes hablados, los de signos operan asociando conceptos internos con un medio público, en este caso gestos manuales. Dividen eventos y relaciones en partes diferentes y hacen referencia a ellos en frases. Incluyen modulaciones simultáneas de los gestos de la mano para codificar la concordancia nombre-verbo, así como otras propiedades gramaticales típicamente codificadas por marcadores morfológicos en los lenguajes hablados (102)*”.

El modo verbal visomanual es totalmente equiparable al auditivo-oral como sistema efectivo para realizar operaciones cognitivas del más alto nivel de abstracción. Por lo mismo, en los últimos años se ha formalizado e intensificado la formación de docentes e

intérpretes en lengua de señas. En nuestro país, el modelo educativo oralista, imperante hasta la década de los noventa, dio paso a una propuesta bilingüe en la que “*la educación se brinda en dos lenguas: de manera tal que la lengua de señas funciona como la lengua primera y nativa y la lengua oral como la segunda lengua. Asimismo la lengua de señas y la cultura sorda son objetos educativos centrales (103)*”. Esta educación bilingüe pero también bicultural apunta a un cambio de perspectiva: la sordera no debe ser considerada una discapacidad, sino una seña de pertenencia a un grupo minoritario que comparte una lengua propia, diferente al lenguaje oral.

Un modelo para analizar el lenguaje

El proceso para llegar a producir un mensaje oral comienza con una intención, es decir, con una idea que necesita un molde verbal apropiado para ser transmitida. Para eso disponemos de un almacén de palabras o lexicón. Allí seleccionamos las que cumplen con los requisitos necesarios para transmitir lo que deseamos. Mediante una serie de reglas, esas unidades se ajustan y ordenan en una estructura mayor -la frase-, que tiene un significado unitario, diferente de los significados individuales de cada palabra. Sigue luego la elección de los fonemas y las instrucciones articulatorias que requiere el habla. Cumplidas estas etapas, la idea se convierte en un enunciado.

En este proceso podemos distinguir aspectos *conceptuales* y *computacionales* (Rondal 1996). El contenido del mensaje y el ajuste a la situación comunicativa (semántica y pragmática, respectivamente) corresponden al nivel conceptual (104). Estos aspectos conceptuales se relacionan con los conocimientos que el sujeto tiene del mundo. Es la materia prima que utilizará el sistema verbal para formalizar el mensaje. El aspecto *computacional* refiere al hecho de que esas ideas deben ser sometidas a operaciones de “cálculo”, es decir, a “tratamiento gramatical”, para ser correctamente formuladas. Las cuestiones vinculadas con la estructura de las palabras (fonología y morfología) y las frases (sintaxis), que describiremos en los capítulos siguientes, corresponden a este nivel.

Para estudiar de manera ordenada los componentes que acabamos de mencionar, es útil apelar a la idea del lenguaje como un sistema formado por módulos. Así como en una computadora reconocemos distintas partes que trabajan unidas (torre, monitor, teclado, mouse), el lenguaje estaría compuesto por una serie de módulos que funcionan de manera coordinada. Cada uno de ellos se encarga de una función específica y, hasta cierto punto, tiene relativa independencia. Por ejemplo, se puede tener un dispositivo gramatical intacto en un cuadro de tartamudez, o tener problemas articulatorios en el contexto de adecuados niveles de contenido y uso del lenguaje.

La clásica definición de dimensiones lingüísticas, propuesta por Bloom y Lahey (1978), agrupa los componentes del lenguaje en categorías formales -fonología, morfología y sintaxis-, de contenido -semántica- y de uso -pragmática-.

DIMENSIÓN	COMPONENTE	UNIDAD DE ANÁLISIS
-----------	------------	--------------------

FORMA	Fonología	Sonido
	Morfología-Sintaxis	Palabra-Frase
CONTENIDO	Semántica	Palabra, frase, discurso
USO	Pragmática	Acto de habla

De manera esquemática diremos que:

- El módulo *fonético-fonológico* identifica, analiza, programa y produce los sonidos del lenguaje teniendo en cuenta su realización material y su función en la palabra.
- El módulo *morfo-sintáctico* se ocupa de la formación de palabras y de las relaciones entre ellas. Analiza y regula la construcción de enunciados de acuerdo con reglas que establecen el orden de las palabras y la manera en que estas se modifican en función de las palabras vecinas.
- El módulo *semántico* refiere a los contenidos del lenguaje. Se ocupa de relacionar significados con la forma verbal apropiada.
- El módulo *pragmático* regula el uso del lenguaje en contextos específicos. Analiza y especifica los signos verbales en relación al uso social.

Desde otra perspectiva, podemos concebir el lenguaje como un sistema en el que se distingue una jerarquía de estructuras (discurso, frase, palabra, morfema, fonema), cada una de las cuales es regulada por reglas específicas. Estas estructuras, consideradas desde la perspectiva del emisor, son las responsables de producir mensajes, de ahí su nombre de *vertiente productiva* o *expresión verbal*. Puede materializarse a través del habla o de la escritura, según se trate de lenguaje oral o escrito. Este circuito se completa con una persona que participa y colabora en la interpretación del mensaje. Es la *vertiente receptiva* o *comprensión verbal*, que se materializa escuchando o leyendo, según el canal empleado para recibir el mensaje.

Pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje

A continuación, presentamos una serie de pautas especialmente preparada para padres (105), pero de aplicabilidad para docentes y personas encargadas de la crianza de un niño, que buscan promover actitudes y comportamientos que favorezcan el desarrollo del lenguaje.

- *Establezca proximidad física y contacto visual.* Mire al niño cuando se dirija a él y mientras él le habla; hágale saber que lo está atendiendo, que está interesado en lo que dice.
- *Dé tiempo para que el niño exprese sus deseos, intereses, necesidades.* Espere y admita formas incorrectas de expresión. Evite interrumpirlo mientras habla. No se adelante, completando lo que él iba a decir.
- *No presione al niño para que hable, diga o repita.*

- *Realice actividades con su hijo con el objetivo fundamental de estar juntos y no solo para hablar.* El lenguaje que aparece en estas situaciones debe ser el necesario para resolver conjuntamente la tarea. Evite “dar lecciones” de lenguaje.
- *Hable un poco más despacio que si lo hiciera con un adulto.* Enlentecer el ritmo lo ayudará a procesar la información que está recibiendo.
- *Promueva situaciones de intercambio verbal, respetando los turnos para hablar.* No monopolice la palabra ni sea quien tenga sistemáticamente la iniciativa verbal.
- *Use un lenguaje acorde a las posibilidades del niño.* Hable claro, con palabras fáciles pero bien utilizadas.
- *Designe los objetos y los acontecimientos por su nombre.* Evite expresiones como “El coso no anda” o “Alcanzame eso”.
- *Ofrézcale variadas experiencias de lenguaje:* cuentos, cartas, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes. Emplee juegos y canciones tradicionales: “Veo, veo”; “Gran Bonete”, “Que llueva, que llueva...”.
- *No remarque los errores.* Si su hijo dice “*Mamá, fui al parque y andé a caballo*”, evite correcciones tipo: “*No se dice ‘andé’, se dice ‘anduve’*”. Cuando insistimos en corregir explícitamente *todos* los errores, aumentamos la probabilidad de que el niño pierda interés y deseo de comunicarse. Por lo tanto, administre la corrección explícita para situaciones en que realmente sea necesario.
- *Corrija a través del parafraseo (corrección implícita).* Ejemplo: “*Mamá, fui al parque y andé a caballo*”. “*¡Qué bueno! Yo también una vez fui al parque y anduve a caballo... ¿Y cómo se llamaba el caballo en el que anduviste?*”.
- *Enriquezca el contenido (expansiones).* Si su hijo de 2 años se sienta en la mesa y dice “*sopa*”, aproveche esa emisión y agréguele ideas-palabras: “*Mmmm... ¡sí! ¡Qué rica sopa de verduras tengo para ti!*”.
- *Cuide el comportamiento irónico, los festejos y las burlas.* No tome como algo gracioso o divertido los errores del habla. Esto podría favorecer el mantenimiento de esos rasgos.
- *Refuerce las intervenciones de su niño,* respondiendo a sus preguntas y valorando sus puntos de vista.

Recuerde que los adultos importantes para el niño son modelos en muchos sentidos. En el lenguaje, ser un buen modelo implica SABER DECIR y SABER ESCUCHAR.

En los capítulos que siguen, abordaremos cada uno de los módulos o componentes del lenguaje presentando un breve desarrollo teórico seguido de pautas de trabajo en el aula. Para interpretarlos de manera adecuada, creemos que es importante que el lector tenga presente que:

1. ***El lenguaje es un sistema y funciona como tal.*** *Ello implica que aunque los tratemos por separado, los distintos módulos trabajan juntos, por lo que es imposible concebir una tarea lingüística que involucre un proceso lingüístico y prescinda de todos los demás. Eso no impide que podamos plantear tareas*

en las que determinado módulo tenga mayor participación que otro. Por ejemplo, cuando pedimos a un alumno que deletree, estamos exigiendo mucho al componente fonológico, un poco menos al componente lexical y menos aún a los componentes sintácticos y pragmáticos. Pero las actividades nunca son totalmente “puras”.

2. **El sistema verbal del alumno es uno y con él abordará tareas orales o escritas.** En los últimos capítulos de este libro trataremos algunos aspectos específicos del lenguaje escrito. Mientras tanto, recomendamos al lector que no pierda de vista que es con los recursos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos que cada alumno aborda las formas orales o escritas de producción del lenguaje. Por lo tanto encontrarán ejemplos de textos escritos para ilustrar desajustes pragmáticos, aunque usualmente se asocia la pragmática a la oralidad.
3. **Este trabajo no pretende ser un manual sobre trastornos del lenguaje.** El objetivo es presentar un modelo para entender el lenguaje y, en función de ello, acercar a los docentes las características de los cuadros más frecuentes y, hasta donde podamos, brindarles lineamientos generales para responder a las diferentes necesidades en el aula.

84. Luria, A. R. y Yúrovich, F. A., *Speech and the development of mental process in the child*, Penguin Books, 1973, p. 23.

85. Tomado de *Pre-escritura*, material de divulgación para docentes elaborado por el Consejo de Enseñanza Primaria, 1982.

86. Gold, A. y Gómez, A., o. cit., cap. 1, p. 15.

87. Serra, M. y Serrat, E., *La adquisición del lenguaje*, Editorial Ariel, 2000, p. 15.

88. Tomado de *La confesión de Micaela*, de Cecilia Curbelo, Sudamericana, 2013, p. 23.

89. Ver cap. 3, página 108.

90. Cohen, L. y col., 1989; Cantwell, D. P. y Baker, L., 1991, citados por Narbona, J., en *El lenguaje del niño*, Masson, 2001, p. 391.

91. Ídem, ref. 3, cap. 6, p. 166.

92. Jerome Bruner, psicólogo cognitivista considerado el Piaget norteamericano. Cuestionó el modelo conductista imperante en EE. UU. en la década del cincuenta.

93. Ídem, ref. 3, pp. 29 a 31.

94. “Lo característico del formato es que se trata de una relación social especial, de un microcosmos creado por el adulto en la interacción con el niño alrededor de algún objeto o situación que les interesa conjuntamente; lo especial de este microcosmos es su regularidad y el papel de guía que el adulto realiza en todo momento”. Bruner, J., *Desarrollo cognitivo y educación*, Ed. Morata, 1988, p. 13.

95. Serra, M. y Serrat, E., o. cit., p. 155.

96. Ídem, ref. 2, p. 168.

97. “La tarea del adulto es la de modular los movimientos hacia arriba del andamio sobre el que se apoyan los logros del niño, siendo a la vez sensible al punto de partida de este y a su capacidad para ir un poco más allá”. Bruner, J., o. cit., p. 14.

98. El estudio se conoce como Proyecto Bristol y probablemente es el mayor estudio longitudinal hecho sobre el desarrollo del lenguaje infantil. Wells, G., *Language Development in the Pre-school Years. (Language at Home and at School, Vol. 2.)*, Cambridge University Press, 1985.

99. Wells, G., en Entrevista de Lino Barrio Valencia, J.; Universidad de Valladolid. Se puede leer completa en la web.

100. El término *salado* es ampliamente utilizado por los adolescentes uruguayos con variadas intenciones que el receptor interpreta según el contexto. Cuando algo “está salado” puede ser especialmente difícil (Física de 4.º está salada), triste (alguien pierde a un ser querido, es *salado* lo que le pasó), divertido (El concierto estuvo *salado*), bueno o malo (La profesora de Literatura está *salada*), entre otros.

101. Expresión usada por Mabel Condemarín, chilena, especialista en lectura y autora de numerosos textos académicos de amplia difusión en nuestro medio.

102. Carreiras, M., *Descubriendo y procesando el lenguaje*, Trotta, 1997, cap. 2.

103. Peluso, L. y Vallarino, S., “Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria”, *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 211-236 (noviembre, 2014). Revisiones, p. 215.

104. Puyuelo, M. y Rondal, J., *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*, Masson, 2003, p. 59.

105. Gómez, A. y Gold, A., *Material de Divulgación, Centro Clínico del Sur*. Fuentes: 1) “Disturbios del Lenguaje en Niños Pequeños”; Jaime Luiz Zorzi, Director de CEFAC, San Pablo. 2) “Discapacidades del Lenguaje”, Series *Apoyo*, Instituto Interamericano del Niño, 1983. 3) “El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación”; Clemente, R. y Villanueva, L. - *Revista de Neurología* 1999; 28 (supl. 2): S 100-S 105.

Capítulo 5

Lenguaje en acción: el módulo pragmático

Juan y Martín son dos compañeros de clase que estuvieron alojados, junto con otros 15 jóvenes, en un hotel de una ciudad balnearia con motivo de haber culminado el bachillerato. Álvaro, el gerente, recibe cartas de reclamo de parte de estos muchachos debido a que se han olvidado objetos valiosos para ellos. La carta de Martín es parecida a otras que recibe de huéspedes jóvenes. La de Juan, no. Es una carta rara. Al recepcionista le llamó la atención el tiempo que se tomó en escribirla luego de que este le entregara una lapicera y una hoja.

Le comenta a Álvaro que Juan es aquel muchacho que en general andaba solo, que parecía extranjero al hablar, pero no lo era...

A quien corresponda:

Mi nombre es Juan Ignacio A. y hace ya dos semanas que yo hice uso de su hotel de cuyo servicio me siento aún complacido ya que fue más hospitalario que lo que había tenido en mis planes, y vuelvo a agradecerle entonces en esta ocasión, por lo reconfortante de sus instalaciones.

Sin embargo, lamento tener que informar que de este primer plano no es del que trataré, aunque ojalá así lo fuera.

Paso ya mismo a contarle que durante mi pasada estadía con ustedes, tuve en mis manos un portafolio, cuyo valor e importancia me sería difícil expresar en palabras. Por lo tanto, paso de inmediato a hacerlo sabedor de ciertos datos que fácilmente permitirán a aquel miembro de su personal, al que se disponga a cargo, hacerse con mi maleta sin mayores dificultades.

El portafolio pertenece a la marca Testa y es de una fina imitación de cuero negro. Sus dimensiones no son muy diferentes de las de cualquier otro portafolio y les será sumamente sencillo encontrarlo, puesto que lo deposité (olvidé) en mi habitación, la N.º 513.

No creo que me reste más que darle cuenta del grandísimo valor en contenido, aunque se trata de un tanto confidencial, por lo cual no me es posible agregar a esta nota muchos más datos.

Les agradecería que me lo dejaran en recepción al cabo de dar con él y que me llamen al 091 411 111, el número de mi teléfono celular, para luego ir yo mismo a buscarlo. Lo último que he de pedirles: se trata de un único favor y es que tengan con él mucho cuidado (ya sabe usted cómo funcionan estas cosas).

Agradecido por su amable atención y esperando resolver muy pronto este inconveniente, me despido ya de usted,

Juan Ignacio A.

A quien corresponda:

Mi nombre es Juan Ignacio A. y hace ya dos semanas que ya hicé uso de su hotel el cual me siento aún complacido, ^{ya que} fue un hospitalario que había tenido en mis planes, y vuelvo a agradecerle entonces, en esta ocasión, por la reconfortante de sus instalaciones.

Sin embargo le voy a tener que informar le que de este primer plano no es del que tratarse, aunque ojalá así lo fuera. Pasa ya mi mismo a contarle que durante mi pasada estadía con ustedes, tuve en mis manos un portafolio, de cuyo valor e importancia me sería difícil expresar en palabras. Por lo paso de inmediato a hacerle sabedor de ciertos datos, que fácilmente permitirán a aquel miembro de su personal al que se disponga a cargo, hacerme con mi maleta sin mayores dificultades.

El portafolio pertenece a la marca Testa y es de una fina imitación de cuero negro. Sus dimensiones no son muy diferentes a las de cualquier otro portafolio, y les será sumamente sencilla encontrarlo, puesto que lo deposité olvidé en mi habitación, la n° 513, y debajo de mi cama. No crea que me reste más que darle nota del grandísimo valor en contenido, del que he dispuesto en esa maleta, si bien eso se trata de un tanto confidencial, por lo cual no me es posible agregar a esta nota muchos más datos. Los agradecería que me la dejaran en recepción al cabo de dar con este y que me llamasen al 09141111 el número de mi teléfono de celular, para luego ir yo mismo a buscarlo. Lo último que he de pedirles se trata del único favor de que tengan con él mucho cuidado (ya sabe usted como funcionan estas cosas).

Agradecida por su amable atención y esperando resolver muy pronto este altercado, me despido ya de usted.

Juan Ignacio A.

Por su parte, Martín escribió:

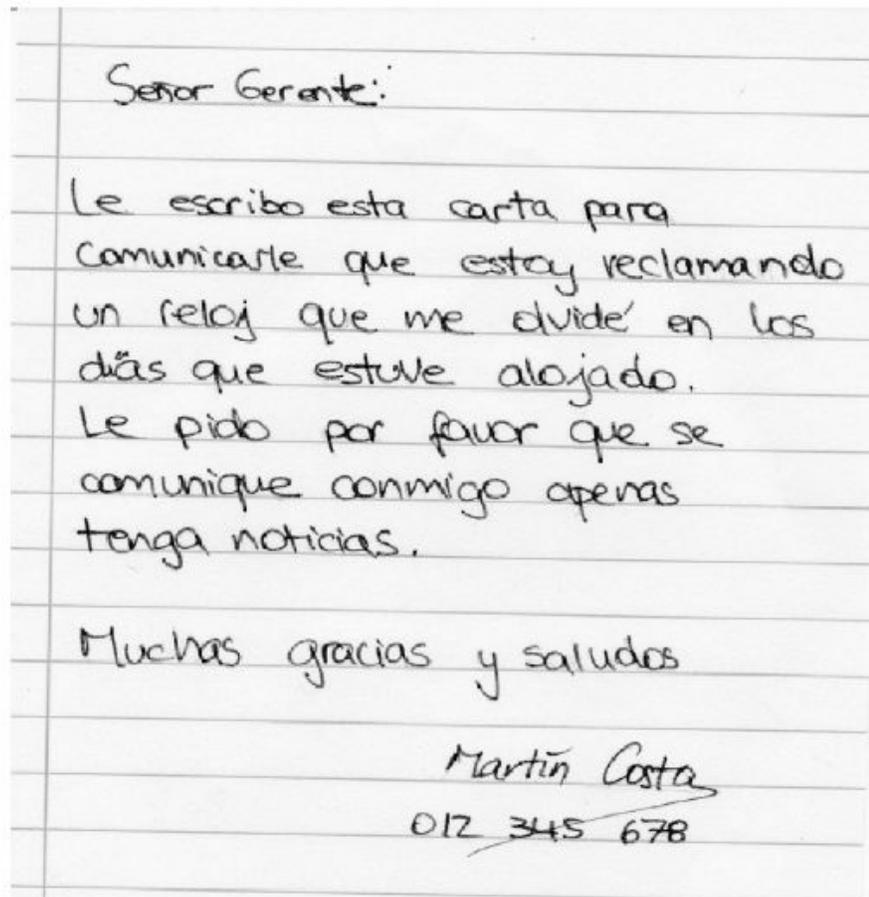
Señor gerente:

Le escribo esta carta para comunicarle que estoy reclamando un reloj que me olvidé en los días que estuve alojado.

Le pido por favor que se comunique conmigo apenas tenga noticias.

Muchas gracias y saludos,

*Martín Costa
Cel. 012 345 678*



Señor Gerente:

Le escribo esta carta para comunicarle que estoy reclamando un reloj que me olvidé en los días que estuve alojado. Le pido por favor que se comunique conmigo apenas tenga noticias.

Muchas gracias y saludos

Martín Costa
012 345 678

Los textos de Juan y Martín muestran dos formas de usar el lenguaje para resolver un mismo problema. Ahora bien, ¿cuál prefiere usted?, ¿qué texto le resulta más adecuado?, ¿qué carta hubiera querido leer si fuese el gerente del hotel?, ¿le parece que son igualmente efectivos?, ¿es posible que el detallismo de Juan aporte más al cometido de la comunicación que la forma de expresarse de Martín?, ¿hay una forma correcta y otra incorrecta?

Probablemente todos coincidiríamos con Álvaro en que el texto de Juan es “raro”,

algo “no cierra”, no porque esté mal escrito, sino porque resulta en extremo largo y rebuscado. Apenas comenzamos a leer, tenemos la impresión de que Juan perdió de vista que la situación requería una comunicación breve e improvisada, del tipo de las que se hace apoyado en un mostrador para cumplir un trámite. Evidentemente, la extensión de su texto sugiere que un potencial lector -para el caso, un gerente muy ocupado- podría incluso molestarse y llegar a desechar el escrito por inadecuado, con lo cual el fracaso de la comunicación sería absoluto. Las trescientas dos palabras que empleó para redactar la nota remiten a la idea de que la *cantidad* de información que se brinda en una comunicación es un elemento que hay que saber administrar. Este aspecto, junto con otros que desarrollaremos en este capítulo, forma parte de la llamada *competencia pragmática*.

La competencia pragmática

Para que una comunicación sea efectiva, se precisa algo más que tener un buen vocabulario y dominar las reglas de combinación entre palabras. Ser gramaticalmente correctos aporta solo una parte de lo que necesitamos para hacernos entender y entender cabalmente las intenciones de los demás. De hecho, la carta de Juan no presenta irregularidades gramaticales, incluso en algunos aspectos parece alardear de cierta riqueza lexical y sintáctica. Pero ello no resuelve el hecho de que deja serias dudas respecto de la satisfacción del propósito comunicativo. Las treinta y siete palabras de la nota de Martín, en cambio, establecen claramente que no pierde de vista el *por qué*, el *para qué* y *a quién* escribe, aun cuando omite cierta información relevante.

Sin duda, las palabras emergen y son interpretadas siempre en relación a un contexto. Precisamente, son las claves situacionales las que marcan la forma en que producimos e interpretamos los mensajes. Por ejemplo, cuando alguien en una fiesta pregunta la hora, puede que su objetivo sea evaluar cuánto tiempo le queda antes de que termine, o puede ser una manifestación de deseos de retirarse por sentirse aburrido o, por el contrario, lamentarse por el poco tiempo que le queda para seguir disfrutando. Si realizara la misma pregunta mientras corre a tomar el tren en una estación, la respuesta “alrededor de la dos y media” no sintoniza con sus expectativas, puesto que en ese contexto, necesita el dato preciso de hora y minutos (106). El concepto de cooperación entre quien emite un mensaje y quien lo recibe es central en la pragmática y será profundizado más adelante en este capítulo.

El éxito de una comunicación depende entonces de decisiones lingüísticas basadas en el lugar y el momento en que se lleva a cabo el intercambio, las características del interlocutor, el grado de confianza, el efecto que se quiere causar; y de factores extralingüísticos como la mirada, la gesticulación, el tono y la intensidad de la voz, entre otros. Así pues, podríamos definir la *competencia pragmática* como “*la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos,*

utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados (107)”.

El conocimiento de las normas que regulan el uso del lenguaje podría equipararse al *know how* (saber cómo hacer) de la jerga anglosajona, utilizado en el ámbito de los negocios y que refiere a los saberes que no siempre están académicamente documentados pero que hacen al éxito de una negociación. Es un conocimiento que se adquiere de manera natural participando en actos de habla (108) que, emulando al *know how*, implica aprender lo que hay que saber para que la gestión comunicativa sea exitosa.

Las capas de significado: significado semántico y significado pragmático

Volvamos a la carta de Juan y observemos los moldes verbales que emplea para expresar su pensamiento. Vocabulario, frases y organización del discurso contribuyen a que un lector hipotético comprenda perfectamente su planteo. Entender lo que Juan escribió es acceder al *significado semántico*, un significado que podemos llamar “gramatical”, porque se deriva de conocimientos lingüísticos. Pero hay otra interpretación, otra capa de significado. Es el significado pragmático o significado comunicado. Este se construye con supuestos y procesos deductivos que hace el oyente - en este caso, el lector-.

¿Qué nos dice desde el punto de vista *pragmático* la nota de Juan? Dice que hay mucha información irrelevante, que no tuvo en cuenta las características del destinatario, que hace afirmaciones que no puede probar. Cada una de estas características, como veremos más adelante, representan fallas o aspectos que complican la comunicación.

Pero veamos este otro ejemplo. Si yo declaro tener cuatro hijos, el interlocutor entiende que son *solamente* cuatro. Este es el significado pragmático. Aunque si en verdad fueran siete, el significado semántico de mi frase mantendría su validez lógica, porque si tengo siete también tengo cuatro. Siete *implica* cuatro. Sin embargo, mi interlocutor no duda de que son cuatro y nada más que cuatro, puesto que, una vez que se contextualizan, las palabras se recubren del significado que requiere esa situación específica.

Estos ejemplos ilustran que *una cosa es lo que se dice y otra lo que se comunica*. Lo que se dice es del orden del sistema gramatical de la lengua y tiene que ver con el contenido literal de la enunciación. Lo que se comunica es toda la información que se transmite junto con lo verbal y puede confirmar o contradecir el contenido literal de un mensaje. Esto implica que *“la forma lógica o representación semántica de una oración es diferente de su interpretación pragmática (109)”*. Y esta interpretación pragmática se arma con elementos que no están presentes en las palabras que componen el texto.

En definitiva, las palabras transmiten información semántica, pero funcionan como un estímulo para movilizar al receptor que *colabora* en la interpretación del mensaje construyendo el significado pragmático, que es el que definitivamente transmite la intención del hablante. Nos detendremos en este concepto.

Cooperación: un concepto clave

Paul Grice (110), un estudioso de la filosofía del lenguaje, hizo una contribución sustancial a la comprensión de los procesos comunicacionales, a través de la formulación del *principio de cooperación*. Cuando interactuamos verbalmente, los actores sobreentendemos que estamos llevando a cabo una tarea en conjunto y que compartimos la responsabilidad del éxito de la comunicación, de ahí que seamos cooperativos. Sabemos que tanto el que produce el texto como el que lo recibe debe contribuir para que el mensaje sea comprendido.

De este modo, cuando usamos el lenguaje no siempre somos gramaticales y lógicos, y ello no impide que el intercambio sea fructífero. Pero hay reglas que marcan cuán “agramaticales” e “ilógicos” podemos ser; de no cumplirlas, la comunicación puede dañarse severamente.

Si alguien me preguntara a qué me dedico y dijera que soy maestra, pero más tarde me ve manejando un taxi, probablemente se sentiría engañado (111). Y en verdad, no tendría por qué sentirse así, dado que yo dije la verdad -trabajo como maestra en el turno matutino-, solo que no dije “toda” la verdad. ¿Qué ocurrió con el sentimiento de engaño que generó mi respuesta al eventual interlocutor? Yo no fui todo lo “informativa” que la situación demandaba. Falté a la premisa de relevancia que está en la base de las normas conversacionales y que “*cumplen la función de guiar a los interlocutores para juzgar las participaciones del otro en la conversación y comprender lo que se dice*” (112).

El *principio de cooperación* postulado por Grice implica el cumplimiento de cuatro máximas que, de no cumplirse, pueden comprometer el éxito de la comunicación. Ellas son:

Máxima de cantidad. Se trata de dar la información necesaria, ni más ni menos.

En el ejemplo que nos ocupa, tanto Juan como Martín, de distinta manera, fallaron en el grado de “informatividad” de su contribución, uno por exceso, el otro por defecto.

Máxima de calidad. Se trata de decir lo que sabemos que es verdad. No diremos cosas de cuya veracidad no tenemos certeza.

En la carta, Juan afirma que el gerente “*ya sabe cómo funcionan estas cosas*”, “*les será sumamente sencillo encontrarlo*”. ¿Lo sabe?

Máxima de relevancia. Se trata de aportar contenidos pertinentes, que hagan al tema en cuestión. Esto implica no “irse por las ramas”. No olvidemos que procesar una información requiere un esfuerzo mental por parte del oyente. En la medida que dicho esfuerzo sea mayor, menor será la probabilidad de poner el acento en lo relevante.

La cantidad de información que aporta poco y nada al propósito de la comunicación en la carta de Juan es muy significativa. Frases como “*Paso de inmediato a hacerlo sabedor de ciertos datos que fácilmente permitirán a aquel miembro de su personal, al que se disponga a cargo, hacerse con mi maleta sin mayores dificultades*” conlleva un esfuerzo de procesamiento tal que minimiza la relevancia (más adelante veremos que esfuerzo y relevancia guardan relación inversa), al punto que el propósito de la carta podría no llegar a ser satisfecho.

Máxima de manera. Se trata de ser claro, ordenado, conciso, evitando ambigüedades

y frases oscuras.

Probablemente Juan es ordenado y no hay ambigüedades, pero la oscuridad de la expresión y la extensión son rasgos negativos que distinguen su texto.

En definitiva, interactuamos sobre la base de un acuerdo no dicho pero presente, por el cual decimos estrictamente lo necesario para que nuestro interlocutor (oyente/lector) comprenda nuestra intención comunicativa. Por otro lado, queremos ser tratados de la misma manera, esto es, recibir la información estrictamente necesaria para comprender las intenciones de los demás. En ambos casos, damos por sentado que hay una cuota de información no dicha, que será desvelada cooperativamente por quien recibe el mensaje a través de sus propios procesos inferenciales. Para ello, los componentes extralingüísticos y la comunidad de habla cumplen un rol fundamental.

Los componentes extralingüísticos

Martha es maestra especializada y está ayudando a Gabriel a preparar las pruebas semestrales de Idioma Español. Así comienza uno de sus encuentros:

Martha: -Hola, Gabriel, ¿cómo andás?

Gabriel: -Con los pies.

Martha (sonriente): -¡Ah, bueno! ¡Estamos muy creativos hoy! Contame qué temas van para la prueba.

Gabriel: -No sé, el profe iba como pedo, no pude anotar nada.

Martha intenta reformular la expresión: -Iba rapid...

Gabriel la interrumpe: -¿Viste que Fran perdió el examen?

Martha (levantando las cejas con expresión de asombro): -¡Nooo! ¿Dónde? -y le hace una guiñada.

Veamos algunos usos del lenguaje en este intercambio:

<i>Actuación</i>	<i>Norma de uso</i>
<i>Martha: Hola Gabriel, ¿cómo andás?</i>	Fórmula de saludo.
<i>Gabriel: Con los pies.</i>	Recurso humorístico: Usa la polisemia para responder de acuerdo con un significado inesperado del término “andar” en ese contexto (Martha no había pedido información sobre el aparato locomotor).

<p>Martha (asintiendo con la cabeza, sonriente): <i>¡Ah, bueno! ¡Estamos muy creativos hoy! Contame qué temas van para la prueba.</i></p>	<p>Usa la primera persona del plural para dar a entender complicidad y acompañamiento. Es una forma comunicacional muy usada en la jerga médica como señal de cercanía al paciente: “Vamos a caminar quince minutos por día”, “Tenemos que dejar la sal”.</p>
<p>Gabriel: <i>No sé, el profe iba como pedo, no pude anotar nada.</i></p> <p>Martha (reformulando la expresión): <i>Iba rápid... (Gabriel la interrumpe).</i></p> <p><i>¿Viste que Fran perdió el examen?</i></p>	<p>“Como pedo” es una expresión de uso vulgar, inadecuada para el grado de formalidad de esta comunicación.</p> <p>Interrumpir es una falta al protocolo de los turnos conversacionales. Las interrupciones solo se justifican si son necesarias.</p> <p>Tuteo. Forma de tratamiento común en una relación de familiaridad como sugiere el tipo de vínculo entre Gabriel y Martha, pero que hay que saber administrar en otros contextos de relación profesor-alumno.</p>
<p>Martha (levantando las cejas con expresión de asombro): <i>¡Nooo! ¿Dónde?, y le hace una guiñada.</i></p>	<p>Martha horizontaliza el intercambio al devolver el chiste empleando el mismo recurso lingüístico que había usado Gabriel al inicio de la conversación.</p>

Como se ve en este breve diálogo, los elementos gestuales marcan la tónica de la comunicación: el arqueo de cejas para simular sorpresa, la guiñada para mostrar complicidad, la sonrisa para indicar empatía. Esta misma secuencia discursiva, acompañada por otros gestos, produciría un efecto diferente. Es muy importante saber administrar estos recursos porque ajustan y especifican el significado de lo comunicado con las palabras.

Entre los componentes extralingüísticos destacamos:

- **Cualidad de la voz:** Volumen, timbre, tono.
- **Prosodia:** Melodía de la emisión, entonación, carga emocional.
- **Ritmo de emisión:** Velocidad con que se pronuncian las palabras, manejo de las pausas (113), duración silábica, alargamientos, titubeos.
- **Movimientos realizados durante la elocución:** mímica facial, guiñadas, postura, mirada, risa, carraspeo, bostezo, etc.

En la escritura, estos aspectos tienen que ser especialmente referenciados. Un ejemplo clásico son las acotaciones en los textos dramáticos, esto es, las aclaraciones sobre gestos, ademanes y movimientos que el autor dispone acerca del modo en que el actor tiene que representar su papel. Pero la versión más cercana a todos nosotros, que implica un abundante uso de recursos extralingüísticos en forma escrita, es el chat (114), con su profusión de recursos visuales no-verbales colaborando en el ajuste de la intención del hablante. Hablaremos de ello más adelante en este mismo capítulo.

La comunidad de habla

Una persona que posea un adecuado repertorio verbal y un conocimiento tácito de las normas que regulan las interacciones *en su comunidad de habla* tiene las herramientas necesarias para participar con éxito en los intercambios con otros miembros de su grupo. La *comunidad* es clave. Así, en nuestra comunidad de habla, tutear (“¿Viste que Fran perdió el examen?”) es una forma común de expresar confianza, pero interrumpir el turno de quien tiene la palabra, aunque es una conducta frecuente, no deja de ser inadecuada. Quien interrumpe puede ser tildado de “falto de educación” y hasta de impertinente e irrespetuoso. De hecho, uno de los primeros cometidos de los docentes, a propósito de las habilidades comunicacionales de sus alumnos, consiste en enseñar a respetar los turnos de intervención.

Pero volvamos a la “comunidad de habla” para comprender cómo la misma actuación puede ser valorada de manera diferente. “*Es sabido que los judíos neoyorquinos manejan la interrupción como muestra de acuerdo (high involvement style), mientras que otros norteamericanos esperan el término del turno del otro participante para empezar a hablar. En Venezuela esto sería una marca dialectal: los andinos suelen respetar los turnos conversacionales, mientras que los hablantes centrales interrumpen al interlocutor para manifestar lo que Tannen (1986) ha llamado ‘rapport’: el acuerdo, la comunión, el buen éxito de la conversación (115)*”.

En esta misma línea, un pensamiento que circula por Internet y se atribuye a Voltaire ilustra el peso que tiene la comunidad de habla en el valor que tienen las palabras según quién las diga: “*Cuando un diplomático dice ‘sí’, quiere decir ‘quizá’; cuando dice ‘quizá’, quiere decir ‘no’, y cuando dice ‘no’, no es un diplomático. Cuando una dama dice no, quiere decir ‘quizá’. Cuando dice ‘quizá’, quiere decir ‘sí’, y cuando dice ‘sí’, no es una dama*”. Como se ve, la literalidad del significado es transformada por las características de quien pronuncia las palabras, al punto que modifica la interpretación

que se haga del mismo. Es decir, los significados de las frases no son algo universal e invariable, sino que requieren de conocimientos sociales que se aprenden como integrantes de una comunidad.

Los docentes y la relevancia

Sperber y Wilson (116) aportan conceptos interesantes para tener en cuenta en la comunicación docente-alumno. Según estos autores, cuando escuchamos (o leemos) somos capaces de hacer el esfuerzo de prestar atención a nuestro interlocutor, con lo que ello implica de tiempo, memoria, control de interferencias, etc., porque a cambio recibimos información que consideramos *relevante*. Los “efectos cognoscitivos”, lo que ganamos en “conocimiento del mundo” es lo que justifica ese esfuerzo.

En todo acto comunicativo probablemente hay una búsqueda de relación óptima entre obtener el mayor efecto con el menor esfuerzo cognitivo posible. Deseamos que nuestro interlocutor sea pertinente para no tener que hacer un gran esfuerzo de interpretación.

Podríamos representar la *relevancia* con una fracción en la cual el *efecto cognoscitivo* es el numerador y el *esfuerzo de procesamiento*, el denominador.

$$\text{Relevancia} = \frac{\text{Efecto cognoscitivo (ganancia)}}{\text{Esfuerzo de procesamiento}}$$

Esta relación nos indica que cuanto mayor sea el esfuerzo para entender un mensaje, menor será la relevancia. En la carta de Juan el esfuerzo de procesamiento por parte del gerente-lector es muy alto, por lo tanto la relevancia es notoriamente baja.

Este es uno de los aspectos centrales de la Teoría de la Relevancia, teoría que se basa en el reconocimiento de la importancia de la *intención* del emisor y de las *inferencias* del receptor en el proceso de comunicación.

El proceso de comunicación se inicia con un enunciado (117) que funciona (o debería funcionar) como un estímulo *relevante* para la persona a quien va dirigido. En los enunciados se puede reconocer una información explícita (explicaturas) y una información implícita (implicaturas). Nos referiremos a cada una de ellas.

Las explicaturas

Son los contenidos que se comunican literalmente en un enunciado. Es lo dicho, lo expresado en la proposición. Las explicaturas tienen diferentes grados, veamos un ejemplo:

Un grupo de alumnos está en clase de Ciencias. Entre ellos está Lucía, que en ese momento se distrae mirando el broche de una compañera. Intentando retomar

el hilo de la clase, Lucía pregunta:

-Maestra, ¿dónde dice que las aves tienen respiración pulmonar?

He aquí algunas respuestas posibles:

- En el libro de Ciencias Naturales.
- En la última parte del libro, donde habla de los vertebrados.
- En el capítulo de aves del libro de Ciencias Naturales.
- En la página 45 del libro de Ciencias Naturales.
- En el tercer párrafo de la página 45 del libro de Ciencias Naturales.
- En la última oración del tercer párrafo de la página 45 del libro de Ciencias Naturales.

Como se ve, a medida que descendemos en la lista de posibles respuestas, el grado de especificación aumenta. Sin embargo, cualquiera de estas proposiciones puede ser suficientemente explícita o ser demasiado vaga, según la situación en que esté inserta. Los grados de explicitud son una característica de las explicaturas, y tiene que ver con la cantidad de información codificada. Cuanta más información se codifique, más palabras se necesitan.

En este punto corresponde aclarar que muchos alumnos, por distintas razones, necesitan mayores grados de “explicitud” que otros. Sin embargo, casi siempre son estos mismos alumnos los que presentan mayor dificultad para procesar información por el canal auditivo-verbal. Nos referimos específicamente a estudiantes con atención lábil o con problemas de lenguaje. A este grupo de alumnos les cuesta comprender preguntas, consignas o explicaciones que tengan excesiva demanda para su memoria de trabajo (118), por lo que la longitud de los enunciados incide en la calidad de la interpretación. Está demostrado que en frases largas, tienden a registrar los segmentos iniciales y finales, perdiendo los del medio.

Si consideramos que procesar cada unidad de información les demanda un esfuerzo considerable, es obvio que mientras están procesando A, no se les puede pasar B, porque hay alta probabilidad de que esa información se pierda. De ahí que mensajes del tipo “*En la última oración del tercer párrafo de la página 45 del libro de Ciencias Naturales*” no son convenientes. En cambio, sería muy adecuado responder:

“Anda a la página 45 del libro de Ciencias Naturales. [Pausa]. Busca el tercer párrafo. [Pausa]. Ahora fijate en la última oración. [Pausa]. ¿Encontraste la respuesta?”

En definitiva, los docentes tenemos que ser suficientemente explícitos, pero cuidando la longitud de los enunciados y su complejidad lingüística, de manera de evitar que nuestros alumnos se pierdan con detalles menores y ambigüedades.

Las implicaturas

Son contenidos que se deducen basándose en supuestos anteriores, es la información

implícita. Se trata de *lo comunicado*, en oposición a *lo dicho*.

Estos supuestos se deducen del enunciado a partir del contexto y se asumen como verdaderos. El hablante asume que los supuestos forman parte de la actividad deductiva del receptor. Ahora bien, en la comunicación implícita, también puedan establecerse grados, según la cantidad de información que el oyente tiene que aportar para acceder a la interpretación que busca el hablante. Veamos un ejemplo:

Escrito de Historia. Después de escribir sin descanso durante cincuenta minutos, Esteban echa un vistazo a su trabajo y comenta en voz baja a su compañero:

-¿Me entenderá la letra el profesor?

<i>“¿Me entenderá la letra el profesor?”</i>	
Respuesta explícita.	Respuesta implícita-Supuesto contextual requerido.
<i>-Los profesores están acostumbrados.</i>	[Los estudiantes deforman la letra].
<i>-Todo el mundo deforma la letra cuando escribe rápido.</i>	[Los escritos en el liceo se hacen contrarreloj] + [Los estudiantes deforman la letra].
<i>-No estamos en la escuela.</i>	[Los escolares pueden cuidar la forma de la letra] + [Los escritos en el liceo se hacen contrarreloj] + [Los estudiantes deforman la letra].

Como puede observarse, la cantidad de ideas implícitas o supuestos contextuales aumenta a medida que descendemos en la lista de posibles respuestas. De alguna manera, el enunciado se vuelve más abstracto, en el sentido de que incluye más supuestos y deben hacerse más deducciones para encontrar la interpretación que sintonice con la intención del hablante.

A veces, para ser relevante, hay que omitir información. Esto es lo que veremos a continuación.

La omisión de información

Cecilia, alumna de 4.º grado, vive en una ciudad del interior de nuestro país. Se entera de que se está formando un coro de niños de los diferentes departamentos y realizará giras por nuestro país y países vecinos. La condición para postularse es llevar una carta de recomendación de la maestra de clase.

Hay solo tres lugares por departamento.

A quien corresponda:

La alumna Cecilia Puentes es alumna de 4.º grado y concurre a esta institución desde nivel 5.

Es muy buena deportista, lo que la llevó a ganar la medalla de plata en salto alto en 2014.

Concurre a clase con regularidad.

Atentamente,

Mtra. Rosa María Álvarez

En ocasiones, la violación de una máxima puede ser un recurso empleado deliberadamente para generar determinados efectos en el receptor, como ocurre en la carta de la maestra Rosa.

Sin duda, esta carta comunica que Rosa tiene poco interés en que su alumna sea elegida para el puesto. De hecho, las máximas de relevancia y de cantidad están notoriamente alteradas: da menos información de la esperada -ya que no indica nada sobre aptitudes artísticas o musicales- y la información sobre habilidades deportivas es irrelevante para el caso.

Es muy probable que, actuando cooperativamente, el destinatario deduzca que la alumna Cecilia no tiene aptitudes para el canto o que existen otras razones por las que la maestra no alienta su postulación. En el modelo de Grice, la violación de una máxima justamente genera la implicatura. En este caso, la implicatura “*Cecilia no tiene aptitudes musicales*” viene a “salvar” la comunicación y la hace relevante.

Pragmática y escritura

Si bien los estudios en pragmática nacieron en el ámbito de la lengua hablada y, más específicamente, en el análisis de la conversación, también aportan formas de analizar cómo los escritores adaptan el texto a las características de sus potenciales lectores.

La adecuación pragmática en la escritura se manifiesta a través de rasgos del texto que mandan señales al lector para que sea capaz de interpretar ese discurso particular. Nos referimos a aspectos tales como *el registro comunicativo* (lenguaje coloquial/formal), *el nivel de especificidad* (cuán detallada es la información), *el uso del léxico* (vocabulario simple o más sofisticado), *el uso de marcas gráficas* (tipos de letra, tamaño, colores), etc.

Entre las formas escritas más cercanas a lo que podría ser una transcripción gráfica de la oralidad encontramos el chat. En esta forma de escritura, “*los usuarios escriben lo que desearían estar diciendo y leen lo que les gustaría estar oyendo* (119)”. Esto los

lleva a recurrir a estrategias de comunicación no verbal que compensen el aporte de los elementos extralingüísticos de la oralidad. Entre ellos, los emoticones (120) cumplen un rol fundamental.

De este modo, la competencia pragmática trasciende la oralidad, al aportar la información que permite que una persona interprete y construya el sentido de un mensaje, tanto por el canal oral como a través de la escritura (121).

El uso del lenguaje en la web. La ciberpragmática

Con la multiplicación de medios electrónicos y de posibilidades de acceso a Internet, nuestros alumnos asisten a formas de actuación lingüística particular: la participación en comunidades de hablantes virtuales que poseen reglas de funcionamiento propias, las cuales es preciso conocer para actuar con adecuación y eficacia.

Pragmática en la web y ética de convivencia

Así como aprendemos a interactuar participando en situaciones de comunicación reales, de la misma forma aprendemos a participar en los sistemas de comunicación virtual. Sin embargo, el hecho de que nuestros alumnos sean nativos digitales (122) no asegura por sí mismo la adquisición de normas de actuación en el microuniverso de la web que los protejan de experiencias inadecuadas.

Existen unas reglas básicas de funcionamiento en el ciberespacio que se denominan *netiquetas*. Su conocimiento ayuda a que tengamos -y nuestros alumnos tengan- oportunidades de intercambio agradable, cómodo, fructífero y más seguro.

El núcleo o idea central de las netiquetas es el respeto. El mismo adopta distintas formas, pero básicamente expresan que no se debe emplear la red para dañar personas, interferir en su trabajo, ingresar en sus archivos, apropiarse de bienes, mentir, tomar recursos e información sin el consentimiento de su propietario, etc. La regla de oro sería “no hagas nada que no quieras que te hagan”. Naturalmente, esta es una máxima de convivencia en cualquier escenario, no solo en el terreno virtual, que se reconoce y practica bajo forma de tolerancia, prudencia, trato amable, moderación y claridad en la comunicación.

La web y el manejo de la identidad

Queremos hacer especial hincapié en un hecho potencialmente amenazador y sobre el cual los estudiantes deberían recibir formación. Nos referimos al manejo de la identidad en Internet. Como señala Turkle en *La vida en la pantalla*, “*puedes ser quien quieras ser. Te puedes redefinir completamente a ti mismo si quieres. Puedes ser del sexo opuesto. Puedes ser más extrovertido. Puedes ser menos extrovertido. Lo que sea. Puedes ser simplemente quien quieras, realmente, quien tengas capacidad de ser. No tienes que preocuparte mucho por los estereotipos que las otras personas te colocan. Es fácil cambiar la forma en que la gente te percibe, porque todo lo que tienen es lo*

que tú les muestras. No miran a tu cuerpo y hacen asunciones. No oyen tu acento y hacen asunciones. Todo lo que ven son tus palabras (123)”.

Evidentemente, resulta más fácil para los adultos ser conscientes de la posibilidad de construir identidades a partir de las palabras. La presunción de honestidad, que normalmente se atribuye a quienes se presentan en la web y de la que no se tiene garantía alguna, es solo uno de los aspectos pragmáticos en los que hay que formar el criterio de nuestros estudiantes.

Adquisición de la competencia pragmática

La competencia pragmática es una capacidad que los niños desarrollan lenta y progresivamente, y que va mucho más allá de aprender a reconocer y producir sonidos, palabras, oraciones o un discurso. Implica entender cómo actúan los hablantes en distintas situaciones, inferir las emociones detrás de las palabras, comprender cómo determinados gestos o comentarios pueden afectar a alguien e influirán en su conducta. En todos los casos, el niño deberá ser capaz de elaborar una suerte de representación interna de los estados mentales de otras personas, lo cual escapa a lo propiamente lingüístico, pero es esencial para el éxito de la comunicación.

Entre los precursores tempranos de las habilidades pragmáticas, la *imitación* cumple un rol fundamental. Estudios recientes plantean que la capacidad de imitación sería una de las variables más fuertes en la predicción del desarrollo ulterior de la competencia pragmática (124).

La *reformulación* de las verbalizaciones infantiles por parte de los adultos es otro de los procedimientos naturales más potentes para la adquisición de la competencia pragmática. Mediante reformulaciones, el adulto ofrece un modelo de las formas convencionales de usar las palabras. Estas reformulaciones se hacen en forma inmediata a la emisión infantil, por lo que funcionan como mecanismos de retroalimentación que informan sobre las estructuras del lenguaje y cómo usarlas en contexto.

La *exposición* y la *participación en actos del habla* de manera constante y variada es la condición que subyace a todos los procedimientos que se intenten ensayar. Las líneas de investigación más vigorosas en los últimos años orientan hacia la idea de que adquirir una adecuada competencia pragmática implica el aprendizaje de *habilidades sociales* y de *autorregulación*. Por lo tanto, la intervención formal en niños y adolescentes que requieran mejorar su competencia pragmática incluye, necesariamente, el abordaje de esos aspectos del desarrollo infantil.

Principales esquemas de intercambio

La conversación

Matilde y Delfina son compañeras de clase de “foniatría”. Se encuentran una vez por semana para practicar la “r fuerte”. Les encanta conversar y son muy

activas en los intercambios.

Ese viernes, Matilde había llegado con una pequeña venda en la frente que despertó el interés de Delfina...

-¿Qué te pasó en la frente, Mati?

-En la escuela, hay como unos palos azules que sostienen un techito, si tenés que salir afuera podés pasar por esos techitos y no te mojás, por si llueve.

Entonces, con esos palos, Carolina y yo estábamos girando para un juego. Dimos dos vueltas y vi a mi madrina y fui “coriendo” a buscar a mi madrina.

-¿Pero qué te pasó en la frente?! (inquieta por la demora en llegar al punto).

-¡Estoy explicando! Entonces había una piedra enorme y con ella me tropecé y con una más chiquita me corté. Me salió un poquito de sangre pero después cuando me hizo así (se toca la frente) la sangre se me fue para abajo.

-¿Pero quién te puso la curita...?

-Fui a la enfermería y después estaba en la enfermería y todos fueron a la puerta de la enfermería y Lucía y los hermanos y las amigas de mi hermana fueron “coriendo” a avisarle a Irina (Irina es su hermana mayor, una escolar de 5.º año) y fueron al baño y le dijeron: “¡¡Matilde está sangrando!!”.

-¿Y te curaron?

-¡¡Sí!! Y me tuve que ir... ¡¡¡y comí en McDonald’s!!!!

Más allá de activar sus conocimientos formales sobre el lenguaje (léxico, morfología, sintaxis, fonología), para llevar a cabo esta *conversación*, Matilde y Delfina tuvieron que coordinar una serie de microhabilidades entre las que destacamos:

- Atender y tomar el turno de actuación.
- Esperar escuchando activamente.
- Expresar sus respectivas intenciones.
- Mantener el tema.
- Dar suficiente información.
- Ajustar el discurso en función de las intervenciones del interlocutor.
- Evitar las superposiciones y las interrupciones.
- Mantener el equilibrio en los turnos.

Los niños a los 5 años todavía tienen dificultad para *anticipar* cuándo termina la intervención de uno y comienza la del otro, y para marcar su propia *terminación*. Aunque esto no ocurrió en este diálogo, las superposiciones son frecuentes.

En general, a esta edad, cuando se los interrumpe son capaces de modificar el relato para explicarlo mejor o, como es el caso de Matilde, interponer una aclaración (“*¡Estoy explicando!*”) y seguir con su línea argumental hasta completar el desarrollo de la idea. Ante las interrupciones pidiendo aclaración, los niños menores tienden a emplear estrategias diferentes: abandonan la conversación o repiten textualmente lo dicho pero en voz más fuerte.

En esta conversación, las intervenciones de Matilde son marcadamente extensas, lo

que afecta el *equilibrio* en los turnos. Podría haber respondido “Me caí y me corté” y probablemente Delfina se hubiera sentido satisfecha o hubiera marcado el inicio de un intercambio más equilibrado.

La conversación *coloquial*, como la que mantienen estas niñas, se caracteriza por la ausencia de planificación previa, el registro informal, las relaciones de proximidad entre los interlocutores y el manejo de temáticas no especializadas. El dominio de estas formas conversacionales aumenta y se diversifica con la edad.

La petición

Apenas los bebés aprenden a coordinar esquemas de interacción con los adultos, comienzan a llevar a cabo acciones que demandan algo de ese adulto. Se dan cuenta de que sus comportamientos pueden influir en la conducta de los demás. En las *peticiones*, precisamente, se trata de incidir en la conducta de los otros para satisfacer un deseo.

Las peticiones pueden ser simples y directas -*Dame agua*-, o indirectas, bajo forma de preguntas -*¿Me das agua?*- o alusiones -*Tengo sed*- (esperando a que el otro entienda que quiere que le dé agua). A su vez, cualquier petición puede ser calificada de educada o no educada, según vaya acompañada o no de la expresión “por favor.”

En un estudio realizado en familias con dos y tres hijos, se analizó la manera en que los niños llevaban a cabo las peticiones en su ambiente natural. Las conclusiones fueron claras: los niños son más educados (peticiones indirectas que incluyen “por favor”) con las visitas que con los padres y, a su vez, son más educados con sus padres que con otros niños (125).

Las madres son las que reciben mayor cantidad de peticiones directas, tal vez porque los niños saben de antemano que cuentan con su voluntad. En cambio, ignoran si las personas desconocidas están dispuestas a ayudarlos, por lo cual emplear formas más educadas de pedir aumenta la chance de efectividad (Ervin-Tripp, 1992). La producción de peticiones educadas respondería, pues, a un criterio estratégico. En la medida que el niño -o un hablante de cualquier edad- intenta que alguien haga algo determinado, las muestras de cortesía constituyen una especie de “pago anticipado” por el “costo” que representa para el interlocutor atender a la demanda. Para los adolescentes, la conciencia del esfuerzo que puede implicar para otro el acceder a una petición es más clara, por lo que el uso de formas de petición a través de preguntas y con fórmula de cortesía es la esperada a esta edad.

La cortesía

Elbio es el portero de una institución educativa desde hace veinticinco años. Todos los días de clase, a las siete y cuarto de la mañana, está parado en la puerta, al lado de una columna, esperando que comiencen a llegar los alumnos de Ciclo Básico. A las siete y media empiezan a llegar los estudiantes, la mayoría solos, algunos acompañados por sus padres. En los últimos años, Elbio ha notado

que en general ni los estudiantes ni sus padres lo saludan al pasar a su lado. “Están muy apurados, o me he vuelto invisible”, se dice a sí mismo.

Saludar cuando se llega a un lugar, decir “muchas gracias”, pedir “por favor” o expresar “disculpas” son actuaciones verbales que, como todas las demás, el niño aprende en la medida que son modeladas por los adultos.

La cortesía verbal es una forma de mediación para lograr armonía en los intercambios con otras personas. Hay autores que postulan que la cortesía es un principio universal inherente a todos los actos de habla en todos los tiempos. En la base de esta actuación, existiría el deseo de causar buena impresión y de ser aceptados, contraponiéndose al *lenguaje rudo* o *descortés* que expresa diverso grado de hostilidad hacia el interlocutor.

Por otro lado, las fórmulas de cortesía, y principalmente el saludo, tienen una función importante en el desarrollo de empatía. Cuando saludamos “des-cosificamos”. Elbio está parado en la puerta al lado de una columna. Cuando saludo a Elbio, lo diferencio de la columna. Saludar es, de alguna manera, una forma de reconocer al otro como semejante. No saludar, por lo tanto, implica lo contrario.

Ana María tiene 3 años. Mientras baja en el ascensor desde el décimo piso, el padre le dice: “Acordate de que, como todas las mañanas, va a estar Castro limpiando la entrada del edificio. Cuando pasemos por al lado lo saludamos...”.

-¡Hola, Castro! -le dice Ana María.

-¡¡Hola, preciosa!! -y a Castro se le ilumina el día.

Saludar se transforma entonces en una necesidad para reconocernos entre semejantes. Como todo hábito, es producto de una práctica que, si se lleva a cabo tempranamente y de manera sistemática, podrá integrarse. En la etapa preescolar, si la imitación no logra su cometido, debemos como padres enseñarla activamente. Si Ana María no hubiera saludado, deberíamos evitar decirle delante de Castro “¿Qué se dice?” o “¡Saludá!”. Tal vez sí decirle a Ana María que al día siguiente tiene otra oportunidad.

El otro extremo de la cortesía: los insultos

A partir de la adolescencia, es muy amplia la variedad de formas que puede adoptar el lenguaje descortés. En un reciente estudio (126) llevado a cabo sobre 217 alumnos de secundaria, se valoró el grado de agresividad verbal que los estudiantes mostraban en una hipotética situación conflictiva. La pregunta disparadora fue: “¿Qué le dirías a un profesor que piensas que te tiene idea?”. Las respuestas se daban por escrito, pero bajo la condición de que el alumno escribiera lo que le diría al profesor cara a cara.

Entre las respuestas obtenidas, el repertorio va desde la agresividad verbal de los insultos hasta las fórmulas más típicamente corteses, aunque lo que resulta significativo son los porcentajes. La quinta parte de los participantes responde que no haría “nada”. En este tipo de respuesta, probablemente prevaleció la idea de las posibles consecuencias

negativas que podrían recaer sobre él mismo en el futuro. El 6 % de los encuestados acudiría a un intermediario, esto es, plantearían la situación a los padres, a un tutor u otra figura que los represente en sus reclamos frente al profesor.

Sin embargo, *más de la mitad de los alumnos* responde con ofensas, apelativos, insultos y amenazas, dirigiéndose al profesor de la misma manera que lo haría hacia un par que lo hostigara. En el extremo opuesto, son muy pocos los alumnos que utilizan ciertos marcadores de cortesía: “*Que por favor me diga por qué se porta así conmigo*”; “*Me gustaría que me tratase como a los demás. Gracias*”.

La pérdida de referencias respecto de la diferencia jerárquica entre alumno y profesor explicaría que tantas veces estas situaciones desemboquen en conductas violentas. Los investigadores plantean que la alteración en la percepción de los roles jerárquicos por parte del alumno podría basarse en el hecho de que el alumno juzga que el daño causado por el profesor es mayor que el hecho de tratarlo como un par. En otras palabras, sienten que el profesor fue el primero en romper una de las condiciones que lo ubican en un lugar de autoridad: el trato justo para todos los alumnos.

Este estudio no hace más que confirmar que las formas agresivas de comunicación pueden explicarse, entre otras razones, por la falta de entrenamiento asertivo, como hemos desarrollado en *Psicoeducar 1* (127).

Principios de intervención para la enseñanza de la pragmática

La perspectiva funcional está en la base de las actividades de pragmática. Ello implica aprender usos específicos del lenguaje, entre los que destacamos:

- La presentación personal.
- Las normas de cortesía.
- El saludo.
- Las felicitaciones.
- Los pedidos.
- Las disculpas.
- Las invitaciones.
- La queja.
- Los reclamos.
- Los consejos.
- La crítica.

Para aprender estos formatos específicos, el docente puede presentar situaciones estructuradas de manera tal que el alumno tenga que resolver un problema comunicativo mediante un acto de habla. El contenido de las actividades se toma de situaciones naturales que son convertidos en “tarea”, adaptándolas a las características de los alumnos (edad, circunstancias, etc.).

Veamos dos ejemplos de tareas de diferente complejidad, a realizar en el entorno de aula:

Role playing 1

Ana atiende un almacén y Natalia va a hacer un mandado para su mamá. Natalia está apurada porque en pocos minutos comienza su programa favorito. ¿Cómo sería ese diálogo?

Role playing 2

Esteban cree que Marcos tiene su sacapuntas y quiere recuperarlo. ¿Cómo se lo pedirá?

Lo representarán de dos maneras: Una positiva, en la que Esteban primero confirma su presunción y luego se lo pide. Otra negativa, en la que acusa al compañero de haberle quitado el sacapuntas y terminan discutiendo.

Analizar las dos situaciones y sacar conclusiones.

Numerosos videos en YouTube (128) pueden servir de disparadores. En este caso, las escenas ya están armadas, por lo que luego de mirar el video, el docente puede guiar la reflexión hacia los aspectos más relevantes que facilitaron o perturbaron la comunicación. También se los induce a pensar en los cambios que deberían hacer los protagonistas para que la comunicación resultara exitosa. Es interesante terminar esta secuencia didáctica con la creación, por parte de los alumnos, de una escena parecida que integre los aspectos conversados. La misma puede ser presentada por escrito o representada.

Para practicar la *función de preguntar*, el modelo de entrevista es muy útil.

Actividad escrita 1

Imagina que eres periodista de un programa de televisión muy importante y tienes que entrevistar a tu cantante preferido. Es tu oportunidad para averiguar cosas que te interesan y nadie ha preguntado antes. Antes de encontrarte con él, lee sobre su biografía y anota las preguntas que le harías.

Role playing 3

Imagina que te encuentras con un amigo con el que habías arreglado para salir el sábado anterior y te dejó plantado. Te saluda. Tú respondes friamente. Le explicas el motivo de tu molestia y le preguntas por qué actuó así. Escuchas sus explicaciones. En caso de que te pida disculpas, puedes aceptar o rechazarlas.

La función de ordenar

Las suposiciones basadas en roles son muy productivas para evaluar esta función. Por ejemplo:

Role playing 4

Tú eres el capitán de un barco que se hunde. Tienes que dar órdenes claras y rápidas para salvar a los pasajeros. Tomas el micrófono y por los altoparlantes se oye...

La función de explicar

En este caso podemos partir de acciones sencillas (*contar cómo hace para... preparar la leche, tender la mesa, mandar un SMS*), para pasar luego a formas de exposición que requieren mayor organización y precisión en el uso del léxico (*reglas de un juego de cartas, una clase de cocina, manejo de un artefacto, etc.*).

Role playing 5

Se divide el grupo en dos. Al grupo 1 se le explica un juego de cartas (el grupo 2 no está presente). Luego cada alumno del grupo 1 hará pareja con un compañero del grupo 2 al que le tendrá que explicar cómo se

juega. Ejemplo: solitario del seis.

Tomamos un mazo de cartas y armamos seis montones de seis cartas cada uno.

Damos vuelta la carta superior de cada montón. Observamos si hay pares de cualquier número o dos cartas que sumadas o restadas den la cifra 6. Retiramos estas cartas, por lo que quedarán nuevamente montones con cartas tapadas. Vamos descubriéndolas y repetimos lo antes explicado.

Cuando no hay posibilidad de realizar combinaciones mediante resta o suma que den seis, o cartas que formen parejas del mismo número, se termina el solitario y se suman oralmente los números correspondientes a las cartas obtenidas.

Role playing 6

Se entrega a dos alumnos una ficha relatando la situación y las instrucciones para actuar. Imagina que te llama un amigo para pedirte que tomes su lugar en un partido de fútbol. A ti no te gusta especialmente ese deporte y no accedes a su pedido. Él insiste. Tú le das tres razones diferentes por las que no estás dispuesto a aceptar.

Role playing 6

Convence a un amigo para que se anote contigo en el gimnasio. Tienes que ser muy persuasivo.

En todos los casos debemos tener presente que:

1. Para trabajar en pragmática, el contexto tiene que ser muy bien explicitado.
2. El planteo de la situación disparadora puede ser verbal (relato), dramatizada o a través de imágenes visuales (fotos, dibujos).
3. Se usa sistemáticamente el lenguaje oral, pero también puede y corresponde practicar la pragmática en la escritura.
4. El aprendizaje observacional o modelado constituye la forma de aprendizaje por excelencia en el desarrollo de habilidades pragmáticas.

Alumnos que precisan especial ayuda para desarrollar la competencia pragmática

Valentín es un escolar uruguayo de 9 años que relata de este modo su experiencia con los compañeros de clase (con entonación caribeña):

-Pues, mis compañeros no son muy amigables. Siempre pegan. Solo pude capturar tres o cuatro, me refiero a obtenerlos como amigos. En una contienda en el recreo, a un niño le pegaron un puñetazo en la quijada.

Notoriamente las palabras que usa Valentín para designar el hecho de “hacer amigos”, “pelearse”, “pegar en la cara” son llamativas, tanto como el patrón de entonación. Aunque las formas verbales son claras, no se corresponden con las que emplea un escolar uruguayo estándar. Tampoco la melodía (prosodia). Esta manera peculiar de usar el lenguaje, que evoca la de un hablante de una comunidad lingüística de otras latitudes, es una característica frecuente en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger. Sin pretender profundizar en esta condición psiquiátrica, daremos algunos elementos que pueden servir al docente para mejorar su capacidad de observación y, si cabe, averiguar

con los padres si se ha obtenido ayuda profesional.

Alumnos con Trastorno de Asperger (129)

Todos los niños tienen que aprender a desarrollar las habilidades pragmáticas. Sin embargo, para algunos la dificultad para aprender a usar el lenguaje en contexto puede ser realmente significativa.

El Síndrome de Asperger (130) es una condición psiquiátrica que se manifiesta, entre otras cosas, por la dificultad para interactuar socialmente. Los psiquiatras lo clasifican dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos del Espectro Autista. Podríamos decir que se trata de un cuadro en el que está afectada congénitamente la capacidad de desarrollar de manera adecuada la pragmática del lenguaje. Es posible que intervengan factores genéticos, pero no se ha identificado un gen específico.

Aunque las personas con Síndrome de Asperger tienen dificultades sociales, muchas tienen una inteligencia por encima del promedio y pueden sobresalir en campos como la programación informática y la ciencia. Con frecuencia, se observa a estos niños, adolescentes o adultos demasiado concentrados u obsesionados con un solo objeto o tema, ignorando todos los demás. Quieren saber todo sobre ese tema y hablan poco de otra cosa. Las áreas de interés pueden ser bastante limitadas, como las marcas de automóviles, las diferentes especies de dinosaurios o los nombres de las galaxias. Suelen no darse cuenta de que la otra persona no tiene interés en el tema.

Los problemas en la comunicación no se manifiestan solo a nivel de la expresión verbal. El lenguaje corporal puede ser inusual, a lo que se suma un hablar monótono o con una prosodia (entonación de la voz) que recuerda a un extranjero (habla televisiva, caribeña). De acuerdo con lo que veíamos antes, no hay sintonía cooperativa en la comunicación o es muy débil. Les cuesta entender el sarcasmo y pueden tomar las metáforas en forma literal.

Los elementos antes descritos llevan a que estos niños o adolescentes puedan ser catalogados por los demás como “raros” o “extraños”. Son pasibles, por lo tanto, de hostigamiento.

Poniendo el acento específicamente en las peculiaridades lingüísticas de estos alumnos, observamos que la adquisición de un vocabulario amplio y sofisticado puede demostrar una capacidad lingüística destacada para su edad. Sin embargo, esto contrasta con la dificultad para definir y usar términos comunes y coloquiales (131). El empleo de un léxico “difícil”, aun en situaciones sociales que requieren un vocabulario familiar y sencillo, puede enmascarar sus dificultades de comprensión y adaptación a las rutinas comunicativas más simples. No es extraño observar niños con Síndrome de Asperger interactuar con sus compañeros de clase utilizando unas formas gramaticales complejas y un vocabulario sofisticado que entorpece las posibilidades de intercambio real con sus pares. Esta suerte de desajuste entre el lenguaje y la situación se observa también en adolescentes que inician conversaciones sobre temas considerados tabú en determinados ámbitos; se dirigen a sus superiores jerárquicos con formas de lenguaje inapropiadas,

hacen preguntas incómodas para el interlocutor o sencillamente se salen de contexto.

Si bien las deficiencias pragmáticas de los alumnos con Síndrome de Asperger no son homogéneas, en general se observan dificultades en:

- La entonación.
- Sobrearticulación de algunos fonemas.
- El uso de verbos mentales (verbos que expresan procesos cognitivos como recordar, sentir, imaginar, pensar, engañar, creer, disimular...).
- La comprensión del lenguaje figurado y metafórico. Entender que si alguien dice “*Muero por un chocolate*” está expresando deseo intenso y su vida no está en juego.
- La comprensión de actos de habla indirectos. Son los que exigen al oyente realizar una inferencia para determinar el propósito del hablante. “*¿Podés hablar más alto?*” no es una solicitud de información, sino una forma de pedir que suba el volumen.
- La comprensión de situaciones que demandan una fuerte integración de información contextual.

La dificultad para integrar la información contextual que se necesita para lograr una correcta interpretación del mensaje aparece claramente evidenciada en este breve diálogo entre Julián y Esteban, alumno y maestro respectivamente:

Durante el partido que disputaban Uruguay e Italia en el Mundial de Fútbol 2014, la agresión de Luis Suárez a un jugador italiano tuvo amplia repercusión en la prensa local e internacional. El hecho era inusual -una mordida- y delicado -la eventual sanción dejaría al principal goleador uruguayo fuera de las canchas por varias fechas-. La decisión que tomara la FIFA seguramente iba a incidir en el rendimiento futuro de la selección, dado que el plantel se quedaría temporalmente sin una de sus principales figuras.

El tema estaba en el tapete. El ambiente social era de elucubraciones, cálculos, discusiones, aun entre los no aficionados al fútbol.

En medio de ese clima, el maestro Esteban mantiene este intercambio con Julián, un preadolescente con Síndrome de Asperger:

Esteban: -Decime, Julián, ¿qué pensás de Suárez? ... ¿te parece que puede seguir jugando?

Julián (sin dudar): -Si fuera entrenador, lo dejaba, porque igual los dientes no le duelen...

Esteban da por sentado que Julián maneja el mismo referente (entorno cognitivo) que él: la sanción que iba a recibir Luis Suárez. El supuesto (información no dicha) era la falta cometida por el futbolista.

Veamos cómo se formularían las frases con los supuestos explicitados: *¿Qué pensás de [la falta que cometió] Suárez? ¿Puede [está habilitado/merece] seguir jugando?*

La respuesta de Julián es perfectamente lógica y gramaticalmente correcta, ya que en rigor, Suárez *podía* jugar porque no estaba herido. Pero desconoce el sentido connotado: la sanción que correspondía (o no) al jugador. El aporte del contexto cultural y de los conocimientos previos al componente pragmático es decisivo, tanto para la producción como para la interpretación de significados. Este es un aspecto que los alumnos con trastornos del espectro autista, en particular las personas con Síndrome de Asperger, tienen especial dificultad para controlar.

Más allá de las dificultades señaladas, es muy importante tener en cuenta que los niños y adolescentes con Síndrome de Asperger poseen una gran capacidad de adaptación, por lo que con una correcta estimulación pueden alcanzar adecuadas conductas adaptativas.

Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención

Los niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tienden a mostrar ciertas particularidades en el uso del lenguaje que se derivan de la dificultad primaria para controlar los impulsos, inhibir interferencias y para mantener la actividad cognitiva orientada a un fin, como hemos visto en el capítulo 3. Las características del lenguaje en niños con TDAH se relacionarían con alteraciones en las funciones ejecutivas mediadas por el lenguaje interno.

Ello se traduce en desórdenes pragmáticos, entre los que se destacan:

- Iniciativa verbal aumentada.
- Interrupciones frecuentes.
- Discurso desorganizado.
- Errores de interpretación de mensajes por dificultades para mantener la información en la memoria de trabajo.
- Dificultad para regular las emociones en la conversación.

En todos los casos, estos alumnos mejoran ampliamente sus capacidades pragmáticas si se los ayuda a modular la velocidad de respuesta, esto es, si se los induce a tomarse tiempo para “pensar antes de hablar” y se los ayuda a planificar el modo concreto en que llevarán a cabo su intervención.

También se ha observado que, en tareas narrativas, *“cuando se les dan apoyos visuales con imágenes ordenadas que cuentan una historia, los niños mejoran su desempeño porque los dibujos actúan como organizador externo del relato, algo que ellos no logran hacer en su mente por las fallas en la memoria de trabajo verbal (132)”*.

Es fundamental que en todos los casos el docente esté atento a detectar y reforzar las conductas comunicativas apropiadas, pero muy especialmente si tiene alumnos con TDAH. El reforzamiento positivo aumenta la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro y finalmente se integre.

Pautas para observar las habilidades pragmáticas de los alumnos

- ¿Establece contacto visual con el interlocutor?
- ¿Cómo es su iniciativa verbal? ¿Adecuada? ¿Baja? ¿Alta?
- ¿La emisión va acompañada de gestos, inflexiones de voz, tonalidad afectiva? ¿O por el contrario, es monótona, sin la melodía natural que comunica la actitud del hablante?
- ¿Usa el lenguaje con distintos fines: contar, preguntar, discutir, pedir, argumentar?
- ¿Es capaz de resolver situaciones que se generan en clase, haciendo un uso efectivo del lenguaje?
- ¿Coopera en la comunicación o da la impresión de tener discursos paralelos?
- ¿Mantiene el hilo conductor *-coherencia-* de una conversación? ¿O se desvía del tema sin razón aparente?
- ¿Entiende el sentido figurado? Ejemplo: ¿Comprende que expresiones del tipo “*No te hagas mala sangre*” es una sugerencia a no preocuparse que nada tiene que ver con el estado de salud, o que “*Le volaba la bata*” indica rapidez y no algo relacionado con una prenda de vestir?
- ¿Omite información necesaria para que el oyente entienda su discurso? ¿Da por sentado que quien lo escucha maneja información que está en su mente pero no en la del oyente?
- ¿Emplea palabras raras (de baja frecuencia de uso) para designar objetos y acciones que la mayoría de los hablantes nombra de otra manera?

Comunicar es la función primaria del lenguaje y es, en esencia, un proceso cooperativo, en el que hablante y oyente comparten la responsabilidad del éxito del intercambio. En este capítulo, nos hemos centrado en el uso del lenguaje y hemos visto cómo, para hacernos entender y entender las intenciones de los demás, es necesario emplear los signos lingüísticos y extralingüísticos de manera estratégica.

En los capítulos que siguen, nos centraremos en los aspectos formales del lenguaje. Para eso, vamos a imaginar un juego con piezas de distinto tamaño, que se encastran siguiendo ciertas reglas. Empezaremos por conocer las piezas más pequeñas.

106. Ejemplo adaptado de Serra, M. y Serrat, E., o. cit., p. 33.

107. Rincón, C. Alberto. *La competencia comunicativa*. Unidad 11, 2004. pág.104.

108. *Acto de habla* es un concepto acuñado por Austin, J. L. en *How to Do Things with Words* (1962), pionero en los estudios sobre pragmática. Postula que en la práctica, cuando usamos el lenguaje, no solo decimos palabras, sino que realizamos acciones. Usar el lenguaje es actuar, ya que lo empleamos para generar un efecto: ordenar, pedir, prometer, aconsejar, felicitar, etc.

109. Leech, G., en *Principles of Pragmatics*, Ed. Longman, 1983.

110. Paul Grice (1913-1988) es un filósofo británico cuyo trabajo es considerado pionero en los estudios sobre pragmática.

111. De alguna manera la comunicación se basa en la confianza (“fe”). Georgia Green diría que hablar y escribir son actos de fe, y la pragmática es “*el estudio de los mecanismos que sostienen esa fe*”. En *Pragmatic and Natural Language*, citada por Reyes, G., *El abecé de la pragmática*, Arco Libros S. L., 1995, p. 24.

112. Shoshana Blum-Kulka es autora del capítulo. “Pragmática del discurso” en *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*, Van Dijk, T. (coord.), Ed. Gedesa, 2000, p. 69.

113. “*El silencio también produce significado, porque es un hecho lingüístico, en la medida que consiste en no decir; omitir; ocultar o en dar algo por ya dicho, dar a entender, presuponer*”. Reyes, G., *La Pragmática Lingüística: el estudio del uso del lenguaje*, Biblioteca de Educación Temática, 1994, p. 18.

114. Chat o “cibercharla”. Del inglés *chat*, que significa charla. Es una forma de conversación virtual escrita.

115. Álvarez Muro, A., *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*, Universidad de los Andes, Grupo de Lingüística Hispánica, 2001, p. 66.

116. Discípulos de Grice reelaboraron su teoría y formularon la Teoría de la *Relevancia*. Hoy en día se las considera las dos teorías más influyentes en el campo de la pragmática.

117. “*El enunciado es una unidad comunicativa que equivale a la intervención o contribución de un hablante en una conversación, y que puede consistir en una oración completa o en un fragmento de oración [...] aunque no siempre tengan forma de oración, suele decirse, para simplificar, que los enunciados son oraciones puestas en uso, es decir, puestas en contexto*”, Reyes, G., o. cit., p. 13.

118. Ver cap. 3.

119. Yús, F., *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Ariel, 2001.

120. Emoticon: Neologismo proveniente del inglés, formado por las palabras *emotion* (emoción) e *icon* (ícono). Se trata de transmitir emociones a través de signos de escritura, por ejemplo :-) sonrisa, ;-) guiñada, etc., que se insertan en mensajes electrónicos para especificar la intención del hablante.

121. Romero Gualda, M. V., *Escritura y subcompetencia pragmática en niveles no iniciales de aprendizaje: Producción y comprensión de textos*, Universidad de Navarra, Actas XVI 2005 ASELE, p. 539.

122. Se consideran *nativos digitales* a los nacidos a partir de la década del ochenta, que crecieron en el ámbito de una tecnología digital relativamente desarrollada y al alcance. “*Sin embargo, el concepto de nativo digital (y sobre todo su contraparte, inmigrante) es muy discutido. El problema es concebirlo como una dicotomía e identificarlo con una generación, incluso con una fecha de comienzo. Tal vez sea mejor pensar en la apropiación y uso de las herramientas digitales en un continuo que va desde una mayor apropiación y competencia, hasta un uso marginal y no competente. Las personas se ubican en distintos puntos de este continuo, ya que hay adultos muy competentes y adolescentes que usan pocas herramientas con fines muy limitados*” (*Comunicación personal de la doctora en Lingüística Claudia Brovetto*).

123. Turkle, S., *La vida en la pantalla*, Paidós, 1997, p. 234.

124. Miniscalco, C., Rudling, M., Rastam, M., Gillberg, C., Johnels, J. A., “Imitation (rather than core language) predicts pragmatic development in young children with ASD: a preliminary longitudinal study using CDI parental reports”, *International Journal of Language & Communication Disorders*, mayo-junio 2014, Vol. 49, N.º 3, pp. 369-375.

125. Ervin-Tripp, O’Connor y Rosenberg (1982) citado por Serra, M., Serrat, E., o. cit., p. 507.

126. Moreno, D., “Descortesía y violencia verbal en el aula: la relación alumno-profesor”, Universidad de Sevilla, 2009. Informe completo disponible en la web.

127. Gold, A. y Gómez, A., o. cit., cap. 3.

128. Escena de *La pistola desnuda*, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=J5IC_NUz_Cs
Diálogo en la calle, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tprL9NEYICc>
Escena de *Friends*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=EvVUsDN1768>
129. Adaptado de www.medlineplus.gov
130. La última versión del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, DSM 5 (2013)* expresa que las personas con diagnóstico de Trastorno de Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado o Trastorno Autista deben recibir diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.
131. Wing, L., “Asperger’s syndrome: a clinical account”, *Psychological Medicine*, 1981, 11: 115-129.
132. Giraldo, Y. y Chaves, L., “Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) y dificultades en lenguaje pragmático”. *Revista de Psicología Universitaria de Antioquía* (6) 1, 41-56, 2014. pág. 52.

Capítulo 6

Los sonidos del lenguaje (133)

Lucas tiene 8 años y actualmente cursa 2.º grado.

Asiste a una escuela pública de la periferia de Montevideo, a la que ingresó el año pasado para cursar 1.º.

Las dificultades para expresarse en forma oral son evidentes y comprometen severamente el acceso al lenguaje escrito.

Así relata Lucas el cuento (134) que había escuchado unos minutos antes:

Lucas: -El abuelo segó... le gutaba que... ¡no! El buro le gutaba que se suban arriba los niños y el buro se taba nojando... ¡no! El buro se comió zanahorias y el abuelo se nojó mucho mucho y el abuelo lo enceró que habías... había mucha gasinas y los niños se fueron a la casa que lo taban perando los padres.

Ana: -Muy bien, Lucas. Pero hay algo que no entendí, ¿dónde estaban los niños?

Lucas: -Los niños taban la casa de los abuelos que fueron a ver el abuelo y fueron a visitar y depué vino el abuelo y los niños se fueron a la casa.

Probablemente todos coincidimos en que lo primero que llama la atención del lenguaje de una persona es la pronunciación. Cómo *pronuncia*, la claridad con que *articula*, la precisión de la *dicción* (135) son datos a los que los oyentes somos especialmente sensibles. Si el vocabulario es más o menos florido, si las frases son más o menos extensas o si el contenido se adecua al tema y las circunstancias son consideraciones que generalmente llegan después y con las que tal vez somos más permisivos. No ocurre lo mismo con la pronunciación. Queremos escuchar las palabras bien articuladas. Nos gusta que “suene bien”, no por una consideración estética (que a veces también la hay), sino, y sobre todo, porque nos facilita la interpretación del mensaje que esos sonidos transmiten.

Lucas tiene graves problemas de lenguaje: manejo del léxico, estructura de las frases, organización del discurso. Sin embargo, la primera señal que detecta nuestro oído es que dice “segó” y “gasinas” en vez de “llegó” y “gallinas”, y “enceró”, “arriba” y “buro” para referirse a “encerró”, “arriba” y “burro”. También percibimos que hay palabras recortadas o a las que les falta algún sonido: “perando”, “taban”, “nojando”, “gutaba”, “depué”. Es evidente que no estaríamos hablando de Lucas si tuviera 4 años, porque cambiando sonidos y recortando palabras se adquiere el sistema de fonemas de la lengua. Pero tiene ocho y una repetición de grado. Hay mucho para decir y hacer.

Este capítulo tratará precisamente de los sonidos del lenguaje. Hablaremos de *fonemas* y del camino que siguen los niños para aprender a producirlos y ordenarlos para formar palabras. Trataremos también las dificultades más frecuentes en este aspecto del lenguaje y, muy especialmente, cómo el “buen decir” se conecta con la lectura y la escritura.

La competencia fonológica

La estructura de la palabra, su forma o armazón (136), se compone de un conjunto de unidades discretas llamadas *fonemas* que, según cómo se combinen, producirán distintos significados o ninguno. Así como la secuencia de fonemas de *Argelia* difiere de la de *alergia* y eso cambia el concepto de país por el de reacción orgánica, *inuldaciones* y *bilbiotecas* no tienen referencia alguna conocida.

Denominamos *competencia fonológica* a la capacidad de programar y producir correctamente los fonemas que conforman la palabra hablada. Para tener una adecuada *competencia fonológica* es preciso desarrollar una serie de habilidades. Entre ellas, destacamos:

Percibir las características del sonido, es decir, oír, analizar y abstraer los rasgos que definen un fonema.

*El Rey ordenó al escribano que redactara un insulto para el condenado.
Y el condenado fue ejecutado por un error de pronunciación. El Rey había querido decir indulto.*

Los rasgos que definen al fonema /s/ difieren de los que definen al fonema /d/. Cambios en los rasgos implican cambios de fonema, y cambios de fonema implican cambios de significado.

El bebé en la cuna ensaya múltiples movimientos con los órganos fonatorios de los que resulta una amplia gama de sonidos. Para que algunos de esos sonidos se transformen en fonemas tiene que realizar un proceso de selección de rasgos, de modo que en su cerebro guardará los que corresponden al sistema fonológico de la lengua que se habla en su entorno. Esta es probablemente la razón por la cual existen más de doscientos fonemas en el mundo, pero cada lengua emplea solo unas pocas decenas. De este modo, el bebé rioplatense jugará con un sonido posterior vibrante semejante a la “r” de los franceses, pero la abandonará porque no corresponde al sistema fonológico del español.

De todos los sonidos que ensaya en la cuna, nuestro bebé uruguayo guardará las veintidós formas que necesita para codificar cualquier mensaje en español rioplatense.

La percepción fina es necesaria tanto para elaborar el plan motor de realización de los fonemas como para detectar sonidos mal pronunciados. Si oímos *gggrosa* (137) cuando se menciona el nombre de una flor o *aggros* para referirse al cereal, rápidamente advertimos que falla la producción del fonema r vibrante múltiple. De la misma manera,

detectamos que la elección no fue correcta si se dice *pruma* queriendo mencionar *pluma*, o si se omite un sonido en *amios* para decir *amigos*.

Producir los rasgos que corresponden a cada fonema, para lo cual hacemos uso de una serie de órganos: laringe, boca, lengua, paladar, velo, labios, mandíbula. Con ellos llevamos a cabo diferentes movimientos y contactos. Tenemos que controlar los músculos de los labios, la posición de la mandíbula y los movimientos de la lengua dentro de la boca, además de los músculos respiratorios que regulan la salida del aire que expulsamos.

La columna de aire puede pasar sin ningún obstáculo a lo largo del aparato fonador o ser obstruida en algún punto de su recorrido, lo que dará fonemas vocálicos o consonánticos respectivamente. El lugar donde se da el contacto (punto de articulación) y el modo en que se haga (modo de articulación) definen los diferentes fonemas consonánticos.

En forma esquemática, podríamos establecer una clasificación de los fonemas que corresponden al español hablado en Uruguay basada en el punto de articulación. Como se verá, nuestro sistema fonológico consta de diecisiete consonantes (138).

Labial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
b-m-p	f	d-t	s-n-l-r	ch-ñ-y	g-j-k

Bilabial: Los dos labios /p/ /b/ /m/.

Labiodental: Labio inferior y dientes superiores /f/.

Dental: Lengua detrás de los dientes superiores /t/ /d/.

Alveolar: Lengua sobre la raíz de los dientes superiores /l/ /s/ /r/ /rr/ /n/.

Palatal: Lengua y paladar /ch/ /ll/ /ñ/.

Velar: Lengua y velo del paladar /k/ /g/ /j/.

Identificar sonidos que no cumplen con la regla de orden. Así, el niño que pide una “minalesa” o se queja porque no le gusta “magrudar” evidencia fallas en la organización de la secuencia de fonemas y no alteraciones en la realización motora de los mismos. Identificar el orden de los fonemas en la palabra es condición necesaria para programarlas y producirlas con acierto.

Decidir cuáles cambios en las características del sonido pueden provocar un cambio en el significado. Si permutamos dos sonidos y obtenemos significados diferentes, estamos frente a dos fonemas distintos, precisamente porque los fonemas tienen la capacidad de cambiar significados. Así, un /carro/ con agua significa algo muy distinto a un /jarro/ con agua. A pesar de que tanto el fonema /k/ como /x/ (139) tienen el mismo punto de articulación, hay un rasgo que los distingue, y es el modo de articulación (oclusivo/fricativo).

Sonido, letra, fonema: algunas precisiones

Un fonema no es un sonido. Un fonema es una suerte de abstracción de todas las formas posibles en que un sonido puede ser realizado; es un prototipo o registro interno que elabora cada hablante.

La relación sonido-fonema es semejante a la de letra-fonema, en el sentido de que tanto sonido como letra son formas de realización material del fonema. Seguramente la gama de posibilidades de trazado de una A es infinita: más o menos deformada, ángulos y cortes mejor o peor especificados. Lo mismo sucede en el habla, las variaciones posibles en la producción del sonido /a/ son muchas, pero independientemente de la calidad de la ejecución, los oyentes abstraemos las características que corresponden a ese fonema vocálico.

Los fonemas no son letras. Las letras son la forma visual de representación de un fonema y, en general, los alfabetos no representan exactamente la estructura de fonemas de una lengua. Por ejemplo, en español el fonema /x/ admite las letras “g” y “j”: gente [xente], jefe [xefe]. Es decir, distintos grafemas pueden representar el mismo fonema. Sucede así con las letras c-qu-k /c-z-s /g-j /ll-y. El alfabeto, pues, no es la serie ordenada de todos los fonemas sino de todos los grafemas de un idioma.

Cada vez que pronunciamos una palabra, los sonidos modifican sus características de acuerdo con el contexto en que se producen. Los niños aprenden a reconocerlos de manera inconsciente y automática, y los utilizan para producir las palabras. Sin embargo, para aprender a leer en un sistema alfabético como el español, tendrán que poder aislarlos. Esta es una habilidad cognitiva crítica entre los 5 y 6 años.

Los sonidos del lenguaje hablado pueden ser distinguidos por el oído humano con una rapidez vertiginosa. *“El lenguaje hablado puede seguirse a una velocidad de hasta 400 palabras por minuto, alrededor de 30 fonemas por segundo. Esta velocidad es mayor que aquella a la que podemos captar sonidos individuales en cualquier otra secuencia de sonidos: 30 sonidos independientes por segundo de la mayoría de las cosas, excepto del lenguaje natural, se perciben solo como ‘ruido blanco’ (140)”*.

No todos los sistemas verbales utilizan los sonidos como medio físico para llevar a cabo la comunicación. Las comunidades de sordos en todo el mundo han creado sistemas verbales visuales en los que los sonidos son sustituidos por movimientos de manos y brazos. *“Al igual que las lenguas orales, las lenguas de señas modernas también tienen fonemas (...) los fonemas consisten en movimientos de los dedos, manos o brazos. En correspondencia con dimensiones tales como la posición de la lengua o los labios para el lenguaje hablado, es la configuración particular de las manos, por ejemplo, cuáles dedos se extienden; la posición de las manos con respecto al cuerpo y la dirección del movimiento de las manos, dedos y brazos. También, como con las lenguas habladas, podemos esperar que el conjunto específico de fonemas varíe de una lengua de señas a otra (141)”*.

La querología es la parte de la Lingüística que estudia las unidades mínimas distintivas de una lengua de signos.

El oído no trabaja solo

Para aprender a producir los fonemas de la lengua, los bebés recogen las señales acústicas del entorno a través de su sistema auditivo. Con esa información comienzan a hacer ensayos de emisión de las primeras sílabas y palabras. A su vez, estas emisiones son recogidas por su sistema auditivo, lo que permite que su cerebro compare el sonido producido con el que quería producir.

Supongamos que un niño pequeño quiere decir “dame” pero dice “lame”. Su oído le avisa al cerebro que hay un desajuste, lo que determinará sucesivas variaciones de los movimientos de la boca hasta dar con el sonido deseado. Esto es el *feedback* auditivo y es un fenómeno esencial en la adquisición del habla.

Sin embargo, el *feedback* auditivo no opera solo en la etapa de adquisición de la fonología. Todo el tiempo estamos empleándolo para modular nuestra emisión. Esto es fácil de comprobar si nos sometemos a una sencilla experiencia: intentar hablar o cantar mientras unos auriculares nos van devolviendo nuestra propia voz con unos milisegundos de retardo. Digamos que nuestro oído no recibe la señal en simultáneo a la emisión, sino mínimamente desfasada. ¿Qué ocurre? El habla saldrá distorsionada. Tratamos de acomodar lo que decimos a lo que oímos. Por más que nos esforcemos, no podremos sustraernos al hecho de que el cerebro manda las órdenes motrices a partir de la información que le llega del oído, por lo que los efectos del *feedback* auditivo quedan fuera de nuestro control.

No contar con el oído mientras hablamos es como escribir con los ojos cerrados. Por más que hayamos automatizado el trazado de las letras, si no hay un control visual de la producción, el resultado será muy pobre.

Ahora bien, aunque es incuestionable que el oído es el órgano fundamental para captar el habla y para regular nuestra propia emisión, la percepción auditiva depende en gran medida de lo que la vista nos informa. De alguna forma, “escuchamos” también con los ojos. Y la paradoja es que si lo que oímos no coincide con el movimiento de los labios, vamos a tender a confiar en lo que vemos y no en lo que nuestro oído nos dice. Si alguien dijera “pato” pero artificialmente se muestra el movimiento de labios correspondiente a “fato”, no dudaríamos en afirmar que la persona dijo “fato”. En otras palabras, ante un conflicto de informaciones -visual y auditiva-, el cerebro opta por lo que dice la vista. Esto es conocido como Efecto McGurk (142).

Desde el punto de vista pedagógico, es especialmente importante conocer las relaciones vista-oído en la percepción del habla, dado que la información visual que proporciona el movimiento de los labios y la gestualidad del rostro favorecen el procesamiento del habla. En situación de clase, es fundamental que los docentes se esfuercen por emplear una articulación precisa (sin sobreactuar), acompañada de la correspondiente mímica facial y desde un lugar visible para todos los alumnos. Hablar de espaldas a la clase o desde el fondo del salón no contribuye a la percepción del habla, aspecto fundamental para la comprensión del lenguaje.

La adquisición del sistema fonológico

Parece oportuno comenzar asumiendo un hecho simple pero importante, y es que, durante la adquisición del sistema fonológico, los niños no *cometen errores*, sino que *aplican procedimientos* para descubrir las estructuras del lenguaje y encontrar los medios con los que cuentan para producirlas. No hay que perder de vista que, aunque la fonología infantil muestre limitaciones, puede ser perfectamente adecuada al desarrollo lingüístico propio de la edad.

Veamos las principales características de las distintas etapas que siguen los niños para llegar a completar la adquisición de los fonemas de su lengua:

<p>ETAPA PRELINGÜÍSTICA</p>	<p>0 a 12 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diferencian la entonación de las palabras y las frases. La prosodia se incorpora al lenguaje antes que la adquisición de los fonemas. ✓ Producen gorjeos y risa. ✓ Aparece el balbuceo (entre los 6 y 9 meses), esto es, producen sílabas sin intención comunicativa (ba ba, da da).
<p>CONSONANTISMO MÍNIMO o “Fonología de las 50 primeras palabras”</p>	<p>12 a 18 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprenden el significado de muchos mensajes. ✓ Producen las primeras palabras utilizando un grupo reducido de consonantes y vocales. ✓ Las consonantes que aparecen primero son labiales (p, m) y luego dentales (t) o velares (k). Las palabras son monosílabas o bisílabas. Ejemplo: aua, papá, mamá, nene, tutú, mema.
<p>FONOLOGÍA DEL MORFEMA SIMPLE</p>	<p>18 meses a 4 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emplean procesos de simplificación del habla o “procesos de simplificación fonológica”. Los mismos consisten en modificaciones en la articulación de las palabras para facilitar su producción. Los principales mecanismos de simplificación: <ul style="list-style-type: none"> *sustitución: “taleco” → CHALECO *elisión u omisión: “melo” → CARAMELO *reduplicación: “papato” → ZAPATO *adición: “estuatua” → ESTATUA

		*metátesis: “cocholate” → CHOCOLATE
ETAPA DE CULMINACIÓN o “Cierre fonológico”	4 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pueden juzgar si hay errores en la emisión de la palabra. Ejemplo: Si se me dice “¿Me das un peso?” con gesto de saludo, hacia los cuatro años, reconoce que quiso decir “beso” y no “peso”. Los niños disfrutan detectando fallas en el lenguaje de los adultos. ✓ Pueden mantener procesos de simplificación del habla además de dificultad ocasional para producir palabras más o menos complejas (Ejemplo: <i>murciégalo</i>, <i>bilbioteca</i>). ✓ Pueden presentar demora en la aparición del fonema de adquisición tardía /r/ vibrante múltiple.

¿Por qué es importante para un docente entender el concepto de fonema?

La pregunta podría responderse sencillamente diciendo que para escribir bien nuestros alumnos necesitan saber producir y manipular los fonemas de la palabra hablada.

Entre los 5 y 6 años, un niño con un desarrollo normal del lenguaje se ha convertido en un hablante competente. Pero vivimos en una sociedad caligráfica, por lo que deberá alfabetizarse, lo que significa que deberá hacerse capaz de emplear la representación visual-ortográfica del lenguaje.

El lenguaje escrito se instala sobre el lenguaje oral. Ahora bien, el punto en cuestión es comprender de qué manera el saber fonológico se une al quehacer docente, para lo cual nos concentraremos en los requerimientos de la enseñanza del lenguaje escrito.

La posibilidad de pasar del plano de la oralidad al de la escritura parece sostenerse sobre la *conciencia fonológica*.

¿En qué consiste esta habilidad? Se trata de pasar del plano del “saber usar” el lenguaje, al plano del “poder pensar” sobre él. Implica hacer explícito lo implícito. Esto representa un salto cualitativo fundamental en el desarrollo cognitivo de los niños entre los 5 y 6 años.

A diferencia de cómo aprendemos a producir los fonemas, que se da de manera natural por inmersión en una comunidad de hablantes, la conciencia fonológica requiere enseñanza explícita. Esto implica llevar a cabo actividades destinadas a orientar la actividad cognitiva del niño hacia la estructura de sonidos de las palabras que dice y escucha. Deberá transferir la atención del “contenido” al “molde”, esto es, del significado

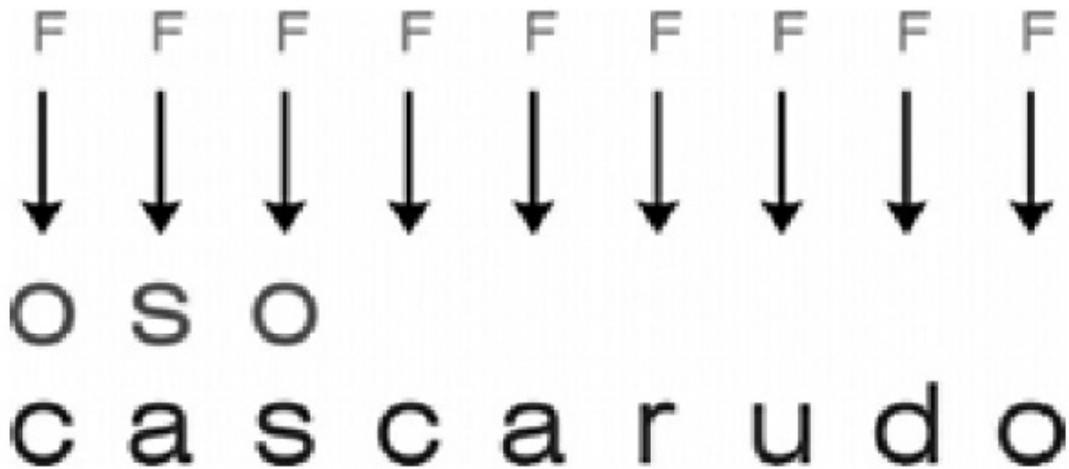
hacia la forma que lo contiene. Y para eso, necesita ayuda.



Cuando un niño de 5 años dice “Ema salta a la cuerda”, nada hay en la emisión que le permita darse cuenta de que ese bloque está formado por unidades discretas -las palabras- y, menos aún, advertir que para decir “Ema” su boca realizó tres movimientos, también separables y diferentes. Esta es la revolución cognitiva que enfrentan los niños a esta edad.

Pero además, cuando ese mismo niño piensa en la palabra “oso”, la primera representación que evoca es la de un animal grande, probablemente peludo y más o menos voraz. En cambio, cuando nombra “cascarudo” la idea que lo acompaña es la de un animal pequeño y débil.

Mediante la guía del docente, deberá aprender a soslayar las referencias de significado para elaborar otras que tienen que ver con *cómo suenan las palabras*.



Deberá focalizar su atención en el hecho de que la palabra “oso” no guarda relación con el tamaño del animal, pues es muy corta, del mismo modo que “cascarudo” es una palabra larga que nombra a un animal pequeño. Transferir la atención del contenido al molde es la clave para que progresivamente llegue a aislar cada uno de los fonemas que conforman la palabra.

Conciencia fonológica

¿Qué es?

- Capacidad de identificar y manipular los mínimos segmentos acústicos que componen la palabra.
- Habilidad cognitiva consistente en hacer explícita la estructura de sonidos del lenguaje.
- Habilidad cognitiva crítica para acceder al lenguaje escrito.

¿Por qué hay que entrenarla?

- Porque en el lenguaje oral los sonidos se sueldan como piezas de un todo.
- Porque es un conocimiento imprescindible para escribir en un sistema alfabético.
- Porque no se desarrolla naturalmente.

¿En qué consiste?

Consiste en:

- Analizar la percepción auditiva.
- Soslayar los significados.
- Aislar los mínimos segmentos acústicos.
- Manipular los sonidos del lenguaje.

¿Cuáles son los principios de acción?

- Comenzar alrededor de los 4 años.

- Articular las palabras con precisión y nitidez.
- Moverse de grandes unidades a las más pequeñas (rima, sílaba, fonema).
- Empezar por sonidos continuos (vocales, m, s, l). Prolongar la emisión. Enfatizar la sonoridad.
- Modelar cada actividad cuidadosamente antes de plantear su ejecución.
- Enfatizar y concientizar los puntos y modos de articulación de los fonemas.
- Unir la representación visual (letra) a la imagen auditiva (sonido).
- Incluir objetos concretos (fichas), gestos manuales, movimientos corporales (un paso-un sonido, mesa 4 pasos; un pique de pelota por cada sonido de la palabra).
- Entrenar en pequeños grupos es más efectivo que individualmente o en clases regulares (143).
- No se requieren profesionales especiales. Los maestros de clase demostraron alta competencia en esta tarea (144).

¿Cuáles son las etapas del desarrollo de la conciencia fonológica?

- *Fonología sin conciencia* (antes de los 4 años). Los niños producen los sonidos de la lengua para transmitir significados.
- *Conciencia silábica* (4 años). La palabra es segmentada de acuerdo con la unidad rítmica representada por la sílaba.
- *Conciencia intrasilábica* (5 años). Reconocimiento de fonema inicial. Aumenta la sensibilidad a la estructura fonémica: puede aislar algunos sonidos y detectar rimas.
- *Conciencia fonémica* (6 años). Puede segmentar y manipular los fonemas. Coincide con el aprendizaje del código escrito y es acelerada por este.

¿Qué tipo de ejercicios se realizan?

Tipo de Ejercicio	Ejemplos
<i>Duración acústica</i>	¿Qué palabra dura más [sol] o [hipopótamo]?
	Yo digo una palabra y tú dices una que suene más larga. Si yo digo [mar], tú dices... (objetivar la duración con palitos de distinta longitud).
<i>Reconocimiento y producción de rimas</i>	¿Soldado rima con abeja? ¿Escuela rima con muela?
	¿Qué parte del cuerpo rima con París? ¿Qué color rima con piojo? ¿Qué fruta rima con ratón?
<i>Trabajo sobre la sílaba</i>	Segmentación y recuento. ¿Quién llega primero? El niño avanza tantos pasos como sílabas tenga la palabra que pensó.
	Unión silábica. ¿Qué palabra se forma si junto /ti/ - /je/ - /ra/?
	Omisión. ¿Qué palabra se forma si a “regalo” le saco /re/?

	Evocación de palabras a partir de sílaba inicial. <i>Mi mochila tiene cosas que empiezan con PA...</i>
	Inversión de sílabas. <i>Lo digo al revés: /loma/ → /malo/, /mate/ → /tema/, /sopa/ → /paso/.</i>
<i>Trabajo sobre los sonidos</i>	Identificación de sonidos inicial y final.
	Evocación de palabras a partir de fonema inicial. Trazar un gran círculo en el aire donde pondremos solamente las cosas que empiecen con... (es útil tener preparadas cajas con material de cotillón, por ejemplo <i>la caja de los objetos con m, la caja de los objetos con s, etc.</i>).
	Categorización de palabras. <i>¿En qué se parecen las palabras mesa, mano, muela, moto? (Decirlas alargando el sonido inicial).</i>
	Presencia/ausencia de sonido. <i>Cometa, ¿tiene r?</i>
	Segmentación y recuento de sonidos. <i>¿Cuántos sonidos hay en “cine”?</i>
	Omisión y adición de sonidos. <i>¿Cómo suena “oveja” si le saco la j? ¿Cómo suena “muela” si le agregamos una p después de la e?</i>
	Sustitución de sonidos. <i>¿Qué palabra se forma si a “pino” le cambiamos la n por la d?</i>

Es importante señalar que la conciencia fonológica no asegura por sí sola que los niños aprenderán a leer y escribir. Otras competencias deberán desarrollarse para que esto ocurra, pero los efectos del entrenamiento en esta habilidad es *crítico* entre los niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Alumnos que precisan especial ayuda para hablar con claridad

Magdalena es profesora de Geografía en un liceo de Barros Blancos. Tres veces por semana viaja en ómnibus desde su casa en el Cordón. En el camino se encuentra con Agustina y Cecilia, profesoras de Matemática e Inglés respectivamente. El viaje es largo y aprovechan para conversar sobre el liceo y los alumnos.

Magdalena: -La clase pasada me quise morir cuando una alumna de segundo levantó la mano para decir que la “atmósfera” estaba “contistuida” por gases y que el “supsuelo” tiene rocas “impremiables”. ¡¡Nunca había escuchado tantos errores juntos!!

Agustina: -Pobrecita, ¡qué lío tiene! Por suerte en mi grupo nadie habla tan

atravesado. El único al que se le nota alguna cosita es a un chiquilín riquísimo que dice la r como los franceses... “No ggrecueggrdo la fóggrmula. Tengo que ggrepasaggr” (imitando el sonido de la r gutural).

Cecilia: -La verdad, yo no sé si mi oído está sensible a la pronunciación (Cecilia es profesora de Inglés) o qué pasa, pero si te ponés a escuchar, la mayoría se come las eses o te cambia alguna letra. No hay día que no oiga “Profe, ¿vamo a praticar lo verbo?”, “Hoy no la vimo en el ónibo”, “Profe, ¿podemo cambiar el ejcrito?”. ¡Es terrible!

Magdalena, Cecilia y Agustina describen tres situaciones diferentes que tienen un rasgo común: distorsiones en el habla. Durante muchos años, estas situaciones se estudiaron y abordaron desde un esquema simple que las clasificaba en problemas de habla y problemas de lenguaje. Si bien desde el punto de vista psicolingüístico hoy día esta concepción ya no se sostiene, todavía se sigue apelando a ella por su utilidad para entender y abordar las dificultades en esta área (145). Veamos cómo se aplica en los casos anteriores.

La alumna de la profesora de Geografía

Aunque la forma de hablar de esta adolescente sugiere problemas articulatorios, en realidad no los hay porque todos los sonidos están bien pronunciados. Esta alumna falla en la organización de la secuencia de fonemas que corresponde a las palabras *atmósfera*, *constituida*, *impermeable*, lo cual nos remite a una situación diferente a la de la articulación o pronunciación.



Fig. 1.

Organizar la secuencia de fonemas que conforman la palabra es un proceso psicolingüístico que implica elegir las unidades mínimas y establecer el plan motor de la

palabra que va a ser dicha. En nuestro modelo, diremos que fallas de este tipo representan un típico déficit central o problema de lenguaje.

En estos casos, también son comunes las sustituciones de fonemas que comparten rasgos. Así por ejemplo, es frecuente que digan *prato* por *plato* y *branco* por *blanco*, *camadero* por *camarero* o *parara* por *parada*. Estos alumnos pueden repetir las palabras correctamente, lo que pone en evidencia que no son fallas motoras sino de los mecanismos internos de programación. Las dificultades de este tipo forman parte de los llamados Trastornos Específicos de Lenguaje, en sus tipos Dispraxia Verbal, Déficit de Programación Fonológica y Trastorno Fonológico-Sintáctico (146).

Los alumnos con trastornos fonológicos suelen tener dificultades en tareas secuenciales. La velocidad para procesar estímulos lingüísticos está enlentecida y la memoria de trabajo verbal es, casi siempre, muy pobre.



Fig. 2.

En las etapas iniciales las alteraciones fonológicas pueden afectar notoriamente la inteligibilidad del habla. La mayoría de los niños que presentan situaciones como la que

se ilustra en la Figura 2 consiguen que su habla se vuelva inteligible hacia los 6 años. Sin embargo, este fenómeno es conocido como *recuperación ilusoria*, porque a pesar de que logran superar las dificultades en el habla coloquial, el déficit fonológico de base subsiste y se hace notar en usos del lenguaje más complejos como la lectura y la escritura. Precisamente, entre las hipótesis explicativas de las dislexias, la debilidad del módulo fonológico es una de las más aceptadas en la actualidad.

El alumno de la profesora de Matemática

Agustina describe el habla de un alumno que no ha logrado aprender a producir la /r/ fuerte (vibrante múltiple) y la sustituye por una vibración posterior (r gutural).

El hecho de que este adolescente no sepa cómo mover sus órganos fonatorios para conseguir el sonido buscado determina que la dificultad se presente *de manera constante* cada vez que debe emitir ese fonema. Contrariamente a lo que sucede en el caso anterior, hacerlo escuchar la palabra y pedirle que la repita no mejorará su desempeño.



Fig. 3.

Ante la imposibilidad de conseguir las características sonoras de la /r/ multivibrante, el alumno opta por *sustituirlo* por un sonido con cierta semejanza acústica. En los casos de rotacismo (147), otras respuestas frecuentes son la omisión o la sustitución por un fonema alveolar (en general /l/ o /d/). Estas últimas son, precisamente, las dos formas que utiliza Abel, un escolar de 7 años, y que pueden observarse en el relato de su visita al zoológico de Flores:

Abel: -Vi una viboda, un cocodilo, un flamenco, un pato, un ganso, un tigue que me da miedo. Vi un oso que no eda pedmitido ved podque eda peligoso.

Alicia: -Pero si está en la jaula no te puede hacer nada...

Abel: -Sí, dompe la deja. Y una viboda que no se podía sacadse una foto con

flash si no se asustaba y mataba a la gente. Y también vi los cocodilos que me dan miedo que me caiga del puente...

Alicia: -¿Un puente?

Abel: -Sí, eda de mateda. Y ¿sabés algo? Los cocodilos me dan miedo porque uno salió del pantano midándome.

Alicia: -¡¡Noo...!!

Abel: -Uno gigante, que no sé si se llamaba Godzila, eda enodme y salió del pantano y me vio y me quedó midando así quietito pada que me tide y me coma. Pedro yo soy más inteligente y yo no voy a caed en sus tamps porque mi cedebo es muy enodme entonces me sidve de ideas...

Como se ve, los aspectos simbólicos del mensaje aparecen bien logrados y se expresan con un adecuado manejo del vocabulario, estructura de las frases, ritmo y ajuste de las intervenciones. Aunque no es posible realizar juicios absolutos a priori, la dificultad parece reducirse al plano fonético, esto es, al plano de la pronunciación, por eso se dice que es un problema de habla.

En estos casos, la intervención se centra sobre todo en la concientización de las características fonéticas de los sonidos que el niño no logra producir. La retroalimentación visual con un espejo y un guialenguas, ayuda a posicionar correctamente los órganos articulatorios y a descubrir la manera de realizar el contacto. Estos procedimientos se emplean en los niños que superaron el momento de adquisición natural del fonema, lo que ha llevado a denominarlos métodos de “implantación del fonema”. Ello no corresponde a casos como el del alumno de la profesora de Geografía, en el que no era la producción sino la secuenciación lo que aparecía afectado.

Históricamente estas situaciones han recibido el nombre de dislalias y, en general, tienen rápida respuesta a la intervención. Si bien los trastornos articulatorios no tienen por qué aparecer asociados a fallas en otros aspectos del lenguaje, no hay que perder de vista que pueden ser solo la punta del iceberg, por lo que en todos los casos debe comenzarse por una valoración completa de las competencias lingüísticas del niño.

El alumno de la profesora de Inglés

Las características del habla que describe la profesora de inglés en varios de sus alumnos no pertenecen al ámbito de las *dificultades*. La aspiración de /s/ en posición final o implosiva de sílaba “loh añoh” (los años) y el oscurecimiento de /c/ antes de /t/ (dotor, diretora), tanto como otras simplificaciones de palabras frecuentes (ónibo, fútbol, asao, pelao (148)), constituyen rasgos fónicos característicos de determinadas grupos sociales, por lo que no deben ser tratados como problemas de lenguaje. Representan peculiaridades del habla. Por ejemplo, es frecuente entre los uruguayos aproximar la pronunciación de la /s/ en posición implosiva a la de una jota, por lo que “no nos llama la atención, entonces, que más de un turista, al desembarcar en el Aeropuerto Internacional de Carrasco en la ciudad de Montevideo, pregunte ¿dónde está la ‘j’ en

la palabra Carrasco (149)?”.

Las diferencias de pronunciación no deben establecer prejuicios de ninguna clase, puesto que “desde el punto de vista estrictamente sociolingüístico y comunicativo, no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores; todos son útiles en distintas situaciones comunicativas (150)”. Ello no significa que la escuela deba resignar su papel de promotor de estrategias lingüísticas que ayuden a superar la desigualdad comunicativa, por lo que ello implica en el plano de las oportunidades de actuación e inserción social de nuestros alumnos. Pero como bien señala María Elena Rodríguez, cuando se trata del lenguaje, los docentes deberíamos “dejar de lado la tendencia prescriptiva que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación (151)”.

Los juegos fonológicos en la tradición oral

Los juegos verbales tradicionales son valiosos no solo por lo que aportan en el plano afectivo, ya que, en general, se comparten con familiares cercanos y eso mejora la calidad del vínculo, sino por lo que representan en el plano cognoscitivo, y más particularmente, en el lenguaje.

Entre el repertorio de actividades que contribuyen a fortalecer las habilidades fonológicas, destacamos:

a. En etapa preescolar

Rondas. Sincronizar un texto con la melodía y el movimiento es una forma de mejorar el habla y la coordinación motora, que los niños pequeños disfrutan de manera especial. La variedad es grande, desde propuestas simples como *La ronda redonda* hasta *La farolera*, *Déjenla sola solita sola*, *Sabes coles cultivar*, *Estaba la blanca paloma*, que exigen memorizar textos y secuencias de movimientos más complejas.

Canciones. Ayudan a mejorar la articulación, que es facilitada por la sonoridad de los textos rimados. Si se agregan gestos con las manos, se favorece la coordinación y facilita el recuerdo. Ejemplo: *La araña chiquitita*, *Que llueva, que llueva*, *Los pollitos*. Entre las canciones más simples con especial valor fonológico, destacamos canciones populares del tipo *Se va la barca* y *La mar estaba serena*. En ambos casos, se canta primero la versión normal y luego se van anunciando cambios de vocal “¡Con A!”. Los niños tienen que repetir la canción sustituyendo las vocales según la consigna. Ejemplo: “*La mar estaba sarana, sarana estaba...*”.

Juegos de palmas. Serie de movimientos y golpes con las palmas que se hacen de manera sincronizada entre dos compañeros. Los movimientos son acompañados rítmicamente por una canción. Ejemplo: *Milikituli*, *En la calle veinticuatro*, etc.

Retahílas. Serie de elementos que deben evocarse en orden. Ejemplos: “*Estaba la rana sentada cantando debajo del agua, vino la mosca y la hizo callar*”. Se van agregando personajes que el niño tiene que retener y nombrar respetando el orden, en lo

que finalmente constituye una secuencia más o menos extensa: *El hombre al agua, el agua al fuego, el fuego al palo, el palo al perro, el perro al gato, el gato al ratón, el ratón a la araña, la araña a la mosca, la mosca a la rana que estaba sentada cantando debajo del agua, cuando el hombre salió a cantar vino la suegra y lo hizo callar.*

Trabalenguas. Actividad para agilizar la pronunciación. Se comienza repitiendo lentamente una frase o un texto breve con secuencias de sonidos parecidos que se repiten, lo que induce a error. El juego consiste en decirlo cada vez más rápido sin perder la precisión. Ejemplo: *Cuando cuentos cuentos, cuenta cuántos cuentos cuentas; Como poco coco como, poco coco compro.*

Errores deliberados. Alterar la estructura de sonidos de la palabra. Es un recurso humorístico que los niños de 5 años disfrutaban mucho y ayuda a la discriminación y el análisis fonemático. Ejemplo: “*Hola, ¿Matrilde, cómo estrás?*”

b. En etapa escolar y liceal

Son muy valiosas sobre todo para favorecer indirectamente el mejoramiento de la ortografía, las variaciones de juegos orales con directriz fonológica. Por ejemplo:

Veo, veo... Según la edad del alumno, pueden hacerse variaciones: *Una cosa que tiene f; Una cosa que empieza con m; Una cosa que empieza con s y termina con o...*”.

Va un barco cargado de... Semejante al anterior, se propone con variaciones: *cosas que no tienen a; cosas que tienen tres sílabas; etc.*

Simón dice que... *Todas las palabras tienen una r y una e; No vale decir la primera sílaba de ninguna palabra; Hay que decir una palabra más larga que la mía; No vale decir una palabra que tenga la misma cantidad de sonidos que la mía; etc.*

Jeringoso. Consiste en modificar la estructura de la palabra interponiendo una sílaba formada con una p y la vocal con que termina la sílaba de la palabra objetivo. Ejemplo: *mesa se transforma en mePEsaPA; agua es aPAguaPA. (Epes mupuy fapacipil hapablapar apasipi peperopo lepeeperlopo epes mapas dipifipicipil).*

Ahorcado. Juego de lápiz y papel entre dos o más jugadores. Uno de ellos hace tantas marcas en la hoja (guiones) como letras tenga la palabra. El otro jugador intentará adivinarla, nombrando posibles letras para cada guión. Los errores se penalizan con agregados consecutivos en la figura del hombrecito que va a ser “ahorcado”.

Pautas para favorecer el desarrollo del módulo fonológico

- Asegurarse de que la audición es normal o, en caso de pérdida auditiva, seguir las indicaciones del especialista para conseguir la mejor audición posible.
- Hablar con claridad, sin exagerar los movimientos de la boca pero cuidando que la articulación sea precisa y el ritmo de elocución, adecuado.
- Retomar las palabras mal pronunciadas y devolverlas corregidas en forma inmediata a la emisión del alumno. Ejemplo: Juan: *-No me gusta mardugar.* Maestro: *-¿No te gusta madruguar? ¡Qué increíble! ¡A ti no te gusta y a mí me encanta madruguar!* Son los llamados procedimientos de corrección implícita y constituyen las formas

de intervención “de primera línea” en la etapa preescolar.

- Abstenerse de señalar los errores y de pedir que repitan la palabra correctamente. Si bien en ocasiones es adecuado hacerlo, no debe convertirse en el procedimiento habitual.
- Aceptar que los niños preescolares no dominan el sistema fonológico y que por lo tanto realizan transformaciones que son naturales para su edad. Ante la duda, consultar con un especialista.
- Recordar que ver la boca y el rostro del hablante mejora la percepción del habla.
- Reforzar la producción de palabras difíciles y de sonidos que no dominaba antes, mediante reconocimiento y elogios. Ejemplo:

Juan (4 años): *-Hoy dibujé cuadrados.*

Madre: *-Qué bueno, Juan, y qué bien te sale esa palabra tan difícil: “cuadrados”. ¡Me encanta cómo lo decís!*

- Segmentar las palabras para facilitar su producción. Ejemplo: Matías, 2.º año: *-Mi libro es de moustros.*

Maestra: *-¡Impresionante! Pero fijate cómo digo: moNstrUos (152). Monstruos es una palabra difícil. Vamos a practicarla despacito... -Y se sigue una secuencia que comienza con la repetición de las sílabas aisladas, luego la palabra silabeada, finalmente la palabra entera. Como último paso es recomendable asociarla a otras con la misma característica:*

Maestra: *-¿Viste que “moNSTRuo” se parece a “iNSTante” y “coNSTRuyo”? Repetilas conmigo...*

- Emplear la forma visual de la palabra para generar o reforzar la representación fonológica. Esta estrategia funciona si el niño está alfabetizado o en vías de alfabetización. Visualizar la secuencia de fonemas ayuda a producirla mejor. Muchas veces, lo que el oído no logra discriminar es clarificado por la vista a través del signo gráfico. Por ejemplo, si Matías no lograra producir la secuencia “monstruo” a pesar de los intentos auditivo-verbales, se presenta la palabra escrita y se hace la misma secuencia pero apoyada en las letras. Esto le sirve no solo para lograr producirla, sino para almacenarla en su memoria.

En este capítulo vimos cómo el lenguaje se materializa a través del habla, es decir, a través de un sistema de sonidos que llevan una información codificada. Los niños necesitan oír bien para distinguir y abstraer las características de los sonidos del lenguaje, esto es, para integrarlos como las piezas con las que compondrá todas las palabras que desee transmitir. Y necesitan personas que les hablen y, más adelante, les muestren de qué manera las palabras que decimos están formadas por unas unidades mínimas o fonemas. Mencionamos también, cómo estos procesos, con sus características particulares, se dan en la adquisición de la lengua de señas en los niños sordos.

Destacamos los 6 años como un hito en las adquisiciones fonético-fonológicas. A esta edad los niños ya pueden articular correctamente todos los fonemas y están fuertemente orientados a descubrir la estructura de sonidos de las palabras que emiten, lo que representa una habilidad fundamental para acceder al lenguaje escrito.

A continuación veremos cómo los fonemas se ensamblan para formar unidades mayores, las palabras, y su relación con los significados que conllevan.

133. Este capítulo es de especial interés para maestros de preescolares y primeros grados. No obstante, recomendamos su lectura a todos los docentes, por su conexión con el lenguaje escrito y los eventuales trastornos que se derivan de complicaciones tempranas en este módulo del lenguaje oral.

134. Comprensión Auditiva, Texto 2, *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)*. S.A. Kirk, J.J. McCarthy y W. D. Kirk, adaptadores: Ballesteros, S. y Cordero, A., TEA Ediciones, 1986.

135. *Articulación, pronunciación y dicción* en este trabajo se emplean como conceptos equivalentes.

136. Según Saussure, los signos lingüísticos se componen de un *significante* o estructura y un *significado* o contenido. “*Identificar el significado con el concepto y el significante con la imagen acústica no es sino una ficción teórica, ya que no existe ningún escalpelo intelectual capaz de separar en el signo lingüístico el significante del significado; el haz y el envés de una misma hoja de papel*”, sostiene Saussure, en Molho, M., *Para una lingüística del significante*, Universidad de París IV, París-Sorbonne, 1992, p. 42.

137. Onomatopeya de la palabra dicha con r gutural o r francesa.

138. El fonema interdental /z/ y el sonido labiodental /v/ no pertenecen al español hablado en el Río de la Plata. La articulación de la v labiodental en nuestro medio ha sido empleada como un recurso didáctico por parte de los docentes para diferenciar la ortografía de las palabras con v de la bilabial b. Debe destacarse que esta práctica, en muchos casos, confunde más de lo que ayuda.

139. /x/ representa al fonema velar fricativo sordo cuyo signo alfabético es “j”.

140. Hardy, T. y Jackson, R., y *Cognición*, Prentice Hall, 1998, p. 127.

141. Gasser, M., “How Language Works”, Indiana University, 2011, cap. 3, disponible en la web. www.indiana.edu/~hlw/book.html.

142. McGurk, H. y McDonald, J., “Hearing lips and seeing voices”, *Nature*, 1976, 264, 746-748.

143. Consenso del Panel Nacional de Lectura, “Phonemic Awareness Instruction”, NICHD, 2000, cap. 2, p. 4.

144. Ídem, Consenso NICHD, cap. 2, p. 6. No confundir esta idea con la imprescindible intervención fonoaudiológica que requieren los niños que tienen problemas de lenguaje.

145. El marco habla-lenguaje ya no se postula como el paradigma para entender las dificultades fonológicas de los niños y los adolescentes. Aun así, Cervera y Ygual reconocen que “*todavía la usamos en nuestros esquemas de clasificación e intervención, aunque durante mucho tiempo la hemos criticado y puesto en tela de juicio, tanto desde la psicolingüística como desde la propia lingüística*”. Cervera-Mérida, J. F., Ygual-Fernández, A., “Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla”, *Revista de Neurología*, 2003; 36 (supl. 1): S39-S53, p. 43.

146. Por detalles de las características de cada uno de estos cuadros, puede consultarse Fresneda, M. D. y Mendoza, E., “Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación”, *Revista de Neurología*, 2005; 41, (supl. 1): S51-S56.

147. Nombre dado a la dificultad para producir el fonema /r/.

148. Por ómnibus, fútbol, asado, pelado.

149. <http://www.elcastellano.org/hablauru.htm>

150. Rodríguez, M. E., “‘Hablar’ en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?”, *Lectura y Vida*, Año 16, N.º 3,

1995, p. 33.

151. Rodríguez, M. E., o. cit., p. 34. El subrayado es nuestro.

152. La RAE consagra las formas “monstro” y “monstruo” como equivalentes.

Capítulo 7

Los contenidos del lenguaje: el módulo semántico

Mariela y Lucía están en 5.º año y son compañeras de clase desde el jardín. Casi siempre juegan juntas y se eligen mutuamente para hacer trabajos en equipo. Ese día estaba lloviendo y el recreo se hacía adentro...

Mariela: -¿A qué jugamos, Lu?

Lucía: -Al cinquillo.

Mariela: -¡Dale! ¿Cómo se juega?

Lucía: -El cinquillo tenés que poner... cinco, cuatro... cartas de cinco cartas. Cinco. Todos cinco tienen que ser. Que tienen que ser copa, espada, cinco de copa, cinco de espada, cinco de basto y cinco... tá.

Mariela -... y cinco de oro.

Lucía: -Después ponés lo que... espada con espada, mmmm... basto con basto, copa con copa y oro con oro, y tá. Después el que gana... Después el que gana eh... después el que gana...

Mariela: -¿Cómo hago para ganar?

Lucía: -Si dejás, si terminaste todo el partido ganaste y tá.

Mariela: -¿Gana el que se queda con más cartas?

Lucía: -Sin nada, sin menos.

Mariela: -¿Cómo?

Lucía: -Sin menos cartas.

Mariela: -No entiendo, pero dale, ¡vamos a jugar que se acaba el recreo!

No sabemos cómo sigue esta historia, pero probablemente Mariela y Lucía lograron jugar al cinquillo y disfrutar de ese momento juntas. Las insuficiencias en el lenguaje de Lucía en esa ocasión parecerían no haber tenido consecuencias dramáticas. Mariela insiste en jugar a pesar de no haber entendido las reglas, probablemente porque de alguna forma sabe que la propia acción aportará la información necesaria para compensar una explicación incompleta.

Muchos alumnos, como Lucía, presentan dificultades para exponer sus ideas, para entender explicaciones y, en general, para procesar el contenido de textos orales y escritos de diferente tipo. En ambos casos, es decir, tanto para comprender como para expresarse con precisión, se necesitan *palabras*. Conocer el significado de la mayoría de

las palabras que circulan en la clase y aparecen en los libros de texto y a la inversa, encontrar las palabras apropiadas para comunicar las ideas que se desea transmitir son condiciones imprescindibles para que un alumno avance en su proceso de aprendizaje, cualquiera sea el área del currículo de que se trate. Aprender Matemática, Historia o Ciencias Físicas requiere un desarrollo del léxico tan preciso como el que se requiere para comentar un texto literario o para hacer un análisis gramatical. De estos mecanismos, y de cómo favorecerlos en nuestros alumnos, trataremos en este capítulo.

Las palabras

Definir qué es una palabra parece un asunto trivial. Un niño pequeño podría dar ejemplo de decenas de palabras. Un escolar temprano podría decidir, con relativo éxito, si algo es o no una palabra (153), pero además podría explicar su significado o sus significados, en el caso de que tuviera más de uno. Un estudiante avanzado podría explicar en qué situaciones se usa, qué connotaciones tiene, cuáles otras significan lo mismo, cómo está formada, a qué categoría gramatical pertenece, etc.

Una palabra, entonces, podría definirse como una unidad verbal que contiene información y que se reconoce en la oralidad por una secuencia de sonidos que se relacionan con una imagen acústica mental y, en la escritura, por los espacios en blanco que separan unas de otras (154) (155).

Esta definición, simple pero útil para nuestros fines, no debe perder de vista que, además, cada palabra cumple una función específica dentro de la estructura superior que la contiene. Es decir, las palabras solas o en grupos tienen papeles asignados dentro del enunciado, que guían la interpretación. A modo de ejemplo, observen la importancia de la palabra “yo” en estas dos oraciones:

“*Soy maestra y Ariel es médico*”: La omisión del pronombre (yo) no afecta el significado.

“*Ariel es médico y soy maestra*”: La falta del pronombre hace perder la coherencia. La palabra “yo” es clave para significar la idea de que tenemos diferentes profesiones.

Precisamente, el módulo semántico de nuestro sistema verbal se ocupa de analizar y especificar los contenidos expresados y los contenidos comprendidos. Para acercarnos a esos contenidos, podemos tomar segmentos de distinta extensión. Así, es posible considerar el significado de un párrafo (ejemplo “*Los libros no dejan de ser un medio para acceder a la información. Hoy día disponemos de otros soportes, tan potentes como el papel*”), el significado de un enunciado (ejemplo “*¿Dónde están los libros de historia?*”), el significado de un sintagma (ejemplo “*libros de historia*”), el significado de una palabra (ejemplo “*libros*”) o el significado de los morfemas (ejemplo “*libr-o-s*”).

Conocer una palabra

*Suena el teléfono en una clínica de internación de salud mental.
-Clínica del Norte, buenos días.*

-Buenos días, habla la hermana del paciente Juan García. El doctor Gómez me dijo que dejaría información sobre la evolución de mi hermano.

-Sí, señora. Aquí tengo una nota del doctor que informa que fue visto esta mañana y que, por suerte, lo encontró eutímico...

-Ah...

La hermana de Juan se comunica con su madre y le informa que aparentemente está mejor.

El conjunto de palabras comprendidas y potencialmente utilizadas por una persona se denomina *vocabulario* (156). ¿Pero qué significa conocer una palabra? Se ha dicho que conocemos verdaderamente una palabra cuando somos capaces de usarla. Sin duda, no es posible usar correctamente la palabra *eutímico* (157) si apenas se tiene idea de haberla escuchado antes o si se la conoce “a medias”. Supongamos que todo lo que sabemos es que es un término usado en psiquiatría y que tiene una connotación positiva. No podríamos usarla con propiedad a partir de un conocimiento tan elemental. Sin embargo, también es verdad que no es necesario y ni siquiera posible conocer completamente la red de significados de una palabra para emplearla con acierto, por lo que, para nuestro propósito y con un criterio funcional, diremos que una persona -un alumno- conoce una palabra cuando la puede contextualizar y emplear correctamente en un acto de habla.

Ahora bien, hay una especie de gradiente en el conocimiento de los significados. Numerosas palabras que solo conocemos vagamente (como el conocimiento de la hermana de Juan de la palabra *eutímico*) no llegan a integrar el repertorio de palabras que utilizamos para resolver situaciones reales de comunicación. Esas palabras forman parte del *vocabulario pasivo* o conjunto de palabras conocidas pero no tanto como para poder usarlas, en contraposición a *vocabulario activo* o conjunto de palabras usadas sin dificultad para satisfacer las necesidades surgidas de los actos de habla.

Ariel y Alicia son dos compañeros de un curso de Lenguaje. Ariel es médico; Alicia, maestra. Ambos están interesados en los problemas que afectan el aprendizaje académico de los niños.

Se les da una lista de palabras y lápices de grafito con diferente dureza, de modo que los numerados “1” son blandos, por lo que la escritura es muy oscura, y los “3” son de grafito duro, cuya escritura es apenas visible. Se les pide que escriban cada una de las seis palabras tomando el lápiz correspondiente en función del conocimiento que tengan de la palabra. Las más conocidas serán las que aparecerán con escritura más negra.

LISTA DE ARIEL LISTA DE

ALICIA

Semanticidad

Semanticidad

Eutimia

Eutimia

Apirexia

Apirexia

<i>Morfema</i>	<i>Morfema</i>
<i>Anhedonia</i>	<i>Anhedonia</i>
<i>Concomitante</i>	<i>Concomitante</i>

Vocabulario pasivo o receptivo y vocabulario activo o productivo no son dos archivos o almacenes separados en nuestra mente, sino “fases” del continuo que implica *conocer una palabra*. Si lo concebimos como el grado de conocimiento o familiaridad que se tiene con cada unidad (158), el vocabulario activo representaría el extremo del continuo donde el hablante tiene el máximo conocimiento del término. En el ejercicio anterior, serían las palabras escritas con el lápiz “1” -en negrita en nuestro texto-.

Como somos capaces de entender mucho más de lo que podemos expresar (159), de esto se deduce que la extensión del vocabulario pasivo es mayor que la del vocabulario activo. Dado que se precisa menos información para entender que para producir una palabra, la comprensión es la instancia fundamental en la adquisición del lenguaje. Este concepto tiene implicaciones didácticas muy importantes (Clark, 1993). Primero se comprende, después se habla, o, visto desde la perspectiva inversa, no se puede decir bien lo que antes no se entendió bien.

Cuando escuchamos o leemos, hacemos uso de nuestro vocabulario pasivo; cuando hablamos o escribimos, de nuestro vocabulario activo (160). Es fácil concluir la necesidad de escuchar y leer -actividades receptivas- para mejorar el léxico. Hablaremos más adelante, en este mismo capítulo, sobre cómo favorecer la transferencia de vocabulario pasivo a activo. Por ahora solo diremos que las palabras “pasan” de una categoría a otra en la medida que se acceda a ellas en repetidas ocasiones. El esfuerzo cognitivo que implica acceder a esas palabras y contextualizarlas se irá reduciendo con el ejercicio hasta que terminan integrando el repertorio de palabras disponibles por el hablante o vocabulario activo. Esto refuerza, entre otras cosas, la idea de mantener el léxico que utiliza el docente y no caer en la tentación de mimetizarse con el habla “moderna” de los adolescentes.

Los significados de una palabra

Función denotativa y connotativa

Todas las palabras cumplen una función *referencial* o función *denotativa* que corresponde al significado central, contenido conceptual o conocimiento básico. Pero hay además un significado adicional, lo que se comunica “más allá” o “junto con”, y es lo que denominamos función *connotativa*. La información connotada generalmente complementa el significado central, aportando elementos culturales y emocionales. Tomemos como ejemplo la palabra *profesor*. *Profesor* denota la persona que ejerce la función de enseñar, pero connota un significado adicional de autoridad, conocimiento, disciplina, etc. O sea, en nuestro “diccionario interior”, conocido como *lexicón*, no solo almacenamos el significado básico de las palabras -nivel explícito-, sino que archivamos también otro tipo de información, que es lo que el término sugiere o connota -nivel

implícito-.

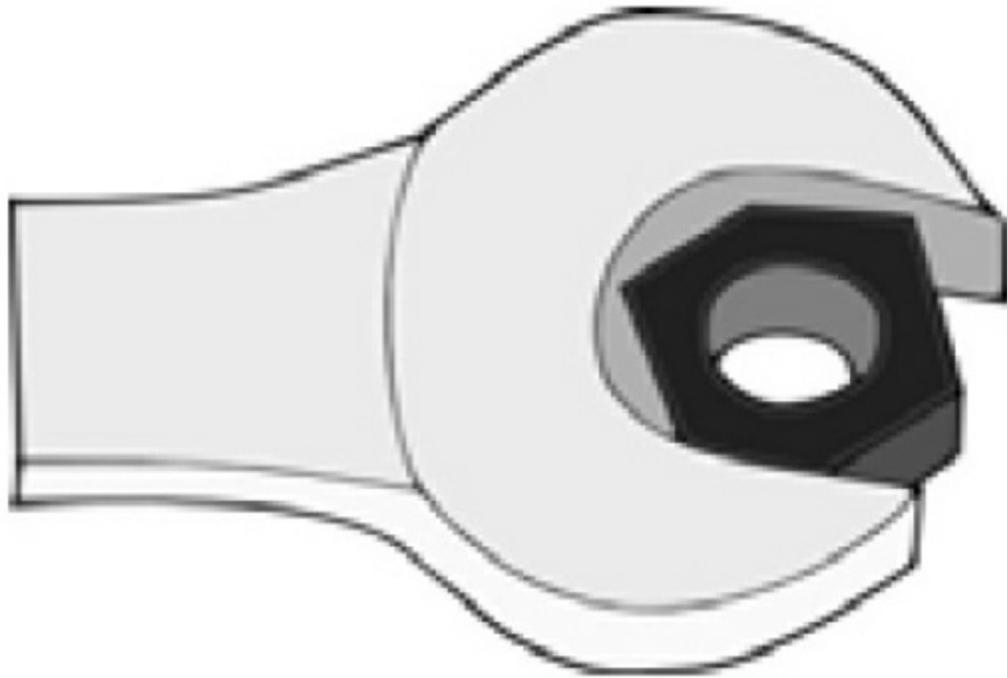
Ahora bien, las palabras pueden clasificarse con distintos criterios, pero hay uno que nos será particularmente útil: el “grado de semánticidad”. Las palabras que designan procesos, propiedades, acciones o entidades tienen carácter referencial (161), se las denomina *palabras léxicas* o *de contenido*. Son autónomas, pueden cumplir una determinada función por sí solas. Básicamente entran en esta categoría los sustantivos, los adjetivos y los verbos. Este tipo de palabras forma una clase abierta, ya que se puede ampliar a través de procesos de formación de nuevas palabras. Mediante esos procesos se conforman familias léxicas, por ejemplo, escuela → escolar, escolaridad, escolarización, etc. Se trata de palabras que podemos denominar “llenas” o de “alta semánticidad”.

Junto con ellas existe otro tipo de unidades que no pueden funcionar solas; son dependientes porque ejercen funciones denexo y enlace. Se dice que poseen significado gramatical porque son imprescindibles para la estructuración de los enunciados. Las conjunciones y los artículos son ejemplos de este tipo. En este caso decimos que tenemos palabras “vacías” o de “baja semánticidad” y se caracterizan por constituir un inventario cerrado. Se las denomina también *palabras funcionales* o *gramaticales*.

Pongamos por ejemplo las palabras *joven* y *lo*. *Joven* es una palabra dotada de significado léxico, al igual que *libro*, *fue*, *dejó*. *Lo*, al igual que *y*, en cambio, son palabras cuyo “significado consiste en establecer ciertas relaciones sintáctico-lógicas entre los elementos que unen en el discurso (162)”. Ahora bien, si alguien dijera: “*El joven pagó el libro y se lo llevó*”, ¿cómo sabemos que las acciones se suceden de manera consecutiva, es decir, que pagó el libro *antes* de llevárselo? Porque la conjunción “y” señala el orden de los sucesos. ¿Cómo sabemos que lo que se lleva el joven es el libro y no otra cosa? Porque el pronombre “lo” sustituye al objeto directo “el libro”. Como se ve, el aporte de las palabras funcionales es decisivo para la interpretación de las frases.

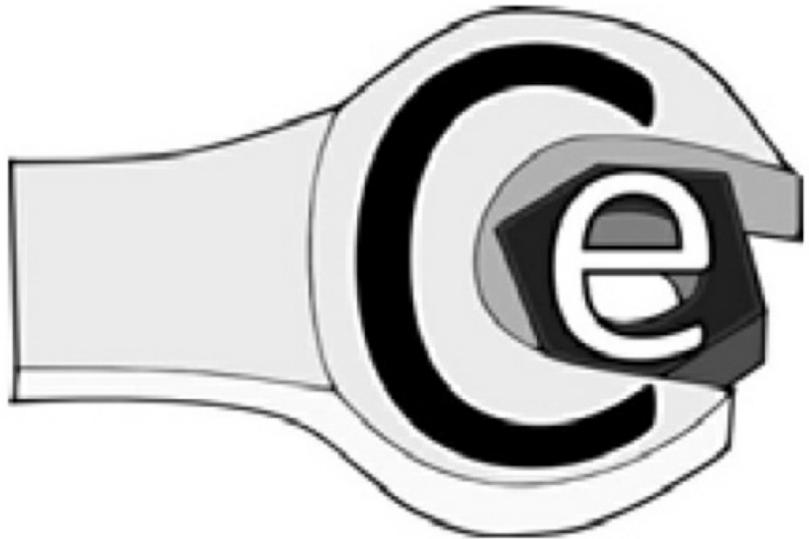
Relación comprensión-expresión

Usaremos la imagen de una llave y una tuerca para clarificar y fijar un concepto fundamental en el área del lenguaje: las relaciones entre la comprensión y la expresión. ¿Qué podemos observar en una llave y una tuerca?



- La llave es más grande y esta relación se mantiene, independientemente del tamaño de la tuerca.
- Normalmente vemos la tuerca, no la llave que la ajustó. La llave tiende a pasar desapercibida. O sea, donde hay una tuerca ajustada, hubo una llave que lo hizo.
- La función específica de la llave es ajustar. La tuerca sin la llave sería una pieza suelta, o una pieza floja.
- Tanto la tuerca como la llave pueden ser de mala calidad, o sencillamente no adaptarse a sus respectivas medidas. En cualquier caso, el resultado sería negativo.

Extrapolemos estas ideas al lenguaje. Pensemos que la llave representa la *comprensión*, que la tuerca es la *expresión* y la pieza ajustada el *lenguaje*. Veamos cómo se aplican las ideas anteriores.



En primer lugar, observamos la superioridad de los procesos comprensivos sobre los expresivos. Siempre tenemos un volumen de conocimientos lingüísticos que superan a lo que efectivamente usamos. El vocabulario pasivo, las complejas construcciones que entendemos y disfrutamos de escritores destacados, las formas discursivas del lenguaje culto, por mencionar algunos, representan conocimientos lingüísticos que comprendemos pero que no empleamos en nuestros actos de habla, lo que indica que nuestra comprensión siempre excede a la expresión.

La expresión es un producto materializable en sonidos (lo que decimos) o letras (lo que escribimos). La comprensión, por el contrario, no se ve ni se oye. Al igual que la llave, precedió a la expresión, puso la tuerca “en condiciones”. En términos lingüísticos, significa que la comprensión *ajusta* la expresión, como la llave a la tuerca. Cuantas más vueltas dé la llave, más ajustada queda la pieza. O sea: a mejor comprensión, mejor expresión.

Esta comparación nos permite también visualizar cómo, en los trastornos del lenguaje, puede ocurrir tanto que la tuerca sea de mala calidad como que la llave lo sea. Si falla la tuerca, estamos frente a trastornos de lenguaje de tipo expresivo (por ejemplo, un trastorno que afecte la articulación). Pero si falla la llave, no hay manera de que la tuerca quede ajustada, es decir, si la comprensión no es buena, será imposible lograr una expresión adecuada.

De esta forma, los problemas en el lenguaje suelen dividirse en trastornos que afectan la *recepción* -trastornos receptivos- o la *expresión* -trastornos expresivos-. Dado lo explicado anteriormente, no pueden concebirse trastornos del lenguaje que sean *solo receptivos*. Si la comprensión (recepción) está afectada, los trastornos serán *mixtos*, o sea *receptivo-expresivos*.

Cómo se organizan las palabras

Tadeo tiene 4 años y está realizando una prueba de lenguaje (163) que consiste en responder preguntas a partir de un pequeño problema. El examinador muestra la figura, mientras dice:



Examinador: -Esto es una aguja y en esta parte de acá se pone el hilo (señalando). ¿Por qué pensás que están hechas así, con este redondelito?

Tadeo: -Para sostener el hilo.

Examinador: -¡Bien! Ahora mirá estas dos agujas... (señalando).



Tadeo (se apura a explicar): -Esta tiene el redondel todo cubierto y esta no.

Examinador: -¿Y qué pasaría con el hilo?

Tadeo: -Se caería todas las veces que intentaran...

Examinador: -¿Qué pasaría con los que compran este tipo de aguja?

Tadeo: -Se les va a caer todo el tiempo. No son tan inteligentes.

Examinador: -¿Entonces qué aguja tendría que elegir alguien inteligente?

Tadeo: -Las correctas.

La riqueza de pensamiento y de posibilidades expresivas de Tadeo es sorprendente. Disfruta hablando y dando explicaciones, el lenguaje es un instrumento que maneja con facilidad y precisión. Pero detengámonos en la parte final del diálogo y analicemos la organización del pensamiento detrás de sus dos últimas intervenciones.

La primera frase “*Se les caería todas las veces que intentaran*”, es reforzada por “*se les va a caer todo el tiempo*”, lo que da idea de un error reiterado; esta reiteración de errores lo lleva a pensar en la falta de inteligencia. Así, Tadeo asocia la idea de conducta inteligente con la elección de las agujas “*correctas*”. Al expandir su idea hacia la “*calidad intelectual*” de las personas que compran agujas rotas o que intentan reiteradamente pasar el hilo sin éxito, activa la red semántica que corresponde a *inteligencia*. En ella están las ideas de *error* y *corrección*.

En este sentido, puede llevarse a cabo un pequeño ejercicio. Tome una palabra y pida a alguien a su alrededor que rápidamente evoque las primeras cinco palabras que se le ocurran. Si la palabra fuera *fútbol*, es muy probable que en la lista aparecieran *pelota, deporte, equipo, juego, hinchada*. Pruebe con otras palabras y analice las respuestas. Verá cómo esta sencilla actividad pone en evidencia que las palabras que se refieren a un mismo tema están “cerca”, tan cerca que podemos imaginar que son vecinos que viven en el mismo barrio o en barrios más o menos cercanos: los *barrios semánticos* (164). Así, todas las palabras que se refieren a animales, o todas las palabras que se refieren a ciudades, etc., están organizadas en compartimentos virtuales. Esto quiere decir -valga como ejemplo- que si preciso una media, no voy a buscarla en la heladera, o la manteca en el ropero. Cuando busco una palabra, me dirijo a un campo semántico (165), una especie de casillero en el que mi palabra objetivo “habita” junto con otras que se relacionan con ella.

Actividades sencillas para detectar campos semánticos

a. Cadena de palabras. En un grupo de alumnos, el primer chico dice una palabra. El siguiente tiene que repetir la palabra inicial y decir otra (la primera que le venga a la mente). Esta palabra es tomada por el siguiente alumno, quien agrega una nueva, y así sucesivamente. Si registráramos la actividad, veríamos algo así:

gallina pollo – pollo huevo – huevo amarillo – amarillo negro – negro Peñarol – Peñarol Nacional – Nacional himno – himno bandera – bandera país – país viaje – viaje avión – avión barco – barco océano – océano peces – peces tiburón...

Observen cómo se forman barrios de palabras (animales, colores, cuadros de fútbol, etc.) y cómo, dentro de estos grupos, hay palabras con más de un significado (ejemplo: nacional) que funcionan como puentes que unen los distintos barrios semánticos. Esta organización de las palabras es una de las estrategias que utiliza el cerebro para emplear el lenguaje con rapidez y eficiencia.

b. Velocidad de respuesta. Pida a un alumno que en diez segundos mencione todos los deportes que pueda. Si es un adolescente sin problemas de lenguaje, dirá entre 8 y 12 palabras.

Ahora cambie las condiciones. Esta vez tiene que decir palabras que no estén directamente relacionadas. Si la palabra evocada tiene “algo que ver” con la palabra inicial, no vale. Verán qué difícil es. El resultado disminuirá sensiblemente. Ese mismo adolescente dirá alrededor de cinco palabras en el mismo tiempo y es muy probable que cometa errores. Si se le preguntara qué ocurrió, los participantes dirán que la primera tarea fue más fácil porque su sistema cognitivo les enviaba las palabras de manera natural. En la segunda, tenían que “trasladarse de barrio en barrio”, inhibiendo las palabras “vecinas” que, al igual que en los barrios reales, se asomaban a mirar. En definitiva, resulta paradójico que tener la posibilidad de decir cualquier palabra (como era el caso de la segunda condición) no facilite la tarea. Lo que facilita la evocación es tener un criterio.

Léxico y desarrollo cognoscitivo

Agustina tiene 4 años y está en la “edad de los por qué”.

Estando en la playa, en un balneario de Rocha, jugaba a agarrar un puñado de agua...

Agus: -¿Por qué no puedo agarrar el agua?

Madre: -Porque es un líquido, como la leche, el jugo, la coca...

Agus (insiste): -¿Por qué no puedo agarrar el agua?

Madre: -Porque los líquidos se escapan entre los dedos. No son como la arena, las piedritas o los caracoles (mientras va tomando lo que tiene a mano para mostrarle) que son sólidos. Los sólidos sí se pueden agarrar.

Y la respuesta pareció satisfacerla. Pasaron los días y, una noche, acostada en la carpa, jugaba con la linterna...

Agus: -¿La luz?

Madre: -Acá tenemos la luz del fueguito y de la linterna.

Agus (molesta): -¿¿La luz??

Madre: -La luz de las bombitas está en Montevideo, acá tenemos otra luz...

Agus (enojada, llorando): -¿¿La luz??? ¡Las piedritas, el agua...!

Agustina no puede hacerse entender, por eso se enoja y llora. Seguramente había repetido el juego del agua con la linterna y comprobó que no podía agarrar la luz. Quiere saber algo que no logra formalizar en una pregunta: ¿En qué “casillero” va la luz? ¿Sólido? ¿Líquido? ¿Cuál? La conversación de la playa continuaba.

La adquisición de una palabra es un proceso gradual y progresivo que está fuertemente vinculado al desarrollo del pensamiento. Su significado no es adquirido de una vez y para siempre, sino que es una actividad dinámica en la que los contenidos se desarrollan en consonancia con las estructuras de pensamiento que los soporta. El conocimiento del significado de las palabras va más allá de la determinación de significados individuales: tiene que ver con *relaciones* entre conceptos.

Nombrar es categorizar. Cada vez que un niño aprende a nombrar, se produce un

cambio en su sistema conceptual. Este mecanismo de organización de la información, obtenida de la experiencia, permite simplificar el cúmulo de información que llega del exterior. La categorización se realiza a partir de estructuras conceptuales amplias que funcionan como *prototipo*, esto es, el ejemplar que comparte más características con el resto de los miembros de una categoría y menos con los miembros de otra categoría (166).

Para un niño pequeño, las palabras *nene*, *guau guau*, *papa* funcionan como *prototipos* para designar personas, animales o alimentos. Estos prototipos dirigen el fenómeno conocido como *sobrextensión*. Estas categorías conceptuales amplias irán sufriendo un proceso de diferenciación progresiva con la consiguiente aparición de nuevos nombres con una extensión más restringida (Figura 1). Este proceso de categorización o formación de subclases está unido a la adquisición de palabras (167).

El movimiento de restricción de significados es complementado por otro de signo opuesto: el proceso de expansión (Figura 1). Esto implica “agregar” contenido a un término dado. Un niño relativamente pequeño sabe que *banco* es un asiento, pero tiempo después incorporará el concepto de *institución financiera* como otro posible significado del mismo nombre (168). Más adelante aún, y dependiendo de circunstancias muy particulares -un texto escolar, un documental, una explicación de la maestra-, tal vez añada la idea de *conjunto de peces* para expandir aún más el contenido de esa palabra.

Decíamos que el desarrollo del léxico tiene que ver con la habilidad para conceptualizar. “Comprender que una rosa, un jazmín y un clavel conforman la categoría de las flores es un proceso lingüístico por el cual a varios objetos con características comunes se les asocia un nuevo término a un nivel más económico y generalizador (169)”. Insistimos en el hecho de que nombrar es un fenómeno a la vez lingüístico y cognoscitivo, puesto que comporta una operación lógica, la formación de clases, y para ello la capacidad de razonamiento es esencial.

Adquisición del léxico

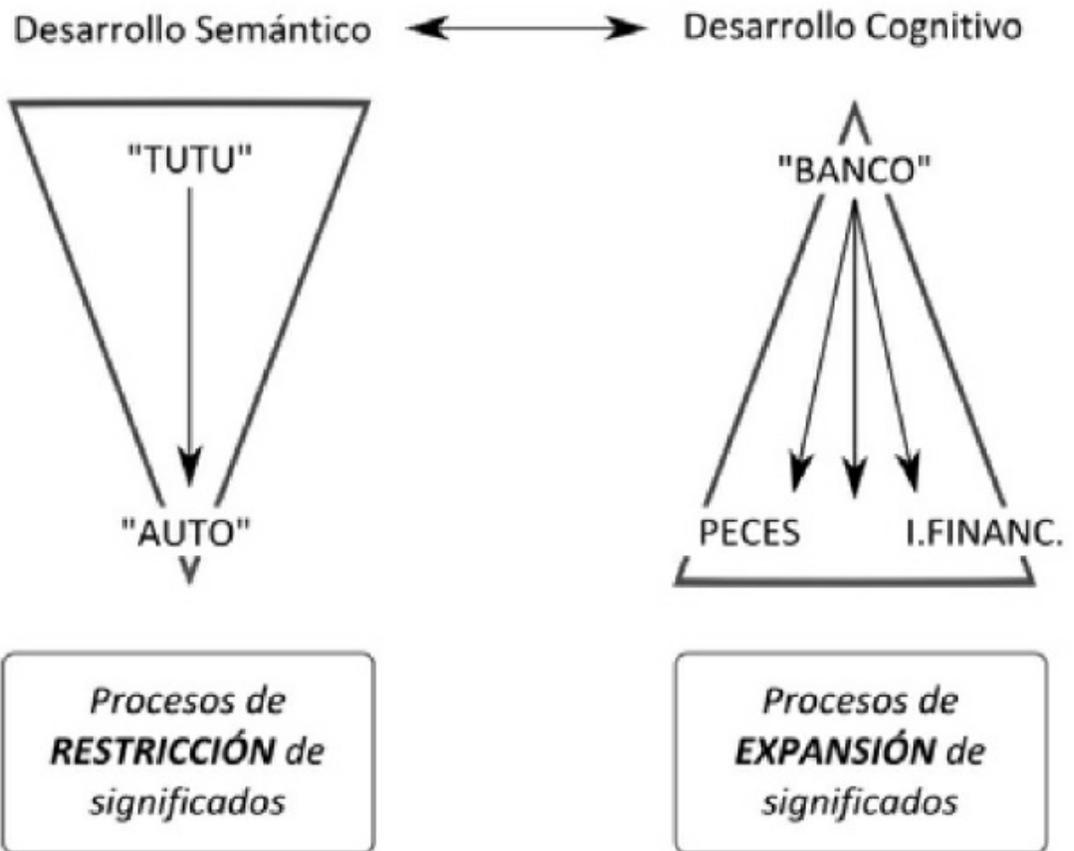


Figura 1

Pero volvamos a Agustina para detenernos en el rol que cumple el adulto en la formación de conceptos. Cuando su madre colocó el agua como parte de un grupo de elementos denominado “líquidos”, abrió una categoría, un casillero mental en la mente de la niña. Ese compartimento se mantendrá “tenue” por mucho tiempo (por eso la línea punteada en el gráfico de la Figura 2. Necesitará más información y experiencia para que el campo conceptual *líquidos* se establezca. Asimismo, la madre presenta el grupo de elementos que tienen la propiedad que fue objeto de atención e inició el intercambio, y los nombra “sólidos”. Al etiquetar ese grupo, está ayudando a Agustina a enlazar conceptos, paso esencial para formar las clases y adquirir el léxico. Indudablemente, en ese momento no se trataba de enseñar los términos “líquido” y “sólido”, sino de enseñar que hay objetos que comparten propiedades y que por lo mismo se pueden agrupar y designar bajo un mismo nombre. El esquema que sigue ilustra este proceso:

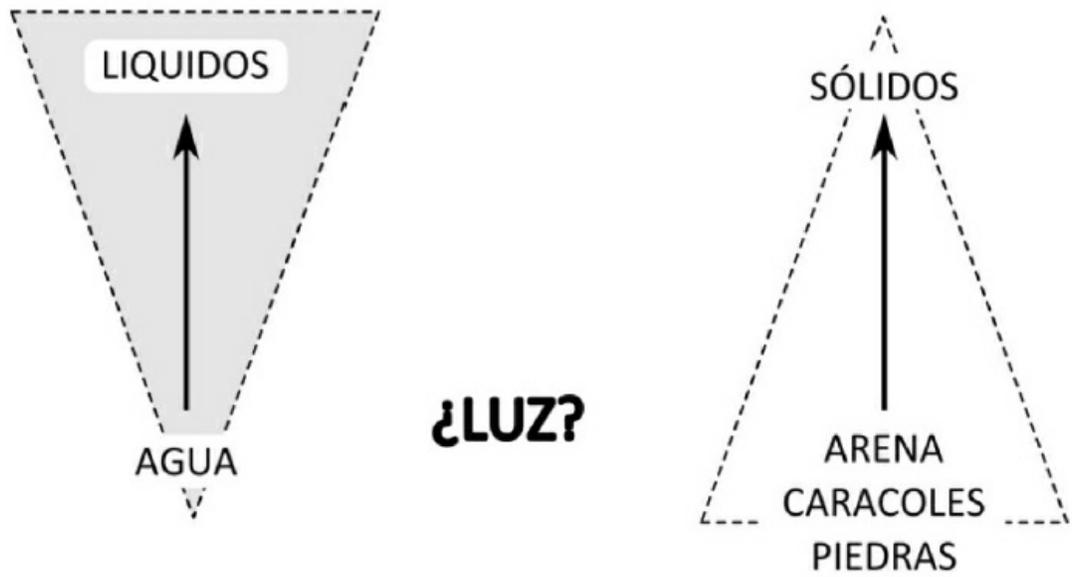


Figura 2

Cómo se adquiere el léxico

Durante la infancia, predominan los procesos de adquisición del léxico por impregnación, esto es, experiencia con personas significativas, en situaciones de comunicación auténtica, en las que el adulto gestiona la relación con el niño en forma verbal. Sin embargo, las formas de adquisición del léxico cambian drásticamente durante la etapa escolar. Alrededor de los 9 años, es la lectura la actividad que marca una diferencia significativa en la reserva de palabras que integra el repertorio de un hablante (170).

Numerosas experiencias han tratado de demostrar cuáles son los procedimientos más eficaces para incorporar nuevas palabras. En la década de los sesenta, se jerarquizó el número de exposiciones como factor fundamental. Se entendía que eran necesarios entre diez y veinte “contactos” para que la palabra objetivo pasara a integrar el lexicón del alumno. Craik y Lockhart, sin embargo, trasladaron la cuestión hacia aspectos cualitativos, centrandose sus investigaciones en el tipo de procesamiento efectuado. No todas las exposiciones producen los mismos resultados. Por cierto, unas tareas son más efectivas que otras.

Un experimento llevado a cabo por Craik y Tulving (171) muestra con claridad cómo el mayor recuerdo de palabras se obtiene cuando la persona se concentra en el significado. La experiencia consistió en responder a tres tipos de preguntas acerca de palabras que iban proyectándose en una pantalla durante un segundo. Supongamos que la palabra-estímulo es *león*. Unas preguntas referían a la tipografía (componente visual: ¿está escrita en imprenta mayúscula?), otras a la rima (componente fonológico: ¿león rima con *botón*?) y otras al significado (componente semántico: ¿león es un mueble?).

Cuando se midió la cantidad de palabras recordadas, los porcentajes fueron ampliamente favorables al grupo de ítems sometido a análisis semántico. A partir de estos resultados, se reafirman dos ideas:

- El tipo de procesamiento realizado determina el grado de integración de la información.
- La codificación semántica -ensamblar la nueva unidad dentro de una estructura con significado- es más potente que otras formas de tratamiento de la información (Figura 3).

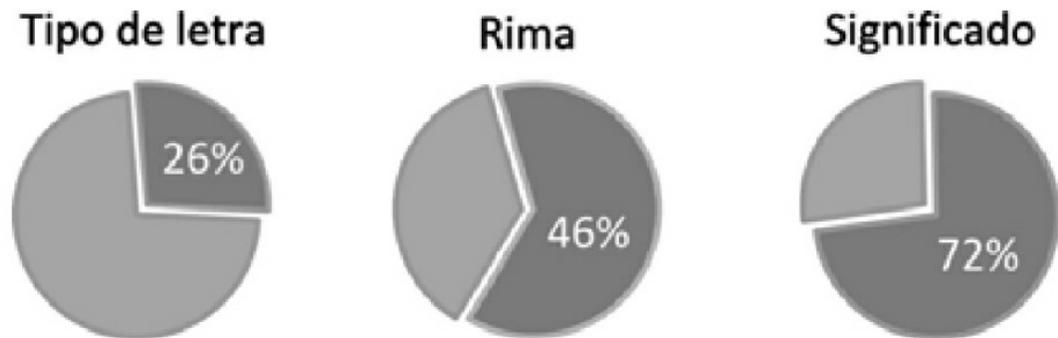


Figura 3. Porcentaje de palabras recordadas, en función del criterio utilizado para responder las preguntas.

Terrell describe fases en la incorporación del léxico. La primera corresponde al *binding* (ligazón, unión) o contactos iniciales que el alumno tiene con el nuevo vocabulario. Se trata de relacionar una forma con un significado. Es un estadio de pura comprensión (vocabulario pasivo). Paulatinamente se sucede la segunda fase o *accessing* (acceso), que supone la transferencia del vocabulario pasivo al activo. Recién en ese momento el alumno está en condiciones de utilizar la nueva palabra, esto es “decirla” o “escribirla” en una situación comunicativa. Para que esto ocurra, el estudiante tiene que enfrentarse a la unidad lexical en distintas situaciones y contextos. Terrell concibe el proceso como de “*sucesivos encuentros que van acortando el tiempo de acceso (172)*”.

La escritura es una potente herramienta para el aprendizaje del vocabulario. Por eso, las actividades sobre significado de palabras que impliquen escribir ayudan de manera significativa a la integración de formas verbales nuevas. Coomber, Ramstad y Sheets llevaron a cabo en 1986 una investigación con estudiantes universitarios en la que se medía el impacto de diferentes tipos de actividades escritas en la adquisición del léxico. La actividad más fructífera resultó ser la redacción de oraciones, esto es, integrar las palabras nuevas en estructuras mayores, de tal forma que se establecieran conexiones sintácticas y semánticas con otros elementos del sistema.

Tipo de actividades para el desarrollo del léxico

¿Cómo mejoramos la competencia léxica (173) de nuestros alumnos? ¿Cómo se

realiza la transferencia de vocabulario pasivo a activo? Dentro del abanico de recursos que permiten a un alumno expresarse tanto oralmente como por escrito, “*el vocabulario juega un papel especialmente importante, pues de él depende en gran medida el grado de competencia comunicativa del sujeto, tanto en su vertiente activa (expresión) como pasiva (comprensión) (174)*”.

Enriquecer el vocabulario de nuestros alumnos a fin de que mejoren su capacidad para comprender y producir textos es una de las intervenciones fuertes en el área de la estimulación del lenguaje. Ahora bien, ¿qué tipo de actividades “aceleran” el tránsito del vocabulario pasivo al activo? Veremos una serie de propuestas que tienen en común la elaboración de relaciones entre la unidad léxica nueva y otras piezas del sistema. Tenemos que pensar el desarrollo del léxico como la construcción de una red de conocimientos, sin perder de vista que abordar el significado de unidades verbales aisladas (palabras) debe ser solo un puente para entender y ensamblar mejor los contenidos incorporados en el discurso. Prioricemos entonces la acción pedagógica desde y hacia el texto. Las actividades pueden ser realizadas en forma oral o escrita, teniendo en cuenta que la escritura es más productiva si es el corolario de una intensa actividad oral.

Una interesante forma gráfica de resumir los tipos de actividades didácticas para el aprendizaje del léxico es el modelo de heptágono propuesto por Gómez Molina (175). Se parte de materiales auténticos de los que se sacan las palabras-estímulo y, a partir de ellas, se trata de completar los siete vértices de la figura con actividades dirigidas al uso de esa nueva palabra. Para presentar cada paso, elaboramos un ejemplo sobre la base de un aviso clasificado de oferta de empleo tomado de un periódico de nuestra ciudad, en el que se pide *brushinista*. Veamos la secuencia didáctica:



1. Referentes. Se trata de activar conocimientos relacionados con la palabra-estímulo, para nuestro caso, *brushinista*: si la escucharon antes, qué les provoca, si les despierta alguna imagen, a qué les recuerda, qué otras palabras aparecen en el aviso, etc. El objetivo es preparar el terreno, poniendo a funcionar esquemas de conocimiento que se aplicarán al aprendizaje de la nueva palabra. Es una fase muy activa de intercambio sobre el contenido del aviso y de activación del vocabulario pasivo de los alumnos.

2. Agrupaciones conceptuales. Se trata ahora de colocar nuestra palabra en uno o varios campos léxicos y semánticos (176).

Campo léxico de *brushinista*: secador, cepillo, asiento, calor, peinar, estirar, fuerza, etc.

Campo semántico de *brushinista*: estilista, artista, masajista, etc.

Como actividad, se puede proponer que formen campos léxicos y semánticos de otras palabras del aviso.

3. Potencialidades semánticas. Se realizan actividades sobre el significado de la palabra y términos relacionados (cepillo/cepillar, liso/laciar, rulos/enrular, cortar/recortar, etc.). También se trabajan las connotaciones que se asocian a esa palabra por razones personales o culturales (si ser brushinista es un buen trabajo, si aporta categoría social, si implica el dominio de una función específica, etc.).

4. Lexicogénesis. Consiste en analizar la estructura interna. Como en este caso la palabra elegida es un neologismo (177), se puede analizar el significado del sufijo “ista” (violinista, periodista, modista, ajedrecista) y la raíz inglesa (*brush*=cepillo). Asimismo conviene tomar la palabra *cortadora* y aplicar el mismo esquema, esto es, analizar sus partes y ligarla a otras palabras con estructura semejante (conductora, directora, filmadora). Como actividad escrita, los alumnos pueden generar listas de palabras terminadas en -ista, en -ora y clasificarlas según si se refiere a un oficio o profesión o no.

Ejemplo: florista, analista, dentista, concertista, etc.

Ejemplo: decoradora, patinadora, corredora, etc.

Recuérdese que es importante no separar lo gramatical del significado. En este sentido el análisis de los morfemas aporta mucha información.

5. Registros (niveles de uso). En este vértice del heptágono se proponen actividades que se traduzcan en conducta -dimensión pragmática-. Se pretende que el alumno emplee el término en diferentes situaciones y registros comunicativos (formal y coloquial). Para nuestro caso se puede proponer que armen una presentación para un potencial empleador (registro formal), en la que se explica dónde se formó, qué experiencia tiene como brushinista, qué referencias profesionales podría dar, etc. O puede improvisar una conversación telefónica con un amigo/a (lenguaje coloquial), en la que cuenta que finalmente consiguió el empleo.

6. Expresiones hechas. Se trata de interpretar el lenguaje figurado relacionado con esa palabra. Para nuestro caso, podría ser: “no tiene un pelo de tonto”; “tomar el pelo”, “buscarle el pelo al huevo”, “salvarse por un pelo”. Además, en el aviso aparece la expresión “hacer las manos”. ¿Qué significa? ¿En qué otras expresiones con sentido figurado se hace referencia a las manos? “Dar una mano”, “manos a la obra”, comprar algo “de segunda mano”, “tener algo entre manos”, “tener a mano”, etc.

Pueden proponerse, por ejemplo, ejercicios que impliquen *modificar* la frase introduciendo la expresión que se presenta entre paréntesis, o *elegir* la frase que se aplica a una situación. Por ejemplo:

Juan se ríe de los lentes nuevos de Matías y *se burla* diciéndole que parece “un cuatro ojos” (tomar el pelo).

Juan se muda el sábado, por eso le pidió a Matías que... (le hiciera las manos), (lo tenga entre manos), (le dé una mano).

7. Actividades de generalización. Mediante procedimientos lúdicos (crucigramas, sopa de letras...), pero, sobre todo, a través de la producción de textos orales y escritos se busca alcanzar la mayor conceptualización posible de la nueva palabra. Para eso, se puede proponer a los alumnos que creen actividades que impliquen acción, uso del vocabulario en situaciones contextualizadas.

Ejemplo: Redacción de un nuevo aviso clasificado para el mismo empleo, diseño de un cartel ofreciendo los servicios de la peluquería, diálogos entre clientas de la peluquería, etc.

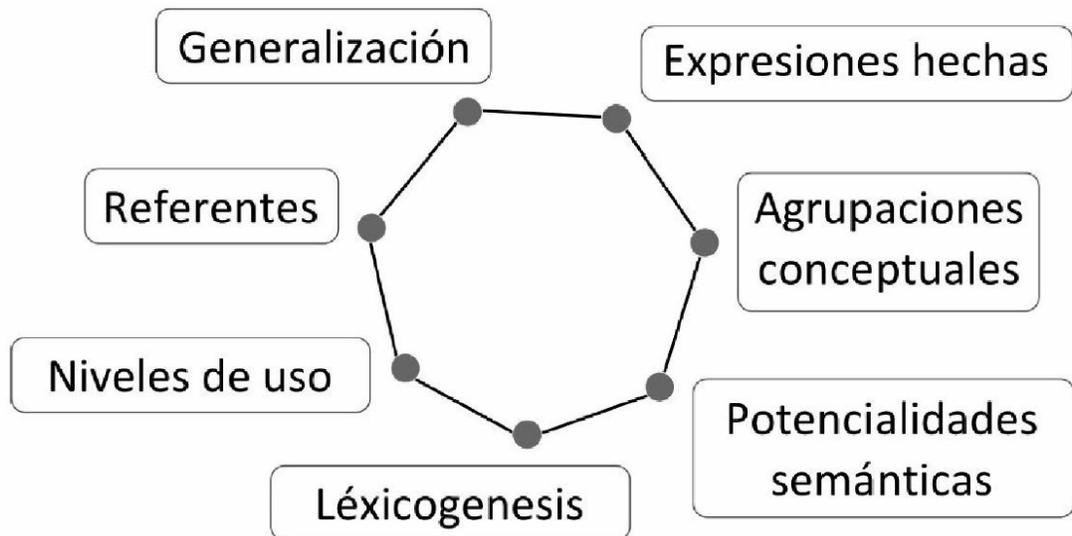


Figura 4. Heptágono propuesto por J. R. Gómez Molina

Una última mención respecto al trabajo en vocabulario. Resulta muy productivo y entretenido para los alumnos, de todas las edades, realizar tareas breves, en forma oral (aunque también pueden hacerse por escrito). Dejamos ejemplos de tipos de ejercicios y la recomendación de un material muy útil a estos efectos, creado por Sanguinetti y Domínguez (178).

- *¿Qué palabra no corresponde?*
Azul, lápiz, amarillo, rojo.
- *¿Qué palabra comprende a todas las demás?*
Mosca, abeja, insecto, langosta.
- *¿En qué estoy pensando cuando digo...?*
Pantalla, antena, película, canal.
- *¿Cómo se llaman los que...?*
Sirven en el bar, conducen, curan a los enfermos...

- *¿Cómo se dice con una sola palabra?*
Dar vueltas, ponerse la ropa, golpear con el martillo...
- *¿Qué otra palabra se puede usar para decir...?*
Alegre, divertido, difícil...

Alumnos que precisan especial ayuda para comprender y usar las palabras

Si bien no está dentro de los objetivos de este libro abordar específicamente las dificultades del lenguaje, creemos pertinente y útil para los docentes señalar algunas particularidades del módulo semántico en cuatro grupos de alumnos.

Deprivación ambiental

Montevideo 17 marzo dos mil tre (179)

El que suscribe Sr Ruben... y la Sra: Ana ... y cito en el domicilio... nos dirigino a centro de Capasitacion y Reducación anticipado una combersacion ante los hecho BPS y utdes.

Que esté año no le cubre los dos niveles apoyo a la niña: María Gimena... por tal razón tendríamos que abordar uno de ellos.

Yo como gefe de flia no me encuetro en situacion con medio solvelte para abordar dicha suma en que me hablarón.

Ya hace ocho año haciendo changas a pena me alcaza para cubrir los gasto domestico, ose, ute, antel, ipuesto.

Y incluso donde estoy viviendo caracter de agregado con mis padres.

Por este motivo me dirijo a utdes.

Mucha grasia por este año que hemos pasado junto; estoi muy contento por el adelanto de mi hija Gimena y el nivel educación.

Muy atte

MONTEVIDEO 17 MARZO DE 1963

EL QUE SUSCRIBE SRE RUBEN C.Z.
A. y
Y LA SRA: ANA G.I. (1. 25)
Y ESTO EN EL DOMICILIO
NOS DIRIGIÓ A CENTRO DE CAPACITACION Y
REEDUCACION ANTICIPADO UNA CONVERSACION ANTE
LOS HECHO B.P.S. Y UTDES.
QUE ESTE AÑO NO LE CUBRE LOS DOS NIVELES
APOYO A LA NIÑA: MARIA GIMENA
POR TAL RAZÓN TENDRIAMOS QUE ABORDAR
UNO DE ELLOS.
YO COMO JEFE DE FIA, NO ME ENCUENTRO EN SITUA
CION CON MEDIO SOLVELTE PARA ABORDAR DICHA SUMA
EN QUE ME HABLARON.
TA HACE OCHO AÑO HACIENDO CHANGAS A PENA
ME ALCAZA PARA CUBRIR LOS GASTO DOMESTICO, OSE,
UTE, ANTEL, IPUESTO.
Y INCLUSO DONDE ESTOY VIVIENDO CARACTER DE AGREGA
DO CON MIS PADRES.
POR ESTE MOTIVO ME DIRIJO A UTDES.

MUCHA GRASIA POR ESTE AÑO QUE HEMOS PASADO
JUNTO; ESTOI MUY CONTENTO POR EL APELMO DE MI
HIJA GIMENA Y EL NIVEL EDUCACION
MUY ATTE
RUBEN
ANA

La primera comunidad lingüística es la familia. Los niños aprenden el lenguaje que utilizan los integrantes de su hogar. Gimena se expresa de manera muy semejante a la de su padre y por eso es asistida en reeducación fonoaudiológica. Evidentemente, mucho se podría discurrir sobre el origen de esta dificultad (¿genético?, ¿ambiental?), sin embargo, de lo que no hay duda es de que el modelo lingüístico preponderante en su familia es el que observamos en la carta que con buen criterio redactó su padre.

En este sentido, Bernstein (180) hizo un aporte significativo, al analizar el lenguaje de los niños provenientes de hogares de distintos niveles socioeconómicos. Según este autor, el lenguaje de los niños de hogares desfavorecidos no se corresponde con las exigencias cognoscitivas y lingüísticas de la escuela, lo que representa un obstáculo para su integración al sistema formal de enseñanza con la consiguiente dificultad para el aprendizaje. Plantea que esta puede ser la causa más importante del aumento de los índices de repetición en los grupos sociales menos favorecidos. En su análisis de la situación, identifica dos subsistemas o códigos sociolingüísticos representativos de cada grupo social, a saber:

-Código restringido: Se caracteriza por el uso de frases cortas, muchas veces incompletas, con estructuras gramaticales simples que tienden a repetirse. Es un lenguaje fundamentalmente descriptivo, con vocabulario concreto y significados dependientes del contexto.

-Código elaborado: Se caracteriza por emplear construcciones gramaticales más complejas, mayor uso de pronombres impersonales y de referencias temporales y espaciales. Los significados que expresa son independientes del contexto.

En nuestro país, existen estudios sociolingüísticos que revelan que *“a los 4 años existen ya importantes características diferenciales en las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños que concurren a la escuela pública uruguaya, según el medio económico y sociocultural del cual provienen (181)”*.

La educación inicial en los niños comprendidos en la categoría *riesgo (182)* es crítica para paliar la situación de desventaja lingüística con la que ingresan a la escuela. Se midió el impacto de la escolarización temprana, observándose avances significativos en los niveles de lenguaje en tareas fonológicas y de denominación, y más débiles en comprensión e integración gramatical.

Entre los factores que propician el progreso de los niños, sobresale el “efecto-maestro”. *“Existe un efecto altamente significativo entre ‘la acción educativa del docente’ y los avances en las competencias lingüístico-cognitivas de los niños. Es decir que la actitud del docente es capaz de propiciar una evolución importante o, por el contrario, provocar un estancamiento y/o retroceso en el proceso de desarrollo de esos niños (183)”*. Subrayamos la importancia de la *actitud* del docente, expresada en formas de relacionamiento con el niño y la familia, y en prácticas pedagógicas, como el principal modificador de los índices de desempeño cognoscitivo y lingüístico de los alumnos (184).

Trastorno del espectro autista

En capítulos anteriores hemos mencionado algunas características del lenguaje de niños y adolescentes con trastorno del espectro autista, pero nos detendremos ahora específicamente en las estrategias de denominación, dado que tienden a diferir de las empleadas por los niños estándar.

Según un estudio de Waterhouse y Fein (1982), cuando un niño con autismo desconoce el nombre de un objeto, tiende a nombrarlo por su semejanza perceptiva con otro objeto. Por ejemplo, frente al ítem “alfiler” responde “clavo”, relacionando así las características perceptivas de los dos objetos. Por el contrario, cuando los niños sin dificultades de este tipo presentan complicaciones para evocar el nombre de un objeto, tienden a utilizar explicaciones sobre la función (“para pinchar”) o hacen gestos mostrando cómo se emplea. Estas últimas estrategias de recuperación no fueron observadas en ninguno de los niños autistas de ese estudio. Según estos autores, tendrían especial dificultad para organizar categorías con base en criterios funcionales, probablemente por lo complejo que es para ellos captar la interrelación de aspectos situacionales: personas, instrumentos y objetos.

Dificultades de aprendizaje

Analizadas las formas en que los alumnos estándar y los alumnos con dificultad de aprendizaje llevan a cabo tareas de *asociación de palabras*, se encontró que, frente a una palabra-estímulo, los alumnos con dificultades de aprendizaje tendían a dar respuestas *sintagmáticas* (185). Por ejemplo, *bicicleta* la asociaban con *caer*; *calor* con *verano*. Este tipo de asociación se basa en el orden de las palabras en una eventual oración (por eso “sintagmática”) y en la experiencia cotidiana. Es como si tuvieran una organización *perceptiva* del léxico. Entre los alumnos sin dificultades, sin embargo, son más frecuentes las asociaciones de tipo *paradigmático*, es decir, las relacionadas con el campo semántico de la palabra-estímulo. Por ejemplo: *bicicleta*-auto; *verano*-invierno. La organización *conceptual* del léxico reflejaría mayor capacidad de abstracción (186).

La pobreza de vocabulario y, en general, las deficiencias en la competencia léxica representan la causa más frecuente de los problemas de comprensión lectora. Numerosos estudios en escolares y en adolescentes documentan la alta correlación entre la calidad del conocimiento léxico y su capacidad para procesar el contenido de los textos leídos, lo cual, a su vez, condiciona el desempeño académico general (187).

Un dato especialmente interesante para los docentes de nivel inicial es el vinculado a la fortaleza del módulo lexical y el desempeño en lectura. Según recientes investigaciones, la rapidez para nombrar los colores y otras categorías que, al igual que la de los colores, se automatizan tempranamente, constituye un fuerte predictor de la fluidez de la lectura. A esta capacidad se le denomina RAN, por su sigla en inglés (Rapid Automated Naming (188)).

Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)

Daniel es un escolar de 9 años con notorias dificultades para entender y expresarse. Mantener un intercambio con él es difícil. Sus maestros lo advirtieron en Nivel 4 y, tras ser valorado, comenzó una reeducación fonoaudiológica.

Los aprendizajes escolares le resultan sumamente laboriosos. Puede leer y escribir textos sencillos y manejar discretamente el sistema de numeración. Sus padres le brindan importante apoyo. Desde que comenzó el tratamiento fonoaudiológico y, más tarde, psicopedagógico, prácticamente no ha faltado a una sesión de reeducación.

En este momento cursa 3.º año y así habla de sus abuelos:

-Mi abuelo era limitar, era el más valiente guerrero de todo el mundo, de la ciudad y después otro día se convirtió en jefe limitar. Si está caso de peligro no tenía miedo.

-¿Dónde trabajaba tu abuelo?

-No sé. Mi abuelo cuando se convirtió en jefe era tan joven y vio una linda bella, la más linda de ahí, y se enamoraron.

-¿Y esa señora quién es?

-Mercedes. Es mi abuela.

-¿Tu abuela es la señora que te acompañó hoy?

-Sí, se tiene que ir allá a las 9 a la chiquita (señalando el reloj)...

Existen condiciones particulares de desarrollo pobre e imperfecto del lenguaje que no responden a deficiencias sensoriales, intelectuales, emocionales o educativas. Las alteraciones son variadas y pueden afectar de distinta manera y con distinta intensidad diferentes aspectos del lenguaje, siendo una gran distinción que las dificultades abarquen la comprensión (trastornos receptivo-expresivos) o sean fundamentalmente expresivas (trastornos de la vertiente expresiva). En general, hay una demora en la aparición de las primeras palabras y un desarrollo distorsionado del lenguaje, lo que permite detectar y realizar intervenciones desde la etapa preescolar. Aunque su forma de presentación cambia con la edad, son condiciones duraderas que frecuentemente se pueden rastrear en otros miembros de la familia. El componente hereditario ha sido ampliamente documentado.

Haciendo una simplificación útil para nuestros fines, diremos que estos niños presentan un *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Ahora bien, lo habitual es que las dificultades se presenten “concentradas” en algunos componentes del sistema verbal (fonología, sintaxis, semántica, pragmática) y es sobre esa base que se determina el tipo de TEL. En el caso de Daniel, su punto débil es el léxico, pero también son frecuentes las fallas en la construcción de las frases, por lo que su situación corresponde a un subtipo denominado *Déficit Léxico-Sintáctico* (189). Sin embargo, nunca o casi nunca las dificultades son “puras”. Las clasificaciones describen situaciones, pero no las agotan. Por ejemplo, Daniel emplea el término “*limitar*” para designar “*militar*” (190). Como veíamos en el capítulo anterior, errores de este tipo corresponden al módulo fonológico, pero en su caso aparecen solo esporádicamente.

Lo sustancial es que estos niños y adolescentes presentan un léxico reducido -una diferencia de por lo menos un año por debajo de su edad-, lo que determina que apelen a estrategias de denominación paliativas, como:

- *Circunloquios*: Rodeos para expresar lo que puede decirse con una palabra. Ejemplo: “Eso que está en la cocina, que usamos para sacar el agua de los fideos” para decir “colador”.
- *Uso de deícticos*: Palabras que por sí solas no aportan la información necesaria para que el interlocutor entienda. Tienen que estar acompañadas de referencias. Por ejemplo, si dijera “*Alcanzame ese buzo, por favor*”, tengo que acompañar el enunciado con el gesto de señalar. Si los deícticos se emplean por escrito, hay que contextualizar muy bien el mensaje. Por ejemplo, si alguien escribe: “*Te espero allí*”, la persona que lee el mensaje no sabrá a dónde dirigirse si el contexto no aporta referencias acerca del lugar al que se refiere.

Los alumnos con TEL tienden a hacer un abundante uso de deícticos sin especificar el contexto.

En el texto de Daniel, se observa el deíctico “*allá*” sin información contextual que lo

especifique (“*Se tiene que ir allá a las 9*”).

- *Palabras “comodín”*: Son palabras que se emplean con múltiples sentidos, reemplazando a las palabras que corresponden al objeto designado. “Cosa” es probablemente el comodín típico.

-¿*Me das esa cosa?*

-¿*Qué cosa?*

-*La que tiene esa cosita roja.*

-*¡Ah! ¡La jabonera!*

-*Sí, la jabonera.*

Además de estas características, es muy frecuente que los niños y los adolescentes con trastornos del lenguaje con afectación del módulo semántico *sustituyan* la palabra que quieren evocar por otra que guarda alguna relación con ella. Si bien la clasificación de estos errores no es pertinente para nuestros fines, diremos que este tipo de dificultad se denomina *parafasia*. Ejemplos de parafasias:

-*Era un vendedor de posdatas [postales].*

-*Se parecen a los escarlatas [alacranes].*

-*De las gallinas nacen pimpollos [pollitos].*

-*La maestra me aprendió [enseñó] a dividir.*

En el texto de Daniel, se observa una parafasia cuando sustituye “*tan*” por “*muy*”, ambos términos comparten el campo semántico “expresión de cantidad” (“... *cuando se convirtió en jefe era tan joven y vio...*”).

Como se ve, estas dificultades colocan a los alumnos con TEL en situación de verdadera desventaja a la hora de procesar información oral o escrita. En la mayoría de los casos, la escolarización se vuelve un verdadero desafío en el que los docentes tienen un rol decisivo.

Recomendaciones para mejorar la comprensión

La principal actividad para mejorar la comprensión debería ser *enseñar a escuchar*. Escuchar activamente es la base para ser efectivos en tareas que exigen que los alumnos procesen una información por el canal auditivo. Para eso es importante:

- Establecer contacto visual con el interlocutor.
- Adaptar el habla y el lenguaje como lo hace una mamá cuando se dirige a su bebé (191): ritmo de habla ligeramente más pausado, mayor expresividad en la entonación y la mímica natural, intensidad de la voz un poco más elevada. Debe tenerse presente que la entonación es el signo informativo más importante para transmitir la actitud del hablante.
- Despertar el interés por lo que se va a decir. Ejemplo: “*¡¡Van a escuchar una historia increíble!!*”; “*Apenas escuchen la primera frase, sabrán por qué es tan importante esto*”, etc. Este tipo de recurso estimula la atención y la fijación de la información.

- Hacer predicciones sobre el contenido del texto que van a escuchar. Por ejemplo, si adelantan que van a escuchar un texto sobre el desierto, usar la especulación: ¿se hablará de una aventura o de una tribu que vive allí?, ¿de qué desierto se tratará?, ¿nombrará los camellos?, ¿hablará de la falta de agua?, etc.
- Repetir la información. La comprensión mejora cuando el mensaje es escuchado por segunda vez sin modificar el texto original y sin explicaciones adicionales. Incluso una segunda repetición ofrece ganancia en el nivel de comprensión. Repeticiones subsiguientes no aportarían mayores beneficios en cuanto a la comprensión. Sí, por supuesto, a la fijación de información.

Pautas para observar el desarrollo del módulo semántico en nuestros alumnos

- ¿Tiene un vocabulario rico, adecuado o insuficiente?
- ¿Responde *coherentemente* a las consignas o preguntas que se le formulan?
- ¿Puede contar con sus palabras algo que escuchó previamente?
- ¿Interpreta las órdenes que se le dan?
- ¿Es *hipervigilante*, es decir, observa lo que los otros hacen para saber lo que tiene que hacer?
- ¿Por momentos *parece que no escuchara* porque no se ajusta a lo solicitado?
- ¿Hace comentarios descontextualizados?
- ¿Pide la palabra y cuando se le da, el contenido de su mensaje no se adecua al tópico en cuestión?

En este capítulo hemos abordado los aspectos semánticos del lenguaje.

A modo de síntesis, dejamos cuatro conceptos que, por su importancia, orientan las intervenciones en esta área:

- *La comprensión precede a la expresión.* Para que una palabra llegue a formar parte del vocabulario usado por una persona, antes tuvo que escucharla muchas veces, en distintas situaciones y contextos. En la actualidad existe un consenso bastante extendido en considerar que la mayor parte de los trastornos de lenguaje (incluso los que se manifiestan sobre todo en la expresión) derivan esencialmente de dificultades en los procesos de “entrada” de la información verbal o comprensión del lenguaje (192).
- *Enseñar a escuchar debe ser la máxima para mejorar la comprensión.* Los niños que aprenden a escuchar usarán mejor sus capacidades expresivas.
- *La cantidad de lectura es el principal marcador de diferencias en el vocabulario de los niños a partir de cuarto año de primaria (193).*
- *La comprensión del lenguaje oral es un buen predictor del desempeño en comprensión lectora (194).* Los problemas de comprensión lectora reflejan, casi siempre, insuficiencias en la comprensión del lenguaje oral.

A continuación veremos de qué manera las palabras se combinan formando unidades mayores para transmitir mensajes.

153. Seguramente no precisa recurrir al diccionario para afirmar que *rfabd* no existe en nuestro idioma, dado que es obvio que no respeta las reglas de combinación de fonemas del español. La estructura CCVCC (C=consonante V=vocal) es imposible en nuestra lengua.

154. Saussure (1980) se refiere a las palabras como “*unidades diferenciadas compuestas por dos elementos interdependientes: el significante y el significado, siendo el primero la huella psíquica que en el cerebro de un hablante une un determinado conjunto de sonidos con un concepto que es el significado*”. En Hernández, A., *Los errores lingüísticos*, NAU Llibres, 2011, p. 53.

155. “*En los estudios actuales sobre el aprendizaje de vocabulario, se diferencia entre palabra y unidad léxica: la primera se define con criterios formales, es ‘la secuencia de letras encuadrada por espacios en blanco o signos de puntuación y que tiene, al menos, un significado’; mientras que la segunda es ‘la unidad base de aprendizaje del vocabulario y se identifica semánticamente con una unidad conceptual’*”. Alba Quiñones, V., “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ele”, *Revista de didáctica ELE*, N.º 13, 2011, p. 5.

156. Aunque no encontramos evidencias formales que distingan los términos *vocabulario* y *léxico*, se tiende a emplear la palabra *vocabulario* para referirse al conjunto de palabras conocidas por un hablante individual y *léxico* para referirse al conjunto de palabras o unidades virtuales de una lengua. “[...] un léxico está formado por todas las palabras de una lengua, excluyendo las flexiones y muchas derivaciones de las mismas”, Serra, M. y Serrat, E., o. cit., p. 38.

En este capítulo, usaremos ambos términos de manera indistinta.

157. Eutímico: Estado de ánimo dentro de la gama “normal”. Implica la ausencia de ánimo deprimido o elevado.

158. “*La distancia entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo debería ser interpretada como grados de conocimiento o grados de familiaridad, no dos sistemas que funcionan independientemente sino un ‘continuum de conocimiento’, con único sistema subyacente entre ambos*”. Melka, F., “Receptive vs. productive aspects of vocabulary”, en *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, 1997, pp. 84-102.

159. “... *hay acuerdo en que el corpus de comprensión es más extenso que el de la producción (Clark y Hecht, 1986). Benedict (1979) halló que los niños comprenden alrededor de unas cincuenta palabras en el momento en que producen las diez primeras, pero más importante aún, estableció que la razón de aprendizaje era de más del doble entre el crecimiento inicial del léxico pasivo (comprensión) y activo (producción). Es decir, que en los primeros seis meses, después de las primeras palabras, por cada palabra nueva producida, los niños comprendían más de dos palabras nuevas*”. Serra, M. y Serrat, E., o. cit., p. 242.

160. Según Nation (1990), la cantidad de vocabulario activo necesaria para desarrollar todas las destrezas lingüísticas es del orden de las 3000 palabras. Autores como Gairns y Redman (1986) sitúan en 2,2 veces la cantidad de vocabulario pasivo sobre el activo.

161. Referencial: Adj. Que describe objetivamente algo, ateniéndose a la realidad.

La función referencial del lenguaje es aquella en la que el emisor elabora mensajes orientados a transmitir información.

162. Berruto, G., *La semántica*, Editorial Nueva Imagen, 1979, p. 70.

163. PDLP: Prueba de Diagnóstico del Lenguaje Preescolar (Versión en español del Preschool Language

Assessment Instrument-PLAI-2) – Ítem 36.

164. “*Semantic neighborhood of a word*”, o barrio semántico de una palabra, es una expresión acuñada por W. Kintsck para referirse a las relaciones de vecindad entre palabras. Tomado de *Predication; Cognitive Science*, N.º 25, 2001, p. 177.

165. Campo semántico: “*lista más o menos extensa de palabras que definen un ámbito del conocimiento*”. Del Moral, R., *Léxico y campos semánticos del español. Principios para un diccionario*. Actas XXXV (AEPE), 2000, p. 202.

166. Adaptado de Rosch, E. y Lloyd, B., en Hernández, A., o. cit., p. 64.

167. “*Todo parece indicar que hemos descubierto una importante correspondencia entre las estructuras lingüística y conceptual. Tal correspondencia no se refiere a las palabras aisladas, sino a su grado de inclusión jerárquica tanto en el lenguaje como en el pensamiento*”. Bruner, J., *Desarrollo cognitivo y educación*, Ed. Morata, 5.ª ed., p. 104.

168. La pluralidad de significados de una palabra o de cualquier signo lingüístico es conocida como *polisemia*.

169. Feldman, J., *Equipo de figuras para el trabajo de clasificaciones*, Editorial Médica Panamericana, 1982.

170. Wren, S., “Developing Research-Based Resources for the Balanced Reading Teacher” ;//www.balancedreading.com/.

171. Howe, M., *Psicología del Aprendizaje: una guía para el profesor*, Oxford University Press, 2000, p. 27.

172. Campión, S., Repáraz Abaitua, C., *Herramientas de autor y la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías, coordinado por Cebrián de la Serna, M., Vol. 1, 1998, ISBN 84-600-9457-X, pp. 150-154.

173. “*Esta competencia se refiere a los conocimientos y destrezas, a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicon, y a su accesibilidad (Gómez Molina, 2004: 491). Implica el conocimiento de los significados de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, y su funcionamiento en el discurso (Cervero y Pichardo Castro, 2000)*”. Tomado de San Mateo, A., *Aprendizaje de léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos*, Biblioteca Virtual MEC, 2005.

174. Campión, S., “El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera”, *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de Humanidades*, N.º 3-2205, p. 2.

175. Gómez Molina, J. R., “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *REALE*, N.º 7, 1997, p. 76. Aparece modificado en Gómez Molina, J. R. (2004), “La subcompetencia léxico-semántica” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2 y LE*, SGEL, pp. 491-510.

176. El *campo léxico* incluye palabras de distinta clase gramatical, pero relacionadas con un tema. En el *campo semántico*, las palabras comparten un rasgo de significado y pertenecen a la misma categoría gramatical (sustantivos, verbos, etc.).

177. Neologismo (RAE): Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. /En general, los neologismos son introducidos a través de los lenguajes especializados, de tipo científico y técnico. Pueden ser palabras formadas por partes de palabras de otros idiomas, o ser palabras inventadas, sin referencia a otras palabras de la lengua.

178. *Estimulación del Lenguaje*, Editorial CEPE, es una obra en cinco volúmenes, organizada por niveles de edad. Los libros presentan decenas de ejercicios para trabajar el léxico, entre otros aspectos del lenguaje. Con esta recomendación, queremos honrar el valioso trabajo del maestro y fonaudiólogo uruguayo Héctor Sanguinetti Agustini.

179. Nota redactada por el padre de una niña que concurría a reeducaciones fonoaudiológica y pedagógica en un centro prestador de servicios para el Banco de Previsión Social (BPS).
180. Basil Bernstein es un sociólogo y lingüista británico, conocido por sus aportes a la Sociología de la Educación.
181. ANEP-MECAEP, *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*, 2000, p. 22.
182. Los hogares de riesgo se definen por el nivel educativo de las madres (no superior a primaria completa) y condiciones de hacinamiento.
183. ANEP-MECAEP, o. cit., p. 30.
184. Recomendamos leer “Perfil del maestro de Educación Inicial que fomenta avances en las competencias lingüísticas de sus alumnos”, p. 31 del citado informe.
185. Relaciones sintagmáticas: Son las que establecen las palabras en combinación con otras palabras. Se dan en el eje longitudinal, eso significa que son relaciones que cada signo lingüístico mantiene con los restantes de otras categorías gramaticales dentro de un mismo enunciado.
- Las relaciones paradigmáticas, por el contrario, se dan en el eje transversal. Son las relaciones de sentido existentes entre las palabras de la misma categoría gramatical (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).
186. Gerber, A., *Language-Related Learning Disabilities*, Brookes Publishing Co, 1993, p. 209.
187. Hirsch, E. D., “La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo”, *Revista Estudios Públicos*, 108, 2007; Suárez, A., Moreno, J. y Godoy, M., “Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto”, *Alabe*, N.º 1, junio 2010; Riffo, B., Reyes, F. et. al., “Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media”, *Literatura y Lingüística*, N.º 30, 2014.
188. Norton, E. S., y Wolf, M. “Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities”, *Annual review of psychology*, 63, 427-452.
189. El Déficit Léxico Sintáctico es uno de los subtipos de Trastorno Específico de Lenguaje de la clasificación de Rapin y Allen (1983, 1987).
190. Metátesis: Alteración en la pronunciación de una palabra que consiste en cambiar de lugar sonidos o sílabas.
191. La adaptación del lenguaje que naturalmente hace el adulto para dirigirse a un niño pequeño se conoce como “maternés” o “motherness” en inglés. Las características melódicas son muy reconocibles y probablemente sea la señal acústica lo que capta la atención del bebé. Hay estudios que muestran que el tono agudo es mucho mejor percibido por un lactante que el grave.
192. Bishop, D. V. M. y Leonard, L., *Speech and language impairments in children*, Psychology Press, 2000. Citado por Monfort, M. en “Intervención logopédica en los trastornos de comprensión”, *Revista de Neurología*, 2005; 40 (supl. 1): S127-S130.
193. Hayes, D. y Ahrens, M., 1988; Stanovich K, 1986.
194. Stanovich, K., Cunningham, A. y Freeman, E., 1984.

Capítulo 8

Sintaxis: Un juego de combinaciones

La mujer delgada de cabello recogido, sentada en el hall del edificio central del colegio, con la cabeza ligeramente inclinada hacia un libro de tapas blancas y minúsculas imágenes coloridas en la portada, que de tanto en tanto levanta la vista como escaneando el espacio circundante, no es, como podría pensarse, la nueva inspectora asignada a la zona, ni la madre del niño sancionado el día anterior aguardando a la directora, ni tampoco la profesora de música largamente esperada: de hecho, esa mujer es Patricia, mi entrañable colega, leyendo Psicoeducar 1, mientras hace tiempo para la entrevista con la psicopedagoga de Maxi, en el Crandon, a las doce.

Redactar un enunciado de más de cien palabras puede ser un divertido juego de *combinaciones* en el que todo está permitido a condición de que el enunciado resultante tenga sentido y sea gramaticalmente correcto. Evidentemente, un juego como este supone una exigencia lingüística mayor que la que se requiere en una comunicación estándar. Pero, ¿qué ocurre en las aulas a propósito de la “comunicación estándar” de nuestros alumnos? Ocurre que los docentes lidian a diario con frases cortas y mal estructuradas, en las que no es la extensión justamente lo que más les preocupa, sino la dificultad de muchos de estos alumnos para expresarse con claridad y precisión.

Emulando la metáfora del lenguaje concebido como un juego (195), hablar de *sintaxis* es adentrarnos en la comprensión de las reglas que analizan y especifican las posibles *combinaciones* entre sus piezas. En este capítulo hablaremos de las relaciones entre las palabras y los vínculos que estas relaciones establecen con el significado; veremos cómo adquieren los niños la capacidad de combinar las palabras, así como situaciones particulares en las que el componente sintáctico del lenguaje aparece afectado.

La competencia sintáctica

Es excepcional que en la comunicación corriente se formulen enunciados tan extensos como el que abre este capítulo. También son pocas las ocasiones en que una sola palabra alcanza para comunicar un mensaje. La respuesta a una pregunta (*¡Obvio!*), una orden (*¡Basta!*), una advertencia (*¡Cuidado!*), un pedido (*¡Socorro!*), un saludo (*Hola*), una manifestación de acuerdo (*Dale*) son algunos ejemplos. Sin embargo, lo más común es el

uso de conjuntos de palabras que apenas superan la decena, ensambladas de tal forma que constituyen una unidad de comunicación (196).

Tener una adecuada *competencia sintáctica* implica saber *combinar* las palabras de manera lógica y clara, de modo que transmitan inequívocamente la intención del hablante. La cantidad de combinaciones posibles entre palabras es ilimitada, tan ilimitada como la cantidad de mensajes que podemos producir y de formas elegidas para hacerlo. Esto significa que no tenemos un almacén mental de frases preparadas a las que acudimos para usar según nuestras necesidades, sino un almacén de palabras y un almacén de conocimientos sobre *combinaciones posibles*, con los que componemos los mensajes (197). Son los llamados *procesos componenciales* los que dirigen la formación de frases y aseguran la creatividad que podemos expresar con el lenguaje. Y aunque la mayoría de nuestros alumnos activa exitosamente estos procesos en el lenguaje oral, conseguir ese mismo nivel de dominio en la escritura es un aprendizaje lento y relativamente laborioso.

Un juego de combinaciones

Todo el edificio del lenguaje se construye sobre combinaciones. Si desde los primeros grados nuestros alumnos comprenden esto, las propuestas de trabajo en esta área les resultarán más fáciles y entretenidas.

Imaginemos bloques de distinto tamaño, como los del Lego (198). Los bloques más pequeños o unidades mínimas con significado son los morfemas. Hay palabras formadas por un solo morfema como *pan*, y palabras formadas por más de un morfema, como *pan-era*, *em-pan-ar*. O sea, para formar *empanar*, usaríamos tres bloques de nuestro lego. La pieza máxima que podemos formar con este tipo de bloques es la palabra, y estudiar cómo están compuestas es el objeto de la morfología (199).

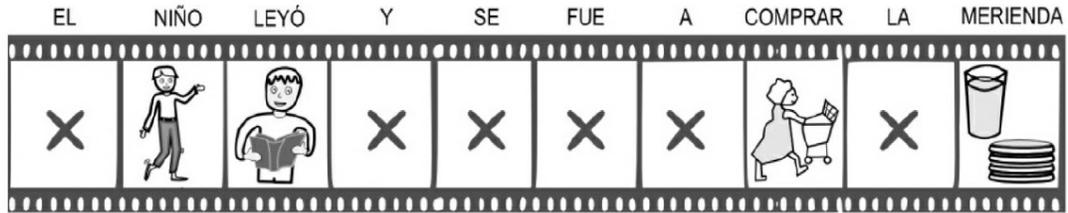
Las palabras, a su vez, sirven para formar estructuras mayores que surgen de combinaciones entre ellas. La unidad máxima que podemos formar con palabras es la oración. Pero también podemos formar unidades intermedias, a las que llamamos sintagmas o frases. Por ejemplo: “*El análisis gramatical es engorroso para los estudiantes*” es una oración, pero se pueden identificar sintagmas: “*el análisis*”, “*análisis gramatical*”, “*el análisis gramatical*”, “*los estudiantes*”, “*para los estudiantes*”, “*es engorroso*”. Del estudio de estas combinaciones se ocupa la sintaxis.



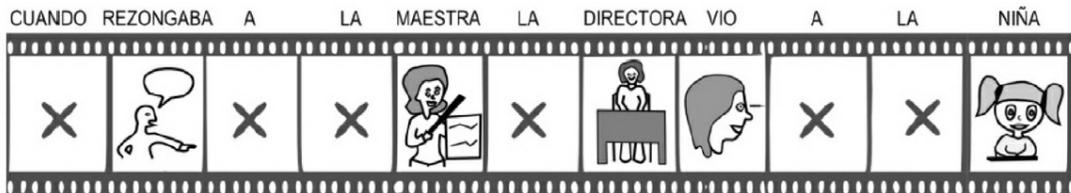
Ahora bien, no cualquier grupo de palabras forma un sintagma o una oración. En nuestro ejemplo, el segmento “*engorroso para*” no es un sintagma de la misma manera que “*análisis gramatical es*”, aunque tiene un verbo conjugado, no conforma una oración. ¿Por qué? Porque estas construcciones no cumplen con las reglas de combinación con que funciona nuestro juego.

Las reglas del juego

Si conociéramos el significado de todas las palabras del idioma, pero no tuviésemos otro tipo de conocimientos, ¿cómo haríamos para interpretar una frase como esta? ¿Qué representación mental podríamos crear a partir de esta información?



¿Cómo sabemos que es el niño el que se fue? ¿Qué nos permite asegurar que comprar la merienda es un hecho posterior a leer? También podríamos preguntarnos por los cuadros vacíos, ¿qué significan “se”, “a”, “y”...? Presentada de esta manera, la película *Significado de un enunciado* estaría muy mal representada. Evidentemente el significado total no surge de la suma de los significados particulares. Y qué decir de dos películas que tuvieran exactamente los mismos cuadros pero ubicados en diferentes lugares.



¿Qué es lo que nos permite distinguir la variación del significado entre estas dos oraciones si están formadas por el mismo conjunto de palabras? Los *roles sintácticos*. Ellos permiten interpretar cómo operan las palabras dentro de la estructura que integran, por eso podemos ver películas diferentes aunque los cuadros sean los mismos. En el primer caso, la directora es quien lleva a cabo la acción de ver y la maestra es quien fue vista. En la segunda oración, es la niña quien fue vista por la directora. Los rezongos, obviamente, tuvieron distintos destinatarios.

Aunque no está dentro de los cometidos de este trabajo profundizar en el análisis de

las funciones sintácticas, solo diremos que las funciones básicas son las de sujeto y predicado. El *sujeto* tiene la función de informar quién realiza, causa o padece la acción del verbo y el *predicado* cumple la función de informar lo que hace el sujeto. Ambas funciones están al mismo nivel sintáctico y dependen una de la otra. La ligazón formal se establece mediante relaciones de concordancia (200).

Volvamos al Lego. Las piezas tienen encastramientos especiales o imanes que permiten que ciertas palabras se junten y otras no. “La” es atraída por “directora”, pero rechaza a “director”. “La directora” es una unión agramatical, las piezas se repelen, no hay concordancia. Cuando encontramos dos piezas que se atraen y ensamblan en una estructura mayor, es como si saturaran otras posibilidades de encastramiento en ese lugar. Dicho lugar pasa a estar “ocupado”. Por ejemplo, si consideramos la estructura “pidió un profesor”, “un profesor” satura la posición que proporciona *pedir*; si además dijera “para el grupo de tercero”, “para el grupo de tercero” satura la posición que expresa finalidad, y así sucesivamente. Se descubre entonces que hay piezas que se unen formando bloques que mantienen relaciones sintácticas de dependencia respecto de otras (201). Estos bloques se denominan *constituyentes*.

Los constituyentes de la oración

Identificar los bloques implica trabajar con los constituyentes de la oración. Reconocerlos puede ser una tarea compleja, por eso ciertos “trucos” a veces ayudan.

- Permutaciones

Veamos las transformaciones de esta oración:

La directora pidió un profesor para el cargo.

La directora para el cargo pidió un profesor.

Un profesor la directora pidió para el cargo.

Un profesor pidió la directora para el cargo.

Como se ve, una vez detectados los bloques que conforman la oración, podemos seguir haciendo cambios sin que ello afecte el significado. Es un juego de lógica combinatoria. Los bloques pueden moverse e intercambiar sus posiciones. Esta movilidad corresponde al bloque entero, no a sus elementos constitutivos, que mantienen un orden fijo: [un profesor] no puede ser cambiado por [profesor un].

Si tomamos “la directora” como bloque A, “pidió” como bloque B, “un profesor” como bloque C y “para el cargo” como bloque D, tendremos estas posibilidades:

ABCD	BACD	CADB	DABC
ABDC	BADC	CABD	DACB
ACBD	BCDA	CBAD	DBCA
ACDB	BCAD	CBDA	DBAC
ADBC	BDAC	CDAB	DCBA
ADCB	BDCA	CDBA	DCAB

Cuatro bloques generan veinticuatro movimientos. Los bloques de nuestra oración son los constituyentes sintácticos. No existen procedimientos mecánicos para identificarlos. Si bien hay una base intuitiva, lo lógico es probar si los cambios funcionan.

El orden de las piezas es un gran tema en la enseñanza de la sintaxis. Trabajar con ordenamientos diferentes y comparar y contrastar los efectos en el significado es una tarea ineludible. En general, en la oralidad ciertos desórdenes en el armado de las frases son permitidos y, en todo caso, subsanados por la propia interactividad del código. Sin embargo, hay situaciones como las de Germán en las que las reglas de ordenamiento “natural” de las palabras están francamente alteradas.

Germán es un preadolescente con un Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) que afecta fundamentalmente los componentes fonológico y sintáctico. Es difícil entender lo que dice, no solo por los errores articulatorios, sino también por su forma particular de construir las frases.

Así hablaba Germán con Carmen, su maestra de apoyo, a propósito de los nuevos compañeros de clase (202):

Germán: -Amigos buenísimos tengo.

Carmen: -¡Genial! Entonces podés invitarlos a tu casa...

Germán: -Sí, Gonza el viernes viene. Pero si tengo algo muy lindo a prestárselo no voy.

Carmen: -Si lo tratás así, otro día no va a querer volver...

Germán (cambiando de tema): -El carné me dieron, en mi casa está.

Carmen: -¡Contame!

Germán: -Mi madre te cuenta. ¿Trajiste el CD? ¡¡Verme quiero!! (203)

Germán no aplica “trucos” aprendidos de un docente o fonoaudiólogo. Esta es su forma particular de armar las frases. No sucede todas las veces, pero las construcciones atípicas son frecuentes en su discurso. Como veremos más adelante, la severidad de un disturbio en el módulo sintáctico puede invalidar la comunicación. Afortunadamente esto no sucede en el caso de Germán, pero la dificulta y, peor aún, tiene efectos negativos en el desarrollo del pensamiento, como veremos más adelante.

- Sustituciones

Otra estrategia para identificar constituyentes consiste en cambiar un segmento de la cadena por otro más simple que resulte adecuado, es decir, que no altere la estructura original. La idea de base es que las palabras pocas veces están solas, en general se agrupan para dar determinada información. El desafío consiste en descubrir qué cambios admite esa estructura, es decir, mantener el molde cambiando el contenido.

<i>La directora de secundaria</i>	pidió	<i>un profesor</i>	<i>para el cargo</i>
Alguien	pidió	algo	para algo.

Esta es una forma típica de ejercitar la construcción de oraciones más o menos complejas. Dada una estructura, se señalan una o varias partes para que sean sustituidas por otras, respetando la función gramatical que tenían las primeras. Por ejemplo, sobre el modelo anterior, hacer sustituciones en los bloques entre corchetes:

La directora pidió [un profesor] [para el cargo].

La directora pidió una reunión para considerar el asunto.

La directora pidió un celular para hacer una llamada.

[El presidente] anunció [un aumento en los precios].

Tom Hanks anunció su nueva película.

El BPS anunció el calendario de pagos.

- Preguntas

Otra forma de identificar constituyentes es partir de la localización del verbo y, una vez identificado, se le hacen preguntas tratando de encontrar las respuestas en la propia oración. Esto puede practicarse auxiliándose con una cartilla donde aparecen los principales adverbios interrogativos:

¿Quién/quiénes?	¿Dónde?	¿Por qué?
¿Qué?	¿Cuándo?	¿Para qué?
¿A quién/quiénes?	¿Cómo?	¿De qué?

En nuestro caso, sería:



También puede hacerse a la inversa, es decir, presentar un verbo y pedir al alumno que cree una oración en la que aparezca la información solicitada por determinadas preguntas. Es muy importante centrarlos en el hecho de que toda la información se

articula en función del verbo. Ejemplos:

- Preguntas dirigidas al verbo **disfrutar**:

¿Quién/es? ¿Dónde? ¿Cómo?

Ejemplo: *Mis hermanos y yo disfrutamos en el campo andando a caballo.*

- Preguntas dirigidas al verbo **descubrir**:

¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién/es? ¿Qué?

Ejemplo: *El año pasado en el cerro Penitente, un grupo de alumnos de 6.º descubrió una gruta.*

- Preguntas dirigidas al verbo **poder**:

¿Quién/es puede/n? ¿Qué puede/n?

Ejemplo: *Los alumnos que hayan terminado pueden salir al recreo.*

- Preguntas dirigidas al verbo **empezar**:

¿Dónde empiezan? ¿Quién/es empieza/n? ¿Cuándo empieza/n?

Ejemplo: *En la UTU del Buceo, las inscripciones empiezan el 3 de febrero.*

En nuestros ejemplos, los constituyentes son fácilmente identificables. Sin embargo, los enunciados pueden resultar estructuras difíciles de analizar, por eso conviene que nuestros alumnos conozcan y empleen distintos procedimientos para explorar las funciones sintácticas.

Evidentemente, el hecho de que haya estructuras más fáciles de analizar que otras nos remite al esfuerzo que hay que hacer para interpretarlas. Por ejemplo, “debo ir” es una construcción sencilla. En cambio la doble negación en “no puedo no ir”, que básicamente comunica lo mismo, da cuenta de una estructura sintáctica más compleja. Los hablantes sabemos que la forma de ordenar la información dentro de un enunciado nos simplifica o complica la comprensión.

Procesamiento sintáctico: de más fácil a más difícil

Procesar una información implica poner en funcionamiento una serie de mecanismos cognitivos además de los propiamente lingüísticos. Estos mecanismos son independientes de las reglas gramaticales, sin embargo, ciertas condiciones de las estructuras gramaticales los facilitan o entorpecen. Es natural que la demanda de atención y memoria que se necesita para reproducir una construcción como “*El barco a vela entró en el puerto y dejó caer el ancla al mar*” es muy superior a la de una oración como “*Nos vamos*” (204).

Ahora bien, la *longitud* de los enunciados es un factor significativo, pero no el único. La *frecuencia* con que aparecen ciertas combinaciones también incide en la facilidad con que son interpretadas. Se ha intentado explicar por qué ocurre esto, y una de las teorías más aceptadas es que las estructuras sintácticas son procesadas como un mapeo de probabilidades. Por ejemplo, luego de “prohibido” hay diferentes posibilidades de aparición de una palabra, pero lo más frecuente es que aparezca un verbo en infinitivo.

Así escuchamos “prohibido fumar”, “prohibido estacionar”, “prohibido hablar”. Esto determinaría que la expectativa más fuerte del oyente es que luego de *prohibido* venga un verbo y no una frase, por eso nos resulta más fácil procesar “*Prohibido hablar durante la prueba*” que “*Está prohibido que hablen durante la prueba*”.

El efecto *frecuencia* puede ser rastreado y medido mediante pruebas de velocidad de respuesta con procedimientos muy precisos como los potenciales evocados (205). Una demora en entender la frase es considerada un reflejo del esfuerzo que demandó entenderla. Los métodos cronométricos permiten relacionar el tiempo de procesamiento con el consumo de recursos cognitivos: a más tiempo, más esfuerzo.

Otro factor relevante es la *ubicación* de los distintos segmentos de información dentro del enunciado. El español es una lengua del tipo SV (sujeto-verbo), es decir, que la preferencia de los hablantes es poner el sujeto antes del verbo (206), lo cual, al ser un uso compartido, simplifica la interpretación. Por otra parte, las unidades dentro de un enunciado van agregando información a medida que se van sucediendo. El movimiento natural es ir desde lo que se sabe hacia lo que no. El hecho de que el contenido conocido ocupe las primeras posiciones deja libres las últimas para la información nueva, lo cual facilita el enganche de lo novedoso con lo ya sabido. Además, dejar la información nueva para el final del enunciado resulta más accesible al ser la última que se ha oído.

En el idioma alemán, por ejemplo, en determinados casos se exige que el verbo vaya al final de la oración. Esto implica una mayor dificultad de comprensión para los hispanohablantes.

Sintaxis y significado

Nos encontramos en la clase de Idioma Español de 2.º año de un liceo de nuestra ciudad. Después de entregar las notas del escrito, que en general habían sido bajas, se suscitó un debate entre los alumnos acerca de la utilidad de aprender análisis gramatical, lo difícil que era y cómo eso no les interesaba en lo más mínimo.

La profesora María Teresa los escuchó con atención y finalmente dijo:

-La clase del jueves la vamos a dedicar por entero a pensar cuál es el sentido de aprender gramática. Pero ahora, si quieren divertirse y mejorar la nota, les propongo un desafío. Hace unos días, encontré una hoja suelta adentro de mi cartera, con una frase extraña. No tengo idea de cómo llegó ahí. ¿Me ayudan a descifrarla?

Se da vuelta hacia el pizarrón y comienza a escribir:

“Apagapenoles, grátiles y pujámenes se aprestan para orzar en el angra (207)”.

A medida que los estudiantes iban leyendo, los chistes y la risa aumentaban. Algunos dijeron que era imposible sacar algo en limpio, otros, en cambio, se sintieron desafiados.

Al cabo de unos minutos, María Teresa les pidió que respondieran estas preguntas y que trataran de justificar la respuesta:

1. *¿Quiénes se aprestan?*
2. *¿Para qué se aprestan?*
3. *¿Dónde orzan?*

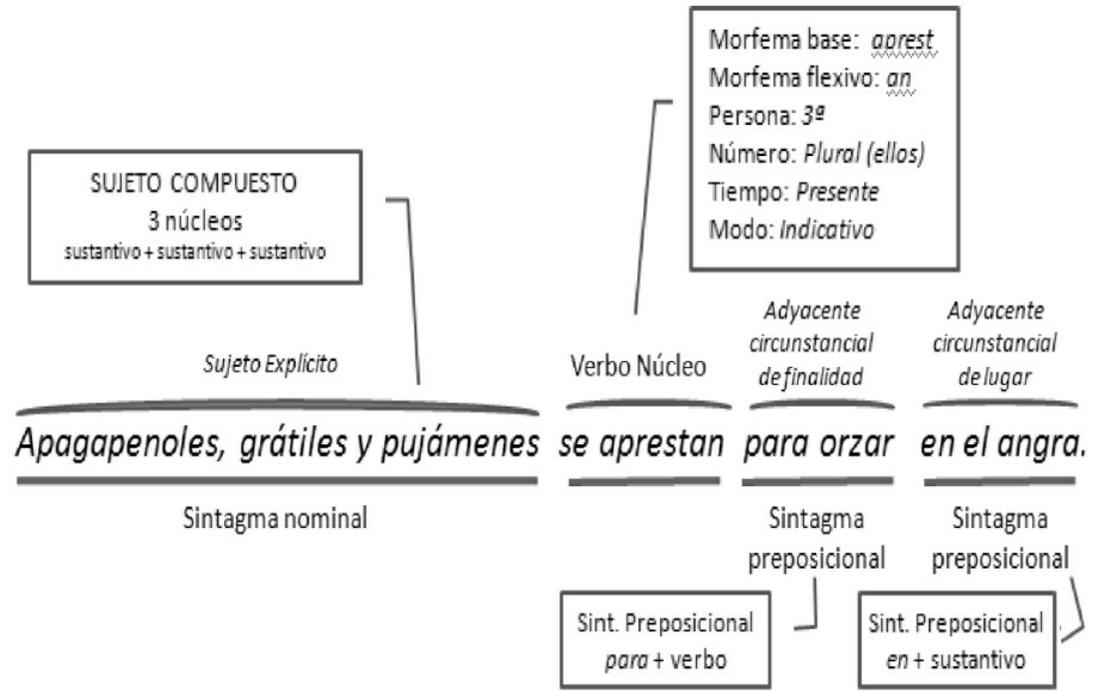
Salvo que usted maneje vocabulario náutico (208), probablemente sentirá el mismo desconcierto que estos estudiantes (¡recordemos que algo semejante experimentan algunos alumnos en nuestras clases!). Al igual que ellos, no sabemos de qué se trata, sin embargo, nuestras respuestas y las suyas coinciden (209). ¿Por qué? Porque ellos y nosotros detectamos ciertos índices morfológicos y aplicamos conocimientos sintácticos.

Apagapenoles, grátiles y pujámenes	se aprestan	para orzar	en el angra
Morfema flexivo nominal: género y número.	Morfema flexivo verbal: persona, número, tiempo y modo.	Preposición <i>para</i> : introduce un complemento que usualmente aporta información de finalidad.	Preposición <i>en</i> : introduce un complemento que usualmente aporta información de lugar.

Luego María Teresa les pidió que usaran el “truco” de las sustituciones y crearon frases como estas:

Panes, tortas y bizcochos	se venden	para la merienda	en la cantina del colegio.
Padres, profesores y alumnos	se reúnen	para planificar el viaje	en el salón de actos.

En definitiva, comprobaron que el enunciado se trata de tres sujetos que hacen algo con una finalidad en determinado lugar. Para justificar su respuesta, los estudiantes fueron aportando diferentes conocimientos gramaticales que María Teresa ayudó a organizar en un gran cuadro sinóptico en el pizarrón:



Oraciones ambiguas

Reformulemos lo que hemos considerado hasta ahora, en la idea de que la sintaxis es la parte de la gramática que estudia la forma en que se combinan las palabras y los significados a los que dan lugar esas combinaciones (210). De esta definición se deduce que el análisis sintáctico no puede dejar de lado el significado, sino más bien todo lo contrario. En el apartado anterior veíamos los problemas de comprensión derivados del desconocimiento de las palabras individuales. Ahora nos vamos a centrar en los problemas derivados de las propias estructuras oracionales.

Consideremos la oración “Los niños de la escuela de Toledo le ganaron a los de la escuela de Pando”. El procesamiento es rápido y eficiente porque está facilitado tanto por la estructura como por el léxico. Sin embargo, observen cómo se publicó la noticia:

El sábado 25 de enero se llevó a cabo la final del torneo de fútbol canario entre las escuelas de Toledo y Pando. Fue un partido emocionante. Los jugadores dejaron todo en la cancha. Recién en el último minuto del segundo tiempo, el gol de Federico Mattos definió el encuentro. Los niños de la escuela de Toledo le ganaron a los de la escuela de Pando en su cancha.

¿Entendió usted dónde se jugó el partido? ¿Hay manera de saberlo? Definitivamente no. Este es un caso de *ambigüedad sintáctica*, dado que la oración puede tener más de una interpretación. Si la oración continuara, es decir, si dijera “Los niños de la escuela

de Toledo les ganaron a los de la escuela de Pando en su cancha, recién inaugurada”, “recién inaugurada” podría ser la frase esclarecedora -a menos que las dos escuelas hubieran inaugurado cancha en la misma fecha, lo cual es muy improbable-. “Recién inaugurada” es la referencia que desambigua la oración. En ese caso se trataría de una ambigüedad momentánea, de ahí su nombre de *local* o *temporal*, ya que el sentido se aclara al escuchar o leer un nuevo fragmento de la propia oración. Esta situación es bastante frecuente en nuestra experiencia cotidiana de uso del lenguaje. Muchas veces interrumpimos a alguien porque no estamos entendiendo y bastaría con “dejar hablar” o “llegar al punto final” (si es que está escrito), para que se aclare.

Veamos esta otra situación, adaptada de un chiste que circula en Internet:

- ¿Qué vas a hacer en las vacaciones, Pedrito?
- Tengo ganas de ver a mis abuelos como el año pasado.
- ¿El año pasado los viste?
- No, también tenía ganas.

La oración “Tengo ganas de ver a mis abuelos como el año pasado” es una forma de ambigüedad *permanente*, puesto que la oración es y seguirá siendo ambigua hasta tanto no se dé otra información que la aclare. El sintagma “como el año pasado” puede relacionarse tanto con las *ganas* como con la *visita* realizada. En todo caso la comicidad de la escena viene dada por la manera en que se da la desambiguación, ya que nuestro procesador sintáctico (211) nos guía hacia la última información recibida (la supuesta visita hecha a los abuelos).

Ejemplos de oraciones que podemos proponer a nuestros alumnos para desambiguar:

- JUAN VIO AL ESPÍA CON UN LARGAVISTAS.

¿Quién tenía el largavistas, Juan o el espía?
¿Cómo podemos decirlo para que no queden dudas de que Juan tenía el largavistas?
¿Cómo podemos decirlo para que no queden dudas de que el espía tenía el largavistas?

- MARIANA LEYÓ UN TEXTO CON DIFICULTAD.

¿Mariana tenía dificultad para leer o el texto era difícil?
¿Cómo podría decirse para dejar claro que a Mariana le costaba leer?
¿Cómo podría decirse para dejar claro que el texto era difícil?

- HOY NOS VISITÓ EL HIJO DE MI CUÑADA DE 20 AÑOS.

¿Quién tiene 20 años?
¿Cómo debería decirse para...?

Lógica y sintaxis

Andrés tiene 14 años y está cursando 3.º de liceo. La profesora de Matemática

le plantea el siguiente problema:

Juan canta mejor que Pedro.

Pedro canta mejor que Felipe.

¿Quién canta mejor de los tres?

Andrés (con tono de preocupación) (212):

-¿Cómo voy a saber si no los conozco?

La respuesta de Andrés nos ubica en el centro del problema forma-contenido de las estructuras lingüísticas. Quiénes son estos chicos, sus nombres o cómo cantan no interesa a los efectos de deducir quién es el que canta mejor. Lo que interesa es la relación que se establece entre ellos o, más bien, entre lo que ellos representan. Si sacáramos las especificaciones de nombre y actividad, quedaría una suerte de esquema tipo: J es más que P y P es más que F, entonces J es más que F.

Andrés queda fijado al contenido, lo que le impide operar con las formas para realizar el proceso deductivo. De manera muy simplificada pero práctica para nuestros fines, podemos considerar que el pensamiento se organiza bajo forma de proposición en la que se distinguen aspectos semánticos y aspectos sintácticos. La *lógica* se ocupa de estudiar estos últimos.

¿Por qué detenernos en estas consideraciones? Porque los docentes tenemos que tener muy claro que *un buen procesamiento sintáctico es prerequisite para el desarrollo del pensamiento lógico*. Fortalecer la competencia sintáctica es avanzar en el dominio de los procesos de pensamiento que conducirán a nuestros alumnos hacia el último período del desarrollo cognoscitivo: las operaciones formales.

En la teoría de la inteligencia de J. Piaget (213), el estadio de las operaciones formales es considerado el nivel más alto de abstracción del pensamiento y corresponde a la lógica del adulto. Los cambios en las formas de razonar comienzan a darse entre los 11 y los 15 años y, si bien hay numerosos estudios que demuestran que solo una parte de los adolescentes e incluso adultos desarrollan plenamente las capacidades de este período cognitivo, lo cierto es que muchas de sus características son constatables a partir de esa edad y se relacionan con la capacidad para desarrollar el pensamiento científico.

Lo que marca la diferencia de las operaciones formales con la etapa anterior (los escolares emplean estructuras de pensamiento operatorio concreto) es el acceso al pensamiento hipotético-deductivo, esto es, la posibilidad de convertir los datos concretos de la realidad en proposiciones y operar con ellos. Esta es, precisamente, la dificultad de nuestro alumno Andrés.

El papel del lenguaje en la transición de las operaciones concretas a las operaciones formales es decisivo. Tanto es así que el propio Piaget llega a decir que “*no se alcanza a ver cómo pueden desarrollarse [las operaciones formales], o más bien, cómo podrían consumir su desarrollo sin el empleo del lenguaje (214)*”.

Insistimos en el hecho de que el pensamiento formal opera con proposiciones, pudiendo desprenderse totalmente del contenido. El adolescente trabaja intelectualmente

con proposiciones y el instrumento para elaborar esas representaciones es el lenguaje, más particularmente la sintaxis del lenguaje, puesto que el pensamiento proposicional implica la capacidad de atender la estructura desprovista de contenido. Es la complejidad de las relaciones lo que atiende y no la complejidad del contenido.

De lo antes dicho se desprende que los estudiantes que presentan distintos problemas de control de la sintaxis tendrán que lidiar con sus efectos en el campo del razonamiento lógico.

Adquisición de la competencia sintáctica

Paolo tiene 4 años y 9 meses y es derivado a estudio de lenguaje.

Una parte de la exploración fonoaudiológica se realiza mediante la “hora de juego lingüística (215)”, para lo que se le presenta una caja con juguetes de distinta clase que Paolo va sacando según su interés.

Examinador: -¿Qué hay por aquí, a ver?

Paolo: -El bebé... ¡Ah! Ta lompido. Eto ta lompido (tomando un camioncito).

Examinador: -¿Dónde?

Paolo: -Acá (señala la rueda y vuelve al muñeco). El bebé. Ah... qué lino. Vamo a tomá la memita. Y ete oto bebé.

Examinador: -Sí, dos bebés iguales. Capaz que el que ya tomó la leche puede quedarse durmiendo.

Paolo: -Abli, abli (intenta abrir los ojos del muñeco que son movibles). Ah, ta lumieno. Lo teno que bañal. ¿None tá el baño?

Examinador: -Podemos hacer que la caja es el baño...

Paolo: -Voy a nulá [desnudar] eto (mientras intenta desvestir al bebé). ¿Cómo se nula [desnuda] eto?

Examinador: -A ver si te puedo ayudar (extendiendo la mano para que le dé el muñeco). Ahora sí, ya está pronto para ir al agua.

Paolo: -Le pono eta lopa.

Examinador: -Pero primero pasale jaboncito por el cuerpo. Atrás tenés una toalla, mirá.

Paolo: -Ya tá (después de bañarlo y secarlo).

Si el desarrollo del lenguaje hubiera seguido un ritmo normal, tres años antes Paolo habría pasado por la etapa de la *palabra multipropósito* (216) o frase de una sola palabra, en la que una unidad representa diversas y variadas intenciones. “Agua” era tanto *quiero agua* como *quiero mema*, *esa es mi mema*, *¿dónde está el agua?*, *dame ese vaso*. Para la mayoría de los niños entre 12 y 18 meses, la palabra-frase constituye la primera etapa en la adquisición de la sintaxis.

Alrededor de los 2 años, aparecen las frases de dos palabras que se organizan en torno a una que funciona como base (pivote) y otra que constituye la clase abierta. Así por ejemplo, *nene chiche*, *nene mema*, *nene guau guau*, formulado con distintas

entonaciones, puede significar un pedido, una pregunta o una declaración, relacionada con los juguetes, la comida o los animales. En este tipo de lenguaje telegráfico se omiten artículos, preposiciones, pronombres, y se dejan las palabras más informativas.

Hacia los 3 años, evolucionan las marcas de género y número en los nombres, el uso de la negación y las formas interrogativas, aparecen los pronombres (ejemplo: *El coche mío, Yo quiero eso*), las construcciones en futuro bajo forma de “voy a” y las primeras subordinadas (Ejemplo: *La pelota <que me regaló Martín> se perdió*).

En este momento, Paolo tiene 4 años. En el breve diálogo que transcribimos, observamos una serie de producciones que la gramática del adulto tilda de errores, pero que en realidad revelan su conocimiento de las reglas de formación del presente y del participio en español. Al decir *teno* (tengo), *pono* (pongo), *rompido* (roto), regulariza formas verbales irregulares. Este fenómeno (sobreregularización) es común entre los niños de su edad y puede extenderse hasta los 5 o 6 años.

Sin embargo, hay un aspecto del desarrollo de la sintaxis que no hemos mencionado hasta ahora y que es de suma relevancia en todo este período: *la longitud de los enunciados*. En los primeros años, el lenguaje de los niños crece vertiginosamente en cantidad de palabras y funcionalidades. Ello se manifiesta, entre otras cosas, con un aumento de la longitud de los enunciados. Así, a partir del análisis de material lingüístico obtenido de niños pequeños en situaciones de juego y conversaciones, puede establecerse un índice (217) que expresa un valor promedio de cantidad de palabras por enunciado.

$$\text{Promedio Longitud Enunciado} = \frac{\text{Total de palabras}}{\text{Total de enunciados}}$$

En la pequeña muestra de discurso de Paolo, hay 16 enunciados y 48 palabras. Si establecemos la relación, obtenemos 3, que significa 3 palabras promedio por oración. Este valor es bajo, teniendo en cuenta que Paolo está próximo a cumplir 5 años. Grosso modo, se estipula que hasta los 2 años predominan las frases de 2 palabras; a los 3 años, frases de 4 y 5 palabras. Y a los 4 años -su edad- el promedio de longitud de enunciado supera las 5 palabras. De esta forma vemos que el desarrollo del lenguaje de Paolo no solo está afectado en la pronunciación de las palabras, sino en el ritmo de adquisición de las estructuras sintácticas.

Los niños que están finalizando la etapa preescolar han adquirido una sintaxis básica semejante a la del adulto. Sus oraciones son extensas, construyen oraciones subordinadas, yuxtapuestas y coordinadas. Restan algunas formas especialmente complejas como el uso del condicional subjuntivo (Ejemplo: “*Si fuera verdad que nos quedamos sin recreo, me preocuparía*”) y las formas de la voz pasiva (Ejemplo: “*Las*

cartelera fueron armadas por los alumnos de 3.º”) que representan adquisiciones tardías -después de los 9 años-.

La producción sintáctica sigue en aumento hasta la adultez, siendo la longitud de las oraciones y el manejo de la subordinación uno de los mejores indicadores de evolución.

Alumnos que presentan dificultades en la competencia sintáctica

Situación 1:

Verónica, 2.º de liceo. Resumen de la leyenda “La maldición del faraón (218)”.

Un arqueólogo estuvo investigando y alado de una tumba Tutankamon, y adentro decia el que entre a la tumba de Tutankamon y despierte al faraon la muerte golpeará. Unos días mas tardes unos que abrieron la tumba y despertaron a Tutankamon la muerte sera.

Unos científicos investigaron la tumba y murieron al día siguiente. Un perro tambien murio por un infarto. En un hospital murieron un pasiente por despertar el sueño Tutankamon. Tambien habian 3 muertos más.

Los Investigadores investigaron que la muerte era cuando entras a la tumba de Tutankamon, despertar sus suenos. Los investigadores dijeron que la muerte era hongos que entraban al cuerpo del humano y lo mataban.

El título es la maldición de las momias

Un arqueólogo estuvo investigando y al lado de una tumba Tutankamon, y adentro decía el que entre a la tumba de Tutankamon y despierte al faraon la muerte golpeará. Unos días más tarde unos que abrieron la tumba y despertaron a Tutankamon la muerte sera. Uno científicos investigaron la tumba y murieron el día siguiente. Un pero también murio por un infarto. En un hospital murieron un paciente por despertar el sueño Tutankamon.

También habían 3 muertos más. Los Investigadores investigaron que la muerte era cuando entres a la tumba de Tutankamon, despertar sus sueños. Los investigadores dijeron que la muerte era hongos que entaban al cuerpo del humano y lo mataban.

Situación 2:

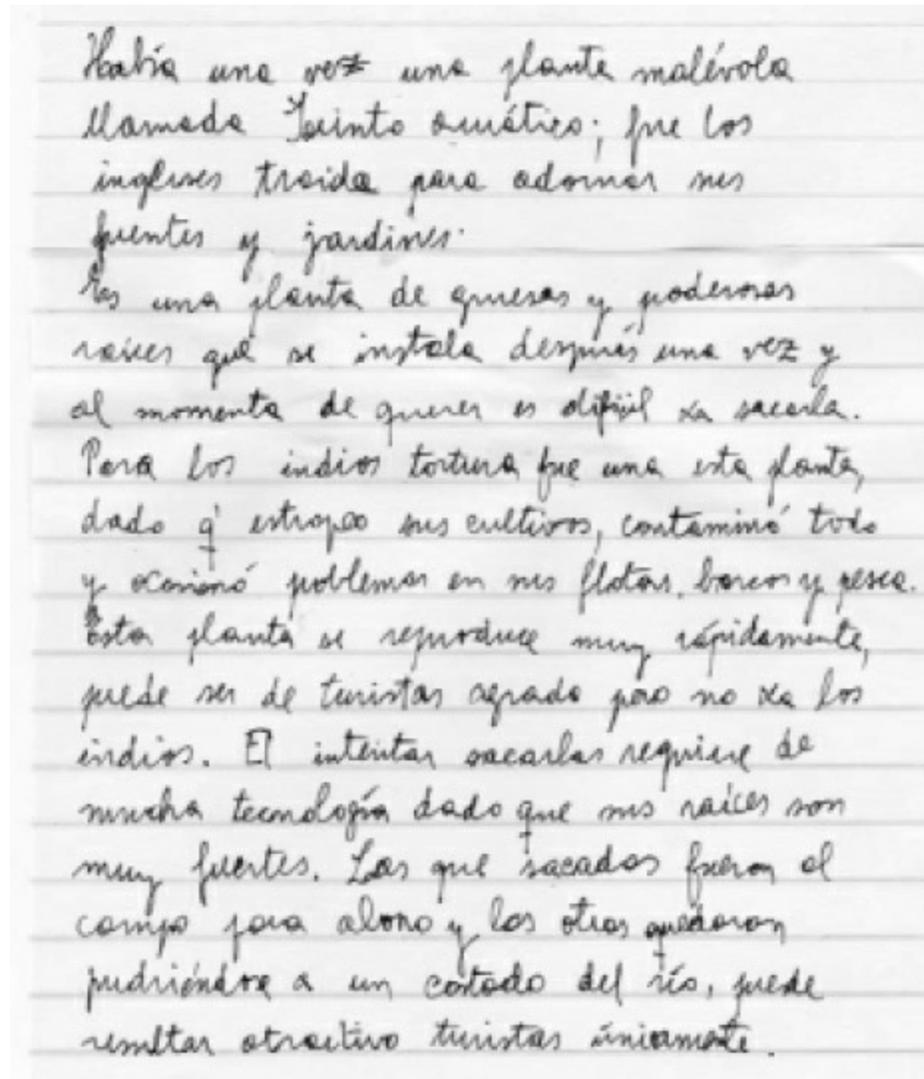
Ana, 22 años, estudiante de enfermería. Desarrollo de texto informativo: "El triste e increíble caso de los Jacintos Acuáticos (219)".

Había una vez una planta malévola llamada jacinto acuático, fue los ingleses traída para adornar sus fuentes y jardines.

Es una planta de gruesas y poderosas raíces que se instala después una vez y al momento de querer es difícil para sacarla. Para los indios tortura fue una esta planta, dado que estropeó sus cultivos, contaminó todo y ocasionó problemas en sus flotas, barcos y pesca.

Esta planta se reproduce muy rápidamente, puede ser de turistas agrado pero

no para los indios. El intentar sacarlas requiere de mucha tecnología dado que sus raíces son muy fuertes. Las que sacadas fueron al campo para abono y las otras quedaron pudriéndose a un costado del río, pueden resultar atractivo turistas únicamente.



Habia una vez una planta malévola llamada Tainto amético; fue los ingleses traida para adornar sus fuentes y jardines.
Es una planta de gruesas y poderosas raíces que se instala después una vez y al momento de querer es difícil de sacarla.
Para los indios tortura fue una esta planta, dado q' estropea sus cultivos, contaminó todo y ocasionó problemas en sus flotas, barcos y pesca.
Esta planta se reproduce muy rápidamente, puede ser de turistas agrado pero no de los indios. El intentar sacarlas requiere de mucha tecnología dado que sus raíces son muy fuertes. Las que sacadas fueron al campo para abono y las otras quedaron pudriéndose a un costado del río, puede resultar atractivo turistas únicamente.

Invitamos al lector a que luego de leer detenidamente ambos textos, piense si tiene o ha tenido alumnos con esta forma de redactar. ¿Qué tienen en común las producciones de Ana y de Verónica? En el caso de que fueran sus alumnas, ¿por dónde empezaría para ayudarlas a expresarse mejor?

Alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje

Para entender lo que les pasa a Ana y a Verónica, lo primero que hay que tener en

cuenta es que estos textos transcriben sus formas orales de producción del lenguaje. No estamos frente a un problema del lenguaje escrito, sino frente a un problema del lenguaje oral. Esto implica que nos alejamos de consideraciones presuntivas de dislexia o cualquier dificultad propia de la lectura y la escritura.

Ahora bien, tanto el texto de Ana como el de Verónica se distinguen por la alta concentración de errores de construcción gramatical, los que denominamos *disintaxis o agramatismos* (220). Estas alteraciones son impredecibles -de hecho puede verse que coexisten con frases bien estructuradas-, alteran el sentido de la frase y pasan desapercibidas para quienes las formulan.

Como se observa en las producciones de Ana y de Verónica, los errores más frecuentes son:

- Cambios en el orden natural de las palabras en la oración. Ejemplo: “... *puede ser de turistas agrado; para los indios tortura fue esta planta*”.
- Pérdida de preposiciones, artículos, conjunciones y, en general, palabras con (aparente) baja carga informativa. Ejemplo: “*pueden resultar atractivo [para los] turistas únicamente; la muerte era [debida a] hongos que entraban al cuerpo*”.
- Fallas de concordancia. Ejemplo: “*En un hospital murieron un pasiente...*”; “*Unos días mas tardes...*”.
- Uso impropio de organizadores del discurso. Ejemplo: “*se instala después una vez y al momento de querer es difícil para sacarla*”.

Esta situación, que tiene importantes connotaciones a nivel de la comprensión, corresponde a un tipo de Trastorno Específico del Lenguaje (221) denominado Déficit Léxico-Sintáctico. Comentamos algunas de sus características en el capítulo anterior (pág. 274).

Si bien la dificultad se presenta con diferente intensidad, los efectos sociales y académicos pueden ser severos. En algunos casos, el futuro profesional se ve comprometido, por cuanto las posibilidades de entender y producir textos de nivel universitario se ven limitadas. Por otra parte y de manera más inmediata, este desorden pone en riesgo la calidad de las interacciones con pares: enredos y malentendidos, falta de “tacto”, incompreensión, todo lo cual es potencialmente generador de emociones negativas (frustración, rabia, enojo) y de problemas de comportamiento.

Un dato de sumo interés para los docentes es que, con frecuencia, estas situaciones son detectadas recién en enseñanza media. Si se estudian los antecedentes, es muy probable que se encuentren elementos que dan cuenta de una adquisición lenta y laboriosa del lenguaje en los primeros años. Esto es claro en el caso de Verónica, que había sido asistida en reeducación fonoaudiológica en etapa preescolar por múltiples alteraciones articulatorias. Lo significativo, sin embargo, es que las formas de presentación de la dificultad cambian con la edad, al punto que puede hablarse de *transiciones* en el espectro del Trastorno Específico del Lenguaje (222). Es decir, lo que a los 5 años se manifestó como una dificultad en la fonología, eventualmente pudo evolucionar hacia insuficiencias en el léxico y la sintaxis cuando la complejidad de las

estructuras que debía manejar en el liceo puso a prueba la fortaleza de su sistema verbal.

Claves para el abordaje en el aula

En lo que respecta a la intervención del docente de aula, lo más operativo es hacer intervenciones puntuales, tomando como base una unidad de comunicación alterada y *analizar con* el alumno otras alternativas de enunciación. La intervención tiene que ser completamente personalizada y basada en una producción atípica del propio alumno para que, con la mediación del docente, se vuelva típica y luego prototípica.

Por ejemplo, en la producción de Ana, elegimos una frase irregular: “... *fue los ingleses traída para adornar sus fuentes y jardines*”. En forma oral el docente reformula la frase empleando un procedimiento de corrección implícita:

-*Muy bien, Ana, la planta fue traída por los ingleses para adornar sus fuentes y jardines. Entonces si alguien entrara ahora y preguntara por quién fue traída la planta, ¿tú qué dirías?*

Si Ana dijera “los ingleses”, se vuelve a formular el enunciado bien estructurado y la correspondiente pregunta, pidiendo una respuesta completa. De no acceder a la expresión-objetivo (*fue traída por*), puede inducirse la estructura a partir de las dos primeras palabras: *La planta f...*

Lo importante es no perder de vista que Ana tiene que lograr producir el bloque sintáctico “*fue traída por*”.

Una vez que la frase fue corregida oralmente, se pasa a la escritura y se usa como estructura prototípica para generar otras semejantes.

La	planta	fue	traída	por	los	ingleses
El	incendio	fue	apagado	por
Los	indios	fueron

Estas intervenciones son breves pero imprescindibles para mejorar la competencia sintáctica de un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje. No es la cantidad de tiempo dedicado cada vez, sino la suma de pequeñas intervenciones lo que marcará los avances.

Si se trata de un estudiante de secundaria, subrayamos con énfasis la necesidad de que estas intervenciones no sean concebidas como prerrogativa del profesor de Idioma Español. Definitivamente, este tipo de dificultad reclama el esfuerzo de los docentes de todas las asignaturas, incluso de los docentes de ciencias exactas.

Por último, y a propósito de los Trastornos Específicos del Lenguaje, dejamos abierta la reflexión acerca de las dificultades que pueden presentar estos estudiantes en el aprendizaje de segundas lenguas. Aunque a veces resulta clara la necesidad de exonerarlos de tal exigencia, no debe perderse de vista que el esfuerzo de comprensión

del funcionamiento de otro idioma ayuda a objetivar y fortalecer las estructuras lingüísticas de la lengua materna. Lo habitual es que si hay dificultades en la adquisición de la lengua materna, también las haya en el aprendizaje de una segunda lengua, pero ello de ningún modo implica interferencia o competencia negativa para el desarrollo de su capacidad verbal en su primera lengua. Es posible que se dé un desarrollo moderado en ambas, si es que el niño se escolariza en un modelo bilingüe, y que este desarrollo se logre con apoyos sistemáticos y adaptaciones sucesivas. La escolarización en un modelo monolingüe no asegura que el desarrollo de su lengua materna sea mejor.

En definitiva, no debe formularse una regla general de incompatibilidad de escolarización bilingüe en alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje. Cada caso tiene sus particularidades, por lo que solo a partir de una valoración integral de la situación podrán derivarse recomendaciones sobre el modelo de enseñanza más adecuado a las características personales y sociales de ese alumno concreto.

Alumnos con baja audición (223)

Ignacio tiene 10 años. Nació con una sordera neurosensorial profunda y a los 2 años fue equipado con implante coclear (224). Desde entonces ha recibido tratamiento fonoaudiológico y psicopedagógico para estimular el lenguaje y el pensamiento. Actualmente cursa 5.º año en un colegio del Centro de Montevideo.

De esta manera, comienza a relatar sus últimas vacaciones:

“El 31 de diciembre fuimos a Parque del Plata. Anoche de tarde festejamos los fuegos artificiales, un año nuevo 2016.

En enero yo y Mauri nos imitamos un amigo que se llama Mateo Gonzales y ahí la llegada fuimos a la playa y las olas que había eran enormes y el agua estaba por corrientes, todo los días la bandera amarilla y un día en la playa había pescado muertos y poco olor (225)...”

La adquisición de la sintaxis es uno de los aspectos del lenguaje más estudiados en los niños con baja audición. Como se ve en el relato de Ignacio, la riqueza expresiva de su texto viene dada por el despliegue de verbos, nombres y adjetivos, es decir, por palabras con significado pleno. En contrapartida, el uso de las palabras funcionales (226) representa el punto débil. En la construcción “*anoche de tarde festejamos los fuegos artificiales*” es clara la dificultad para emplear las preposiciones. Probablemente quiso significar que “*tarde en la noche*” festejaron “*con fuegos artificiales*” o, tal vez, que festejaron “*los fuegos artificiales de un año nuevo 2016*”. Como sea, el sentido preciso se nos escapa porque los elementos de enlace faltan o no están bien establecidos.

Un estudio, llevado a cabo con 71 estudiantes españoles de entre 6 y 16 años con una pérdida auditiva profunda y desarrollo cognitivo normal, analizó el uso de estrategias sintácticas comparándolas con las estrategias semánticas en la lectura y la manera en que esas estrategias evolucionan a lo largo de la escolaridad (227).

La tarea consistió en presentar 64 oraciones incompletas que el estudiante debía

“cerrar” seleccionando la palabra adecuada entre cuatro posibles. Ejemplo: *Mis zapatos son [bajos, tacón, cuero, sucios]; Su pelo estaba cubierto de [sombrero, blancos, canas, sucio]*. Para ser efectivo, se deben utilizar tanto conocimientos del significado de las palabras como de las claves sintácticas que establecen las relaciones entre ellas.

Los resultados revelaron que los alumnos sordos tienden a basarse principalmente en estrategias semánticas, desatendiendo las claves sintácticas disponibles en la frase. Así por ejemplo, “*Su pelo estaba cubierto de [sombrero, blancos, canas, sucio]*” es una elección errónea frecuente que probablemente se basa en los significados aislados de las palabras *pelo* y *cubierto*. “*Su pelo estaba cubierto de [sombrero, blancos, canas, sucio]*”. El valor sintáctico de la preposición “de” pasó desapercibido.

El estudio concluye que el dominio de la sintaxis entre los alumnos sordos es un proceso muy lento: lo que un oyente logra en un año de enseñanza de la comprensión lectora requiere de casi tres años por parte de un alumno sordo.

En nuestro país, la Escuela N.º 197 para Personas Sordas (228) propone un sistema de enseñanza bilingüe, de manera tal que la lengua de señas funciona como la lengua primera y nativa, y la lengua oral como la segunda lengua.

Este modelo se basa en el reconocimiento de que la lengua de señas (229) es la lengua natural de las personas sordas y coartarla implica, entre otras cosas, limitar la capacidad de interacción y de desarrollo del pensamiento. El español en su versión escrita se aborda como segunda lengua, y la oralización se reserva para los alumnos que pueden adquirirla -alumnos con restos auditivos, implantados-.

Es importante que los maestros y profesores de clases de oyentes que tienen en sus aulas alumnos con pérdidas auditivas de distinta intensidad empleen toda su creatividad para desarrollar estrategias que faciliten la comunicación y el mejor uso del lenguaje. Recuérdese que la *vista* constituye el gran canal de ingreso de información para estos alumnos, por lo tanto:

-Una visión clara del rostro del docente mientras habla es indispensable para facilitar la lectura de los labios y de los gestos que acompañan la emisión.

-La lectura y la escritura, por su carácter gráfico, representa la forma idónea de aprendizaje del español, por lo que corresponde emplearlas como principal vía de acceso a esta lengua.

Enseñar morfología y sintaxis

Inútil, difícil, aburrida. Así califican la enseñanza de la gramática la inmensa mayoría de los estudiantes de cualquier edad y orientación.

Sin duda, no son los primeros en hablar de la inutilidad de este saber. Destacados lingüistas han expresado hace ya muchos años que “*querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos (230)*”. Sin embargo, nuestros alumnos y estos lingüistas se refieren a cuestiones diferentes que corresponde precisar.

Tal vez, la manera más simple de comprender estas posiciones es entendiendo que aprender lengua y estudiar gramática son cuestiones diferentes, tanto como lo son enseñar sintaxis y aprender análisis gramatical. Sin duda, saber que “temporal” es un sustantivo o que “el temporal del mes pasado” es un sintagma nominal está lejos de ayudar a expresarse mejor. Una cosa es *usar* el lenguaje y otra es *pensar sobre* el lenguaje. Son dos niveles diferentes de un mismo asunto.

Ahora bien, ¿existe un gran violinista que no sepa leer partituras? Tal vez sí, pero es excepcional. Si el objetivo es formar un gran violinista, hay que enseñar a leer música. Si el objetivo es tener los mejores usuarios posibles del lenguaje, hay que enseñar a pensar sobre la estructura del lenguaje. De eso se trata la gramática. No todo se reduce a saberes intuitivos o espontáneamente adquiridos.

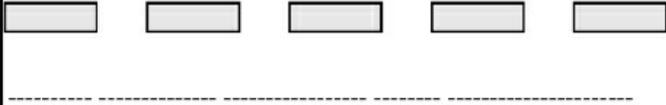
Pero probablemente nuestros alumnos tienen algo de razón en cuanto a la *dificultad* y el *aburrimiento*. Puntos de vista semejantes sostienen algunos expertos al afirmar que los docentes ponemos excesivo énfasis en la enseñanza de terminología metalingüística. Tal vez perdemos de vista que el análisis gramatical es solo una estrategia didáctica útil en determinados niveles, pero que no agota de ningún modo la riqueza de propuestas que pueden hacerse para que nuestros alumnos *reflexionen* y *mejoren* sus construcciones gramaticales.

Precisamente, explorar las formas en que pueden modificarse los enunciados para incidir en el significado puede realizarse a partir de situaciones entretenidas, creativas y con sentido. A continuación, proponemos tipos de actividades que deliberadamente excluyen las formas convencionales de análisis gramatical y de manejo de terminología específica.

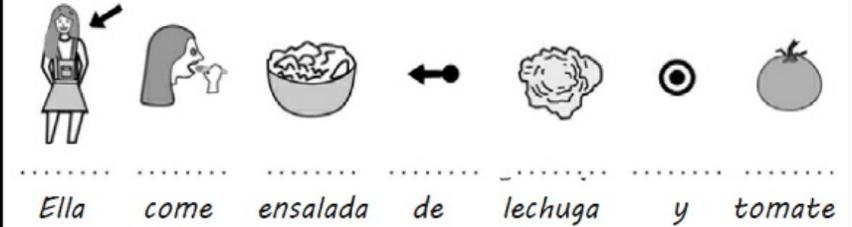
Tipo de actividades para trabajar la sintaxis

Todas las propuestas en esta área implican trabajar con el orden de las palabras y las combinaciones entre ellas, atendiendo al uso de las marcas morfológicas. Aunque lo ideal es partir del discurso para tener una mejor comprensión de la estructura que se toma como objeto de reflexión, también pueden plantearse ejercicios con unidades descontextualizadas para trabajar aspectos específicos.

Las actividades que se presentan a continuación toman como base el enunciado. En todos los casos, el trabajo oral previo a la escritura potencia la calidad de la respuesta.

Tipo de actividad	Ejemplos
Producción a partir de soporte visual	<p>Pueden usarse bloques u otros objetos sobre la mesa o, sencillamente, líneas en el cuaderno si la actividad es escrita. Cada unidad corresponde a una palabra y en conjunto tiene que formar un enunciado.</p> 
	<p>Uso de pictogramas o cualquier tipo de ícono creado por el docente para estructurar el lenguaje. Las imágenes ayudan a aislar y ordenar las palabras en la mente de los niños pequeños y, muy especialmente, de los alumnos con dificultades de atención, memoria, lenguaje y trastornos generalizados del desarrollo²³¹.</p>

(231)

	
Expansiones	<p>Crear enunciados tan largos como sea posible. Un alumno dice una palabra que se toma como inicio y cada compañero va agregando una sucesivamente hasta agotar la estructura.</p> <p><i>Ejemplo:</i> <i>El - El diario - El diario del - El diario del domingo...</i></p>

	<p>Agregar expresiones en un enunciado dado.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El torneo se llevará a cabo en Salto (de ajedrez).</i> - <i>En invierno, las tortugas hibernan (terrestres).</i> 								
	<p>Agregar palabras en los lugares indicados.</p> <p><i>Si llueve * nos quedamos * en casa.</i></p> <p><i>Una vez, me llevé un gran susto * en la parada del ómnibus.</i></p>								
	<p>Unir palabras de diferente categoría gramatical (artículos y nombres, nombres y adjetivos, personas y verbos, etc.).</p> <p>Ejemplo:</p> <table data-bbox="609 808 998 997"> <tr> <td><i>partido</i></td> <td><i>saludable</i></td> </tr> <tr> <td><i>jardín</i></td> <td><i>emocionante</i></td> </tr> <tr> <td><i>apartamento</i></td> <td><i>ventilado</i></td> </tr> <tr> <td><i>comida</i></td> <td><i>florido</i></td> </tr> </table>	<i>partido</i>	<i>saludable</i>	<i>jardín</i>	<i>emocionante</i>	<i>apartamento</i>	<i>ventilado</i>	<i>comida</i>	<i>florido</i>
<i>partido</i>	<i>saludable</i>								
<i>jardín</i>	<i>emocionante</i>								
<i>apartamento</i>	<i>ventilado</i>								
<i>comida</i>	<i>florido</i>								

	<p>Unir sintagmas.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>Los días de invierno quedarnos en casa.</i></p> <p><i>Preferimos cerca de la estufa.</i></p> <p><i>La estufa a leña son cortos.</i></p> <p><i>El gato se acuesta entibia el ambiente.</i></p>
<p>Asociaciones</p>	<p>Detectar errores y corregirlos. Puede hacerse con enunciados aislados o con textos.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El supermercado están abierto todos los días del año.</i> - <i>Después se dirigió al jardines a buscar una flor.</i> - <i>La blusa amarillo te queda muy bien.</i> - <i>Los científicos hizo un gran aporte para la cura de esa enfermedades. Es el primer trabajos de este joven grupo. El descubrimiento fue celebraron en el mundo entero.</i>

Detectar palabras intrusas (puede trabajarse sobre la base de enunciados aislados o textos cortos).

Ejemplo:

Abrió la puerta de ellos la cocina y vio el vaso sobre la mesa.

Su grito color se oyó en toda la casa.

Caminaron por espacio de diez hora minutos.

Detectar/completar palabras omitidas. Una forma divertida es recortar un texto y pedir que lo rehagan:



Era, pues, una abeja haragana. Todas las mañanas apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta del lindo día. Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas.



“Corregir” lenguaje telegráfico (agregar artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres).

Ejemplo:

- *Compañeras estar puerta no dejar entrar.*

- *Las compañeras que estaban en la puerta no la dejaron entrar.*

- *Abeja volar prisa colmena.*

- *La abeja voló con prisa hacia la colmena.*

De palabras:

joven sala entró El la a directamente

empezó tocar melodía violinista a una El suave

De palabras con juicio V-F:

trabajadores día los celebra 1.º de Mayo El el de V - F

animales son los Todos vertebrados V - F

Ordenamientos	De sintagmas: <i>las canciones - los alumnos de tercero - después de clase - en el patio - ensayan una visita guiada - el próximo año – con los otros sextos - al Palacio Legislativo</i>																																								
Reproducciones	<p>Generar enunciados con estructura semejante a uno dado.</p> <p>Ejemplo:</p> <table border="1" data-bbox="594 541 1401 840"> <tr> <td><i>La</i></td> <td><i>abejita</i></td> <td><i>haragana</i></td> <td><i>voló</i></td> <td><i>apresurada</i></td> <td><i>hacia</i></td> <td><i>su</i></td> <td><i>colmena</i></td> </tr> <tr> <td><i>El</i></td> <td><i>perro</i></td> <td><i>guardiá</i></td> <td><i>ladró</i></td> <td><i>ferozmente</i></td> <td><i>hasta</i></td> <td><i>el</i></td> <td><i>amanecer</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td><i>n</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Los</i></td> <td><i>alumnos</i></td> <td><i>esforza</i></td> <td><i>...</i></td> <td><i>...</i></td> <td><i>...</i></td> <td><i>...</i></td> <td><i>...</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td><i>dos</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<i>La</i>	<i>abejita</i>	<i>haragana</i>	<i>voló</i>	<i>apresurada</i>	<i>hacia</i>	<i>su</i>	<i>colmena</i>	<i>El</i>	<i>perro</i>	<i>guardiá</i>	<i>ladró</i>	<i>ferozmente</i>	<i>hasta</i>	<i>el</i>	<i>amanecer</i>			<i>n</i>						<i>Los</i>	<i>alumnos</i>	<i>esforza</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>			<i>dos</i>					
<i>La</i>	<i>abejita</i>	<i>haragana</i>	<i>voló</i>	<i>apresurada</i>	<i>hacia</i>	<i>su</i>	<i>colmena</i>																																		
<i>El</i>	<i>perro</i>	<i>guardiá</i>	<i>ladró</i>	<i>ferozmente</i>	<i>hasta</i>	<i>el</i>	<i>amanecer</i>																																		
		<i>n</i>																																							
<i>Los</i>	<i>alumnos</i>	<i>esforza</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>																																		
		<i>dos</i>																																							
	<p>Eliminar palabras, conservando la gramaticalidad del enunciado.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>- <i>La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía y se veía apenas</i>²³².</p> <p>- <i>La abejita, sin saber qué hacer, voló un rato aún; pero ya la noche caía y se veía apenas.</i></p>																																								

(232)

Simplificaciones	<p>Generar oraciones simples a partir de oraciones complejas o grupos oracionales.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>“Arrastrándose entonces por el suelo, trepando y bajando de los palitos y piedritas, que le parecían montañas, la abejita llegó a la puerta de la colmena, a tiempo que comenzaban a caer frías gotas de lluvia”.</i></p> <p>-<i>La abejita se arrastraba por el suelo.</i></p> <p>-<i>Se trepaba y bajaba por los palitos y las piedritas.</i></p> <p>-<i>Los palitos y las piedritas le parecían montañas.</i></p> <p>-<i>Llegó a la puerta de la colmena.</i></p> <p>-<i>En ese momento comenzaban a caer frías gotas de lluvia.</i></p>
-------------------------	--

Modificaciones	<p>Dado una frase o un texto, pedir que se vuelva a decir/escribir cumpliendo cierta condición.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Negar una información.</i> - <i>Cambiar el tiempo verbal.</i> - <i>Cambiar la persona gramatical.</i>
	<p>Dada una frase, sustituir solo la parte señalada.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Y diciendo esto <i>la empujaron afuera.</i></p> <p>Y diciendo esto <i>lo llevaron a la fuerza.</i></p> <p>Y diciendo esto <i>les entregaron el premio.</i></p> <p><i>Todos los veranos vamos a acampar.</i></p> <p><i>En enero vamos a acampar.</i></p> <p><i>Cuando hay buen tiempo vamos a acampar.</i></p>
Comparaciones	<p>Comparar y juzgar si el cambio en el orden de las palabras modifica el significado (“¿Es lo mismo decir... que...?”).</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Juan escribió una larga carta a Pedro.</i> <i>Una larga carta escribió Juan a Pedro.</i> - <i>Algunos estudiantes piensan que los profesores son injustos.</i> <i>Algunos profesores son injustos piensan los estudiantes.</i>

El manejo de los signos de puntuación es otro gran capítulo en la enseñanza de la sintaxis. Aunque en rigor su estudio pertenece al campo de la ortografía, preferimos integrarlo en este apartado por su esencial conexión con la estructura del enunciado y la comprensión de los roles sintácticos de sus unidades.

Reflexionar sobre los cambios en el significado.

- *¿Qué prefieres escuchar de tu profesor mientras esperas para rendir examen? "Voy a comer alumnos" o "Voy a comer, alumnos".*

- *¿Qué le dirías después de haber respondido diez preguntas en el oral? "No pare de preguntarme" o "No, pare de preguntarme".*

Responde:

Puntuación

- *¿Cuánto es la mitad de uno más uno?, ¿Cuánto es la mitad de uno, más uno?*

<p>Contextualizar las frases. Relatar una situación hipotética en que se usa cada expresión.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>“No, se lo dijo” - “No se lo dijo” - “¿No se lo dijo?”.</i></p> <p><i>“Eso solo, él lo resuelve” - “Eso solo él lo resuelve”.</i></p>
<p>Puntuar frases y textos.</p> <p><i>Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar es decir recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel se lo tomaba del todo</i></p>
<p>Cambiar los signos de puntuación de manera de obtener un significado previamente establecido.</p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>Mi tía estuvo con Raquel y Teresa y tus abuelos llegaron después.</i></p> <p>Raquel y Teresa llegaron primero, entonces la frase diría...</p> <p>Raquel y la tía llegaron primero, entonces la frase diría...</p> <p><i>Los estudiantes, dicen los profesores, tienen muchas faltas de ortografía.</i></p> <p>Si son los estudiantes los que tienen faltas, entonces la frase diría...</p> <p>Si son los profesores los que tienen faltas, entonces la frase diría...</p>

Cinco preguntas para observar el desempeño sintáctico de nuestros alumnos

- ¿Se expresa con frases completas?
- ¿Produce mensajes *telegráficos* (simplificados)?
- ¿Ordena las palabras de manera natural y lógica dentro de la frase?
- ¿Puede armar enunciados extensos y claros?
- En la escritura, ¿emplea la puntuación de acuerdo con el grado?

En este capítulo nos hemos referido al componente sintáctico de la lengua. Vimos que se ocupa de regular las relaciones entre las palabras, analizando y especificando la construcción de enunciados de acuerdo con los criterios de orden de las palabras y el uso de marcas morfológicas.

Hemos hecho especial hincapié en la necesidad de que nuestros alumnos desarrollen una adecuada competencia sintáctica, no solo por lo que implica para

la gestión de los intercambios con otras personas, sino por su estrecha relación con el desarrollo del pensamiento lógico.

De alguna forma, la sintaxis del lenguaje representa la arquitectura del pensamiento, por lo que alcanzar formas superiores de razonamiento hipotético-deductivo depende de la fortaleza de este componente del sistema verbal.

A continuación, veremos de qué manera con los conocimientos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos, que hemos abordado en los capítulos precedentes, nuestros alumnos aprenden a leer y escribir.

195. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., *Enseñar lengua*, Ed. Grao, 7.a ed., 2016, p. 359.

196. La unidad mínima de comunicación es el enunciado. En la oralidad se reconoce por la entonación y en la escritura por marcas gráficas que funcionan como límites (mayúscula, punto o puntos suspensivos, signos de interrogación o de exclamación).

197. Es cierto que contamos con un repertorio de frases hechas al que apelamos como recurso expresivo (“¿Cómo andás?”, “¿Qué se cuenta?”), pero de ningún modo alcanzan para satisfacer las necesidades comunicacionales de un hablante. Los intercambios verbales requieren crear frases nuevas todo el tiempo.

198. Lego es una marca de juguetes danesa conocida por sus bloques de plástico interconectables.

199. Los conceptos que desarrollamos a lo largo de este capítulo representan contenidos teóricos útiles para que el docente intervenga mejor en esta área. De ninguna manera debe interpretarse que la enseñanza de la gramática debería comenzar por “los bloques más pequeños” (morfemas) y, ni siquiera, que hay que emplear con nuestros alumnos la terminología que aparece en estas páginas.

200. “Uno de los medios gramaticales de relación interna es la concordancia, o sea la igualdad de género y número entre sustantivo y adjetivo, y la igualdad de número y persona entre un verbo y su sujeto”. Gili Gaya, S., *Curso superior de sintaxis española*, Vox, 9.^a ed., 1970.

201. Un *verbo conjugado* es el núcleo que anuda todos los bloques.

202. Por razones didácticas, omitimos transcribir las alteraciones fonológicas.

203. Se refiere a una filmación en la que había participado y reclamaba la copia del CD para verla en su casa.

204. Ambas estructuras pertenecen a la prueba de Repetición de Frases de la Batería de Lenguaje para Niños Spreen-Benton, adaptada a nuestro medio por el doctor Mendilaharsu y colaboradores.

205. Los potenciales evocados son medidas de la actividad eléctrica del cerebro que se obtienen a partir de electrodos situados en el cuero cabelludo. Es un tipo de estudio neurofisiológico que analiza la respuesta del sistema nervioso central a determinados estímulos a través de cambios en el electroencefalograma que están asociados con el tiempo de inicio del evento sensorial, motor o cognitivo.

206. Esto no es una norma fija. De hecho hay casos específicos donde el sujeto se ubica al final de la oración. En este sentido, es interesante la idea de que “*no hay lenguas con un orden absolutamente libre ni absolutamente inmutable* (Garrapiz, 1995), *solo hay preferencias*”, Villegas, C., “La relación entre la posición del sujeto en el español de Venezuela con la estructura gramatical, la clase de verbo y la progresión temática: una aproximación a través de la prensa venezolana”, *Letras*, 2006, Vol. 48, N.º 73.

207. No se trata de pseudopalabras. *Apagapenol*, cabo hecho firme en cada una de las relingas de caída de las cuadras, que sirve para cargarla quitándole el viento. *Pujamen*, borde inferior de las velas, que se

dispone horizontalmente. *Gratil*, lado de una vela que se sujeta al mástil o al estay constituyendo el borde de ataque de la misma. *Orzar*, inclinar la proa hacia la parte de donde viene el viento. *Angra*, enseada o bahía que sirve de abrigo a embarcaciones de poco calado.

208. El lector puede consultar los significados de los términos mencionados en <http://diccionario-nautico.com.ar/>

209. Respuestas: 1. Apagapenoles, grátiles y pujámenes; 2. Para orzar; 3. En el angra.

210. Bosque, I. y Gutiérrez, J., *Fundamentos de sintaxis formal*, Ediciones Akal, 2009, p. 12.

211. En psicología cognitiva, el procesador sintáctico es una suerte de dispositivo computacional que tenemos los seres humanos y que está especialmente diseñado para operar con enunciados lingüísticos. Los enunciados “entrantes” producen representaciones “salientes” que informan sobre la estructura y el significado de las oraciones.

212. Andrés es portador de Síndrome de Asperger.

213. Jean Piaget fue un psicólogo constructivista suizo que hizo trascendentales aportes para la comprensión del pensamiento de los niños y los adolescentes. Sus ideas han marcado el campo de la pedagogía.

214. Piaget, J., “El lenguaje y las operaciones intelectuales”, publicado en *Introducción a la psicolingüística*, Ed. Nueva Visión, 1985, p. 68.

215. Consiste en tomar una muestra de lenguaje a través de una sesión de juego interactivo, habitualmente del niño con el profesional que lo evalúa. Soprano, A. M., *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes. La Hora de Juego Lingüística y otros recursos*, Paidós, 2011.

216. Weeks, T., *The Slow Speech development of a bright Child*, Lexington Books, 1974, p. 63.

217. Longitud Media de los Enunciados Verbales (LMEV). Puyuelo, M., Rondal, J. A. y Wiig, E., 2000.

218. La leyenda puede leerse en <http://arquehistoria.com/la-maldicion-detutankamon-la-leyenda-6750>

219. Tomado de Alliende, F., Condemarin, M. et. al., *Comprensión de la Lectura 3*, Ed. Andrés Bello, 1987.

220. Término utilizado en neurología, particularmente en el campo de las afasias, para designar la pérdida de la capacidad de conformar frases con corrección sintáctica. Los pacientes con afasia tienden a omitir artículos y preposiciones, así como a alterar el orden de las palabras. Si bien hay autores que plantean diferencias entre los conceptos de agramatismo y disintaxis, en este trabajo los usaremos indistintamente para referirnos a transgresiones en la organización morfosintáctica.

221. Durante mucho tiempo se usó el término *disfasia* para designar esta condición. En los últimos años es más común referirse a un *Trastorno Específico del Lenguaje*, expresión proveniente de la jerga anglosajona que designa la misma situación. Ello se presenta entre el 3 y el 5 % de la población infantil. En este caso se trata del tipo Léxico-Sintáctico.

222. Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J., “Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje”, *Revista de Neurología*, 2003; 36 (supl. 1): S29-S35.

223. La incapacidad total o parcial para escuchar sonidos en uno o ambos sonidos se denomina *hipoacusia*.

224. Es un pequeño dispositivo electrónico que se implanta por medio de una cirugía dentro del hueso que rodea el oído (hueso temporal), que capta, decodifica y luego envía una señal eléctrica al cerebro. La otra parte es un dispositivo externo que recibe el sonido, lo convierte en una señal eléctrica y lo envía a la parte interna del implante coclear. Fuente: Medline.Plus.

225. Texto aportado por las maestras especializadas Dina Quinteros y Silvina Suárez, rehabilitadoras PIC (Programa de Implantados Cocleares), Centro El Ciprés.

226. Ver cap. 7.

227. Soriano, J., Pérez, I., Domínguez, A. B., “Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2006, Vol. 26, N.º 2, pp. 72-83.

228. La denominación de *sordos* alude directamente a la comunidad de pertenencia y es el nombre que adopta la sociedad legal que los nuclea (Asociación de Sordos del Uruguay, ASUR).

229. La Lengua de Señas Uruguaya (LSU) es la lengua de la Comunidad Sorda Uruguaya.

230. Lenz, R., (1912) citado por Morales, H. L. en *La enseñanza de la gramática*, El Guiniguada, 1992, p. 367. El texto continúa con otra cita de Américo Castro (1922), quien señala que “*La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia (y podría añadirse, ‘ni las extranjeras’) lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar; o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta*”, y agregaba “*Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez*”.

231. Estos recursos son muy usados por los fonoaudiólogos como procedimientos de comunicación aumentativa. En esta misma línea, los maestros de sordos han usado la Clave Fitzgerald para apoyar la enseñanza de la sintaxis. Existe un banco de imágenes disponible en <http://arasaac.org/>

232. Fragmentos de “La abeja haragana” de Horacio Quiroga.

Capítulo 9

Aprender a leer

Tomás acaba de ingresar a 1° año. Está aprendiendo muchas cosas, pero lo que más le gusta es leer. Todos los días aprende letras nuevas y está empezando a unir las. Llegar al significado de las palabras lo motiva a investigar qué dicen todos los carteles que ve a su alrededor.

Sus padres disfrutaban verlo tan motivado con la actividad.

Tomás va contento a la escuela. Se siente grande e importante. Igual que sus hermanos, la lectura se le da con facilidad.

*Una noche, mientras espera la cena sentado a la mesa, pregunta a su madre:
-Mamá, ¿cómo puedo hacer para ver las letras sin leerlas?*

En otra casa, el papá de Federico pasa por su cama a darle un beso antes de dormir. En ese momento, Federico le comenta:

-¿Sabés una cosa? Hoy cuando leí, mis amigos no tuvieron que esperar tanto. Fui más rápido y esta vez no se quejaron.

Federico está en 5.º año. Es muy bueno en Matemáticas. Le gusta hacer cuentas y cálculos mentales, sin embargo no logra leer al ritmo de sus compañeros. A pesar de que probablemente practica más que muchos de ellos, las palabras escritas le parecen siempre “nuevas”. No hay manera de que consiga reconocerlas a golpe de vista y, peor aún, si intenta ir rápido, las cambia por otras parecidas.

Tomás y Federico tienen experiencias muy distintas sobre lo que implica leer. Por lo pronto, mientras que para Tomás es una actividad gratificante y divertida que lo hace sentir “grande e importante”, para Federico es un peso que lo acompaña todos los días desde hace cinco años.

Las situaciones de Tomás y de Federico nos ubican en dos aspectos centrales de la lectura. Por un lado, la unión íntima e irreversible que se crea entre una letra y un sonido, y que es la base sobre la que se construye el edificio de la lectura experta. Tomás se da cuenta de que desde que se convirtió en lector, no puede escapar de ver una “o” donde antes había un redondel (O) y una “le” donde antes veía un ángulo recto (L). Los trazos dejaron de ser simples dibujos: se transformaron en signos lingüísticos. Y se da cuenta de que no hay marcha atrás. En pocos meses, descubrirá que hay más “magia” en el acto de leer. Por lo pronto, ya no verá letras aisladas, sino palabras completas que

reconocerá a golpe de vista y lo llevarán directamente al significado. En ese punto nos conectamos con la situación de Federico. Su dificultad para lograr un reconocimiento rápido de las palabras representa el segundo aspecto crítico de la lectura: fluidez.

La fluidez o “*capacidad de leer un texto sin esfuerzo, poniendo mínima atención al mecanismo y concentrando los recursos cognitivos en el significado (233)*” permite que el ritmo de la lectura sea regulado por el lector de acuerdo con sus procesos de comprensión. Federico no lee fluidamente. Es tan lenta y laboriosa la decodificación que, a pesar de que es un niño inteligente, pocas veces logra entender lo que lee. Esta es la razón por la que leer “rápido” para Federico es, y probablemente seguirá siendo, parte de su drama (234) existencial. Aunque suene excesivo, Federico tiene razón, porque su futuro está en gran medida determinado por la manera en que transcurre este aprendizaje y el nivel de dominio que consiga de esta habilidad.

Dominar la lectura para quien crece en una sociedad alfabetizada como la nuestra, es una justa preocupación. El esfuerzo, el tiempo invertido y la dedicación de otros colaborando en esta tarea son solo una parte de las actitudes, emociones y procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. De esto hablaremos a continuación.

Para qué tanto esfuerzo

Tener claro para qué hacemos las cosas es un dato necesario para emprenderlas, sobre todo si se trata de tareas que consumen mucha energía física o mental. Para nosotros, adultos, la lista de razones por las que es necesario saber leer y escribir parece obvia: tomar un ómnibus, seguir una receta de cocina, hacer un trámite en una oficina, entender el manual de instrucciones de un artefacto, firmar un contrato. Digamos que necesitamos una “cabeza alfabetizada” para “existir” con relativa autonomía. Evidentemente, leer y escribir nos da ventajas políticas, económicas y culturales. Pero si pensamos un poco más, nos damos cuenta de que las ventajas van más allá de cuestiones prácticas. En realidad, el grado de reflexión, de especulación e imaginación que posibilita el lenguaje escrito hace que la lectura modifique quienes somos y quienes podemos llegar a ser. Aprender a leer se convierte entonces en una cuestión de libertad. Cuando enseñamos a leer, estamos acompañando a un niño/adolescente a que conquiste la libertad de ser y de pensar. Esa es la batalla que está dando Federico.

Ahora bien, respuestas de este tipo son las que daríamos nosotros, adultos, pero están muy lejos de las razones que mueven a nuestros alumnos. ¿Qué sentido tiene para un niño aprender a leer? ¿Qué puede mover a un escolar a hacer el enorme esfuerzo que implica desarrollar esta habilidad? ¿Por qué insistir una y otra vez con algo que -sobre todo al principio- reporta más esfuerzo que satisfacción?

Los motivos son muchos y distintos, pero todos más o menos inmediatos y definibles en términos relativamente concretos. Leer para descubrir un mensaje. Leer para reírse. Leer para conseguir un premio. Leer para que los padres estén contentos. Leer para que los maestros los feliciten. Leer para ser considerado “inteligente”. Leer para percibirse bueno. Leer para no sentir vergüenza. Leer para no tener miedo a fracasar. Leer para

sentirse más parecido a “los grandes”. Leer para tener más confianza en el futuro. Leer para tener una buena opinión de sí mismo como aprendiz de cualquier otra habilidad. Y podríamos seguir... sin embargo, la lista se resume en dos grandes razones: leer para saberse competente y para sentirse valorado. Tenerlas presente debería ser imperativo para quienes acompañamos a niños y adolescentes en este proceso, sobre todo si se trata del duro camino de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Qué significa leer

A Martina le cuesta leer, pero la maestra le explicó que aprender a leer es como hacer ruedas de carro. Cuanto más se practica, mejor sale. Entonces se decidió por un cuento que prometía ser entretenido: “Laguna de las flechas partidas”.

Comenzó a leer con ganas, pero la desilusión iba aumentando a medida que avanzaba. No entendía por qué solo se hablaba de hechos históricos que no le interesaban nada y ni una sola palabra sobre aventuras de flechas y lagunas.

Finalmente se detuvo decepcionada, volvió al título y entonces entendió el motivo de su incomprensión:

“Alguna de las fechas patrias”.

Martina había generado expectativas sobre el texto a partir del título; hizo conjeturas y predicciones. Iba tras una aventura de arcos y flechas, probablemente lagunas, barcos y peces, pero no era eso lo que el texto le devolvía. Ella buscaba algo. De eso se trata leer. Leer es esencialmente buscar sentido, es construir un significado a partir de información almacenada en un soporte visual o táctil (235). Esta búsqueda comienza con las expectativas del lector y es el propio lector quien construye el significado a partir de su repertorio de conocimientos, haciendo un recorrido que solo en parte ha sido trazado y preparado por el autor (236).

La lectura, pues, implica una verdadera construcción sobre la base de conocimientos previos. Es una actividad eminentemente *estratégica*, dado que responde a determinados propósitos y el lector debe activar y regular los recursos necesarios para conseguirlos. Pero es además una actividad profundamente *afectiva*, por cuanto toca sus vivencias y emociones. Sin duda, los libros son un lugar privilegiado para que el lector amplíe su repertorio de emociones y desarrolle una capacidad fundamental que los seres humanos tenemos que aprender si queremos con-vivir: la capacidad de ponernos en el lugar del otro.

Cómo enseñamos a leer

Susana está enseñando a leer a sus alumnos de 1.º año y ese día había planificado trabajar la “t”. Para eso llevó distintos tipos de tomate fresco, una pizza y un frasco de dulce de tomate. Después de conversar con los niños sobre

este fruto y probar diferentes formas de consumirlo, sus gustos personales y experiencias con los tomates en sus casas, Susana escribió en el pizarrón “El tomate es un fruto muy sabroso”. Pidió a los niños que

leyeran la oración varias veces en forma global, diciendo las palabras a medida que las iba señalando. Así identificaron “tomate”. Entonces volvió a escribir abajo con letra más grande, “tomate”. Y siguió con el análisis por sílabas “to – ma – te”, luego deletrearon hasta aislar la “t”. Guió a los niños a formar combinaciones de la t con cada una de las vocales y a leer las sílabas resultantes. El siguiente paso consistió en descubrir palabras con ta-to-tu-ti-te.

En otra escuela, Margarita también está enseñando a leer a sus alumnos de 1.º año. Ese día llevó noticias sobre la tormenta de la noche anterior. Hablaron de las formas de protegerse de la lluvia, de la ropa de lluvia, de cómo el agua es tan necesaria en el campo para regar los cultivos, de las inundaciones. Mientras conversan, va anotando en el pizarrón algunas de las ideas expresadas por sus alumnos: “Yo uso botas y paraguas para no mojarme”, “La lluvia moja los campos”, “Las plantas necesitan agua para vivir”. Los niños las leyeron varias veces en forma global. Luego armó carteles con las palabras acompañadas por dibujos (botas, paraguas, lluvia, agua, tormenta) y las colgó en una cartelera. Los niños armaron sus propias tarjetitas y volvieron a ellas para leerlas y escribirlas varias veces en la semana.

Susana y Margarita están enseñando a leer, pero emplean métodos diferentes. Estos métodos responden a concepciones también diferentes sobre la lectura.

Para autores como Goodman (237), leer “es una actividad de muestreo, de selección, de predicción, de comparación por la que el lector selecciona una muestra de indicaciones gráficas útiles basadas en lo que ve y espera ver”. El texto solo brindaría indicios que el lector se encarga de confrontar de acuerdo con sus propias hipótesis. Se trataría de un proceso top-down o descendente, es decir, un proceso que se inicia en la mente del lector y “baja” al texto para hacer los ajustes necesarios. Tanto es así, que Goodman diría que lo que la boca dice no es lo que el ojo ve, sino lo que el cerebro piensa que dice.

Estas ideas están en la base de la propuesta pedagógica de Margarita, por lo que su foco está puesto en presentar el lenguaje escrito de manera “natural”, practicando la lectura y la escritura global de palabras y frases. Espontáneamente, los niños irán estableciendo relaciones, identificando semejanzas y diferencias entre los elementos del código, es decir, harán hipótesis y las pondrán a prueba. En otras palabras, los alumnos de Margarita aprenden a leer y escribir sin recibir lecciones sistemáticas sobre cómo suenan las letras y cuál es la estructura de sonidos de la palabra.



Susana enseña de manera totalmente diferente. Ella cree que para aprender a leer hay que comenzar por un análisis riguroso de la estructura de fonemas de la palabra, y que solo dominando los procesos de análisis y síntesis, el alumno llegará a ser un buen lector. La información, en este caso, seguiría un camino ascendente o de abajo arriba (bottom-up). El reconocimiento de palabras, que se logra a partir del estudio de las correspondencias grafema-fonema, es la piedra angular de esta concepción.



Hoy día, sin embargo, ni el método de Susana ni el de Margarita tienen absoluta aprobación entre los expertos. Todo parece indicar que los modelos interactivos (238) explican de manera más acertada lo que ocurre entre la mente del lector y el texto. Desde esta perspectiva, el lector procesaría *simultáneamente* información que circula en los dos sentidos, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo: *“La carga de la percepción visual durante el acto de leer (procesamiento bottom-up) es sustancialmente reducida por los conocimientos (lingüísticos y generales) almacenados en la mente del lector y que son invocados por la información impresa durante el proceso de decodificación (procesamiento top-down) (239)”*. Es decir que el cerebro no solo accede al significado de las palabras aisladas que el lector va reconociendo, sino que activa un verdadero arsenal de conocimientos sobre esa palabra y otras muchas relacionadas con ella, por lo que la precisión, pero sobre todo la riqueza de la comprensión lectora, depende de los tesoros que el sujeto tenga almacenados. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura debería combinar las estrategias de Margarita y de Susana en dosis adecuadas.

Es interesante tener presente que al respecto de la didáctica de la lectura, autores referentes en este tema como Stanislas Dehaene se refieren al método global como *“el mito de la lectura por palabra completa (240)”*, enfatizando que *“todos los esfuerzos de enseñanza deberían enfocarse inicialmente en uno y solo un objetivo, el dominio del principio alfabético de acuerdo con el cual cada letra o grafema representa un*

fonema”.

Leer con fluidez: la punta de la madeja

Comencemos por la parte “visible” de la lectura: poner una propiedad sonora a un signo gráfico. Este nivel de tratamiento de la información se denomina decodificación o descifrado, y es lo que Luria (241) describe como un “*proceso de automatización consecutiva* que culmina con un *reconocimiento de palabras de vista*”.

Los maestros de 1.º año o quienes hayan acompañado de cerca el aprendizaje de la lectura, saben que en las primeras fases del proceso hay un componente motor ineludible. El niño articula el sonido asociado al grafema. La unión letra-sonido pasa inicialmente por una etapa auditivo-motora. Sin embargo, las operaciones se van reduciendo hasta conseguir el reconocimiento instantáneo de la palabra. Precisamente, un parámetro para evaluar los avances en lectura es valorar la capacidad del niño para desprenderse del componente motor y aplicar las reglas de conversión grafema fonema (RCGF (242)) a partir del dato visual.

Pero el punto sustancial en la definición de Luria es tal vez el que aporta el término *automatización*. Un proceso automático se opone a un proceso controlado en que:

- Implica mínimo consumo de atención, es decir, requiere mínimo esfuerzo consciente.
- No genera interferencia en situaciones de doble tarea, es decir, pueden hacerse dos cosas al mismo tiempo.
- Es rápido y preciso.
- Es difícil de des-aprender.

En la lectura, los procesos de reconocimiento de palabras -también llamados *procesos léxicos*- son, por definición, automatizables. Esto significa que en presencia de la palabra escrita, el lector experto accede directamente a una especie de fotografía mental de esa palabra. Tan rápido es este proceso que inhibir otra información que compita con ella exige un gran esfuerzo.

Una prueba rápida y sencilla del carácter automático de la lectura es pedir a alguien que nombre rápidamente los colores con los que están escritas determinadas palabras. Si el color de la letra y lo que la palabra dice coincide, no hay conflicto: la persona leerá “verde” escrito con letras verdes, “rojo” escrito con letras rojas, etc., y lo hará al ritmo que su velocidad de decodificación le permita. Pero si hay incongruencia entre lo que la palabra dice y el color de la letra impresa (“verde” escrito con letras rojas, “azul” escrito con letra marrón, etc.), el lector tendrá dificultad para realizar la tarea de denominación del color (decir “rojo”). Digamos que lo primero que le “sale” es el dato lingüístico, por lo cual tendrá que esforzarse en ignorarla (inhibir la información verbal). Es muy probable que ante tal tarea, el lector experto vacile más de una vez y cometa errores, porque su sistema cognitivo activa la información automática: leer las palabras. Dado que la respuesta automática aventaja en velocidad a la no-automatizada, es natural que esta

misma tarea realizada por niños pequeños, analfabetos o disléxicos sea resuelta de manera comparativamente más exitosa.

El Efecto Stroop (243) -como se denomina el fenómeno de medir los tiempos de reacción en tareas de denominación con interferencia- constituye una prueba del carácter automático de los mecanismos de la lectura.

Invitamos al lector a que haga la experiencia que relatábamos. En el cuadro que sigue, intente leer las palabras lo más rápido que pueda. Luego intente decir el nombre de los colores con la mayor velocidad posible. ¿Qué sucedió?



Automatización, divino tesoro

Nuestro cerebro tiene la capacidad de elaborar *rutinas* (244), es decir, formas de respuesta rápida que simplifican la compleja tarea de procesar información. Las rutinas aseguran velocidad y precisión con mínimo esfuerzo. Aun la actividad intelectual más sofisticada se lleva a cabo sobre la base de rutinas. En la lectura, el reconocimiento de palabras es la rutina que libera los recursos cognitivos para trabajar con los significados.

El reconocimiento de la forma visual de las palabras es una respuesta automática que se produce en una fracción de segundo (200 milisegundos). Para conseguir esto, el cerebro tuvo que leer las palabras muchas veces, o más bien, un número suficiente de veces que varía de lector a lector. Finalmente crea una imagen visual o “fotografía” de la palabra que es almacenada en la memoria de largo plazo. Esto es posible porque se creó una conexión íntima y estable entre circuitos inicialmente des-conectados como son los de la visión (que permite reconocer las letras) y el lenguaje (que permiten atribuir sonido y significado). En otras palabras, circuitos neuronales encargados de la visión y del habla se conectan para crear una forma nueva: la representación visual-ortográfica de la palabra. Esta representación se activa de manera automática cuando el lector está frente a ella.

Pero el trabajo del sistema nervioso no se agota aquí. A la conexión íntima entre áreas visuales (lóbulo occipital) y áreas receptoras y motoras del lenguaje (lóbulos temporales, parietales y frontales), debe agregarse muy especialmente el rol protagónico de la corteza

prefrontal. Como veíamos en el capítulo 3, las funciones ejecutivas se encargan de administrar el componente estratégico de la lectura comprensiva.

Es importante tener en cuenta que la adquisición de cualquier habilidad comienza siempre como un proceso controlado. No hay habilidad que escape a esta regla. Del mismo modo, es regla infalible que si la automatización falla, los recursos atencionales van a colaborar para subsanarla, con el costo que implica en “descuido” de otros procesos que requieren alto grado de atención y memoria. Pongamos por ejemplo la situación de un liceal que decodifica con lentitud y múltiples vacilaciones y rectificaciones. Este adolescente “gastará” gran parte de sus recursos de atención y memoria en el descifrado y se los quitará al control de la comprensión.

La falta de automaticidad en el reconocimiento de palabras de los lectores disléxicos representa un claro ejemplo de cómo procesos de nivel intermedio (reconocimiento de palabras) *consumen* los recursos necesarios para realizar con eficiencia las operaciones cognitivas de más alto nivel: relacionar, asociar, inferir.

Ahora bien, ¿cómo lograr que se vuelva automático un proceso que en su inicio es altamente controlado? Con ejercicio. La automatización es efecto del entrenamiento. “*Estos circuitos y senderos se crean mediante cientos o, como en el caso de los niños con problemas para la lectura como la dislexia, miles de contactos con las letras y las palabras (245)*”. Steven Pinker diría que “*los niños tienen el cableado para el sonido, pero la letra impresa es un accesorio opcional que debe ser fijado rápida y concienzudamente (246)*”. Ejercitación consistente, que logre máxima activación de sistemas neuronales, es la clave para lograr el nivel de automatización esperado.

A modo de avance sobre un tema que trataremos en las páginas siguientes, diremos que la combinación *control-automaticidad* debe ser muy bien administrada. Si predomina el acto automático, leeríamos sin entender. Lo hacemos a veces, cuando estamos distraídos, lo cual nos obliga a volver atrás, al punto donde perdimos el control de la comprensión. Algo así sucede en la *hiperlexia*, habilidad que consiste en poseer un gran dominio de los procesos de reconocimiento de palabras en ausencia de comprensión. A las *dislexias*, en cambio, corresponde la situación inversa. El lector disléxico debe realizar un intenso control de los mecanismos de decodificación, pues su dificultad radica en la falta de automatización del reconocimiento de palabras, con el costo que esto conlleva en los procesos de comprensión.

Resumiendo, la decodificación es un aspecto del proceso lector que implica utilizar las palabras impresas para activar el significado guardado en la memoria. La forma en que esto ocurre será objeto de un apartado en este mismo capítulo. Por ahora remarcamos que:

- La lectura no se agota en la decodificación.
- La decodificación puede alcanzar altos niveles de automatización, por lo que hay que procurar que nuestros alumnos los alcancen.
- Una decodificación rápida y precisa es condición necesaria para un adecuado tratamiento semántico de la información. Las restricciones en este mecanismo pueden ser un obstáculo insalvable para construir el significado de un texto.

- Una decodificación rápida y precisa no es suficiente para asegurar una adecuada comprensión. Factores relacionados con la motivación, las experiencias previas, las habilidades lingüísticas generales, el conocimiento de estrategias de trabajo con textos, el desarrollo del juicio crítico, entre otros, son imprescindibles para que la lectura sea verdaderamente un medio para conectarse y crear una adecuada representación del contenido de un texto.

Sugerencias para mejorar la fluidez

Decíamos en el apartado anterior que automatizando el reconocimiento de palabras, la velocidad lectora aumenta, y esto, a su vez, mejora las posibilidades de comprensión del texto. Asimismo remarcábamos la necesidad del ejercicio para conseguir que tales automatismos se establezcan.

A continuación, dejamos sugerencias para practicar la lectura. Lo más aconsejable para escolares en las primeras etapas de la alfabetización o niños con dificultades lectoras más o menos importantes es que la lectura se haga en voz alta. Eso le da al niño -y al adulto que lo acompaña- la posibilidad de controlar mejor la precisión.

Variar las propuestas (247) aumenta el interés y puede, incluso, llegar a ser divertido aun para alumnos con dificultades severas.

1. **Leer robándose los turnos.** El niño empieza a leer en voz alta al tiempo que el adulto u otro compañero va siguiendo el texto con la vista. Ante una vacilación o demora de cualquier tipo, el compañero de turno “aprovecha” para sacarle el turno y seguir leyendo. Nuestro lector tiene que “pelear” (seguir el texto con la vista) para retomar la lectura en voz alta en cuanto aparezca la oportunidad.
2. **Leer marcando zonas en la hoja.** Consiste en trazar una línea que atreviese el texto de manera de delimitar zonas. Por ejemplo, la parte derecha es del docente; la izquierda, del alumno. Ninguno puede invadir la zona del otro, o sea que cuando se llega a la línea, hay que detenerse y ceder el turno.
3. **Leer evitando todas las que palabras que...** Se trata de establecer un criterio y cumplirlo. Para eso hay que leer prestando mucha atención. Ejemplo: “No vale leer las palabras con tilde”, o “Hay que saltarse todas las palabras que tienen letras que suben”, o “No se pueden decir las palabras que están seguidas de un signo de puntuación”, o las palabras con mayúscula, etc. Es más divertido si las palabras que el niño/adolescente tiene que omitir son leídas por el adulto que lo acompaña. Esto obliga a ambos a estar muy atentos a la estructura de las palabras.
4. **Leer solo las palabras que...** Es la situación inversa al ejercicio anterior. Comenzar por la primera palabra y luego seguir según el criterio que se establezca. Leer solo las que tengan tilde, o las que tienen letras que suben y bajan, etc.
5. **Leer controlando el tiempo y graficar.** Este ejercicio puede hacerse de dos maneras:
 - Prender el cronómetro y ver hasta dónde se avanza en un minuto. Contar las palabras descontando las que fueron mal leídas. Repetir la operación con el mismo

texto y comprobar si hubo avance.

-Prender el cronómetro y leer el texto completo. Controlar el tiempo total. Practicar con el mismo texto (lecturas repetidas) y controlar nuevamente el tiempo. En ambos casos, si se hace una gráfica de los respectivos resultados, el alumno puede visualizar mejor la ganancia.

6. **Leer grabándose.** Lo interesante es volverse a escuchar siguiendo el texto con la vista y marcando los lugares donde vaciló o cometió errores. Luego volverse a grabar y cotejar.
7. **Leer como si...** Leer como si fueran un personaje (periodista, maestra, profesor, su padre, etc.). Darle la entonación y el tono de voz que le daría esa persona.
8. **Leer silabeando.** Este ejercicio es recomendable para los alumnos que tienden a realizar anticipaciones erróneas. El hecho de tener que decir la palabra por sílabas, los obliga a enlentecer el ritmo y analizar mejor la secuencia de fonemas que integran cada palabra.
9. **Leer dando golpes en la mesa entre palabras.** Es una variación del anterior con el mismo objetivo: enlentecer para ganar precisión.
10. **Leer con diferentes emociones o situaciones.** Se trata de leer con alegría/con miedo/en secreto/lento porque no me entienden/alto porque no se escucha (este último caso es muy frecuente entre los niños con dificultades para leer; para ayudar a que se “acostumbren” a leer más fuerte, se puede poner música de fondo y pedirles que “tapen” el sonido con su voz).
11. **Leer y detenerse en cualquier momento** para hacer una pregunta a la persona que lo está escuchando.
12. **Leer una frase, contar hasta diez y tratar de decirla con sus palabras.** Seguir así hasta completar el texto.

Como se ve, las primeras nueve propuestas están básicamente dirigidas a mejorar la mecánica de la lectura. Por eso es importante remarcar que, aunque no esté planteado, el trabajo sobre el contenido de los textos debe estar *siempre*. No hacerlo es desvirtuar el sentido de leer.

Útil y sencillo, pero incompleto

Las madres de Pablo y Francisco, escolares de 5.º año, comentan el trabajo que les da hacer que sus hijos estudien.

Madre de Francisco: -Mi hijo salió al padre. Es muy inteligente, pero lee horrible: va lento, se tranca, cambia palabras. Cuando termina de leer un párrafo no sabe lo que decía al principio. Si es por lo que él lee, no entiende nada. Ahora si le leo yo, capta en seguida, ¡y se acuerda! Así que cuando le mandan estudiar, yo le leo y después él me cuenta o yo le pregunto. Fijate que ayer nomás estaba estudiando historia y en lugar de leer “la dinastía que subió al trono español” leyó “la distancia que subió al otro español”. ¡Como para entender!

Madre de Pablo: -En casa es lo mismo. Pablo solo no puede. Y eso que lee bien... El tema es que le cuesta conectar las ideas. A veces nos quedamos de cara con preguntas sobre cosas obvias. Y no hay caso. Aunque yo le lea, si no se lo explico fácil y se lo hago como un cuentito, no entiende. ¡Las horas que pasamos cuando le mandan estudiar no están escritas!

Estas madres enfrentan el mismo problema: sus hijos necesitan ayuda para entender lo que leen. En el primer caso es claro que la lentitud y las imprecisiones en la decodificación dificultan la comprensión. En el segundo, la dificultad está en el conocimiento del significado de las palabras y las frases.

Comprender un texto es una actividad que implica establecer conexiones lógicas entre las partes. Esto es imprescindible para manejarse en el nivel superficial o explícito, pero comprender implica también evaluar la calidad del mensaje, juzgar su veracidad, descubrir qué intenciones se esconden tras las líneas. Ahora bien, a pesar de que el menú de condiciones es muy vasto, podemos adoptar un modelo simple basado en la idea de que la comprensión lectora es un enorme edificio que se sostiene en dos fuertes e igualmente importantes pilares: la habilidad para decodificar y la comprensión del lenguaje oral.

Philip Gough, autor del modelo conocido como “The Simple View of Reading”, resume su teoría en la fórmula $L=D \times C$. En ella L representa la *lectura* (en el sentido de *comprensión lectora*) y los factores D y C representan la *decodificación* y la *comprensión del lenguaje oral*. Gough plantea que cada uno de los factores es necesario pero no suficiente para ser un lector eficiente.

Supongamos que cada factor se mueve con valores entre 0 -ineficiencia total- y 1 -dominio absoluto de la habilidad (248)-. De ello se deduce que para que el producto sea 1 (lector óptimo), deberá valer 1 cada variable, o sea, ser excelente “comprendedor” del lenguaje oral y excelente decodificador. Un pobre decodificador ($D < 1$) verá menguada su competencia lectora (L). Lo mismo sucedería en el caso de un óptimo decodificador ($D = 1$) con bajas habilidades de comprensión auditiva ($C < 1$). El producto sería igualmente pobre ($L < 1$). Este el grupo que Stanovich denomina “Garden Variety (249)”.

Estas dos habilidades insumen recursos lingüísticos de distinta naturaleza. Mientras que la decodificación requiere alta intervención del componente fonológico de la lengua, la comprensión auditiva recurre a los conocimientos lexicales y sintácticos. Y aunque en general estas habilidades corren “parejas”, es bien cierto que pueden encontrarse dissociadas. En una simplificación burda que puede ayudar a fijar el concepto, pondremos a Manolito y a Mafalda como ejemplo de situaciones extremas y presentaremos las variables de la fórmula en una tabla de doble entrada.

LECTURA	Decodificación 0	Decodificación 1
Comprensión auditiva 0		HIPERLEXIA
Comprensión auditiva 1	DISLEXIA	

Como se ve, Mafalda representa el grupo de los buenos lectores. Son los niños/adolescentes que decodifican con correcta velocidad y precisión y comprenden perfectamente el lenguaje oral. Manolito se encuentra en el extremo opuesto, es decir, decodifica con torpeza y posee muy bajas habilidades de comprensión del lenguaje oral.

La inmensa mayoría de nuestros alumnos se encuentra en la diagonal que va desde Manolito a Mafalda, o sea, habilidades entre 0 y 1 en *ambas variables*.

Pero existen celdas especiales. La de los alumnos que tienen una de las variables en buenas condiciones mientras la otra es francamente deficitaria. Así tenemos el caso de los que pueden decodificar satisfactoriamente pero no pueden entender lo que leen, situación que recibe el nombre de *hiperlexia*. Y la situación de los sujetos que comprenden muy bien la información recibida por el canal auditivo (lenguaje oral) pero que no logran decodificar con corrección. Este es el caso de las *dislexias*.

La necesidad de decodificar sin mayores problemas y de entender el lenguaje hablado son insumos tan esenciales para ser un buen lector, que Gough ha dicho: “*Si sabes cuán bien puede un niño decodificar tres pseudopalabras (250) y cuán bien puede contar una historia escuchada, sabrás lo bien que lee ese niño (251)*”. Seguramente tres pseudopalabras y relatar un cuento escuchado resulte insuficiente para predecir el éxito del lector. Pero de lo que no hay duda es que esas son dos de las grandes áreas que hay que investigar y estimular para mejorar la competencia lectora de nuestros alumnos.

Decodificación y comprensión

Madre de Lucas: -¡Son las nueve de la noche y todavía no terminaste, Lucas!

Lucas: -¡No me apures que soy celíaco!

Y trata de acelerar el ritmo, entonces lee el título:

-Aventuras en caja por Agustín Santillana.

Y continúa leyendo hasta el final.

Su madre, que escuchaba atenta desde la cocina, no entendía por qué la mención a la “caja” en el título si el texto hablaba del mar Caribe y las corrientes marinas. Así que se acerca, mira y entonces se percata del error. Con letra destacada, el título decía:

“Aventuras en kayak por aguas antillanas”.

Lucas quiso decir <disléxico> y dijo <celíaco>; quiso leer <aguas antillanas> y leyó <agustín santillana>. La semejanza fonológica entre esas palabras es evidente, y evidente es que su sistema cognitivo envía información parecida pero definitivamente inexacta. Las dificultades de comprensión que se derivan de los errores de decodificación bien se explican a partir del modelo que referíamos antes y que podríamos ilustrar con la imagen de un candado. Si la decodificación es defectuosa, se convierte en el candado que tranca la comprensión.



Sin embargo, trabajamos con cientos de alumnos que tienen dificultades para comprender textos escritos a pesar de que leen (decodifican) con normalidad. Como en el caso de Pablo, no hay un candado visible que los inhabilite para entender. ¿Qué ocurre entonces?

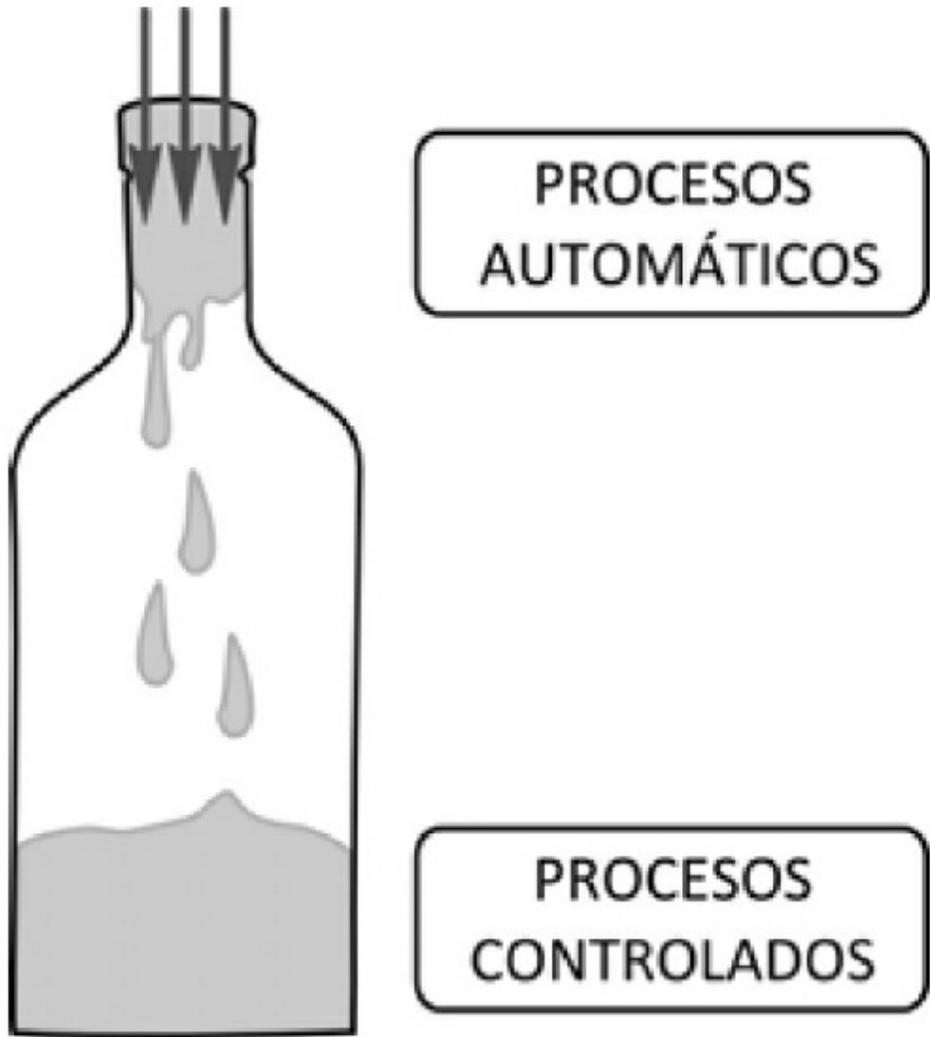
Hay por lo menos dos grandes posibilidades. La primera, la que probablemente enfrenta Pablo cuando tiene que entender frases como “la nueva dinastía adoptó alguna de las ideas de la Ilustración pero la intención no era limitar el poder del rey sino fortalecer la monarquía”, se encuentra con una realidad que hasta ese momento desconocía: leer textos académicos. Comprender textos de Historia u otra disciplina implica no solo conocer un léxico específico y sofisticado, sino entender una forma particular de ordenar la información. Entonces no alcanza con saber leer fluidamente. Cuando se leen textos académicos, nuestros alumnos tienen que afinar al extremo una capacidad que Sánchez Miguel denomina *competencia retórica*.

La competencia retórica puede ser definida como la posibilidad de reconocer e interpretar el repertorio de señales y marcadores del discurso (“por un lado”, “por otra parte”, “una vez que”, “de este modo”, “más importante todavía”) que están insertos en un texto complejo y que articulan sus partes. Leer libros de Historia, Geografía, y cualquier otra disciplina, implica lidiar con estos engranajes, por lo que conseguir una adecuada *competencia retórica* es una tarea que demanda muchos años de aprendizaje. Esta es la base de la lectura con fines de estudio. La enseñanza explícita comienza hacia 4.º grado, pero sigue demandando intervenciones especiales y ayuda personalizada hasta avanzada la enseñanza media.

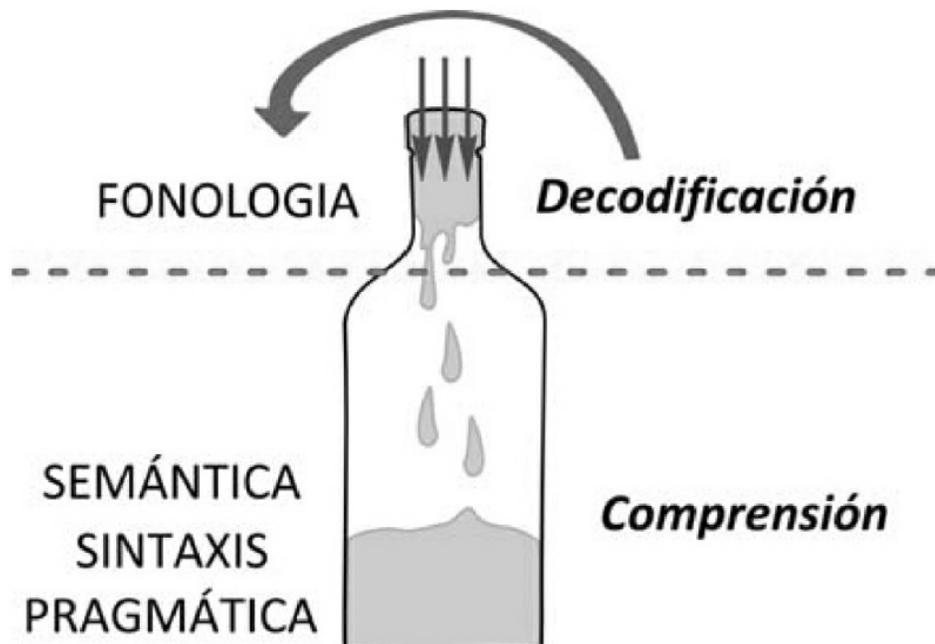
Pero hay otra posibilidad en el origen de las dificultades de la comprensión lectora. Se trata de situaciones en las que la comprensión auditiva es pobre o deficitaria por trastornos específicos de lenguaje. Al fallar el procesamiento de la información por vía oral, se limita también la comprensión por vía escrita. Digamos que hay una única falla y es “central”. Estas situaciones son las más difíciles de revertir, pero mejoran con tratamiento exhaustivo y abordajes que combinan intensamente el trabajo en comprensión oral y escrita.

Una botella para entender la dislexia

Las imágenes ayudan a entender y, sobre todo, a fijar conceptos, por eso los invitamos a representarse una botella. Imaginen que el texto escrito es el líquido que se vierte y debe llegar al fondo para adquirir sus propiedades más exquisitas. En el gráfico, la información que ingresa al sistema verbal (botella) está representado con una flecha violeta. Si no hay obstáculos, la sustancia irá directamente al fondo, donde desarrollará sus cualidades potenciales.



El ingreso de información (pico: procesos perceptivos o *procesos de bajo nivel*) y el reconocimiento inmediato de las palabras (cuello: procesos léxicos o *procesos de nivel intermedio*) ocurren a una velocidad vertiginosa -recuérdese que son procesos automáticos-. Tan rápida es esta operación que podemos decir que los procesos semánticos y sintácticos (base de la botella, *procesos de alto nivel*) se echan a andar en simultáneo. En un proceso normal, apenas se presenta a la vista del lector, la palabra “fluye” para alcanzar el fondo: la comprensión. El fondo de la botella es el destino, y los procesos en este nivel son, por definición, controlados. No se puede pensar en modo automático.



Ahora bien, para que las palabras “fluyan”, “se deslicen” hacia el fondo, tienen que hacerlo como una gestalt, una totalidad o forma visual-ortográfica que se combina con otras que le anteceden y le siguen, en una suerte de flujo de datos (frase, oración, enunciado, párrafo) que va especificando significados.

¿Qué sucede a veces? Que las palabras se abarrotan en el cuello de la botella. Se produce una especie de “goteo” lento, fragmentado, muchas veces erróneo, con partes de palabras o palabras inexactas que llegan “al fondo” para ser procesadas como unidades de significado. Entonces el sistema cognitivo activa todos sus recursos para tratar de subsanar los problemas del goteo o decodificación defectuosa, con el costo que esto conlleva: errores de interpretación, esfuerzo, cansancio, desaliento, frustración. Este es el caso de las *dislexias* y lo que probablemente mejor explica lo que le pasa a Francisco.

En otras palabras, el descifrado lento y/o impreciso *es* el cuello de botella, que puede derivar, secundariamente, en trastornos de la comprensión. Esto es lo característico de la *dislexia* o *dificultad específica de la lectura*. El núcleo de la dificultad estaría, pues, en deficiencias de los procesos cognitivos intermedios, encargados del reconocimiento inmediato de palabras. Este mecanismo constituye “*la piedra angular de la lectura y las funciones superiores [comprensión de la lectura] solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente (252)*”.

Lectura, fonología y ortografía

En el capítulo 6 nos referimos a la conciencia fonológica como el gran precursor de la adquisición del lenguaje escrito en un sistema alfabético como el nuestro. Pero hay algo más que merece ser destacado.

Recodificando una palabra reiteradas veces (es decir, convirtiendo las letras en sonido), y usando procedimientos de ensamblaje, se produce la “lexicalización” o formación de una configuración visual. Esta forma de leer, que denominamos por ruta fonológica, sienta las bases para la lectura ortográfica (253) o por ruta visual.

Esto explica que, aun con información fonológica recortada, podamos descifrar la palabra. Tal lo que sucede en presentaciones como las que circulan ampliamente en Internet:

De auclero con un estudio de una Udinvresiad en Sdufárica, el odren de las ltears con que se erscvien las plabaras no iomptra, smeipre que la primrea y la útlima latters etsén en la picisoón cerrotca

Y se podría también adulterar el texto con omisiones, sin que eso impida al lector experto decodificar con fluidez:

En el Patronto de Presidiaios de Tnganica hiieron ota versin dl mimo eperiento: scaron ltras de la dsintas plabra y la decdifcación no se cmprmete mayrmete.

Como se ve, el orden y la cantidad de grafemas empiezan a perder importancia cuando el lector trabaja con representaciones. Claro que no cualquier “desorden” u omisión de letras es posible. Veamos este otro ejemplo:

*P51C03DUC4R IMPL1C4 7R4DUC1R C0NC3P705 9U3 PU3D3N 53R
C0MPL3J05 P4R4 P3R50N45 9U3 N0 73NG4N F0RM4C10N P51C0L0G1C4 0
P3D4G0G1C4.
35 3L 4R73 D3 D3C0D1F1C4R INF0RM4C10N P4R4 9U3 5URJ4N 1D345
9U3 PU3D4N 53R 4PL1C4D45 3N 3L 9U3H4C3R D14R10 D3L D0C3N73. (254)*

Seguramente tras el desconcierto inicial en que su cerebro-lector trató de encontrar regularidades, la decodificación se produjo con fluidez.

Todos estos experimentos demuestran cómo, a partir de ciertos índices fonológicos, se activa la palabra completa. Esto pone en evidencia que el motor de la lectura rápida es el módulo fonológico. La lectura se nutre de representaciones consolidadas y contundentes de la estructura fonológica de la palabra, aun la lectura ortográfica. De esto hablaremos a continuación.

El reconocimiento de palabras

La costosa decodificación del escolar que atraviesa las fases subsilábica y silábica dejará paso a una forma de lectura fluida, caracterizada por la velocidad, la precisión y la

correcta prosodia. ¿Cómo se explica este fenómeno? ¿Qué ocurre en el cerebro de nuestros alumnos entre los 6 y 10 años que produce cambios tan notorios en la forma de leer? ¿Se llega directamente al significado a partir de la palabra escrita (lectura ortográfica) o hay que traducirla previamente a sonido (recodificación fonológica) para acceder al significado? ¿Son dos etapas de un único proceso? ¿Depende del lector, del tipo de texto?

Distintos modelos intentan explicar cómo se lleva a cabo el reconocimiento de palabras. Expondremos de manera sucinta el modelo de las dos rutas o modelo dual (255).

Toda la información que poseemos sobre las palabras (conocimientos lingüísticos, fonológicos, sintácticos, semánticos, etc., pero también conocimientos subjetivos, recuerdos, etc.) está guardada en una especie de almacén o *lexicón*. El lexicón sería algo así como el conjunto de unidades léxicas que el hablante va acopiando a lo largo de su vida. Los datos se encuentran organizados, lo que permite que el acceso a esas unidades sea muy rápido. Sin duda el conocimiento completo de cada unidad léxica (fonología, ortografía, significados) es una utopía. Ahora bien, para acceder a este léxico interno habría dos caminos:

- *Ruta léxica*: La palabra es procesada como un todo y la conexión entre la forma visual y el significado es directa. Es la forma típica de los sistemas logográficos, como el chino. Cada palabra tendría su propio logograma y el lector lo reconoce y le atribuye significado. Emplea *procedimientos de emparejamiento*, es decir que, la palabra que el lector ve se “junta” con la imagen que tiene guardada. Esta forma de decodificación asegura velocidad y precisión, pero funciona solo para palabras que integren el lexicón. El lector de un sistema alfabético como el nuestro consigue formar representaciones ortográficas por repetición.
- *Ruta subléxica*: Las palabras son procesadas secuencialmente mediante la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema (RCGF). Se emplean *procedimientos de ensamblaje* o de composición del todo (palabra) a partir de sus partes (fonemas). O sea que se llega al significado con la mediación del lenguaje oral, por cuanto obtener la pronunciación (recodificación fonológica) es un paso obligado -de ahí el nombre de ruta indirecta o subléxica-. Esta estrategia permite decodificar palabras desconocidas (256) y pseudopalabras, y es la que necesariamente emplea el lector inicial en un sistema alfabético. El éxito en la decodificación estará dado por la precisión con que aplique las correspondencias grafema-fonema.

Veamos un ejemplo. El texto 1 solo puede decodificarse por ruta indirecta. Si bien es fonéticamente exacto, la información visual-ortográfica fue deliberadamente eliminada, con lo cual el lector tendrá que hacer un lento trabajo de aplicación de Reglas de Conversión Grafema Fonema (RCGF). El texto 2, en cambio, puede ser decodificado por rutas directa o indirecta, dependiendo de la pericia del lector.

Zikiz iéramhoz hir amahcsym abhelosydaht,
zegür hamenhte basylarhíamos mash
hdeuhnabes, phorke no ph odem oz z ehr efiz
y henthesh hutilishando ecsclu cib amen te
lah heztratejia dhe prh
osezam hiento cekuenhsial.

Texto 1

Si quisiéramos ir a máxima
velocidad, seguramente vacilaríamos
más de una vez , porque
no podemos ser eficientes
utilizando exclusivamente
la estrategia de procesamiento secuencial.

Texto 2

Ambas formas de procesamiento trabajan en paralelo, y su peso específico dependerá de las características del lector (experto-novato) y del texto.

Un lector avezado activará primero la vía léxica y, ante la imposibilidad de encontrar la representación correspondiente en el léxico interno, aplicará las RCGF.

En el modelo de lectura y escritura de Elena Boder, estas rutas básicas de acceso al léxico se conocen como estrategia auditivo-secuencial y estrategia viso-gestáltica, respectivamente.

Un lector normal comienza utilizando la estrategia auditivo-secuencial y las representaciones ortográficas (257) se irán generando progresivamente a través del ejercicio. La balanza, inicialmente inclinada hacia la izquierda, se moverá hacia la derecha, hacia 3.º grado. En otras palabras, en un proceso lector normal, la respuesta

preponderante en un escolar de 8-9 años será de tipo ruta directa o procesamiento simultáneo.

Corresponde señalar, sin embargo, que el modelo dual despierta fuerte controversia entre los expertos y se han postulado explicaciones alternativas. Entre ellas, destacaremos la *lectura por analogía* de Usha Goswami (1992) (258). En este caso, desde el inicio del aprendizaje de la lectura, el niño iría aplicando sus conocimientos de una palabra en otra que comparta rasgos en su estructura ortográfica. Para aprender palabras nuevas no usaría estrictamente la vía visual o fonológica que describimos antes, sino que determinados conocimientos se aplican por analogía a palabras de estructura visual semejante. Ejemplo: miel, riel, piel, fiel. Dicho de manera sencilla: el lector comienza a pronunciar la palabra y, antes de completarla, le aplica la información fonológica de palabras ortográficamente parecidas. Las estrategias de apoyo en morfemas compartidos por palabras similares es una de las derivaciones didácticas de este enfoque. La lectura por analogía, según Goswami, es aplicada por los niños desde el comienzo mismo del aprendizaje de la lectura.

Las derivaciones pedagógicas de esta teoría son interesantes por cuanto se podrían presentar al niño bloques ortográficos (listas de palabras con semejanza visual) para que aplique estrategias analógicas y de este modo facilitar la decodificación. Lo cierto es que, sea como fuere sobre rutas y estrategias de reconocimiento, “*el desarrollo ortográfico de los lectores noveles exige múltiples contactos con la letra impresa [...] (259)*”. Esta es la forma indiscutida de conseguir que una cadena de letras se convierta en <palabra> en un abrir y cerrar de ojos.

El valor de la práctica

Si bien la necesidad del ejercicio ya fue mencionada, creemos necesario realizar algunas consideraciones. La adquisición de cualquier habilidad requiere práctica. El talento natural de la persona solo influirá en la cantidad de ejercicio necesario. Lo común es que se necesite una importante cantidad de práctica para alcanzar el nivel de pericia, pero no es solo cuestión de cantidad.

Para que el ejercicio sea efectivo debe estar bien planificado y ejecutado. Hacer planas para mejorar la letra, sin cuidar la direccionalidad con que se realiza el trazado, lejos de favorecer la consecución del objetivo, lo aleja. Leer un texto memorizado aportaría poco y nada al mejoramiento de la fluidez lectora, porque no activa los procesos lingüísticos que se busca mejorar. En el primer caso, la ejecución de la actividad está distorsionada. En el segundo, falta la dosis de complejidad requerida para que la propuesta se dirija a la habilidad que se pretende desarrollar.

La práctica implica esfuerzo. Y el esfuerzo, por definición, consiste en poner energía en algo que ofrece resistencia. De ahí que el ejercicio conlleve un componente de “aridez”, muchas veces difícil de manejar. Probablemente, en este punto resulta capital el papel de los padres y los maestros para sostener el esfuerzo que implica aprender a leer.

Una práctica poco gratificante, con altas dosis de laboriosidad y aburrimiento, tiende a

abandonarse. Por el contrario, un compañero que aliente y aporte ingenio mantendrá vivo el deseo de leer y el esfuerzo que se ponga para conseguirlo. En general, la presencia de los padres mientras el niño practica es en sí misma fuente de motivación. Si además, son padres más o menos creativos, capaces de generar situaciones que introduzcan modificaciones en la rutina, seguro conseguirán mayor adhesión con la consiguiente ganancia.

Intervenciones tan simples como decir al niño: “Tratá de leer lo más claro posible que te escucho mientras cocino. Cuando quieras te detenés y yo tengo que adivinar la palabra que sigue” pueden hacer la diferencia entre hacerlo de buen ánimo o padecer un ejercicio tedioso.

Desarrollar una competencia tan compleja como leer requiere un trabajo regular y constante en diversos niveles, pero no hay duda de que las actividades de repetición y práctica colaborativa tienen un lugar destacado.

Descifrando el mensaje: La comprensión

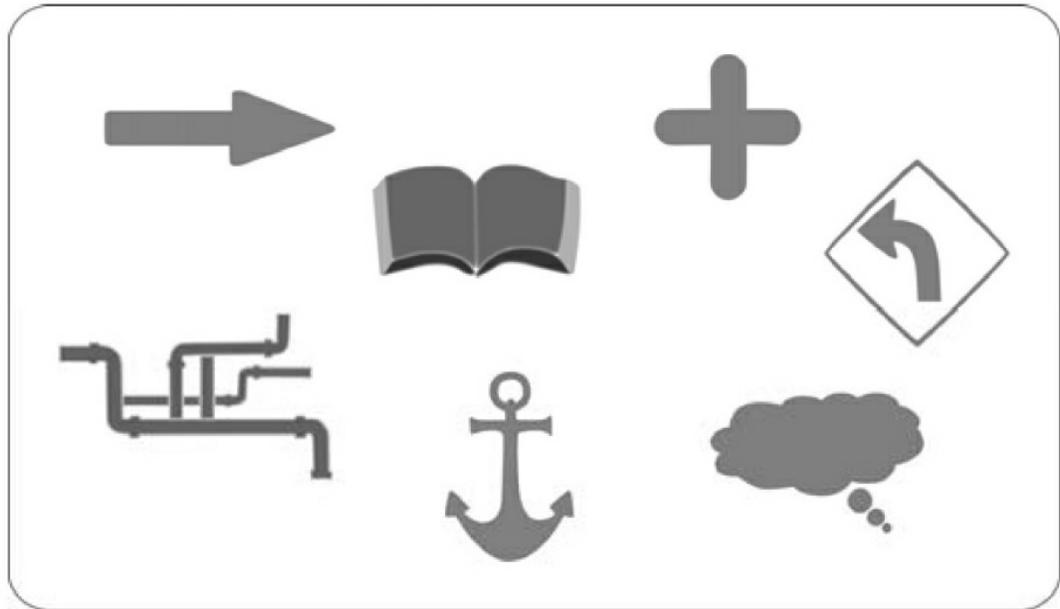
Idas y venidas, detenciones, relecturas y correcciones, todos los movimientos del lector frente a un texto tienen una única finalidad: lograr la comprensión. Saramago (260) diría en una hermosa metáfora que *“las palabras son solo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos alcanzar la otra margen, la otra margen es lo que importa”*. La orilla, el mensaje, es el destino, pero ¿cómo atravesar el río? A veces las aguas son cristalinas; otras, turbulentas y oscuras.

Sin duda las palabras, en cuanto signos lingüísticos, aportan la información más fuerte. Son las piedras en las que se apoya el lector para alcanzar la otra orilla. Pero tanto el texto como el propio lector aportan otras informaciones igualmente necesarias para construir el significado. La silueta, el soporte material, la tipografía, el color, la diagramación de la página son indicios que contribuyen a la construcción del significado. Igualmente variables cognitivas y afectivas como el interés del lector, su capacidad de esfuerzo, las ideas que tiene de sí mismo como lector, los conocimientos previos, y un largo etcétera, condicionarán el éxito de la lectura. Entre ellas, destacamos el rol preponderante de las expectativas (261).

Como veíamos en *Psicoeducar I* (262), las expectativas se construyen sobre la idea que cada persona tiene respecto de cuán buena es para algo. El que piensa que es buen lector actuará como tal, de modo que activará todo su arsenal de recursos para lidiar con el texto. Esta idea -percepción de competencia- movilizará al lector cuando encuentre obstáculos, lo mantendrá activo y animado buscando la manera de resolverlos.

Correrá los riesgos que implica comprender un texto por oscuro que parezca, aceptando la confusión como un desafío. Aceptar la equivocación, volver sobre lo leído, supervisar y modificar las estrategias son comportamientos que dependen tanto de la flexibilidad cognitiva como de la percepción de competencia del lector. En pocas palabras, un lector eficiente basa su pericia en la buena opinión de sí mismo como lector.

Componentes de la comprensión lectora



Emplearemos este grupo de imágenes como hoja de ruta para desarrollar y recordar distintos aspectos de los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. Comenzaremos por la flecha, ícono que representa sentido y dirección; un signo de más, para evocar la idea de suma o reunión; una señal de tránsito, para recordar que recorreremos un camino señalizado; una tubería con una línea principal y múltiples ramales, para significar que el proceso no es lineal; un diccionario, para representar la idea de almacén o gran archivo de datos; un ancla que refiere amarre, sujeción y, finalmente, una nube para indicar conjetura, suposición, elaboración.

Para que la lectura sea exitosa, estos componentes trabajan concertadamente, aun cuando el peso específico de cada uno varíe de acuerdo con el tipo de lectura que se lleve a cabo. La lectura exploratoria, rápida y superficial, tendrá distintas “dosis” de cada uno de nuestros elementos, si la comparamos, por ejemplo, con la lectura analítica que llevamos a cabo con fines de estudio.

Veamos brevemente, cada uno de ellos.



TENER UN PROPÓSITO

Leer es ante todo una actividad guiada por un propósito, y la flecha intenta representar precisamente esto: direccionalidad de la conducta hacia un objetivo. Tan importante es definir y tener presente el “qué” y el “para qué” se lee que ellos comandarán las acciones que el lector despliegue para alcanzarlos.

Si nuestro alumno sabe qué está buscando y para qué va a usar esa información, será capaz de tomar las decisiones que mejor se adecuen a esos fines. Cuanto más nítido es el propósito, más fácilmente se activarán los recursos para satisfacerlo, por lo tanto, como sugiere Sánchez Miguel (263), explicitar el propósito antes de tomar contacto con el texto es una gran ayuda para la comprensión.

Una forma de practicar esto es leer un mismo texto con diferentes propósitos. Por ejemplo, tomar el poema “La higuera” de Juana de Ibarbourou y pedir que lo lean imaginando que después van a dibujarla. ¿Qué elementos del texto les sirve para representar la higuera tal como la ve Juana? Luego se pide que vuelvan a leer el texto pero buscando palabras que transmitan, por ejemplo, los sentimientos de la autora para dramatizar un posible diálogo entre ambas. Evidentemente la información seleccionada en cada caso será distinta porque distinta es la intención con que el lector procesa el texto.



SUMAR INDICIOS

El conjunto de elementos gráficos y verbales en los que se enmarca el texto se denominan *paratextos* y tienen un rol anticipador (título, copete, letras iniciales) y organizativo (índices alfabéticos, logotipos) fundamental. Representamos el carácter aditivo de estos componentes en el proceso de comprensión con el signo de adición: toda la información en la página “suma”. Un lector hábil observa el uso del espacio, la tipografía, los colores, las imágenes, los recuadros, la silueta del texto. Sabe que los elementos gráficos aportan a la construcción del significado.

Por ejemplo, la silueta del texto anticipa su organización lógica y evoca referencias sobre el tipo de información que encontrará. Así, la estructura en versos de un poema activará la idea de que el texto contiene elementos emotivos y sensibles propios de la función expresiva de ese formato lingüístico.



CONOCER MUCHAS PALABRAS

Si los alumnos pratan que la suma de muchos pequeños esfuerzos es más arcus que un gran friz aislado, prindente estudiarían cum cada día y no dejarían todo para delás.

Con la imagen del diccionario vamos a concentrarnos en la importancia que tiene el conocimiento del significado de las palabras aisladas en el proceso total. Cuanto mayor es

el volumen de palabras conocidas, más fácil resulta la comprensión. Además, los significados conocidos “auxilian” a los desconocidos. Es decir, ciertas limitaciones del vocabulario se resuelven estableciendo relaciones con los significados de las otras unidades que componen el texto (264).

En nuestro ejemplo, un lector entrenado seguramente hizo las siguientes suposiciones:

arcus: útil, productivo, fácil, beneficioso.

friz: esfuerzo, trabajo, impulso.

prindente: posiblemente, tal vez, a lo mejor.

cum: un poco, algo, más.

delás: último momento, el último día, el final.

De este modo, proponer tareas en las cuales se omiten palabras o son sustituidas por pseudopalabras es un buen ejercicio para que los alumnos se vean forzados a activar sus estrategias “adivinatorias”, mejor llamadas *estrategias de elaboración de hipótesis* basadas en el uso de la clave contextual. Esto es lo que hacen muchos lectores disléxicos: se vuelven expertos en el uso de la clave semántica o contextual para sortear las limitaciones de una decodificación defectuosa. Su pericia para elaborar información a partir de textos raleados muchas veces resulta verdaderamente sorprendente.



COMPRENDER LA ESTRUCTURA DE LAS FRASES

Escrito de Idioma Español. Suena el timbre. Muchos alumnos todavía están escribiendo.

Juan y Natalia terminaron y no quieren perderse el recreo, así que se acercan al profesor:

-Profe, ¿podemos salir al recreo o tenemos que esperar que todos terminen?

El profesor escribe dos frases en el pizarrón:

“No pueden salir al recreo”.

“No, pueden salir al recreo”.

Y haciéndoles una guiñada les dijo:

-Ustedes elijan la respuesta.

Veámos en el capítulo 8 que el sentido del mensaje no se encuentra en las palabras aisladas, sino en la relación entre ellas, y que la conexión entre sus significados no es lineal sino que depende de la forma de la frase en la que participan. Para entender las oraciones, tenemos que operar con las reglas que asignan los papeles sintácticos: quién es el agente, cuál es la acción, cuáles son los modificadores que especifican el escenario, etc.

Entonces la facilidad con que un texto puede ser entendido (265) no depende solo del léxico, sino también de la construcción de las frases y de la estructura del discurso. Hay textos definitivamente oscuros. Ejemplo de ello son los textos jurídicos para los cuales incluso un lector de nivel universitario puede tener dificultades de interpretación.

En este punto es bueno recordar que leer es un derecho y hay que defenderlo. Probablemente este sea el origen de los movimientos Plain Language (Lenguaje Llano) (266) y Lectura Fácil (267), que han ido cobrando vigor en los últimos treinta años. Particularmente la Lectura Fácil es un “*método de adaptación y redacción de textos que pretende hacer accesible la lectura a las personas con dificultades lectoras mediante la aplicación de un conjunto de recomendaciones o pautas lingüísticas y ortotipográficas* (268)”. Entre los grupos a quienes van dirigidas estas adaptaciones destacan las personas con dislexia, las personas con discapacidad intelectual, las personas con trastornos atencionales severos, inmigrantes, adultos mayores, analfabetos funcionales y todos los niños/adolescentes que están aprendiendo a leer.



COMPRENDER LAS MARCAS DE COHESIÓN

“Las líneas de un escrito son la carretera que el lector y la lectora sigue para descubrir el paisaje de la página y para llegar a su destino: la comprensión. (...) Si la carretera es buena, está en condiciones aceptables, está señalizada -como una autopista-, leer es un placer y comprendemos con facilidad y rapidez (269)”. Para seguir con la metáfora de Cassany, diremos que a veces andamos por caminos en mal estado, caminos sin señalizar (sucede con muchos textos de estudio: Historia, Geografía, Ciencias), y la comprensión se vuelve un proceso arduo, desestimulante y poco exitoso.

Los conectores o dispositivos de cohesión funcionan como señales de tránsito que pautan el esquema lógico del discurso y le dan estructura. Relacionan enunciados, párrafos o bloques enteros dentro del texto, asegurando la unidad del discurso. Si un enunciado comienza con la expresión “De ahí que...”, deducimos que hay una relación causa-efecto, por lo que la idea que sigue debe interpretarse como la consecuencia de lo enunciado antes.

Hay diferentes tipos de conectores -enumerativos, de avance, de cierre, temporales, etc.- que van articulando las ideas. Comprenderlos y emplearlos con precisión es lo que mencionamos en el apartado anterior bajo el nombre de competencia retórica. (270)



HACER INFERENCIAS

Las nubes oscuras presagiaban lluvia. Juan tomó el paraguas, se calzó sus botas de goma y pidió un taxi.

Es excepcional que un texto sea completamente explícito. Lo usual es que los textos solo contengan la información que el autor considera imprescindible para asegurar que su intención sea interpretada. El lector hace inferencias (271) todo el tiempo mientras lee para dar coherencia al texto. Esto es parte del *principio de cooperación*. Si leemos que “Juan tomó el paraguas y pidió un taxi”, en ningún lugar está dicho que Juan iba a salir y, menos todavía, que no quería mojarse. Pero todos lo pensamos. Estas ideas son aportadas por el lector para unir ambas frases.

Hay diferentes tipos de inferencias. Las estrictamente necesarias para ligar las partes del texto se denominan *inferencias puente*. Véase qué pesada sería la comunicación si el escritor transcribiera “todo”, es decir, los enunciados con las ideas que los enlazan: “*Las nubes oscuras presagiaban lluvia. Juan [iba a salir y no quería mojarse], tomó el paraguas, se calzó sus botas de goma y [dado que no contaba con locomoción propia] llamó un taxi*”.

Las inferencias *optativas o elaborativas*, por el contrario, se realizan después de la lectura. En nuestro ejemplo, podríamos inferir que Juan se estaba aprontando para ir al trabajo, que no podía faltar, que ya tenía muchas llegadas tarde, que estaba saliendo de una gripe y no podía enfriarse, que tenía que caminar muchas cuadras, que él conocía esas veredas y sabía que habían baldosas flojas, que tenía un auto pero tuvo que venderlo, que odia mojarse, que es un hombre precavido, y la lista continuaría tanto como las ganas y la imaginación del lector lo permitan. Obviamente, no son necesarias para construir el sentido del texto, pero pueden enriquecerlo y, de hecho, es parte de lo que aporta la lectura recreativa.



ACTIVAR CONOCIMIENTOS

En un foro de discusión entre usuarios del sistema Linux, Pablo hace una consulta.

Pablo: -¿Alguno sabe si se puede por medio de la wifi ver lo que se está viendo en la notebook en la smart tv solo por medio de la wifi? Con el cel puedo hacerlo ya que trae DLNA, pero me interesa saber si se puede con la pc LinuxMint 17 con KDE4.

Marcos: -Comparto imagen y sonido con minidlna (apt-get install minidlna). Uso un router linksys wrt54g flasheado con dd-wrt y no me pidió que habilitara ningún puerto. Ahora más que eso... el navegador con un chromecast, ponelo. Tá bien que el smart tv sea un linux/android adentro pero de ahí a obtener un shell de

la tele... Tirele un nmap -sS ip de la tele a ver qué ruido hace.

Si quisiéramos contar de qué se trata este texto, diríamos que hay un señor Pablo que quiere conseguir algo (ver en la televisión lo que está en la pantalla de su notebook, pero sin instalar nada, solo “por medio de la wifi”) y que alguien llamado Marcos tiene idea de cómo hacerlo. Más allá de eso, este texto es absolutamente incomprensible para quien no posea conocimientos sobre programación y sistema Linux.

¿Cómo dar sentido a una información si no se puede relacionar con algo conocido? Lo conocido, aquello que sabemos sobre un tema, es lo que Ausubel denomina *organizador anticipado*, y es la estructura de anclaje que se activa cada vez que tenemos que resolver situaciones en las que tales conocimientos son necesarios. Esta suerte de marco o esquema que concentra los conocimientos que tenemos sobre algo a su vez funciona como el ancla en el que amarramos y guardamos la nueva información.

Por ejemplo, para mencionar un tema candente, todos tenemos un modelo interno de conocimientos sobre “seguridad en la calle”. Ese modelo nos brinda información acerca de cómo interpretar las conductas de los otros, cómo responder a determinadas señales, qué cosas tenemos que atender, cuáles tenemos que soslayar, etc. En nuestro archivo de organizadores previos, la mayoría de nosotros no encontrará el esquema “programación”, por lo que la información que circula entre Pablo y Marcos pasará sin ser comprendida.

Activar los organizadores o conocimientos previos potencia la comprensión de la lectura. Precisamente esa es la función del título de un texto. Si falta, el trabajo del lector es más difícil porque no puede anticipar qué esquema tiene que usar para interpretar esa información.

¿Qué pueden hacer los padres para favorecer la lectura?

En casa está lleno de libros, tiene una biblioteca gigante y no le interesa nada. No sé cómo hacerlo leer.

Aunque no nos guste la idea, tal vez lo primero que debemos aceptar es que no necesariamente nuestros hijos van a enamorarse de la lectura. Probablemente, eso les pasará a algunos. Para la mayoría, leer es y seguirá siendo una herramienta necesaria para desenvolverse con eficacia en las situaciones que lo exijan. Y nada más. Ni nada menos. Ese es el objetivo por el que tenemos que trabajar con denuedo: formar lectores competentes.

Padres y docentes compartimos la obligación y el esfuerzo de proporcionarles suficientes contactos y experiencias de lectura como para que leer se integre al repertorio de sus capacidades básicas. Con esta idea, el papel de los padres es fundamental. ¿Qué acciones y actitudes favorecen el desarrollo de la lectura?

1. ACOMPAÑAR

No mande a su hijo a leer. Lea usted con él. Comparta la lectura. El valor afectivo y

cognitivo de la actividad compartida es inestimable.

La lectura en los primeros grados tiene que ser diaria. No se trata de obligar al niño a leer, sino de obligarse usted a hacerse un tiempo para leer juntos. Busque un momento tranquilo. Generalmente la hora antes de dormir -incluso como parte de la higiene del sueño- es una instancia propicia. Difícilmente un niño se resista a que su padre lo “visite” en su cama, lo arrope, converse con él y comparta un rato de lectura.

2. ALENTAR

Felicite a su hijo por los avances: “¡Qué bien estás leyendo!”, “Me encanta escucharte”.

3. OFRECER

Si la historia es aburrida, si el libro no “engancha” a su hijo, pruebe con otro. Tenga un criterio flexible. Dele opciones, facilítele el acceso a otro material. Como nos ocurre a los adultos, a los niños no les gustan todos los libros ni les interesan todos los temas. Es importante dejar que elijan. No descarte nada: revistas, historietas, figuritas. En general, las ediciones con letra grande y buen espaciado entre renglones favorecen una mejor decodificación.

Las librerías especializadas tienen material clasificado y vendedores que pueden orientarlos.

4. COLECCIONAR

Terminar de leer un libro es por sí solo un estímulo para empezar otro. Si consigue que su hijo lea un libro completo, la sensación de logro que esto le produce le ayudará a establecer un cierto gusto por “coleccionar” libros leídos. A los niños les encanta coleccionar. De esta manera, no es difícil orientarlo a armar su propia biblioteca y a compartirla con otros compañeros.

5. REDUCIR

Si su hijo tiene dificultad para leer, si cada palabra le exige un gran esfuerzo, si la laboriosidad del proceso es realmente muy costosa, no le exija leer un gran volumen. Alterne la lectura con él o modele la lectura de un enunciado y pida luego que él lo vuelva a leer. De ese modo no se cansará tanto y, sobre todo, podrá seguir el hilo de la historia.

6. EXPERIMENTAR LOGROS

La valoración que su hijo hace de su capacidad para leer se construye sobre la base de su experiencia lectora. Esfuércese por que las experiencias lectoras de su hijo sean hasta donde pueda, placenteras, de ese modo él mismo irá construyendo una idea de autoeficacia que hará que los nuevos desafíos le parezcan alcanzables. Si las experiencias de lectura están asociadas a ideas de fracaso e incompetencia, seguramente estará mal dispuesto y desistirá rápido del esfuerzo.

Para eso incentive a su hijo con elogios y comentarios positivos, arme con él contratos de lectura y premie el esfuerzo.

7. CONSULTAR

Si le parece que su hijo lee demasiado lento, se equivoca con frecuencia o no comprende lo que lee, converse con el docente. A veces los padres creen que los niños deben leer mejor de lo que realmente es esperable para determinada edad porque desconocen el ritmo normal con que se da este aprendizaje. Pero otras veces, su intuición y la comparación con otros hijos les da la pauta de que algo no anda bien. En ese caso, no demore en consultar. Es natural que el niño se resista si le cuesta o no entiende lo que lee. Recuerde que todas las dificultades se superan con la atención debida.

La dislexia: Algunas claves

Los NO de la dislexia

- ✗ NO tiene que ver con la inteligencia ni con un problema emocional.
- ✗ NO hay alumnos -o difícilmente los haya- que no experimenten frustración, miedo, vergüenza o enojo por su dificultad para leer.
- ✗ NO se relaciona con problemas de comprensión del lenguaje oral.
- ✗ NO todos los malos lectores son disléxicos.
- ✗ NO puede diagnosticarse en los dos primeros grados.
- ✗ NO hay tratamientos farmacológicos ni filtros ópticos reconocidos como efectivos por la comunidad científica.
- ✗ NO es un obstáculo insalvable para avanzar en el recorrido académico.

Los SÍ de la dislexia

- ✓ SÍ, se trata de una dificultad para automatizar los mecanismos que permiten leer con rapidez y precisión.
- ✓ SÍ, lo más frecuente es que la escritura aparezca afectada a nivel ortográfico.
- ✓ SÍ, hay diferentes formas de presentación, pero todas tienen en común la falta de fluidez para leer.
- ✓ SÍ, hay consenso en que se trata de una dificultad constitucional y persistente.
- ✓ SÍ, generalmente tiene efectos en la percepción de competencia y algunas veces también en la autovalía.
- ✓ SÍ, es frecuente que los trastornos fonológicos del preescolar deriven en dislexia.
- ✓ SÍ, es difícil diferenciar la dislexia del retraso lector, sobre todo en etapas tempranas.
- ✓ SÍ, deben plantearse diagnósticos presuntivos o diagnósticos de respuesta a la intervención.
- ✓ SÍ, es frecuente que aparezca asociada a Trastorno por Déficit de Atención.

- ✓ SÍ, hay un factor hereditario que aumenta la probabilidad de que los hijos de padres disléxicos tengan dislexia.
- ✓ SÍ, debe iniciarse la intervención aunque no haya diagnóstico positivo.
- ✓ SÍ, la intervención precoz auspicia mejores resultados.
- ✓ SÍ, la desventaja es acumulativa y aumenta con el descuido.
- ✓ SÍ, requieren adecuaciones institucionales más o menos permanentes.

Cuando un niño tiene problemas para leer, no piense en la dislexia como primera posibilidad.

Piense que no ha practicado lo suficiente para conseguirlo.

En este capítulo nos hemos enfocado en los procesos que hacen posible que nuestros alumnos sean lectores competentes, entendiendo la lectura como la capacidad de elaborar una interpretación personal del contenido de un texto escrito. Vimos la importancia capital de la práctica para automatizar el reconocimiento de palabras y cómo los procesos de comprensión lectora dependen en gran medida de la fluidez con que se lee.

Nos detuvimos a considerar la situación de los estudiantes que ven afectada su competencia lectora por problemas en la decodificación y empleamos el término dislexia para caracterizar a este grupo. Vimos también que la comprensión puede afectarse por otras razones, como son un pobre desarrollo del lenguaje oral, un conocimiento precario de la propia estructura de los textos escritos y estrategias poco evolucionadas de control y ajuste de la comprensión mientras se lee.

Una última consideración a propósito de las dificultades persistentes para aprender a leer, y que enlaza con lo que veremos en el último capítulo, tiene que ver con la ingrata desproporción entre el esfuerzo que realizan algunos alumnos y los resultados que consiguen. En las dislexias, como en todas las dificultades específicas del aprendizaje, la relación costo-beneficio puede ser traducida como “grandes esfuerzos para cosechar

pequeños resultados”. Entenderlo es fundamental para que no dejemos de exigir, pero reconociendo y alentando cada logro por pequeño que sea.

233. Adaptada de Meyer, M. S. y Felton, R. H. (1999).

234. De acuerdo con el diccionario de la RAE: Suceso de la vida real, capaz de interesar y conmover vivamente.

235. El Braille es un sistema de escritura en relieve, en el que las letras del alfabeto están codificadas en celdas de seis puntos. La disposición de los puntos permite diferenciar los símbolos para quien desliza sus

dedos sobre el relieve de las palabras. Es el sistema de lectura empleado por personas con impedimentos visuales.

236. Uribe, M., “El camino de la lectura entre ‘topics’ y marcas de cohesión”, <http://www.ledonline.it/mpw/saggi.html>

237. Kenneth Goodman: Investigador. Especialista en lectura. Expresidente de la International Reading Association (IRA). Defensor del enfoque pedagógico denominado “Whole Language”.

238. Hay autores que van más lejos y postulan que la lectura es un proceso transaccional. Esta teoría proviene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978. Para Rosenblatt la lectura implica una transacción entre el lector y el texto que se lee. Cada uno de ellos (lector y texto) aporta lo suyo, pero el significado que se crea es superior a lo que aportaron por separado texto y lector.

239. Gerber, A., *Language-related learning disabilities. Their nature and treatment*, Brookes Publishing Co, 1993, p. 70.

240. Dehaene, S., *El cerebro lector*, Editorial Siglo XXI, 2014, p. 268.

241. Luria, neuropsicólogo ruso, discípulo de Vygotski. Acuñó el concepto de “sistema funcional” para describir la actividad cerebral de las funciones psicológicas superiores. Ello implica el trabajo concertado de distintas zonas del cerebro para la ejecución de la actividad mental compleja (hablar, leer, calcular, etc.).

242. RCGF: Reglas de Conversión Grafema Fonema. Son las asignaciones sonoras que corresponden a cada letra. Se habla de “aplicación de RCGrafema-Fonema” en el caso de la lectura y “aplicación de RCFonema-Grafema” para la escritura.

243. John Stroop (1935) constató un gran aumento en los tiempos requeridos para realizar tareas de denominación de palabras coloreadas (Naming Colored Words). Se supone que la causa de esta interferencia se encuentra en la automatización de la lectura, que hace que se acceda más rápido al significado semántico de la palabra que a otro tipo de información. En la tarea, se debe ignorar la identificación del color de la palabra, un proceso que no es automático.

244. Rutina RAE: Secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un programa y se puede utilizar repetidamente.

245. Wolf, M., *Cómo aprendemos a leer*, Ediciones B, S.A. 2008, p.30.

246. Ídem, M, o. cit., p.36.

247. Muchas de estas propuestas fueron tomadas de *Cienjuegos. Ejercicios de lectura 7-11 años*, Yák Rivais, Editorial Octaedro.

248. Empleamos valores absurdos para explicar un concepto. Está de más decir que no existen situaciones de “ineficiencia total” (0) o de “dominio absoluto” (1) tal como aquí se presentan.

249. “Garden-Variety” se refiere a los malos lectores cuya dificultad se debe a problemas cognitivos y lingüísticos generales y no a un déficit específico de la lectura. Stanovich, K. E., “Explaining the Differences Between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader”, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 21, N.º 10, 590-604 (1988).

250. Pseudopalabras: Secuencia de letras sin contenido semántico. Respetan las combinaciones fonemáticas de la lengua. Ejemplo: ipitanami, alledo, ingrono. No se plantean combinaciones atípicas para el español. Ejemplo: gytrdm.

251. Gough en *Critical Balances: Early Instruction for Lifelong Reading*, Conferencia organizada por la International Reading Association (IRA). Mayo 1997; Texas. Texto completo en <http://www.readingonline.org/critical/houston/gough.htm>

252. Alegría, J., “Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después”, *Infancia y Aprendizaje* 29 (1), p. 108.

253. Frith, U., 1985. La adquisición de la lectura atraviesa tres fases: *Logográfica*, en que se produce el

reconocimiento de algunos rasgos visuales significativos (color, forma) pero la palabra se procesa como cualquier otra figura; *Alfabética*, en que el lector realiza un procesamiento secuencial aplicando las RCGF; *Ortográfica*, en la que el lector reconoce representaciones visuales de las palabras. Las configuraciones visuales formadas son unidades de reconocimiento por encima del nivel alfabético.

254. Las conmutaciones tampoco son caprichosas: A 4 - O 0 - S 5 - T 7 - E 3 - B 8 - Q 9. La semejanza perceptiva entre letras y números facilita la asimilación de ambas formas.

255. Coltheart, 1978.

256. Palabras desconocidas refiere al hecho de que **no** integran el *stock* de palabras almacenados como representación visual.

257. Wolf, o. cit., p. 145: “*El desarrollo ortográfico consiste en aprender la totalidad de estas convenciones visuales para un idioma concreto, con su repertorio de patrones de letras comunes y de usos aparentemente irregulares. Y lo más importante, implica la transformación de estos patrones visuales de letras y sus combinaciones frecuentes en representaciones automatizables*”.

258. Clemente, M. y Domínguez, A., *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Ediciones Pirámide, 1999, p. 49.

259. Wolf, M., o. cit., p. 147.

260. Extraído de *La caverna*, novela de José Saramago, escritor portugués, Premio Nobel de Literatura en 1988. Diálogo entre padre e hija a propósito de la lectura. Gentileza de la psicopedagoga Graciela Hackenbruch.

261. RAE: Expectativa: Esperanza de realizar o conseguir algo.

262. Gold, A., y Gómez, A., o. cit., p. 35.

263. Emilio Sánchez Miguel es catedrático de Psicología Evolutiva en la Universidad de Salamanca y autor de referencia en temas vinculados con la comprensión lectora.

264. *Texto* proviene del latín *textus*, verbo *texere* que significa “tejer, trenzar, entrelazar”.

265. Lecturabilidad: Grado de facilidad con que un texto escrito puede ser comprendido. Tiene que ver con la complejidad lingüística de la composición.

Legibilidad: Grado de facilidad con que la forma en que se presenta un texto para ser leído. Tiene que ver con los aspectos gráficos: tipo de letra empleada, tamaño, interlineado, etc.

266. Plain Language Movement es una corriente surgida en Estados Unidos en la década del sesenta, que propugna un estilo de escritura sencillo, sin palabras rimbombantes ni frases complicadas, que facilite la experiencia lectora de un ciudadano medio, sobre todo en textos relativos a la administración pública, las finanzas y las leyes.

En Suecia, la primera iniciativa data de 1976, cuando el gobierno decidió simplificar todos los documentos gubernamentales, enviándolos a revisión a un grupo de lingüistas. En la actualidad, ningún documento del gobierno sueco puede imprimirse si no fue aprobado por los expertos en lenguaje llano.

267. Lectura Fácil es el nombre que recibe en España el movimiento relativamente nuevo que sigue los principios del Plain Language. Recomendamos con mucho entusiasmo *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*, García Muñoz, O., editado por el Real Patronato sobre Discapacidad, noviembre de 2012.

268. Tomado de *Introducción a Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*, Universidad Autónoma de Madrid, 2006, p. 6.

269. Cassany, D., *La cocina de la escritura*, Editorial Anagrama, 1995, p. 223.

270. Ver pág. 349.

271. Una inferencia puede definirse como la “*información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto*”, Molinari Marotto, C., *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, Editorial Eudeba, 1998, p. 122.

Capítulo 10

Aprender a escribir

Es el primer día de clase de un grupo de 1.º año en un liceo público del Centro de Montevideo. Suena el timbre. Valentina, la profesora de Historia, entra al salón. Adentro, dos estudiantes se sacan selfies mientras otros deambulan y varios de los que están sentados las miran con los auriculares puestos.

Valentina: -Buen día, chicos. Tomen asiento que vamos a empezar la clase.

Los estudiantes siguen como si nada.

Valentina: -Muchachos, esto no es un recreo, ya empezó la clase. Tú, por favor, guardá la computadora.

El chico se niega argumentando que en otras clases lo dejan.

Y la hora transcurre en un tira y afloje en el que Valentina intenta acordar normas de funcionamiento mientras varios alumnos la cuestionan con actitud desafiante.

Cuando termina la clase, Ismael y Leandro -dos de los chicos que habían mostrado más hostilidad- se dirigen a la puerta para salir al recreo. Valentina los llama:

-Chicos, no se vayan, quiero hablar con ustedes.

Ismael: -No, yo contigo no tengo nada que hablar.

Valentina: -Mirá, Ismael, si no querés hablar yo lo respeto, pero quiero dejar asentado por escrito que tú no querés hablar de lo que pasó, así que vengan conmigo a la adscripción y vamos a hacer eso.

Los tres se trasladan a la adscripción.

Valentina se sienta en un escritorio pequeño, con Ismael y Leandro a cada lado y empieza a escribir. A medida que escribe, va diciendo en voz alta lo que está poniendo. Comienza diciendo su nombre, su cargo, los nombres de los alumnos, el grupo al que pertenecen, los sucesos de la clase de ese día y que ella les había solicitado conversar después de la clase y ellos se negaban a hablar. Cuando escribe esto último, Ismael la interrumpe enojado:

Ismael: -Bueno, si vas a dejar eso por escrito que yo no quise hablar, no, no.

Valentina: -Bueno, entonces vamos a hablar.

Ismael: -Bueno, tá, ¿qué querés?

Valentina: -Lo que quiero es establecer pautas de trabajo, cómo tiene que ser la relación nuestra, docente-alumno. Mi tarea es preparar las clases, yo estudio para

esto, planifico algo que tenga que ver con el programa y ustedes lo que tienen que hacer es seguir las consignas de trabajo y escucharnos mutuamente. Yo a ustedes y ustedes a mí.

Ismael: -Bueno, sí, sí, tá. Todo eso ya lo sé, tá bien

Valentina: -Bueno, entonces vamos a hacer una cosa. Vamos a dejar documentado por escrito lo que considerás que tiene que ser la conducta en clase, a qué te comprometés cuando venís a clase de Historia.

Ismael: -¡Ah, no! No. Yo por escrito no voy a poner nada... no, no, estás loca.

Valentina: -Bueno... ¿por qué no?

Ismael: -No, no, no me rinde. A mí dejar algo por escrito no me rinde porque después me están enrostrando eso todo el año. Ya me pasó el año pasado. Había hecho un compromiso de buena conducta y después todo el año me lo enrostraban. No me rinde eso.

Valentina: -Entonces si no te convence, vamos a hacer una cosa: ¿viste en esta parte que puse que te negabas a hablar? Bueno, voy a poner que a lo que te negás es a firmar un compromiso de buena conducta. ¿Estás de acuerdo con eso?

Ismael: -¿¿Te das cuenta de que sos una ortiva?? ¡En la primera clase contigo pasa todo esto! (272)

Seguramente Ismael no leyó el capítulo VII del Estatuto del Estudiante (273), pero tiene claro que hay una gran diferencia entre una observación oral y una observación escrita. No le “rinde” que Valentina escriba. No le “rinde” porque sabe que ese papel, más adelante, puede ser “usado en su contra”. Sabe que las palabras “se las lleva el viento” y que, ante una nueva indisciplina, si la observación no queda registrada, será “tu palabra contra la mía”. Lo escrito tiene valor de documento, se lo pueden “enrostrar”. Ismael sabe que escribir es documentar.

Ya en la etapa escolar, los niños aprenden lo importante que es que el maestro escriba en sus cuadernos. El efecto que tienen las apreciaciones sobre el comportamiento y la actuación es muy distinto si se hace en forma escrita. No es lo mismo escuchar las palabras del docente diciendo “hoy no estuviste atento”, que ver la misma leyenda en el papel y leerla él, sus padres y todas las personas que miren su cuaderno, una y cada vez que pasen por esa hoja. Del mismo modo, probablemente no provoca la misma alegría una felicitación oral que un buen cartel con letra clara y firmado, si es posible, también por la directora. La escritura es poderosa. Sin duda, lo escrito tiene peso propio y la profesora Valentina supo usarla para persuadir a Ismael de conversar.

Pero, ¿qué pasa con nuestros alumnos cuando son ellos los que tienen que escribir? ¿Por qué para tantos alumnos escribir es una tarea ingrata?

“La letra con sangre entra”

No me gusta escribir. No quiero.

No sé qué poner. No se me ocurre nada.

*Está bien así, yo me entiendo.
No quiero escribirlo de vuelta.
Me duele la mano.*

Probablemente muchas veces escucharon expresiones parecidas de sus alumnos o las transmitieron a través de textos cortos y descuidados que claramente dicen “lo hago porque me lo pedís, pero no me importa ni un poco lo que estoy escribiendo”. Entonces se encuentran ante el desafío de despertar el interés por una actividad realmente difícil, para la que muchos alumnos no están bien predispuestos.

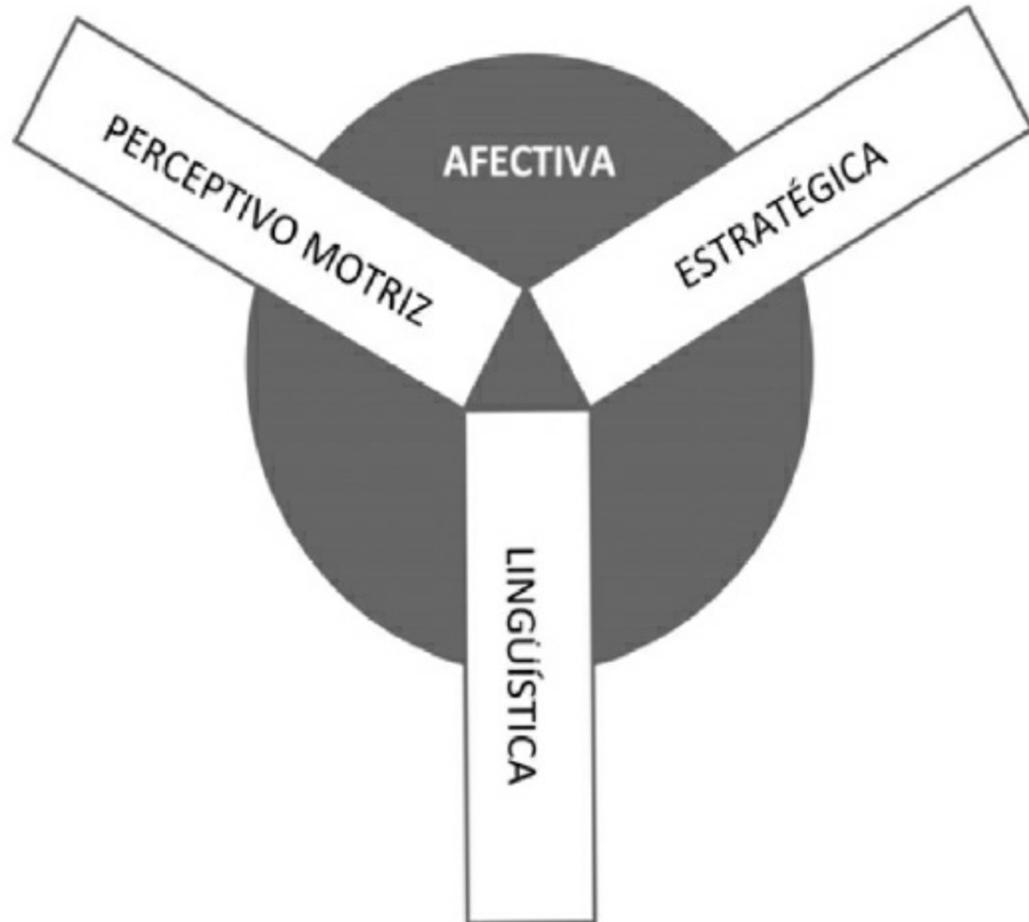
De la “sangre” y de la letra hablaremos en este capítulo. Trataremos del acto de escribir, de su complejidad, de los múltiples procesos implicados, pero sobre todo, nos detendremos a considerar alternativas para que los docentes vean facilitada la tarea de contribuir a que sus alumnos sean mejores escritores.

Comenzaremos proponiendo una imagen simple que nos ayudará a entender por qué la metáfora de la sangre asociada a la escritura está tan arraigada y sigue repitiéndose a través de los siglos (274).

Escribir implica poner a funcionar de manera simultánea por lo menos tres grandes sistemas: el sistema perceptivo-motriz, el sistema lingüístico y el Sistema Interno de Gestión, Administración y Supervisión de nuestro cerebro (SIGAS). Estas tres macrofunciones conforman lo que podríamos llamar la *dimensión cognitiva* de la escritura. Pero a su vez, su funcionamiento está modulado por la acción de otro gran sistema ligado a las emociones: el sistema límbico. A este último lo llamaremos *dimensión afectiva* de la escritura.

ESCRITURA

Actividad Multidimensional



Para ilustrar las relaciones recíprocas, les proponemos representar estos procesos con las aspas de un molino y su eje. A las aspas corresponde la dimensión cognitiva; al eje que las sostiene, la dimensión afectiva. Mover esta estructura, hacer que las aspas empiecen a girar, sin duda requiere mucho esfuerzo y la sangre es su mejor metáfora.

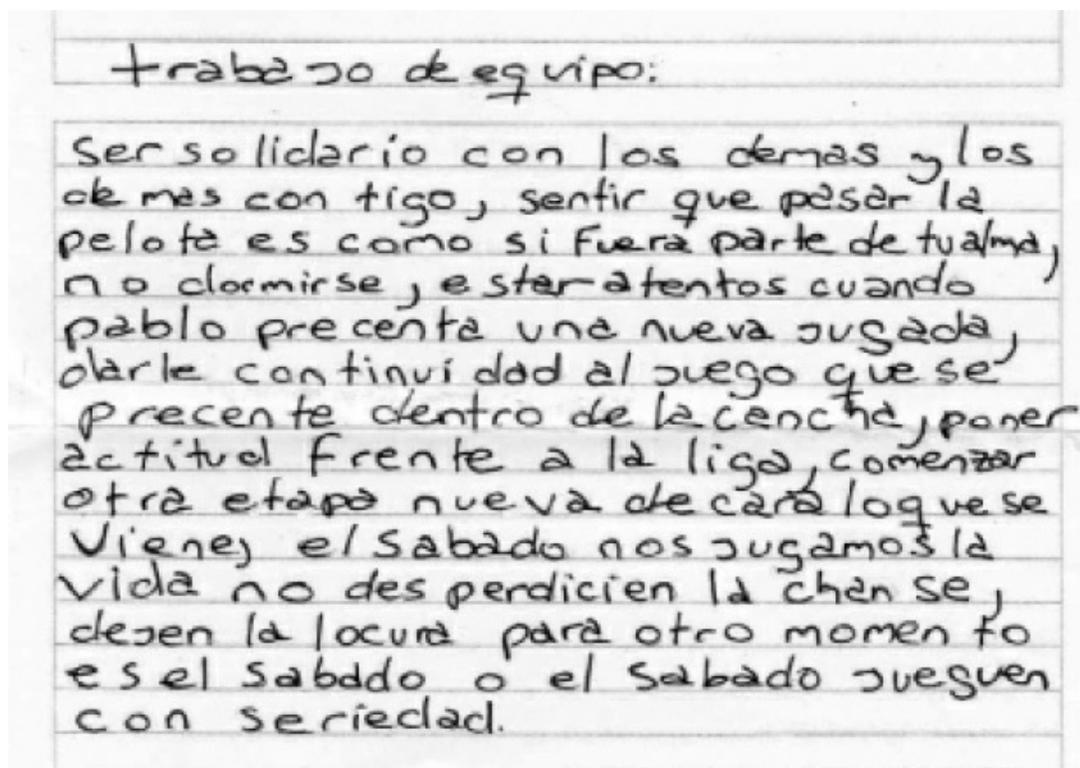
Empecemos por el eje

Juan tiene 26 años y trabaja en una ferretería del centro. Al igual que sus dos hermanos, “se crió” en el Club Náutico. Hoy día es el asistente técnico del equipo de Básquetbol Universitario de dicho club. Entre otras cosas, disfruta de dar charlas motivacionales a los jugadores. Ellos esperan sus palabras. El mensaje que les escribe antes de cada partido entusiasma a los jugadores.

“Ser solidario con los demas y los demas con tigo, sentir que pasar la pelota es

como si fuera parte de tu alma, no dormirse, estar atentos cuando pablo presenta una nueva jugada, darle continuidad al juego que se presenta dentro de la cancha, poner actitud frente a la liga, comenzar otra etapa nueva de cara a lo que se viene, el sabado nos jugamos la vida, no desperdicien la chanse, dejen la locura para otro momento es el sabado o el sabado jueguen con seriedad”.

Juan tiene Síndrome de Down.



Las emociones que mueven a un escritor a producir un texto posiblemente impactan más que cualquier otra variable en los resultados que obtiene. Es decir, el mayor obstáculo para escribir es no querer hacerlo o hacerlo sin la disposición adecuada.

Ubicamos este factor en el lugar central de nuestro gráfico -el eje del molino- porque entendemos que a pesar de que es una variable crítica, probablemente sigue siendo el aspecto más descuidado en las propuestas de enseñanza de la escritura.

Numerosos estudios dan cuenta de la importancia del *filtro afectivo* en el acto de escribir. El concepto de *filtro afectivo* fue acuñado por Stephen Krashen (275) en la década de los setenta, para explicar las dificultades que encontraban los sujetos a la hora de aprender una segunda lengua. Si aplicamos este concepto a la escritura, entenderemos la importancia capital que tiene la afectividad en los textos que producen nuestros alumnos.

La hipótesis del *filtro afectivo* postula que la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad son los tres factores que se activan a la hora de escribir y que funcionan como un filtro, facilitando o entorpeciendo el pasaje de las ideas. Así como el filtro de

una aspiradora cuando está sucio no deja circular el aire, el filtro afectivo podría no dejar circular las ideas y las palabras con las que se arma el texto. Los “poros” de este filtro imaginario son más o menos permeables, según los niveles de:

- Motivación, esto es, la necesidad o el deseo que el alumno tiene de producir un texto. A veces, encontramos alumnos naturalmente inclinados a escribir (motivación intrínseca). Si no es así, hay que generar situaciones que los motiven (motivación extrínseca).
- Confianza, esto es, el optimismo con que encara la tarea. Como sabemos, la confianza está íntimamente unida a la percepción de competencia, es decir, a la valoración personal que el alumno hace de su habilidad como escritor. Veíamos en *Psicoeducar 1* (276) que esta idea se va conformando a partir de los resultados en incontables situaciones en las que tuvo que escribir, de ahí que es fundamental procurar que nuestros alumnos, desde el inicio, tengan experiencias placenteras.
- Ansiedad, esto es, inquietud, temor, inseguridad, emociones negativas que acompañan la acción.

Sin duda, bajos niveles de ansiedad con altos niveles de motivación y confianza corresponden a un filtro afectivo “limpio”, es decir, el filtro más apropiado para que circulen los insumos lingüísticos, perceptivo-motrices y estratégicos que demanda una buena escritura. Esta es, posiblemente, la ecuación que explica la calidad del texto de Juan: alta motivación, baja ansiedad, confianza en sí mismo y en sus compañeros que en cada encuentro le demuestran que sus palabras son necesarias para sintonizar con el espíritu del juego.

Aspectos estratégicos

Sheila está en 6.º año. Es una preadolescente alegre y sociable. Tiene muy buen vínculo con sus compañeras de clase y es muy querida en su grupo de patín artístico.

Yanela, su mejor amiga, iba a pasar el fin de semana en su casa, pero Sheila tuvo una pequeña complicación y no podía estar para recibirla. Así que le escribió...

Querida Yanela:
Te esgrivo esta nota
para desirte que me surgio un problema
tve que ir a la modista para acerme una
maya para el patin.
Si quieres irte istalatole es la cama
que esta junto al ropero. La segunda
puerta del ropero es para vos, si quer
vaniata. En la heladera hay comida
potes caletala en la cocina.
Vengo a las 6:00hs

Sheila

Podata: Centide como tu casa
saludos Sheila

Querida Yanela: Te esgrivo esta nota para desirte que me surgio un problema tve que ir a la modista para acerme una maya para el patin. Si quieres irte istalatole es la cama que esta junto al ropero. La segunda puerta del ropero es para vos, si quer [querés] vaniata [bañate]. En la heladera hay comida potes caletala en la cocina.

Vengo a las 6.00 hs. Sheila

Aunque hay instancias en las que se prescinde del destinatario o el destinatario es el propio escritor (por ejemplo, cuando escribimos para “desahogarnos” o “para guardar secretos” como dijo Bruno, un escolar de 4.º año), lo usual es que escribamos para alguien concreto, con un propósito determinado. Tonucci (277) diría que la escuela tradicional debe ser el único lugar en el que “*se escribe nada para nadie*”. Fuera de las aulas, la escritura resuelve problemas reales, como el de Sheila.

Ahora bien, las distintas etapas que van desde la definición del destinatario (a quién voy a escribir, qué tipo de vínculo tengo con él), la elección del objetivo (para qué voy a escribir), pasando por la planificación (qué tipo de texto escribiré, qué impresión quiero

causar, cuánto voy a decir, qué circunstancias pueden condicionar la interpretación de mi mensaje, qué tono voy a darle a la comunicación) y la selección de los medios (¿me valgo de lo que sé o tengo que consultar otras fuentes?, ¿empleo lápiz y papel o la computadora?, si me equivoco, ¿tacho, uso corrector o empiezo una hoja nueva?), así como la consideración de las coordenadas espacio-temporales de que dispongo (¿cuánto tiempo tengo para desarrollar el tema?, ¿puedo elegir otro momento para escribir?, ¿dónde voy anotando las ideas que se me ocurren mientras escribo?) y la revisión del producto (¿estoy conforme con lo que escribí?, ¿puedo mejorar el texto?, ¿conviene que lo deje “descansar” y lo revise luego?), implican un trabajo importante de la corteza prefrontal en lo que llamamos funciones ejecutivas o Sistema Interno de Gestión, Administración y Supervisión (SIGAS) (278).

En otras palabras, durante el proceso de escritura estamos constantemente tomando decisiones. Esto implica un alto uso de recursos atencionales y de memoria en todas sus formas: inhibición de interferencias, mantenimiento de la idea central e ideas laterales, dosificación del avance, monitorización de lo que vamos logrando, rectificaciones, evaluación y eventuales ajustes del resultado. Sin esta capacidad o con esta capacidad menguada, difícilmente se logre la resolución eficaz de una tarea sensible a tantas variables. Entre las funciones ejecutivas, destacamos el papel central de la memoria de trabajo.

Como veíamos en el capítulo 3, la memoria de trabajo se encarga de mantener activa la información que se necesita para ir generando un texto que se adecue a la intención del escritor. Mientras se escribe, hay que estar permanentemente actualizando la representación mental del texto que se lleva escrito y el que resta por escribir. Esto requiere un registro en tiempo real de lo que llevamos dicho, de las palabras que utilizamos, del esquema general que habíamos trazado y por el que estamos avanzando. De este “registro en tiempo real” se encarga la memoria de trabajo. Sin ella, la escritura difícilmente podrá ser organizada, clara y creativa.

Aspectos perceptivo-motrices

Todos los procesos cognitivos y afectivos implicados en la producción de un texto escrito finalmente se materializan en unas formas gráficas impresas sobre un soporte físico, en general papel, a través de movimientos finos de la mano y del brazo que son dirigidos y regulados por la vista. De esto se trata escribir en su dimensión caligráfica.

Ahora bien, aun la escritura más elemental demanda una actividad psicológica más compleja que la mera coordinación óculo-motriz necesaria para dibujar las letras. De los procesos perceptivos y motrices implicados en la escritura hablaremos con detenimiento en el siguiente capítulo. Por ahora solo diremos que los patrones de trazado de cada letra -y eventualmente sus enlaces si se trata de caracteres cursivos- deben estar suficientemente integrados como para que la atención y el pensamiento del escritor se concentren en los procesos creativos. En otras palabras, desde el punto de vista caligráfico, aprender a escribir tiene que ver con automatizar un movimiento más o

menos complejo cargado de significado, a partir de la repetición.

A pesar de la aridez que esto supone, enseñar caligrafía es una tarea meticulosa e insoslayable que los docentes tenemos que llevar a cabo para que nuestros alumnos consigan una letra armónica y a buen ritmo. De ese modo el texto podrá fluir en el papel al ritmo que el pensamiento del alumno lo determine.

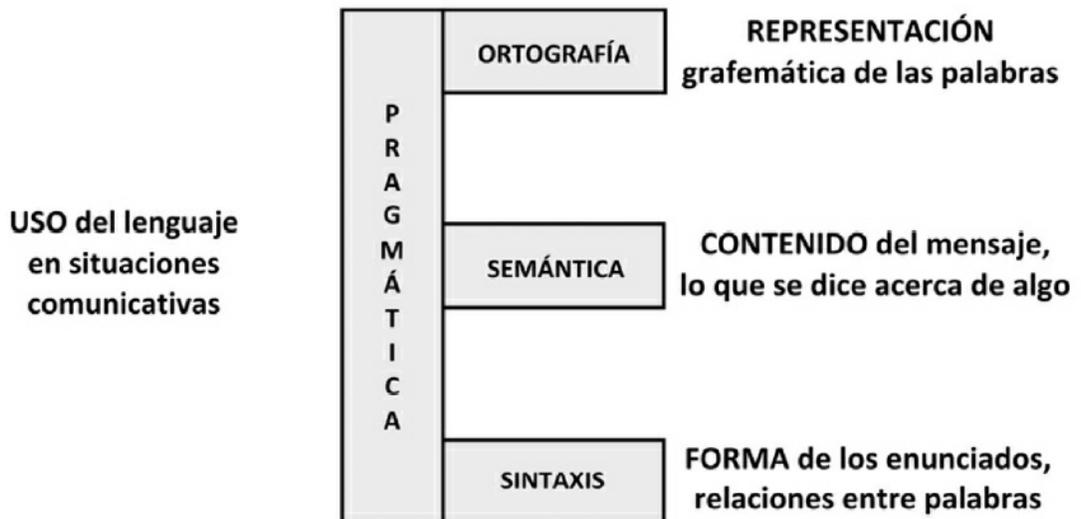
Invitamos al lector a profundizar en estos aspectos en el capítulo que sigue.

Aspectos lingüísticos

Volviendo a nuestro molino, los conocimientos lingüísticos representan otra de las grandes aspas que deben movilizarse para componer un texto. Los mismos fueron detallados en los capítulos precedentes (279). Sin embargo, es importante insistir en el hecho de que la escritura no es una mera transcripción de la oralidad. Además de los recursos que aporta el lenguaje oral, hay conocimientos específicos sobre cómo se organiza un texto escrito, cómo se expresan los referentes, cuáles marcas gráficas determinan qué significados, de qué manera se estructuran los párrafos y un largo etcétera de condiciones que requieren la enseñanza explícita de un docente, a partir del contacto con otros textos escritos.

Haciendo esa salvedad, presentamos una E (de “escritura”) a modo de gráfico-resumen de los procesos verbales implicados en esta actividad.

ESCRITURA: Aspectos Lingüísticos



Siguiendo el orden de los vástagos horizontales de nuestra E, encontramos:

- Procesos léxicos (ortografía): Comandan las decisiones acerca de la representación grafemática de las palabras.
- Procesos sintácticos: Encargados de la estructura de las frases. En este nivel se encuentra también el uso de los signos de puntuación.

- Procesos semánticos: Se refieren al contenido del mensaje, es decir, los significados comunicados.

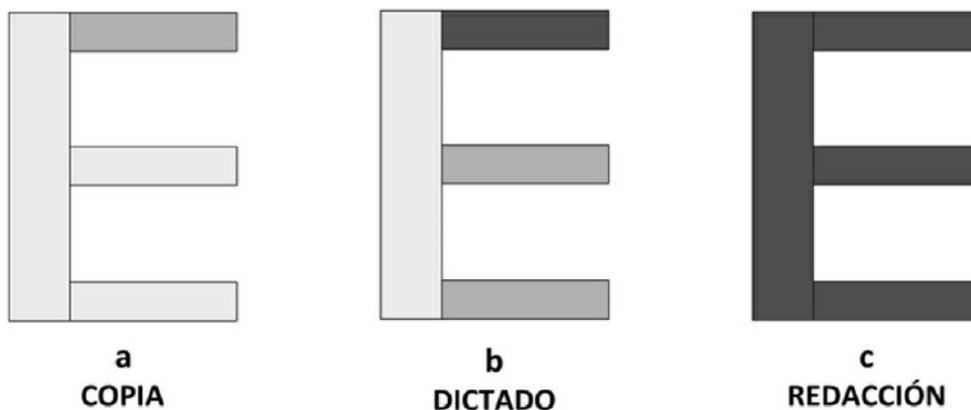
El vástago vertical de la E que sujeta a los otros tres, y denominamos pragmática, refiere a aspectos vinculados con la adecuación del texto a la situación comunicativa (grado de formalidad, grado de explicitud, etc.) y al cumplimiento de los objetivos establecidos para esa comunicación específica.

Aunque todos estos aspectos están presentes en cualquier forma de escritura, el peso relativo de cada uno depende del tipo de tarea.

- *Juan copia: “Hoy es miércoles”.*
- *A María le dictan: “Hoy es miércoles”.*
- *A Joaquín le piden que escriba la respuesta a la pregunta: “¿Qué día es hoy?”
Joaquín escribe: “Hoy es miércoles”.*

Los tres niños escribieron lo mismo, pero los procesos que se activaron en cada caso fueron diferentes. Representaremos este concepto con variaciones en la intensidad del color con que pintamos nuestra E.

Participación de los PROCESOS VERBALES según la tarea



Como puede observarse, Juan tuvo el menor “trabajo lingüístico”. La *copia* (Figura 2-a) es la forma de escritura más elemental. Si la copia es servil (280), el ejercicio es fundamentalmente perceptivo-motor, eso significa que no necesita conocimientos lingüísticos para llevarla a cabo con precisión.

Si copia leyendo primero la palabra y luego se autodicta, lo que prevalece es la aplicación de las reglas de conversión fonema grafema (RCFG) y la activación de la forma visual-ortográfica de la palabra. El cerebro estaría trabajando con la representación de las palabras individuales. Es lo que denominamos *procesos léxicos*. En nuestro gráfico lo marcamos dándole mayor intensidad al primer vástago horizontal.

A propósito de la copia, reivindicamos su empleo como procedimiento privilegiado para aprender ortografía. Por cierto, no alcanza con “copiar mucho” para ser un buen “ortografiador”, pero remarcamos su valor por dos importantes razones:

- Porque es una práctica relativamente abandonada en las escuelas. No nos referimos a la copia como registro de actividades, que en general los alumnos hacen en abundancia. Nos referimos a la copia sin otra finalidad que la de transcribir con precisión el modelo presentado.
- Porque es fácil de llevar a cabo a nivel domiciliario (281).

Copiar para aprender ortografía es muy distinto de copiar para registrar el experimento de Ciencias o la clase de Historia. Copiar para aprender ortografía quiere decir copiar enfocándose en la forma en que se escriben las palabras más que en lo que las palabras dicen. La eminente María Carbonell de Grompone (282) decía:

Finalmente nos queda por preguntar, como corolario de nuestras investigaciones sobre la escritura del español, si el deterioro de la ortografía sentido por todos no marchará paralelo al abandono de dos prácticas escolares desechadas desde la implantación de la denominada “Escuela Nueva”. Ellas son la copia y la repetición muchas veces por escrito, en su forma correcta, de las palabras que el alumno escribió mal.

Estos dos ejercicios, corrientes en las escuelas varias décadas atrás y desterrados de la pedagogía como muchos otros “por antiguos”, sin que nadie haya demostrado previamente su inutilidad, *enseñaban a escribir escribiendo* (283).

Junto con esto podemos agregar que, desde el punto de vista neurobiológico, la conformación de circuitos neuronales que nos permitan identificar las formas ortográficas correctas dependen del llamado *reforzamiento Hebbiano* (284). Cuando el estudiante copia y repite la palabra en la forma correcta está generando “engramas” o “chunks” de información. Esto implica que activa un grupo de neuronas que se refuerzan mutuamente, de modo que cada vez que se evoca determinada palabra, ese grupo de neuronas se activará conjuntamente, permitiendo el resultado adecuado.

En el otro extremo de nuestro gráfico representamos la situación de Joaquín.

Joaquín tuvo que componer el mensaje, por eso la demanda verbal fue mayor. En la *composición* (Figura 2-c) es necesario activar conocimientos del tema y estructurar unidades de significado (frase, párrafo). Por su complejidad, estos procesos se denominan *procesos lingüísticos de alto nivel*. Un dato importante es que, si logramos que nuestros alumnos automaticen la ortografía, podrán concentrar sus recursos cognitivos en los componentes que hacen propiamente a la construcción del texto: coherencia, claridad, organización, léxico, estructura de los enunciados, etc., que vimos bajo los nombres de sintaxis y semántica.

En el *dictado* (Figura 2-b), iluminamos los tres vástagos horizontales de la E porque el escritor no tiene que tomar decisiones sobre la forma y el contenido que va tener el texto (pragmática). En el dictado lo único que hay que decidir es cómo se escriben las palabras. Para eso hay que tener acceso a la representación de cada palabra individual (procesos léxicos) guardada en la memoria de largo plazo. Pero además, muchas veces, se requieren conocimientos semánticos y sintácticos. Por ejemplo, para escribir

correctamente la palabra /tasa/ se necesita información sobre el significado.

En este sentido, es importante tener en cuenta que cuando se dictan listas de palabras, deberían decirse incluidas en una breve frase, de modo que el alumno pueda activar los conocimientos que explicitan de qué palabra se trata. Esto es imperioso para los homófonos (285), pero es aconsejable también para el resto de las palabras. Por ejemplo, si quisiera dictar la palabra “hay”, debería decir: “/hay/ - Hoy hay clase. Escriban /hay/”.

Usualmente escuchamos que muchos padres emplean el dictado como un ejercicio para aprender ortografía. En realidad, el dictado es un procedimiento de evaluación. Para aprender a escribir una palabra es más productivo copiarla y repetirla varias veces. En la adquisición de la ortografía, escribir ayuda incluso más que leer.

Una mención especial a la ortografía

Para escribir sin errores, los niños necesitan contar con buenas imágenes auditivas y articulatorias de las palabras. Cuanto más estables sean estas imágenes, más fácilmente podrá analizarlas y descubrir cada uno de los sonidos que las integran, de modo de transcribirlos en el orden en que suenan. Aunque esto no alcanza para escribir con corrección, es el mecanismo básico en los sistemas de escritura alfabéticos como el nuestro, de ahí que se le haya denominado *clave primaria de escritura* (286).

Conseguir que el niño establezca estos procesos de análisis fonemático y de ensamblaje letra-sonido respetando la secuencia lleva aproximadamente dos años. Esto significa que en un proceso normal, hacia fines de 2.º grado, deberían desaparecer las omisiones, trasposiciones y todo tipo de error que implique que la palabra escrita no “suene” como la buscada. Pero veamos qué sucede con los textos de Mateo, María Clara, Germán y Analía.

Cuando los españoles trajeron
ganado a esta tierra los campos
se llenaron de animales.

Los que vivían en la campaña
eran los gauchos.

Elvantan ranchos de paja y
paredes de barro.

Usan poncho, bombacha y
chiripá.

Les gusta escuchar la música
de las guitarras.

Mateo, 4.º año. Texto dictado:

Cuando los españoles trajeron ganado a esta tierra, los campos se llenaron de animales. Los que vivían en la campaña eran los gauchos. Levantaban ranchos con techos de paja y paredes de barro. Usaban poncho, bombacha y chiripá. Les gustaba escuchar la música de las guitarras.

Hace muchos pero muchos años había un niño llamado Jorge. Era tranquilo y juguetón. Hasta que un día se abrió y ahí se hizo fatal. Era insoportable, los padres no lo aguantaban hasta que el padre se enojó y lo mandó a un orfanato y pasaron los años y los padres no supieron de Jorge.

Fin

Test de Myklebust, "Cuento sobre una Lámina". Producción de María Clara, 3.º año.

Hace muchos pero muchos años había un niño llamado Jorge. Era tranquilo y juguetón. Hasta que un día se abrió y ahí se hizo fatal. Era insoportable, los padres no lo aguantaban hasta que el padre se enojó y lo mandó a un orfanato y pasaron los años y los padres no supieron de Jorge.



Germán, 4.º año. De izquierda a derecha:

1. Ay qué manga de rubias teñidas. 2. Esa morocha se cree muy linda. 3. Yo creo que son chusmas.

oi es un buen dia para banion
es al aire libre.
ademas se puede andar sin buzo
abruado porq la temperatura no
es baja

Analia, 3.º año. Escritura al dictado:

Hoy es un buen día para bañarnos al aire libre. Además se puede andar sin buzo porque la temperatura no es baja.

Como se ve, con distinto grado de severidad, estos cuatro niños cometen múltiples errores de clave primaria: duso/buzo, lida/linda, gachuo/gaucha, el vantán /levantan, por mencionar algunos. Cuando las leemos, estas palabras no suenan como se busca. Estos errores hacia fines de 2.º año son atípicos y orientan firmemente hacia la presencia de una *dificultad específica en la adquisición de la ortografía*.

Técnicamente, el control de la exactitud y el ordenamiento secuencial de las correspondencias fonema-grafema se conoce como *ruta fonológica*. Esta vía es fundamental al inicio de la alfabetización y toda vez que se quiera escribir una palabra desconocida con precisión fonética.

Las cuatro muestras de escritura que vimos presentan graves problemas de ruta fonológica.

Precisamente, cuando los alumnos de colegios bilingües ingleses escriben *jaus* por *house* o *elefant* por *elephant*, están empleando la ruta fonológica o, como decimos comúnmente, hacen una escritura fonética con las claves del español.

Si el español fuera una lengua totalmente transparente (una única letra para cada sonido), el problema estaría saldado. Pero tenemos palabras como *gente*, *historia* y *había*, que confunden por sus haches, tildes, g, b y otras irregularidades, para las que nuestro oído no tiene respuesta. Esto es todavía más frecuente en la escritura del inglés, que es una lengua opaca.

En este caso la ruta fonológica no sirve, el escritor tiene que apelar a otro tipo de información. Para las palabras irregulares, deberá emplear la *ruta visual* o de acceso directo a la representación ortográfica, una suerte de fotografía particular de cada palabra con los rasgos que la definen. Estas representaciones están almacenadas en la memoria a largo plazo y son evocadas cada vez que hay que escribir palabras irregulares o comúnmente llamadas “de ortografía arbitraria” y “ortografía reglada”.

Abe	azul	Bario
bote	Bozque	Sinta
bien	caro	Esccina
ban	hoja	jente
yo	lluvia	horra
obeja	mallo	hueso
pollito	queso	jugete
que	semilla	lombriz
suabe	Berde	Sombrero
vela	Viejo	toza
Siudad	Alcol	Arccirir
deberes	conducta	aoro
jirasol	dictado	dellesa
ermano	dirección	discocho
historia	jeografía	coperatiba
pinguino	ermoso	doctor
plasa	imno	extrangero
Uruguay	nobiembre	redaxion
begetal	salbage	sexto
Zanaoria	Bacasiones	independensia

Abe	Azul	Bario	Siudad	Alcol	Arccirir
bote	bozque	sinta	deberes	conducta	aoro
bien	caro	esccina	jirasol	dictado	dellesa
ban	hoja	jente	ermano	dirección	discocho
yo	lluvia	horra	historia	jeografía	coperatiba
obeja	mallo	hueso	pinguino	ermoso	doctor
pollito	queso	jugete	plasa	imno	extrangero
que	semilla	lombriz	Uruguay	nobiembre	redaxion
suabe	berde	sombrero	begetal	salbage	sexto
vela	viejo	taza	zanaoria	bacaciones	independensia

Este dictado de palabras tomadas del Test Boder fue hecho por Agustín, un escolar de 6.º año. En él se ve claramente la dificultad para operar con las irregularidades ortográficas (36 errores en 60 palabras), esto es, para recuperar la información específica

sobre la correcta escritura de cada unidad almacenada en la memoria de largo plazo. Sin esa información, las decisiones ortográficas de Agustín son aleatorias. Esto hace que eventualmente en una misma página escriba la palabra de distinta manera, lo que es la evidencia más contundente de que no posee una representación interna de esa palabra o que, si la tiene, no se activa durante la escritura.

Para que estas representaciones lleguen a conformarse, almacenarse y evocarse cuando se necesitan, es indispensable el trabajo específico en reglas ortográficas de los docentes de todos los grados en las aulas.

En las producciones de nuestros alumnos, son errores característicos de ruta visual-ortográfica los que reconocemos como errores “clásicos del español”: omisión de haches y tildes, sustitución de letras que representan al mismo fonema (b/v, j/g seguida de e, i; z/s, s/c, ll/y, ni por ñ), sustitución de consonantes cerrando sílaba (p, b, c, d, j, g, t), geminación (nn, ee, cc), y otros. Para una visión ordenada y completa de las posibles alteraciones de la ortografía del español, recomendamos consultar la Clasificación Estructural de Errores Ortográficos de la profesora Carbonell de Grompone (287).

Mucho puede hacerse para enseñar ortografía. Como pauta general, por ahora diremos que es importante que nuestros alumnos sepan que ante la duda, es posible evitar errores siguiendo las recomendaciones incluidas en el acróstico DESEO:

D: Decir la palabra lenta y claramente, sobre todo si son polisílabas de estructura compleja (ejemplo: microscopio, monstruosidad, construcciones, intransigente). Articularla. Si es preciso, silabearla, deletrearla, de modo de asegurarse no omitir, agregar o trasponer letras.

E: Escribirla de distintas maneras. Probar y quedarse con la que el “ojo” dice que es la correcta.

S: Sustituirla. Cambiarla por otra cuyo significado se adecue al mensaje en cuestión.

E: Explorar. Analizar cómo está formada, a qué familia de palabras pertenece. Tratar de descubrir el criterio de derivación (Ejemplo: ¿escaces o escasez? Si niño/niñez, tímido/tímidez, rápido/rápidez, entonces: escaso/escasez).

O: Obtener información en una fuente confiable, esto es, preguntando al docente o consultando el diccionario.

Estrategias para el trabajo en producción de textos

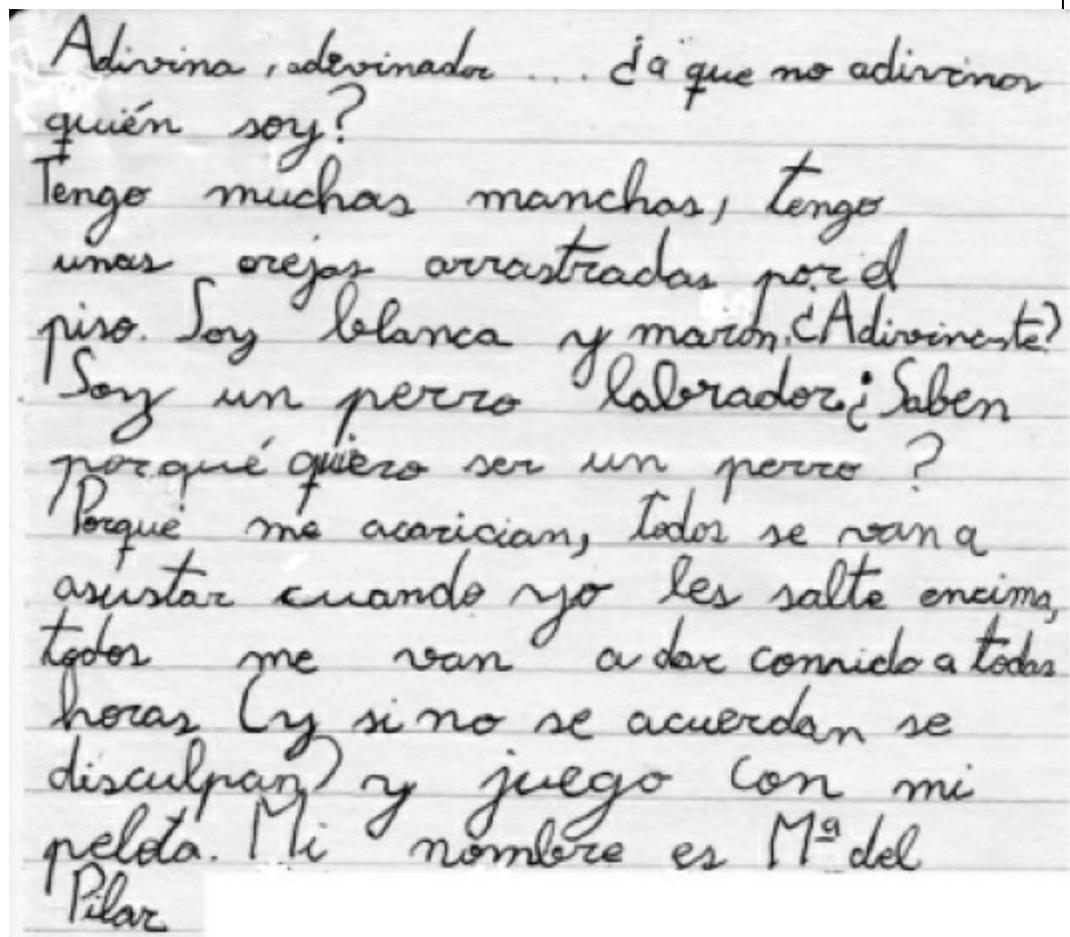
No es tarea sencilla crear situaciones en las que los alumnos escriban movidos por una necesidad, es decir, para una audiencia determinada y con un propósito definido. Sin embargo, hay múltiples formas de motivarlos y recurrir a la imaginación de los propios alumnos resulta un recurso fundamental.

Compartimos a continuación las modalidades que en nuestra experiencia son las más provechosas y versátiles por la posibilidad de adaptación a distintas edades y situaciones.

Escribir pensando en alguien

Tener (o crear artificialmente) un sentido de audiencia es lo primero, no solo para motivar, sino para decidir la forma y el contenido que tendrá el texto. En este sentido, tal vez sea útil tener presente que ayuda mucho que las propuestas comiencen con un “*Imaginate que le estás escribiendo a... porque...*” o “*Imagínate que... quiere saber... ¿Cómo se lo dirías?*”. El verbo *imaginar* es de invaluable ayuda para proponer una tarea de escritura.

El destinatario es clave, pero también contextualizar la propuesta de la manera más detallada posible. Ejemplo: Le cuento a Pilar (5.º año) que necesito adivinanzas para mis niños pequeños y que las que veo en internet no me “convencen”, así que estoy pidiendo ayuda a mis alumnos más grandes. Con esa información, Pilar elaboró este texto:



Adivina, adivinador... ¿a qué no adivinan quién soy?
Tengo muchas manchas, tengo unas orejas arrastradas por el piso. Soy blanca y marrón. ¿Adivinaste?
Soy un perro Labrador. ¿Saben por qué quiero ser un perro?
Porque me acarician, todos se van a asustar cuando yo les salte encima, todos me van a dar comida a todas horas (y si no se acuerdan se disculpan) y juego con mi pelota. Mi nombre es M^a del Pilar

Adivina, adivinador; ¿a qué no adivinan quién soy? Tengo muchas manchas, tengo unas orejas arrastradas por el piso. Soy blanca y marrón. ¿Adivinaste? Soy un perro Labrador. ¿Saben por qué quiero ser un perro? Porque me acarician, todos se van a asustar cuando yo les salte encima, todos me van a dar comida a todas horas (y si no se acuerdan se disculpan) y juego con mi pelota.

Mi nombre es Ma del Pilar.

En esta misma línea, pueden plantearse:

- **Consejos**

- En noviembre tendré una fiesta importante. Tengo que ir bien vestida pero no tengo idea de qué ponerme. ¿Qué tipo de vestido puede favorecerme? ¿Dónde venden vestidos de fiesta? ¿Qué zapatos debería usar y de qué color?

- **Persuasiones**

- Imaginá que tu hermano no quiere prestarte el Play Station. ¿Qué razones podrías darle para convencerlo de que lo haga?
- Imaginá que tus amigas planifican ir solas al shopping el domingo de tarde, pero tus padres no te dejan. Como estás muy enojada y no querés hablar, les escribís una carta. ¿Qué les dirías? ¿Qué cosas crees tú que tal vez ellos no tuvieron en cuenta?
- Francisco se lesionó la rodilla jugando al hándbol. El médico le mandó reposo, pero sigue entrenando para no perder su lugar en la selección. Estoy preocupada. Tal vez si otro “fanático del deporte” como tú le escribe, él lo tiene en cuenta. ¿Qué le dirías?

- **Desafíos**

- Maga ama las tortugas. Te propongo que busquemos algunos datos interesantes en la *Tortupedia* y se los dejemos en una nota anónima sobre su mesa. ¡Seguro que va a investigar para saber quién la escribió!

- **Disculpas**

- Imaginá que tu mejor amiga cumplió años y se te pasó llamarla. Estás muy apenada. Querés disculparte y saludarla con retraso. ¿Qué le dirías?

- **Recetas**

- Tengo una fiesta en casa la semana que viene y quiero hacer una torta bien rica. Tu mamá es muy buena repostera. ¿Podrías copiar una receta de bizcochuelo?
- ¿Qué puedo preparar con un kilo de papas y media docena de huevos? Anotame cómo hacerlo, por favor.

- **“Tutoriales”**

- ¿Cómo hago para publicar una foto en Facebook? Si escribís cada paso con detalle, esta noche pruebo desde casa y tal vez pueda hacerlo.

- **Recomendaciones**

- Tengo que cambiar el celular y no sé cuál me conviene. Te pido que me des por lo menos dos opciones con el mayor detalle posible: marca, modelo, características, tu experiencia con celulares.
- Nacho y Vicky están organizando su fiesta de boda y solo pueden invitar a cincuenta personas. Tienen muchas dudas sobre el criterio para decidir a quiénes invitar. ¿Qué les recomiendas tú?

- **Opiniones**

Poner a consideración un tema y pedir opinión a sus alumnos. Para eso tendrán que fundamentar por escrito su posición. Ejemplos de temas para tratar:

- ¿Es necesario tener el celular prendido en horas de clase?
- Dos candidatos aspiran a la presidencia de un club de fútbol. Uno de ellos es mujer. ¿Creen que el género importa para decidir el voto?
- ¿Qué criterio tendría que usar el maestro/profesor para asignar los asientos de la clase? ¿Libre? ¿Rotativo? ¿Por afinidad? ¿Según la dificultad de la materia?

En todos los casos, el debate oral es el paso obligado para aprender a escuchar, confrontar y formar la propia opinión. Con esos insumos, el alumno podrá fundamentar su punto de vista por escrito.

El esquema básico de este tipo de texto es:

- Planteo del tema (*Estamos considerando...*).
- Opiniones a favor de una posición (*Algunos compañeros piensan que...*).
- Opiniones en contra (*Otros compañeros creen que...*).
- Opinión personal (*Desde mi punto de vista/ En mi opinión/ Yo pienso que / Si dependiera de mí...*).

Aprender de otro escritor

1. *Lo que otros niños escriben*

Compartir con los alumnos lo que otros niños/adolescentes como ellos escriben es un disparador increíblemente potente. En nuestra experiencia, ver el trabajo hecho por alguien de su misma edad, de su puño y letra, aumenta la confianza en que ellos pueden hacer algo semejante. Para eso sugerimos coleccionar un conjunto de redacciones que sirvan de modelo. Los alumnos tienen que escucharlas o leerlas con “cabezas de escritor”, es decir, sabiendo que ellos van a redactar luego algo parecido y que ese texto les puede servir de inspiración. De alguna forma, “*el autor no solo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que, precisamente, está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. El autor se convierte en un colaborador inconsciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer (288)*”.

Las redacciones de Francisco es una colección de textos escritos por un escolar de 5.º año que usamos como fuente de escritura hecha por otro niño. A modo de ejemplo, mostramos el relato original y a continuación el texto que escribió Micaela, una escolar de 6.º grado:

Me gustaría ser como...

Me gustaría ser como el león,
Libre, fuerte y rey de la selva.
Que las hembras cazaran para
mí.

Que las hienas y algunas otras
criaturas temblaran ante mi
presencia. ¡Eso sería muy lindo!
¡Solo comer y dormir! ¡Eso me gus-
taría mucho! ¡Rugir y que me
obedezcan! ¡De solo pensarlo
ya me siento como uno de ellos!
Yo creo... que sería lindo ser
un león.

Me gustaría ser como el león. Libre, fuerte y rey de la selva. Que las hembras cazaran para mí. Que las hienas y algunas otras criaturas temblaran ante mi presencia. ¡Eso sería muy lindo! ¡Solo comer y dormir! ¡Eso me gustaría mucho! ¡Rugir y que me obedezcan! ¡De solo pensarlo ya me siento como uno de ellos! Yo creo... que sería lindo ser un león.

Me gustaría ser como un pajarito porque puedo volar solo con mi cuerpo y explorar distintos paisajes, países nuevos y hasta lugares más calentitos cuando sea invierno ¡Nunca pasaría frío! Me camuflaría así no me encierran en una jaula. Me gustaría vivir en grupo, conocer nuevas aves como el tucán con sus hermosos colores, el loro con sus charlas. Aprendería a cazar con las gaviotas y haría mucho ejercicio con los teros porque si me llego a acercar a sus huevos voy a salir corriendo o volando si no quiero que me piquen. Sería muy lindo ser un pajarito.

Me gustaría ser como un pajarito porque puedo volar solo con mi cuerpo y explorar distintos paisajes, países nuevos y hasta lugares más calentitos cuando sea invierno. ¡Nunca pasaría frío! Me camuflaría así no me encierran en una jaula. Me gustaría vivir en grupo, conocer nuevas aves como el tucán con sus hermosos colores, el loro con sus charlas. Aprendería a cazar con las gaviotas y haría mucho ejercicio con los teros porque si me llego a acercar a sus huevos voy a salir corriendo si no quiero que me piquen. Sería muy lindo ser un pajarito.

2. Lo que un escritor profesional escribe

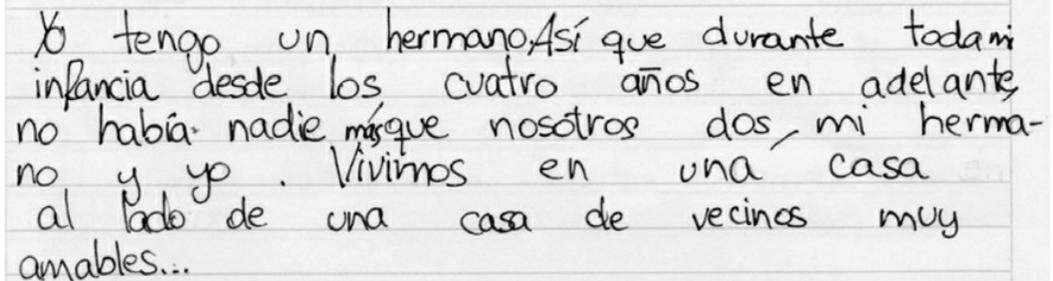
Una forma de aprender usos del lenguaje y formas más elaboradas de estructurar enunciados, armar párrafos y organizar textos con formatos específicos es pedir a los alumnos que escriban su propia versión de un texto que tienen a la vista, cambiando los personajes y las circunstancias, pero manteniendo la estructura del texto original que sirve como guía.

En nuestra experiencia, esta práctica ha resultado especialmente productiva en la enseñanza de la redacción a niños con Síndrome de Asperger, tal vez porque son especialmente capaces de captar la estructura lógica o armazón del discurso. No obstante, si el texto-modelo se adecua a sus intereses y nivel lingüístico, esta propuesta motiva y produce excelentes resultados en niños de todas las edades y condiciones.

En este ejemplo tomado de Sofia, una escolar de 5.º año, puede verse con claridad la

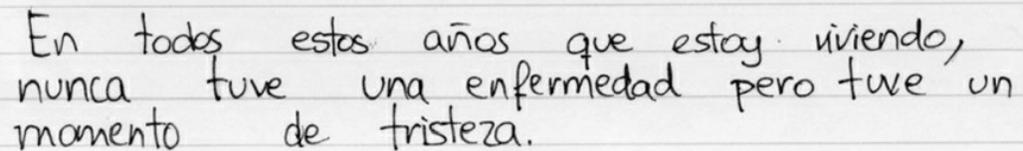
correspondencia entre la estructura original y la elaboración personal de esta niña:

Yo no tenía ni hermanos ni hermanas. Así que durante toda mi infancia, desde los cuatro años en adelante, no había nadie más que nosotros dos, mi padre y yo. Vivíamos en un viejo carronato de gitanos detrás de una gasolinera...



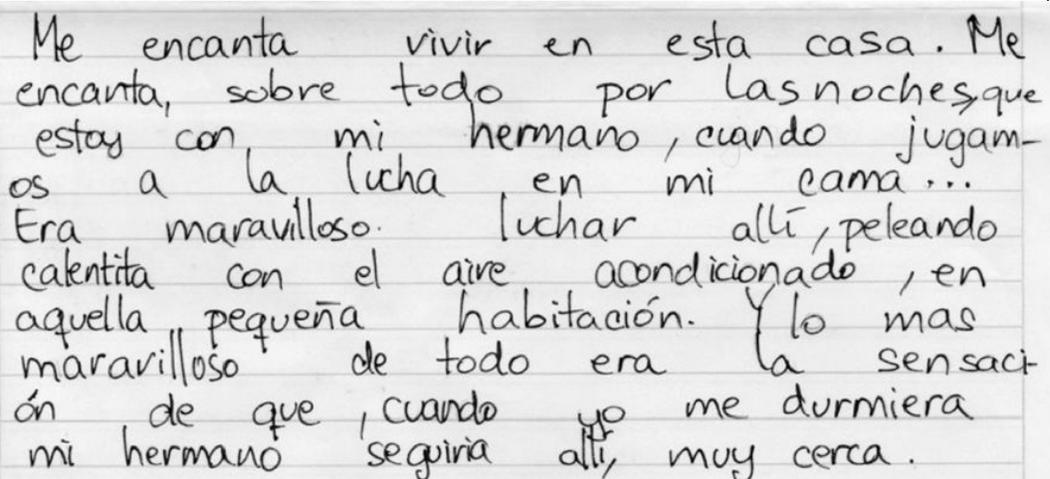
Yo tengo un hermano. Así que durante toda mi infancia desde los cuatro años en adelante no había nadie más que nosotros dos, mi hermano y yo. Vivimos en una casa al lado de una casa de vecinos muy amables...

Durante los primeros años, nunca tuve un momento de tristeza ni de enfermedad...



En todos estos años que estoy viviendo, nunca tuve una enfermedad pero tuve un momento de tristeza.

Me encantaba vivir en aquel carronato de gitanos. Me encantaba sobre todo por las noches, cuando estaba arropado en mi litera y mi padre me contaba cuentos... Era maravilloso estar tumbado allí, acurrucado y calentito en mi cama, en aquella pequeña habitación. Y lo más maravilloso de todo era la sensación de que, cuando yo me durmiera, mi padre seguiría allí, muy cerca... (289)



Me encanta vivir en esta casa. Me encanta, sobre todo por las noches que estoy con mi hermano, cuando jugamos a la lucha en mi cama... Era maravilloso. Luchar allí, peleando calentita con el aire acondicionado, en aquella pequeña habitación. Y lo más maravilloso de todo era la sensación de que, cuando yo me durmiera mi hermano seguiría allí, muy cerca.

Aunque en el capítulo precedente hablamos de la importancia de la lectura y de las

formas en que podemos ayudar a que nuestros niños y adolescentes se familiaricen con esta práctica, insistimos en el hecho de que solo leyendo lo que otros escribieron se consigue aprender a redactar. Si queremos que nuestros alumnos se expresen mejor, leer es la práctica más productiva. No nos referimos a la lectura como ejercicio mecánico para ganar fluidez o como entretenimiento para disfrutar una historia, sino leer con la intención de producir luego un texto semejante. Cassany diría que “*tenemos que leer como un escritor para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera que lo usan los buenos escritores. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir (290)*”. Esa disposición, ese estado mental es el que tenemos que conseguir en nuestros alumnos.

A propósito de *leer como un escritor*, veamos el siguiente texto, extraído de nuestra colección de redacciones-modelo:

Soy un explorador de la selva. Voy al África para averiguar las costumbres de los indígenas y animales.

Voy con un Jeep TOYOTA, acompañado de mi guía que habla idioma castellano y nativo y de 4 negros que me ayudan en lo que pueden. Llevo equipo variado y pantalones y camisa, color crema. Vamos a una tribu de indios salvajes, nos quedamos una semana para estudiar a los indígenas. Luego cuando nos fuimos, instalamos un campamento en una planicie para estudiar a los animales, verlos cazar y ver como sobreviven. ¡ Soy un explorador y estoy orgulloso de mi profesión!

Soy un explorador de la selva. Voy al África para averiguar las costumbres de los indígenas y animales.

Voy con un jeep TOYOTA, acompañado de mi guía que habla idioma castellano y nativo y de 4 negros que me ayudan en lo que pueden.

Llevo equipo variado y pantalones y camisa color crema.

Vamos a una tribu de indios salvajes, nos quedamos una semana para estudiar a los indígenas. Luego cuando nos fuimos, instalamos un campamento en una planicie para estudiar a los animales, verlos cazar y ver cómo sobreviven.

¡Soy un explorador y estoy orgulloso de mi profesión! (291)

¿Qué necesitó Francisco para redactar así? ¿Cómo pudo imaginar detalles como el bilingüismo del guía y la vestimenta del explorador? Tal vez la primera respuesta sea que “se metió” en el personaje y fue capaz de verse en esa situación. Sin embargo, no se redacta solo con imaginación. Se necesitan datos concretos, información sobre el tema y vocabulario específico. Hay que saber que África es un continente de exploradores, selvas y planicies, de indígenas y costumbres diferentes. ¿De dónde sacó este niño de diez años las ideas y el vocabulario para redactar así? De la lectura de las obras de Emilio Salgari (292). Francisco, como tantos otros niños y adolescentes de habla hispana entre las décadas de los sesenta y los ochenta, leía mucho. Se hizo “fan” de las aventuras que en libros de tapa amarilla divulgaba la Colección Robin Hood (293). Seguramente no es Salgari lo que interesa hoy a nuestros alumnos. Pero tenemos alumnos. Tenemos hijos. Y tenemos excelentes escritores nacionales y extranjeros con obras que esperan ser leídas. A los docentes y a los padres nos toca crear el puente para que los niños encuentren historias que los atrapen y les enseñen a escribir como un escritor.

3. Lo que el propio docente escribe y cómo lo hace

¿Alguna vez leyeron a sus alumnos una redacción propia? ¿Tuvieron sus alumnos oportunidad de observar su comportamiento mientras escriben? Escribir al mismo tiempo y sobre la misma temática que se les plantea a ellos, motiva y enseña aspectos de la escritura que es más fácil incorporar por modelado que a través de explicaciones.

Si sus alumnos los ven redactar, comprobarán que no se trata de una tarea sencilla. Verán que piensan antes de escribir la primera palabra, verán que interrumpen, dudan, releen, borran, cambian, anotan algunas ideas en una hoja auxiliar, vuelven a leer, controlan la hora para administrar el tiempo y otros microcomportamientos que hacen a la producción de un escritor experto.

En este sentido y para modelar la actividad para niños en el primer nivel (primer y segundo grado), el procedimiento es aún más efectivo si se avanza por partes. La actividad podría realizarse de la siguiente manera:

El maestro escribe un enunciado. El niño lo lee y elabora el suyo a semejanza del que escribió el docente. Cuando el niño termina de escribir su idea, el docente anota la siguiente. De esa forma, alternando los turnos en la escritura, se completa la composición.

Con la misma propuesta hecha a Micaela, esto es lo que redacta Francisco, escolar de 2.º año, a partir del modelo de *escritura por turnos*:

Si yo fuera un pájaro me
gustaría vivir libre.

Si yo fuera mono me gustaría
vivir en los árboles.

Tendría mi nido en una
rama bien alta.

Estaría en las ramas.

Buscaría una pajarita para
tener pichones.

Buscaría comida.

Si veo un cazador cerca,
me quedo escondido.

Si los cazadores me veí de rama
en rama.

Lo que más me gusta es volar con otros pájaros, pero también me fascina cantar.

Lo que más me gusta es estar con amigos.
Lo que no me gusta es estar en clases de monos.

Texto de Alicia	Texto de Francisco
<i>Si yo fuera un pájaro me gustaría vivir libre.</i>	<i>Si yo fuera mono me gustaría vivir en los árboles.</i>
<i>Tendría mi nido en una rama bien alta.</i>	<i>Estaría en las ramas.</i>
<i>Buscaría una pajarita para tener pichones.</i>	<i>Buscaría comida.</i>
<i>Si veo un cazador cerca, me quedo escondido.</i>	<i>Si veo cazadores me voy de rama en rama.</i>
<i>Lo que más me gusta es volar con otros pájaros, pero también me fascina cantar.</i>	<i>Lo que más me gusta es estar con amigos. Lo que no me gusta es estar en clases de monos.</i>

Cajón de sastre

A continuación dejamos algunas ideas que serán de utilidad a la hora de plantear actividades de escritura.

- *Frases disparadoras.* El día más feliz, Un sueño, Un viaje increíble, La varita mágica, Si fuera..., Un gran error, Cuando terminen las clases..., Mis abuelos, Algo que no quiero olvidar..., Lo vi en la televisión.
- *Desenlaces diferentes.* Consiste en relatar una historia conocida (ejemplo un cuento clásico) cambiando el final.

- *Periodista de espectáculos, periodista deportivo.* Consiste en armar el cuestionario que servirá de guía para entrevistar a un personaje reconocido.
- *Animales protagonistas.* Se trata de relatar aventuras en primera persona, imaginándose que se es un sapo, un perro, un águila, etc.
- *Deportista.* Como el anterior, consiste en relatar una aventura ambientada en un torneo (u otro escenario), en la que el alumno es el deportista protagonista de la historia (relata un supuesto accidente, un susto, un error del árbitro, etc.).
- *Una situación a partir de una palabra o de una frase* que consiste en dar una palabra o una frase, que deberá aparecer en el texto. Ejemplo: ¡Qué lío se armó! , ¿Estás ahí?, ¡Socorro!, No quiero verte más, Muchas gracias, ¿Te parece?
- *Conectando palabras.* Consiste en crear una situación a partir de una serie de palabras. La condición es que todas tienen que aparecer en el relato. Ejemplo: roca, barco, pasajeros, faro, accidente, puerto, frío, océano; arena, olas, familia, sorpresa, risa, vacaciones, libro.

Entre todos los destinatarios posibles para cualquier propuesta, los propios compañeros de clase son la audiencia más segura. Por eso, las iniciativas relacionadas con la creación de cuadernos de cuentos, anécdotas, revistas y diarios escolares siempre son bienvenidas. Asimismo, participar en eventos colectivos -concursos, actos- o publicar los textos en la web, así como invitar a padres, a escritores y a otras personas significativas para escribir con ellos o para ellos son maneras de alentar y fortalecer el entusiasmo por esta actividad.

Escribir para autorregularse

A continuación transcribimos textualmente el mensaje de Valentina (294), la profesora de Historia con quien abríamos este capítulo, un mes después de empezadas las clases:

Te escribo para contarte una experiencia que me tiene maravillada. Con el grupo hipercrítico de conducta, implementé mil estrategias con poco resultado, pero te quiero comentar una que tuvo éxito rotundo: la bitácora. En cada clase se sortea un estudiante que debe ser los ojos y oídos de la clase. En un cuaderno que es nuestra bitácora, tiene que anotar TODO lo que sucede. A la siguiente clase se sortea a otra persona que comienza leyendo la última parte del relato anterior y, después de retomar el tema, tiene que ser ese día ojos y oídos. Llevan calificación, por supuesto. Es la forma de darle organización al curso y asegurarme de que ese día atiendan, teniendo la experiencia de atender, no distraerse y sacar apuntes.

Esto permite además que quien faltó pueda acceder a la bitácora y ponerse al día. Nadie puede darle charla ni se puede sentar pegado a los “ojos y oídos de la clase”.

Numerosas investigaciones se han ocupado del papel de la escritura como actividad

reguladora del comportamiento y de las emociones. La reflexión que impone el acto de escribir puede ayudar a encontrar una perspectiva diferente para muchas situaciones, especialmente si fueron vividas como adversas. Casi siempre, poner por escrito las propias ideas y los sentimientos que se asocian ayuda a tomar distancia y a encontrar una perspectiva más positiva. La carga emocional se reduce cuando escribimos lo que sentimos y lo que nos pasa.

Entre los procesos internos que promueve la escritura personal, se destaca la posibilidad de:

- Diferenciar sentimientos.
- Establecer relaciones causales entre diferentes sucesos.
- Comprender lo inexplicable.
- Cambiar la perspectiva de las atribuciones.
- Comprender ideas distorsionadas (ideas que no son un reflejo de la realidad, sino la construcción de la propia mente).

Para ello, el libro diario personal o, como relata Valentina, la bitácora de clase, son medios muy apropiados.

Alumnos que precisan especial ayuda para aprender a escribir

Jorge está cursando la Licenciatura de Filosofía en la Facultad de Humanidades. Para él, leer ha sido siempre una tarea titánica. Eso no le ha impedido estudiar, pero el costo en sufrimiento, tiempo y esfuerzo ha sido, y sigue siendo, muy alto. En este momento, su esposa le lee.

Pocos saben que tiene una dislexia severa.

Mientras relata su experiencia como estudiante, revive y nos transmite con voz entrecortada:

“Tuve una gran memoria y siempre apelé a ella, pero en la ortografía era absolutamente imposible. No podía prestar atención a qué letras se estaban sucediendo en cada palabra. (...) Yo me defendí con muchas técnicas: escribir horrible, feísimo, que nadie entendiera lo que estaba escribiendo. Los profesores se molestaban, me llamaban al frente y yo tenía la oportunidad de “leer” mi trabajo. Disimulaba que estaba leyendo y decía todo lo que había estudiado y hubiera querido escribir. En el papel, no había escrito nada (295)”.

Jorge relata con angustia su imposibilidad para controlar la ortografía y cómo optó por deformar el trazado de las letras para ocultar la dificultad. En su caso, la mala caligrafía no era el producto de una dificultad grafomotriz, sino una estrategia deliberada para conseguir que sus profesores le permitieran presentar su trabajo en forma oral. Él tenía claro que el lenguaje oral era el medio idóneo para transmitir sus conocimientos sobre un tema.

Algunos autores (296) emplean el nombre genérico de *disgrafías* para referirse a las

diferentes formas en que pueden presentarse los trastornos de la escritura. Aunque es frecuente encontrar alumnos que, a diferencia de Jorge, presentan dificultades reales tanto en los procesos caligráficos como en los ortográficos, estas situaciones no necesariamente se presentan asociadas. Por esta razón, y siguiendo los criterios generales empleados en nuestro medio, reservamos el término *disgrafía* para designar específicamente los trastornos grafomotrices y *disortografía* para designar el trastorno que afecta la correcta escritura de las palabras.

Alumnos con *disortografía*

Felipe está en 4.º año. Sus padres consultan a instancias de la maestra de clase que les señala que Felipe comete muchos errores de ortografía y que además los errores son “llamativos” porque se supone que a esa altura no debería comerse letras y unir palabras. Además plantea que su lectura no es muy buena, pero “se defiende” y que, en general, le va bien en tareas de comprensión lectora, por lo que no es el área que más le preocupa.

Este es el texto que redacta Felipe en una de las entrevistas de estudio pedagógico, luego de escuchar la historia de Robinson Crusoe:

Ro uirizon naufrag con su belero
y encontro un isla desiart pudosal badesu
belero arma, bestid y semiyas se cambirto
tayardo, cazador y se iso su propia casa ariglaba
barcos pero nunca se pudo acer su propio barco.
Un di vini ero unos salvajes con 2 prisioneros
Un pri si ener es capa y los salvajes lo persigieron
Robinzo n tiro un tiro y los salbajes se
fueron en las canoas uno Robin son lo desato
y le izo tomar confiansa de el y construyeron
1 barco Robison con vieres despues de 28 años
Ro binson bolvio a Ingla terra.

Rovinzon naufrag con su belero y encontro un isla desiart pudosal badesu belero arma, bestid y semiyas se cmbirto tayardo, cazador y se iso su propia casa ariglaba barcos pero nunca se pudo acer su propio barco.

Un di vini ero unos salvajes con 2 prisioneros un prisioner escapo y los salvajes lo persigieron.

Robinson tiro un tiro y los salbajes se fueron en las canoas uno, Robin son lo desato y le izo tomar confiansa de el y construyeron 1 barco Robison con vieres despues de 28 años Robinson bolvio a Ingla terra.

Si el lector se esfuerza, verá que Felipe compuso un buen texto. Su versión coincide

con el relato que había escuchado y sus palabras no dejan dudas sobre las peripecias que atravesó Robinson Crusoe. Pero es verdad que se ve obligado a hacer un importante esfuerzo para acceder al contenido, porque aproximadamente una de cada dos palabras está mal escrita (55 % correctas). Felipe tiene una *disortografía*.

La *disortografía* (297) se caracteriza por ser una dificultad significativa y duradera en la capacidad de escribir las palabras con precisión. Para determinar la presencia de este cuadro, debe valorarse la *frecuencia* y el *tipo* de error, y relacionarlos con la edad cronológica y el nivel educativo del alumno, así como compararlo con los niveles de desempeño en el resto de los procesos verbales.

Es común que tanto los padres como los docentes sospechen la presencia de un desorden de este tipo cuando los errores afectan la ortografía *natural*, es decir, la que sienta las bases de una escritura fonéticamente exacta. Pero es menos común que se sospeche la presencia de un disturbio cuando la falla se presenta en las palabras irregulares, es decir, aquellas de escritura dudosa para cualquier aprendiz del español. ¿Biento o viento? ¿hase, ase, hace, ace?, ¿guion o guión? Se dice que estas palabras tienen ortografía *arbitraria* y estos errores generalmente se atribuyen a inatención o enseñanza insuficiente, etc. Incluso entre los técnicos, se los trata de “inespecíficos”, descuidando su potencial valor de dificultad *específica* de la ruta léxica o visual (298).

Independientemente de los nombres con que se designan los subtipos disortográficos, una adecuada valoración es fundamental para decidir el tipo de abordaje que corresponde a cada situación.

Entre los alumnos con disortografía, sin importar el tipo, el lema debería ser “a la ortografía le ganamos por cansancio”. Eso quiere decir: estoy librando una batalla que puedo ganar y voy a ganar si hago un poco cada día, exactamente igual que la gota que horada la piedra.

La ortografía es quizás una de las áreas del aprendizaje en que el esfuerzo, la constancia y la disciplina hacen la diferencia. Por esta razón, cualquier intervención orientada a mejorar la ortografía debe potenciar los mecanismos de determinación y autorregulación de nuestros alumnos.

Dificultades ortográficas: Sugerencias para padres

1. Si su hijo se “come” letras, junta palabras o las corta, o si la palabra no suena como debería sonar, entonces:
 - Intensifique los juegos orales haciendo el tipo de ejercicios que planteamos en el capítulo 6 (299). La idea es ayudarlo a fortalecer la conciencia de la estructura de sonidos de la palabra hablada para que pueda dictarse a sí mismo la secuencia exacta mientras escribe. Aproveche los momentos ociosos -en el ómnibus o en el auto, en la sobremesa o caminando a hacer mandados- y juegue con su hijo. Verá que la escritura se irá volviendo más precisa aunque no haya tomado un lápiz para escribir.
 - Prepárele listas de palabras o textos breves en los que faltan letras o en los que hay

letras de más, para que él corrija. Según la edad y el grado de su hijo, los ejercicios variarán desde propuestas sencillas como corregir una breve lista de palabras con letras que sobran o faltan, hasta textos que exigen un importante esfuerzo de análisis. Ejemplos:

Frutas

En todos estos nombres hay una letra de más. Búscala y enciérrala.

PERTA
MANZAENA
BANANDA
MEELÓN
DURAZANO

...

Animales

En todos estos nombres falta la "o".
¿Dónde van? Escríbela.

PERR
PAT
RATN
CNEJ
GRILA

Coloca las letras que faltan

b d

La mayor parte e los tiurones son carnívoros, pero solamente unos veinte tipos e tiurones atacan a la gente.

Los tiurones tienen muchas hileras e ientes afilaos.

Cuano se les caen, les salen ientes nuevos en su lugar.

Ordena las letras que están entre paréntesis para formar una palabra

En este (toxet) hay algunas palabras
con (ltreas) desordenadas. Tienes que
..... (rele) despacio y con mucha (cónitean)
para descubrir de qué palabra se (raatt).

Insistimos en el hecho de que las tareas que se propongan deben basarse en el mismo principio: controlar la secuencia de fonemas.

- Tómese tiempo para buscar recursos en la web. A modo de guía, dejamos dos grandes bibliotecas de actividades: Lim y JClic.
- Téngale paciencia. Puede parecerle que no presta atención y es posible que sea así muchas veces. Pero recuerde que su hijo tiene una dificultad real para conectar información visual y lingüística y que es natural que la atención decline ante el esfuerzo, por eso tratar de enfocarlo es más productivo y saludable que rezongarlo.

2. Si su hijo comete muchos errores de ortografía “de los comunes”, la *copia* es el recurso más útil para llevar a cabo en el hogar. Dejamos acá una serie de variaciones que pueden ayudar a reforzar el interés. Recuerde que la actividad tiene que ser *corta* pero *sistemática*.

- Copiar silabeando.
- Copiar descartando palabras (todas menos las que tienen tilde, todas menos las que tienen c, etc.).
- Copiar seleccionando palabras (solo las que tienen dos “a”, o solo las que tienen letras que suben h, b, l, ll, etc.)
- Copiar en un minuto sin equivocarse.
- Copiar omitiendo la última letra de cada palabra, o la segunda letra, o las “b”, etc. Ir cambiando el criterio.
- Copiar una frase e inmediatamente dictarle una de las palabras copiadas. Es una copia con evaluación inmediata.

Las dificultades “comunes” o de ruta visual se mejoran habiendo visto y escrito las palabras muchas veces. Solo a través del ejercicio sistemático su hijo logrará vencer la dificultad.

Con “Aprender a escribir” completamos la serie de capítulos dedicados al

lenguaje.

El lugar que le dimos en la obra no es arbitrario. Aprender a escribir es probablemente la tarea más compleja que enfrentan nuestros alumnos y, por lo tanto, uno de los desafíos más grandes de los docentes de todos los grados.

Vimos que la escritura es una actividad multidimensional en la que los conocimientos lingüísticos aportan solo una parte de lo que se requiere para ser un buen escritor. Destacamos el rol fundamental de la autorregulación a través de las funciones ejecutivas y el peso decisivo del filtro afectivo en los niveles de logro.

En el próximo capítulo abordaremos de los componentes psicomotrices de la escritura.

272. Comunicación personal de la profesora Valentina Etchevers Collazo.

273. Consejo de Educación Secundaria www.ces.edu.uy

274. El *Quijote II*, 36 (1608).

275. Stephen Krashen es lingüista, Profesor Emérito en la Universidad de California del Sur. Hizo importantes contribuciones al bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas.

276. Gold, A. y Gómez, A., o. cit., p. 37.

277. Francesco Frato Tonucci es un pedagogo y dibujante italiano, conocido por sus obras *Con ojos de niño*, *Cómo ser niño*, *Niño se nace*, entre otras.

278. Ver cap. 3.

279. Cap. 5, 6, 7 y 8, correspondientes a pragmática, fonología, semántica y sintaxis respectivamente.

280. Consiste en transcribir letra a letra, sin leer la palabra. El niño “dibuja” las letras pero no sabe lo que escribió.

281. Muchos padres piden ideas acerca de cómo hacer para colaborar desde la casa en el mejoramiento de la ortografía. Al final del capítulo planteamos sugerencias sobre distintas maneras de realizar la copia para que sea productiva.

282. María Carbonell de Grompone fue una destacada psicóloga e investigadora, miembro de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Realizó numerosas investigaciones sobre los problemas de aprendizaje de la lectoescritura.

283. Carbonell de Grompone, M., *Uso y Ortografía*, Instituto Interamericano del Niño (INN), 1972, p. 14.

284. N. de A.: Ver *Psicoeducar I*, p. 174.

285. Homófonos: Palabras que se pronuncian exactamente igual pero se escriben de manera diferente y tienen distinto significado. Ejemplo: vaca/baca, casa/caza, hierba/hierva.

286. Carbonell de Grompone, M., o. cit., p. 11.

287. Los artículos “Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos” y “Diez años de investigaciones ortográficas” de Grompone, M., Tuana, E. y col. aparecen en las revistas *Lectura y Vida*, año 1, N.º 2 y 4, respectivamente (1980). Pueden leerse en la web.

288. D. Cassany. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1995, pág. 68.
289. Fragmento de *Danny, el campeón del mundo*, Dahl, R., Alfaguara, 2004.
290. Cassany, D., o. cit., p. 68.
291. El enunciado final con entonación exclamativa es una suerte de “guiñada” histórica para quienes aprendimos a redactar enseñados por maestros tradicionales, que fijaban nuestra idea de cierre con una “bonita” exclamación. Vaya nuestro homenaje.
292. Emilio Salgari (1862- 1911) fue un escritor, marino y periodista italiano. Escribió principalmente novelas de aventuras ambientadas en variados lugares —Malasia, el Océano Pacífico, el mar de las Antillas, la selva india, el desierto y la selva de África, las selvas de Australia, los mares árticos—. Fuente: Wikipedia.
293. *Mujercitas, La cabaña del Tío Tom, Corazón, Las aventuras de Tom Sawyer* y más de doscientos cuentos clásicos se encuentran en esa colección.
294. Profesora Valentina Etchevers Collazo, mensaje de WhatsApp con permiso.
295. Brida, V., Lamothe, J., Piriz, N. y Gómez, A.: “Testimonios de Disléxicos Adultos”, ponencia para las Jornadas de Neuropediatría, mayo, 1994.
296. Defior, S., *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*, Ediciones Aljibe, 1997, p. 157.
297. También llamada disgrafía disléxica (García Vidal, 1989).
298. “Otro grupo, los **disgráficos superficiales**, tienen problemas para instaurar la ruta ortográfica y, por lo tanto, cometen mayor número de errores en las palabras irregulares...”. Defior, S., o. cit., p. 159.
299. Cap. 6: “Los sonidos del lenguaje”, págs. 224 y 225.

Capítulo 11

Aspectos psicomotrices de la escritura

Lic. Rosario Serrentino (300)

“La escritura cursiva parece condenada a seguir el camino del latín: dentro de un tiempo, no la podremos leer (301)”.

Cada vez es más frecuente escuchar cuestionamientos al uso de la letra cursiva y de hecho, en muchos colegios, esta forma de escritura ha sido abandonada o se le ha dado un lugar secundario.

No es el cometido de este trabajo tomar partido por una forma u otra de escritura, ya que las más frecuentemente usadas ofrecen posibilidades útiles, ventajas y desventajas. Pero consideramos que es la escritura manuscrita la más apropiada para la enseñanza inicial de los educandos por algunas razones que desarrollaremos a continuación.

Lo que creemos que está fuera de discusión es que sea cual sea el sistema elegido (cursiva, script, mixta o imprenta mayúscula), los niños y los adolescentes deben dominar la técnica de la escritura manuscrita como camino que facilite la fluidez cognitiva. El uso del papel y el lápiz, especialmente cuando se escribe en cursiva, hace más fácil la transmisión de las ideas a lo escrito, dotándolo de una continuidad reforzada por el enlace entre las letras. Por otra parte, la limitación a la velocidad impuesta por el contacto del lápiz con el papel incide en la cuota de reflexión que ayuda a hacer más coherente el pensamiento.

La escritura es una actividad tan compleja que, cuando escribimos, intervienen prácticamente todas las áreas del cerebro. El escritor decide lo que va a decir en función del destinatario de la información (no es lo mismo escribir a un amigo que a un organismo público, o un anuncio para adultos que un cuento para niños); debe decidir qué aspectos resaltará y cuáles quedarán en segundo plano; cuál será el objetivo (divertir, informar, advertir, etc.); también debe conocer qué sabe el que lee el mensaje del tema tratado (302), etc. Por lo tanto, cuando hablamos de transformar el lenguaje oral en palabras “de tinta y hueso” volvemos a resaltar la importancia de la planificación para poder convertir un pensamiento en signos gráficos.

Para que un estudiante pueda concentrar la atención en los procesos de composición de un texto, es necesario que haya automatizado una caligrafía legible y fluida, es decir, una escritura clara, relativamente rápida y que no le cause esfuerzo. Si esto no se logra, el trazado de las letras será un factor de interferencia en el proceso total de conformar un buen texto.

Escribir es el resultado de un aprendizaje que no solo implica conseguir una buena forma de las letras, sino también enseñar a sostener el lápiz y ubicar el papel, ajustar la presión del trazado sobre la hoja y otra serie de subhabilidades que en conjunto hacen a la integración del movimiento buscado.

Desde el punto de vista psicomotriz supone una serie de procesos, entre los que destacamos:

- Actividad visual para identificar el modelo caligráfico.
- Proceso sensorio-motor para realizarlo.
- Adecuada habilidad manual y dominio del gesto.
- Coordinación y freno voluntario del movimiento, necesarios para poder resolver las exigencias de precisión y velocidad.
- Desarrollo del lenguaje.
- Desarrollo de la afectividad.

Podemos afirmar que el aprendizaje es exitoso cuando un alumno logra planear, crear, argumentar, reflexionar y transmitir su pensamiento en forma autónoma.

La enseñanza de la caligrafía

La fluidez se desarrolla con el tiempo y el ejercicio, pero la enseñanza en los primeros grados es fundamental. Mediante el ejercicio, los patrones motores de las letras se almacenan en la memoria de largo plazo. Allí se guarda la forma, la dirección, la secuenciación, el tamaño y demás rasgos de las letras, aportando la información para que, a través de una coordinación grafomotora fina, pueda el educando dirigir el trazo.

Dependiendo del tipo de escritura que se desee realizar, sea esta manuscrita o en pizarrón, con teclado de computadora (para lo cual se debe coordinar los movimientos de los dedos de las dos manos y recordar la posición de las letras en el teclado) o haciendo *touch* con una tablet, deberá elegirse el tipo de símbolo (cursiva, script o imprenta mayúscula) y se activarán programas motores diferentes que permitirán reproducir los correspondientes signos gráficos (303).

Para llegar a este nivel de desempeño debemos haber desarrollado facultades tales como la capacidad de discriminar la figura del fondo, la atención selectiva (que nos permite aislar solamente los detalles útiles que tienen que ser procesados) y la memoria de trabajo, ya mencionada en capítulos anteriores. De esta manera, cuando la escritura es la respuesta a estímulos visuales (como en los ejercicios de copia o de resumen de textos), el ojo tiene que aislar las palabras o las grafías que le interesan del resto de la frase, del renglón o de los dibujos que también forman parte de lo percibido visualmente, adquiriendo así un significado relevante.

Cuando la escritura es la respuesta a estímulos auditivos como las tareas de dictado o tomar apuntes, tenemos que discriminar los sonidos que son objeto de nuestra atención de los que simplemente forman parte del contexto o incluso son elementos distractores, como los ruidos de la propia clase en que se encuentra el niño o los del ambiente exterior.

Discriminación visual

Se logra conocer la correspondencia entre un grafema y un sonido si previamente se llega a la discriminación y conocimiento de las nociones y de los conceptos: redondo, alargado, grande, pequeño, más, menos, derecha, izquierda, arriba, abajo, mover en el espacio y agregar.

De este modo, la letra “o”, que es una forma geométrica simple, interviene en un gran número de grafemas; al combinarla con otro trazo, como ser una barra vertical, obtenemos un nuevo grafema: $o + l = d$; $l + o = b$; $l + o = p$; $o + l = q$.

Los niños llegarán así a comprender que *invertir* estos “dibujos” implica un cambio en lo que ese “dibujo” representa: b es distinto de d, n es distinto de u. Lo mismo sucede con la *cantidad*: m es distinto de n, l es distinto de ll; del mismo modo, a través de la *adición*, el niño puede ver que n es distinto de ñ o que l es distinto de t (304).

La discriminación de figuras geométricas también sigue un proceso gradual. El círculo, el triángulo y el cuadrado comienzan a reconocerse y reproducirse a partir de los 2 años. A los 2 años y medio los niños disfrutan haciendo garabatos y manchas de color y están capacitados para copiar un círculo o trazar una línea vertical. En esta etapa los garabatos no representan nada, sino que sirven para el desarrollo motor del niño. Cuando hace sus trazos, disfruta con el movimiento. A esa edad, se distrae con facilidad y no siempre mira el papel mientras dibuja.

Hacia los 3 años, el niño es capaz de diferenciar entre círculos grandes y pequeños, bastones largos y bastones cortos; empieza a desarrollar su capacidad óculo-motriz y a situar sus dibujos en el espacio.

A los 4 años ya discrimina entre diez formas geométricas diferentes. Comienza una nueva etapa y ahora empieza a darle significado a sus dibujos:

“Este soy yo en el parque tirándome en el tobogán”.

Esto dice Juan Manuel mientras señala su dibujo, aunque nosotros no podamos reconocerlo.

Su pensamiento está cambiando y ahora es capaz de controlar sus movimientos y dibujar lo que quiere. Es la etapa del *garabato con nombre*. Comienza a controlar su impulsividad motora gruesa, permanece sentado más tiempo en la silla, su cuerpo comienza a estar apto para producir.

De los 4 a los 7 años es la *etapa preesquemática*. Ahora los trazos tienen formas reconocibles y normalmente lo más dibujado será la figura humana. Sus dibujos serán más ordenados, le dedicarán más tiempo sin apenas distraerse a su proyecto motor; ya existe la dirección izquierda-derecha y las figuras cerradas se distinguen de las abiertas.

De los 6 años hasta los 7-8 llega el *período esquemático*. Emerge un mayor dominio sobre la representación y el niño consigue situar los objetos dispuestos en hilera. Por lo general, se hace en una línea trazada por él que será la línea de base y paralelamente aparecerá la línea cielo en la parte superior del papel. Aparece en la mente del niño un

plan previo de trabajo que plantea una relación espacial que él debe resolver. Esto es el indicio claro de que está preparado para enfrentarse al lenguaje escrito.

Aprestamiento y caligrafía

Dado que la primera escritura que el niño aprende en la escuela es la escritura a mano, consideramos muy importante que en los años previos al inicio de la escolarización formal se estimule la motricidad fina, la coordinación visomotora, las nociones espaciales y la correcta prensión del lápiz para trazar cada una de las letras.

En la medida que transite adecuadamente esta etapa preescritora, podrá dirigir sus esfuerzos y energía al aprendizaje de procesos superiores.

Esto se consigue a través del aprestamiento, concepto que se puede entender como preparación y adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje de la caligrafía.

El aprestamiento consiste en estimular gradual pero sistemáticamente las habilidades perceptivo-motrices. La educación grafomotora potencia los movimientos básicos que intervienen en la escritura.

Entre los aspectos a trabajar están los ejercicios de prensión y presión en los que se enseña la correcta “pinza” para sujetar el lápiz. Deben también practicarse los ejercicios de bucles a izquierda y derecha, los de automatización del movimiento de izquierda a derecha propio de la escritura, ya sea sobre líneas rectas o curvas, o sobre líneas mixtas, o sobre dibujos o siguiendo un contorno.

Toda la ejercitación sigue una secuencia que va de lo más grueso a lo más fino. Debe ser realizada primero en el aire, luego en pizarrón o utilizando pintura de dedos para lograr el control del movimiento, hasta llegar a espacios gráficos más limitados usando crayolas y marcadores gruesos; finalmente se debe llegar al lápiz.

La adquisición de las destrezas motoras y lingüísticas ocurre en paralelo. Por eso es muy importante en este estadio iniciar el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema, mostrando al niño las equivalencias gráficas que cada sonido del habla tiene en las distintas modalidades de escritura manuscrita (imprenta mayúscula, minúscula y cursiva).

Así, el objetivo de la educación será no solo facilitar la correcta adquisición del movimiento y del lenguaje, sino también prevenir la instalación de hábitos motores inadecuados o de errores en la representación ortográfica (305).

La bruja Brna salio ha pasar

va en su coche

ve a sus amigos los animales

Valentín, 1.º año escolar, copió del pizarrón:

*“Ca bruja Brna salio ha pasar
va en su coche
ve a sis amigos los animles”.*

Mateo y Facundo, 2.º año escolar, realizan una copia de su libro de lectura titulada: “Los indios”:

los indios // en estas
tierras, muchos años
antes vivían los
indios. // en el sur.
= Juntos al mar, estaban
= los charuas no sabían
plantar. ni criar animales
su alimento eran
los animales

Mateo:

“Los indios en estas tierras, muchos años antes vivían los indios en el sur. Juntos al mar, estaban los charuas no sabían plantar ni criar animales su alimento eran los animales”.

COPIA

LOS indios

En esta tierra muchos años antes
 vivían los indios.
 En el sur junto al mar
 estaban los charuas, ni
 sabían plantar ni criar animales.
 Su alimento eran los animales que
 cazaban y pescaban y los frutos
 naturales.

Facundo:

"Los indios.

En esta tierra muchos años antes vivían los indios.

En el sur junto al mar estaban los charuas.

No sabían plantar ni criar animales.

Su alimento eran los animales que cazaban y pescaban y los frutos naturales".

Contesta

1- ¿De quién habla el poema? Habla del invierno.

2- ¿Con quien compara al invierno? Con un viejito.

3- ¿Qué lleva en la valija? Lleva viento y lluvia y canciones.

4- ¿Cuál es el fruto? la flor de invierno Naranja y violeta.

Manuel, 3.º año escolar, copió del pizarrón la siguiente tarea:

Contesta:

1. ¿De quién habla el poema? Habla del invierno.
2. ¿Con quien compara al invierno? Con un viejito.
3. ¿Qué lleva en la valija? Lleva viento y lluvia y canciones.
4. ¿Cuál es el fruto? la flor de invierno Naranja y violeta.

Aspectos a tener en cuenta

Punto de inicio. Es importante que el niño tenga claro dónde inicia cualquier grafismo, sobre todo en la primera fase del aprendizaje. Se debe mostrar el punto de origen y, a partir de él, indicar la dirección del trazo por medio de flechas. A medida que avanza en la adquisición de los automatismos grafomotores, se va prescindiendo de aquel.

Dirección de la escritura. Dado que los movimientos a realizar son los mismos, independientemente de la amplitud con que se hagan, se debe enseñar desde el principio el recorrido para dibujar las letras, para evitar adquisiciones erróneas y confusiones. La actividad más adecuada en este sentido es utilizar letras escritas con línea discontinua y con flechas que indican la dirección de los movimientos.



El movimiento antihorario. Las letras con forma circular tienen una dificultad añadida, por lo tanto se debe indicar claramente la dirección del movimiento antihorario (de derecha a izquierda).

Proporción y tamaño. Lo primero que debe captar el niño es que la escritura se realiza en un plano dividido en tres zonas: media, superior e inferior.

A pesar de que las letras pueden ocupar distintas zonas de escritura, en la escritura cursiva siempre partirán del renglón de base. En la escritura imprenta minúscula también se ocuparán las tres zonas de escritura, pero se hará notar que no existe el ligado entre las letras.

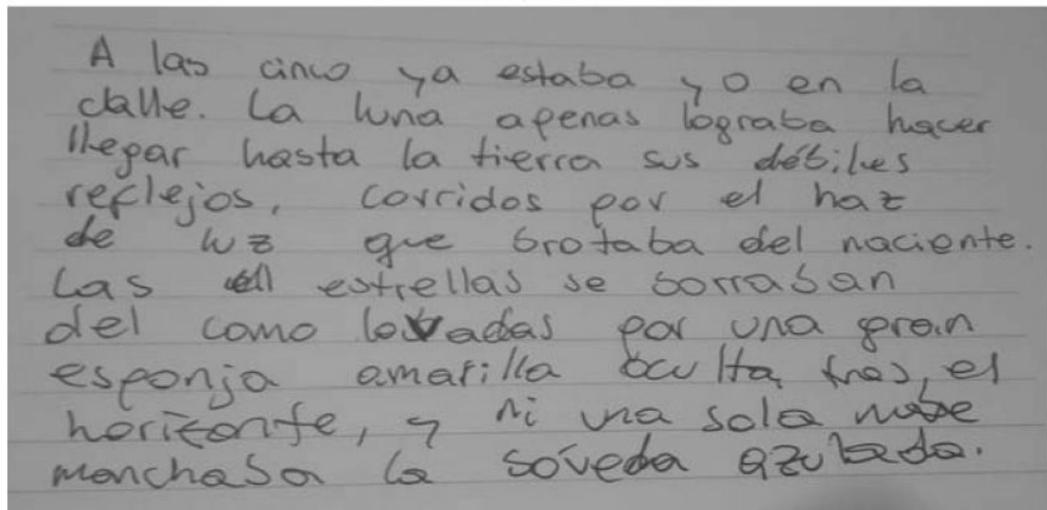
Espaciado. Se enseñará al niño que la regularidad de los espacios contribuye a la legibilidad y a la estética de la escritura.

Modalidad de escritura

La *letra script* o *impresita minúscula* es la letra de los libros; su característica principal es que las grafías no están ligadas unas a otras, sino que aparecen ligeramente unidas pero “sueltas” al mismo tiempo. Esta escritura se realiza con facilidad, pero también algunos grafemas se prestan a mayor confusión, entre ellos: b/d; q/p. Por este motivo, al abordar la enseñanza de la misma, se debe respetar la dirección arriba/abajo en los bastones y la orientación izquierda-derecha en el trazado de los semicírculos.



b d q p



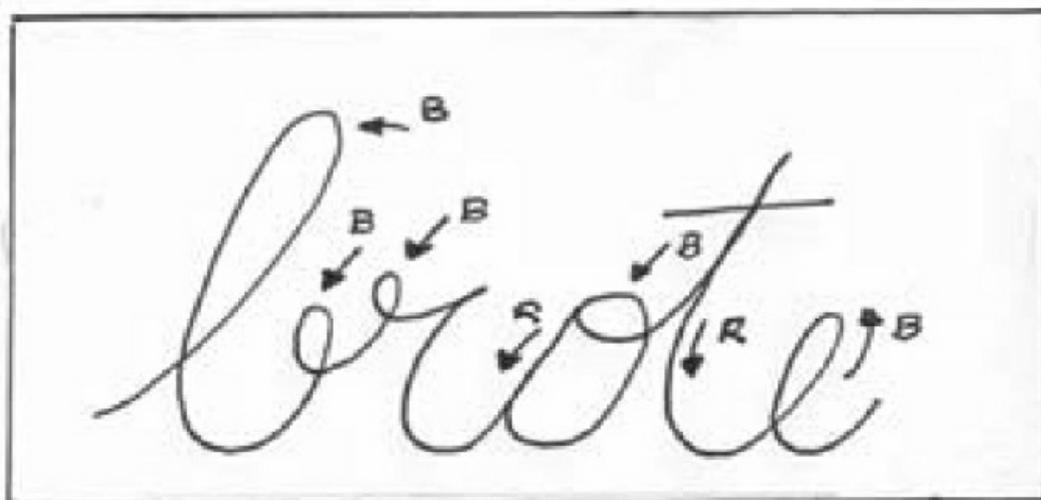
A las cinco ya estaba yo en la calle. La luna apenas lograba hacer llegar hasta la tierra sus débiles reflejos, corridos por el haz de luz que brotaba del naciente. Las estrellas se borran del como lavadas por una gran esponja amarilla oculta tras el horizonte, y ni una sola nube manchaba la bóveda azulada.

Juan Diego, 1.º de Ciclo Básico, escritura al dictado. Utiliza caracteres en impresita minúscula:

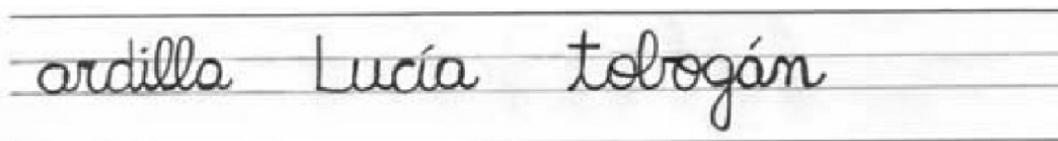
“A las cinco ya estaba yo en la calle. La luna apenas lograba hacer llegar hasta la tierra sus débiles reflejos, corridos por el haz de luz que brotaba del naciente”. (Velocidad a ritmo normal). “Las estrellas se borran del como lavadas por una gran esponja amarilla oculta tras el horizonte, y ni una sola nube manchaba la bóveda azulada”. (Velocidad a ritmo rápido).

La *letra cursiva* se caracteriza porque sus letras se enlazan entre sí, facilitando la soltura del movimiento y la continuidad de la escritura.

El problema principal de este tipo de letra radica en los ascensos o descensos (R) de algunas letras y en los bucles (B) presentes en otras, dificultad que se agrava con las letras mayúsculas. En otro sentido, al diferenciarse mucho un grafema de otro, son fácilmente reconocibles. Se ha demostrado que la ejecución de este tipo de grafismo, una vez aprendido, es retenido mejor por la memoria a largo plazo que las respuestas motoras características de la escritura script, ya que en la escritura cursiva todas las letras están unidas y no es necesario levantar continuamente el lápiz.



La *letra mixta* intenta simplificar los grafemas proponiendo mantener la imprenta mayúscula de la script para continuar con el trazado de caracteres cursivos, eliminando en estos el trazado de los bucles.



La eliminación de los elementos perturbadores innecesarios solo debe hacerse en la medida en que los grafemas sigan distinguiéndose fácilmente unos de otros. Conviene mantener el ligado de los grafemas porque sirve para mantener la calidad y la legibilidad de la grafía.

Alumnos con disgrafía

La *disgrafía* o *disgrafía* es una dificultad específica del aprendizaje que afecta la calidad de la escritura, ya sea respecto a la *forma*, haciéndola ilegible, o a la *velocidad*, dándole un ritmo de ejecución sumamente lento.

El compromiso en esta área es frecuentemente un obstáculo para el desarrollo normal de la escolaridad.

Aunque el diagnóstico de disgrafía solo puede plantearse a partir de los 8 años, cuando el niño ya concluyó el período de aprendizaje de la escritura, los niños disgráficos presentan desde más pequeños un perfil perceptivo-motriz comprometido.

Julián De Ajuriaguerra (306) diferencia cinco grupos en la patología de la escritura:

1. Rígidos

Escritura caracterizada por trazo hipertónico. Esta es crispada, tensa y hacia arriba, generalmente inclinada

a la derecha y angulosa.

2. *Flojos*

Escritura con trazo débil, irregular en su dimensión y desorganizada.

3. *Torpes*

Escritura defectuosa. Formas pesadas, desproporcionadas, retocadas y con mala distribución en la página.

4. *Impulsivos*

Escritura con características de precipitación, sin reparar en la calidad; va de un lado a otro de la página con formas muy imprecisas.

5. *Lentos y precisos*

Escritura pequeña, sumamente lenta. Cuida “la buena forma” con un alto costo en la velocidad. Con la consigna de ritmo rápido se desorganizan.

Las principales dificultades que surgen a nivel motor (con ejemplos que presentaremos más adelante) son:

- Confusión de las formas; mezcla de letras mayúsculas y minúsculas en la misma palabra y/o mezcla de diferentes escrituras.
- Letras mal dibujadas, abolladas, excesivamente grandes (macrografía) o excesivamente pequeñas (micrografía).
- En la organización general aparecen líneas inclinadas, grandes espacios entre líneas, palabras amontonadas, márgenes demasiado amplios.
- Espacios deficientes entre las letras o entre las palabras.
- Inclinaciones defectuosas, tanto de los grafemas como de los renglones.
- Enlaces defectuosos entre las letras que forman las palabras.
- Trastorno de la prensión.
- Trastorno de la presión (débil-excesiva).
- Trastorno en la realización de los giros.
- Alteraciones tónico-posturales (calambre del escritor).
- Ritmo escritor alterado (lento-rápido).
- Dificultades en el uso del espacio gráfico.
- No utilización adecuada de márgenes ni línea de base.
- No utilización de todo el renglón.
- Movimientos involuntarios de mano, rostro y piernas.
- Reacciones neurovegetativas: sudoración, cansancio, dolor palmar y respiración entrecortada.
- Dificultades de control: fatiga, esfuerzo excesivo, perfeccionismo, impulsividad, inhibición, repasados, oscilaciones, lentitud y/o precipitación.

En el caso de la disgrafía, normalmente se trabaja la reeducación de la letra a través de la escritura en cursiva, ya que los grafemas se han simplificado en su trazado como es el caso de la letra mixta, lo que le permite al niño visualizar la “gestalt” o forma global de la palabra.

Gabriel, 6.º año escolar, disgrafía tipo rígido. Escritura al dictado:

Cerca de la orilla se detuvo un gran grupo de garzas.
 Garzas blancas y garzas morenas, de esas que cuando el río
 caliente llegan a las riberas a espantar a los cocodrilos,
 que con las anchas mandíbulas abiertas beben sol entelas rocas
 negras. Algunas ocutabán los largos cabellos en la onda o,
 bajo el ala y semeaban grandes muchas de flores vivas y
 sonrosadas, móviles, o permanecían inmóviles, odaban un
 corto vuelu, formando en el fondo de la ribera, caprichos
 dibujos

“Cerca de la orilla se detuvo un gran grupo de garzas. Garzas blancas y garzas morenas de esas que cuando el río caliente llegan a las riberas a espantar a los cocodrilos, que con las anchas mandíbulas abiertas beben sol entelas rocas negras. Algunas ocutabán los largos cabellos en la onda o, bajo el ala y semeaban grandes muchas de flores vivas y sonrosadas, móviles, o permanecían inmóviles, odaban un corto vuelu, formando en el fondo de la ribera, caprichos dibujos”.

Santiago, 2.º año de Ciclo Básico, disgrafia tipo flojo. Escritura espontánea:

Aunque yo no podía creerlo Moris habló mucho; llegó a exaltarse, yo seguí el relato; poco después de emprender los ejercicios sintió que la vista se le nublaba, se oyó decir "Qué vergüenza voy a perder el conocimiento", embistió una vasta mole oscura (Quizá una nube), tuvo una visión efímera y feliz, como la visión de un radiante paraíso... apenas consiguió enderezar el aeroplano cuando estaba por tocar el campo de aterrizaje.

Aunque yo no podía creerlo Moris habló mucho; llegó a exaltarse, yo seguí el relato; poco después de emprender los ejercicios sintió que la vista se le nublaba, se oyó decir 'Qué vergüenza voy a perder el conocimiento', embistió una vasta mole oscura (Quizá una nube), tuvo una visión efímera y feliz, como la visión de un radiante paraíso... apenas consiguió enderezar el aeroplano cuando estaba por tocar el campo de aterrizaje".

Lautaro y Federico, 4.º año escolar, disgrafía tipo torpe. Realizan una copia:

La emperatriz sintió curiosidad y observó que en el mismo árbol había otros capullos ya terminados. Cuidadosamente desprendió de sus hojas uno de estos capullos y se dedicó a la tarea de observar: pero el capullo se escurrió entre sus dedos y cayó justamente dentro de la taza de té caliente que estaba tomando.

Lautaro:

"La emperatriz sintió curiosidad y observó que en el mismo árbol había otros capullos ya terminados. Cuidadosamente desprendió de sus hojas uno de estos capullos y se dedicó a la tarea de observar: pero el capullo se escurrió entre sus dedos y cayó justamente dentro de la taza de té caliente que estaba tomando".

COPIA

Sucedio en China hce miles de años
 Una emperatriz estaba tomando té debajo
 de lo arboles de morera de su hermoso jardín
 cuando descubrió entre las hojas un pequeño
 gusano que estaba dedicado a la tarea de
 tejer un capullo. La emperatriz sintió
 curiosidad y obseró que en el mismo arbol
 había otros capullos ya terminados.

Federico:

“Sucedio en China hce miles de años Una emperatriz estaba tomando té debajo de lo arboles de morera de su hermoso jardín, cuando descubrió entre las hojas un pequeño gusano que estaba dedicado a la tarea de tejer un capullo. La emperatriz sintoi curiosidad y obseró que en el mismo arbol abia otros capullos ya terminados”.

Joaquín, 5.º año escolar, disgrafía tipo torpe e impulsivo.

Realiza una copia del pizarrón (cuaderno de clase):

Los animales y los animales

Hay animales homeotermos que mantienen su temperatura corporal y poiquilos que varian su temperatura segun el ambiente. A los hombres se llanan tambien de sangre caliente y mantienen su temperatura al interior del cuerpo. Igualmente pueden sentir frio o calor en superficie, es decir, en su piel. Mientras la temperatura tiene una desventajada; se necesita mucha energia, muchas colaridos, mucho alimento. Los animales de sangre fria hacen la menor alimento.

“Hay animales homeotermos que mantienen su temperatura corporal y poiquilos que varian su temperatura segun el ambiente. A los hombres se llanan tambien de sangre caliente y mantienen su temperatura al interior del cuerpo. Igualmente pueden sentir frio o calor en superficie, es decir, en su piel. Mientras la temperatura tiene una desventajada; se necesita mucha energia, muchas colaridos, mucho alimento. Los animales de sangre fria hacen la menor alimento.”

sangre fría necesitan menos alimento”.

Diego, 6.º año escolar, disgrafía tipo impulsivo. Dictado:

Dictado
Cabo polonio

A uno y otro lado del Cabo Polonio, un mar rudo y bravío, permanentemente malhumorado, bate las playas con altas olas, y los vientos lamian sobre la costa, que ninguna vegetación defiende, la fina metralla insistente, de la arena voladora. Y en una extensión de diez hectáreas - entre el Cabo Polonio, el arroyo Valisas, el océano y la laguna de Castillos - se encuentran los médanos más altos de toda esta costa tan abundante en dunas y grandes arenales.

“Cabo polonio

A uno y otro lado del Cabo Polonio, un mar rudo y bravío, permanentemente malhumorado, bate las playas con altas olas, y los vientos lamian sobre la costa, que ninguna vegetación defiende, la fina metralla insistente, de la arena voladora. Y en una extensión de diez hectáreas - entre el Cabo Polonio, el arroyo Valisas, el océano y la laguna de Castillos - se encuentran los médanos más altos de toda esta costa tan abundante en dunas y grandes arenales”.

Rodrigo, 6.º año escolar, disgrafía tipo impulsivo. Redacta utilizando mezcla de caracteres en script e imprenta mayúscula: "Un negocio fantástico".

EL SUPERmercado con ruedas
ABia una ves un supermercado.
La gente del super mercado era
muy tranquila pero ellos no vendían
nada. A uno de los trabajadores
se le ocurrió una idea y la
idea era ponerle ruedas al
supermercado y se las pusieron.
AL día siguiente abrió el super.
En eso a bender todo lo que
tenían. EYOS ganaron miles y miles
de dólares y desde ese momento
el super fue mucho más reconocido y
tuvieron miles de clientes todos
los días.

"EL SUPERmercado con ruedas. ABia una ves un supermercado. La gente del super mercado era muy tranquila Pero ellos no vendían nada. A uno de los trabajadores se le ocurrió una idea Y la idea era PonerLe Ruedas al SUPERmercado y se las PUSieron. AL día siguiente abrió el SuPer. En eso A Bender todo lo que tenían. EYOS ganaron miles y miles de dólares y desde ese momento el SuPer Fue mucho más reconocido y tuvieron miles de clientes todos los días".

Florencia, 4.º año escolar, disgrafía tipo lento y preciso. Escritura espontánea:

Isabel tenía un sombrero muy bonito.
Un domingo ella lo dejó sobre la cama.
Su perrito entró al cuarto y saltó encima de
la cama.
Tomó el sombrero en su boca y lo sacudió.

“Isabel tenía un sombrero muy bonito. Un domingo ella lo dejó sobre la cama. Su perrito entró al cuarto y saltó encima de la cama. Tomó el sombrero en su boca y lo sacudió.”

Tomás, 5.º año escolar, disgrafía tipo lento y preciso. Escritura espontánea:

El deporte que más me gusta es el fútbol porque desde chico me gusta verlo y jugarlo. Voy todos los días a un club donde lo practico. Además que fomenta la amistad y el compañerismo, por eso es mi deporte favorito. Soy hincha de Nacional y juego todos los días en la plaza de mi barrio.

“El deporte que más me gusta es el fútbol porque desde chico me gusta verlo y jugarlo. Voy todos los días a un club donde lo practico. Además que fomenta la amistad y el compañerismo, por eso es mi deporte favorito.”

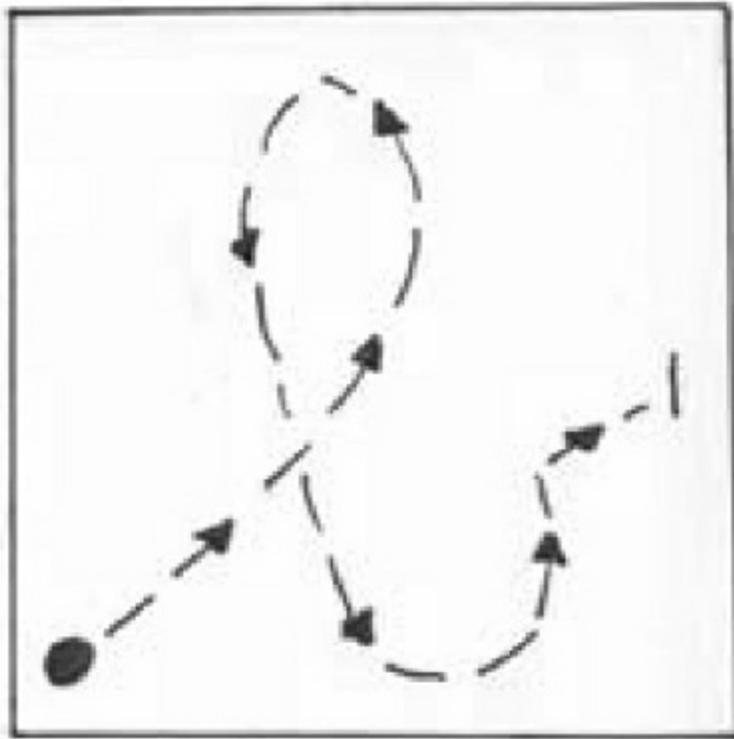
favorito, soy hincha de Nacional y juego todos los días en la plaza de mi barrio”.

Prevención y tratamiento. Dos enfoques equivalentes

Una recomendación general, aplicable tanto a la prevención como a la reeducación de las dificultades en la escritura, es que dado que es una tarea compleja, deberían enseñarse las microhabilidades por etapas y no en forma simultánea.

Para la reeducación de los procesos motores, como lo que se busca es repetir los movimientos para su automatización, resulta conveniente que los ejercicios caligráficos se lleven a cabo con la supervisión del reeducador como modo de controlar que las pautas se sigan correctamente. Asimismo, dependiendo de la edad del niño, se puede ejercitar de manera complementaria la escritura con el teclado.

Conviene comenzar a enseñar el trazado de los grafemas presentando las letras punteadas con flechas que indican la dirección correcta, para que el niño las repase con el lápiz. Este proceso debe ser apoyado con indicaciones verbales.

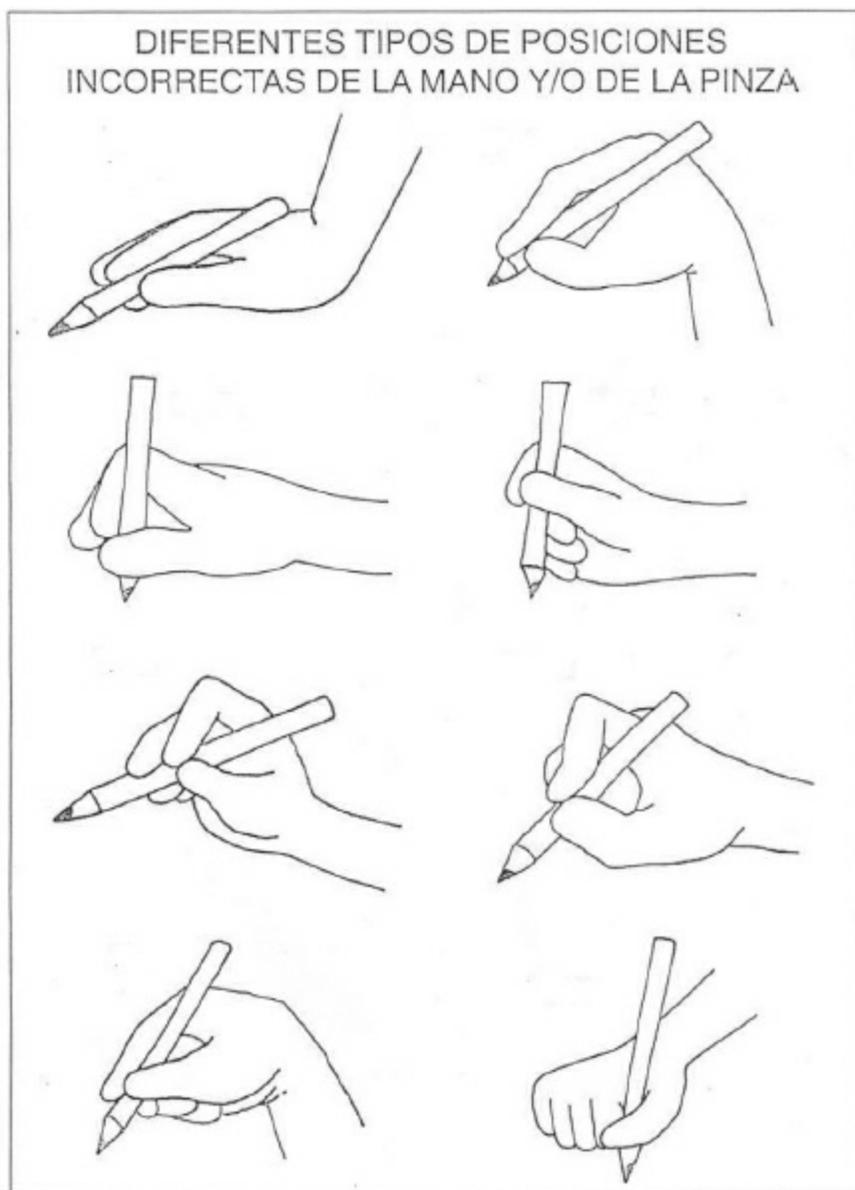


Aparte de los esfuerzos que en cada caso se estime conveniente pedir a los alumnos, sus padres y docentes deberán tener en cuenta que el uso de procesadores como la computadora, a veces, son medios adecuados para sortear los problemas de caligrafía más severos.

Si el movimiento estuviera muy comprometido, es conveniente consultar con un psicomotricista para evaluar qué estrategias serán las más convenientes.

Dificultades caligráficas: Sugerencias para padres y aspectos a tener en cuenta en el tratamiento de la disgrafía

1. ¿Es aconsejable el uso de cuaderno de doble raya?
 - El uso del cuaderno doble raya ayuda a controlar el tamaño de las letras. Es un buen auxilio en las primeras etapas de adquisición del grafismo o cuando estamos apoyando una reeducación en niños más grandes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este recurso es útil cuando se acompaña el trazado que realiza el niño con la verbalización del adulto: “sube, baja por la misma línea y cierra”.
 - ¿Y el cuaderno cuadriculado?
Podría solucionar el aspecto espacial al colocar una letra en cada cuadrícula, pero tiene el inconveniente de que no nos marca claramente la distancia entre los renglones.
2. ¿Por qué es tan importante que el niño agarre bien el lápiz?
 - Porque no se puede o se dificulta mucho progresar en las habilidades de la motricidad gráfica si persiste una manera atípica de sostener y manejar el lápiz. Por otra parte, la correcta prensión del lápiz debería complementarse con la prensión adecuada del compás para el trazado de figuras geométricas. Lo mismo vale para el uso de los cubiertos.
3. ¿Cuál es la manera correcta de tomar el lápiz?
 - En la prensión correcta intervienen los dedos índice, pulgar y mayor; los dos primeros en forma de pinza y el dedo mayor como apoyo, pero sin dirigir el trazo. El lápiz debe tener una correcta inclinación (nunca vertical).



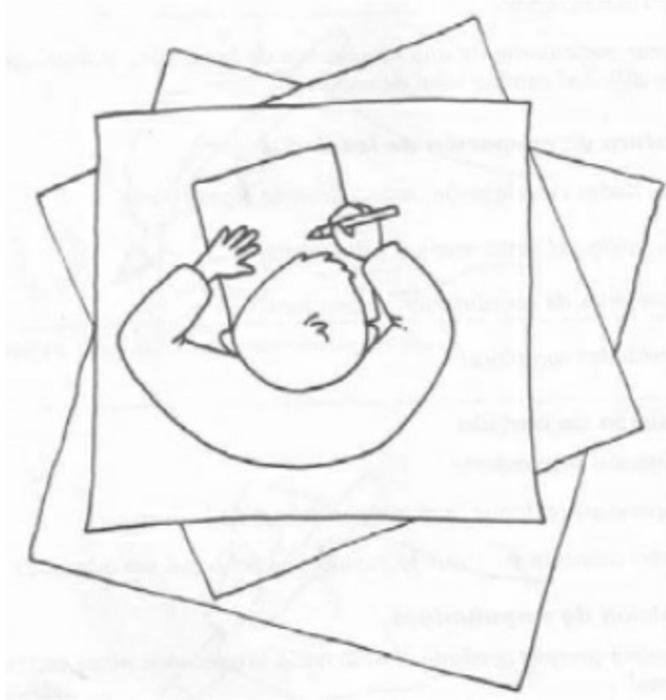
(307)

4. ¿Qué actividades ayudan a corregir los trastornos de la prensión?

- El dibujo libre a través de caricaturas, historias inventadas por el niño, etc.
- El uso de lápices de escribir, de color y marcadores con forma de prisma de tres caras de aproximadamente un centímetro cada una.
- El repasado de figuras punteadas.
- Pintar siguiendo una misma dirección en forma progresiva (arriba-abajo), vigilando la postura de los dedos.
- Pintar con pincel grueso.
- Siempre reforzar positivamente al niño cada vez que este logre la toma adecuada del lápiz, la goma, los cubiertos, etc.

5. ¿Qué actividades ayudan a conseguir un adecuado tamaño de las letras?
- Dibujar la letra en tamaño grande con trazo bien fino y que el niño la repase en forma alternada utilizando pinceles y marcadores gruesos.
 - Dibujar en un espejo las letras con un marcador y repasarla sucesivas veces.
 - Repasar letras que van disminuyendo de tamaño.
 - Repasar palabras que contengan el grafema y que vaya disminuyendo progresivamente su tamaño.
 - Rodear con un círculo las letras que sean de igual tamaño al solicitado.
 - Localizar en el dibujo una letra que se encuentra oculta repetidas veces y, cuando las descubra, colorearla (por ejemplo pintar de rojo la letra “b” de tamaño mediano).
 - Realizar letras con masa para modelar, intentando reproducirlas sin romper el cordón de plasticina.
6. ¿Cuál es el secreto de la cursiva?
- Sin lugar a dudas, enlazar las letras es el secreto de esta modalidad de escritura. Por lo tanto, se debe cuidar especialmente que el niño no realice uniones erróneas. Los ejercicios más importantes son:
- Realizar uniones de consonantes con las vocales “a” u “o”, ya que los giros antihorario que ellas requieren son de los más difíciles de automatizar.
 - Repasar palabras o frases en cuaderno pautado doble raya sin levantar el lápiz.
 - Realizar guirnaldas en un plano dividido en tres zonas: media, superior e inferior.
 - Colocar los enlaces correctos en textos a los que les faltan las uniones entre las letras.
 - Realizar el niño la corrección de dictados o redacciones propias, marcando con color el enlace erróneo. Volver a escribirlo en forma correcta.
 - Realizar guirnaldas con letras y/o palabras.
 - Ejercitar las letras de difícil enlace: “ob”, “bl”, “br”, “or”, “od”, etc.
 - Ejercitar la dimensión y los enlaces sin la ayuda de líneas. El niño debe tomar como referencia la primera letra escrita por él.
7. ¿Cómo distinguimos la desmotivación o el cansancio de una mala postura corporal?
- La posición del cuerpo es muy importante. Con frecuencia vemos niños que escriben casi acostados sobre la mesa (tanto para adelante como cayendo hacia un costado), con la mano sobre la cabeza; en ocasiones dejan caer el otro brazo debajo de la mesa. Debemos tener en cuenta que la postura se aprende y, de ser necesario, se corrige. Una postura correcta ayuda a que el aprendizaje del grafismo sea adecuado y evita manifestaciones dolorosas al escribir.
8. ¿El cuaderno o las hojas de registro tienen una posición especial?
- La posición del cuaderno debe ser monitoreada: ligeramente inclinado el extremo superior hacia la izquierda en los diestros y hacia la derecha en los niños zurdos.
 - Hasta los 7 años es normal que el cuaderno se oriente perpendicular a la mesa.

- Las distintas orientaciones las podemos visualizar en la siguiente imagen (308).



Algunas pautas a seguir para facilitar el aprendizaje de la escritura en el niño zurdo

- Debemos reconocer que la escritura con la mano izquierda es tan natural como con la derecha.
- El niño debe sentarse derecho y levemente inclinado hacia delante.
- El papel debe permanecer a la izquierda de una imaginaria línea media y la esquina derecha de este debe estar inclinada hacia abajo.
- La inclinación del cuaderno debe ser tal que la mano, al mover todo el brazo desde el hombro, pueda dibujar una línea paralela a las líneas del cuaderno.
- La mano debe descansar sobre el meñique, que a su vez se apoyará levemente sobre el cuaderno, deslizándose sobre el mismo.
- Los dedos que sostienen el lápiz deben permanecer siempre debajo de la línea sobre la que se escribe.
- Debe evitarse la elevación del hombro izquierdo y el adelantamiento del codo izquierdo, así como el escribir de arriba hacia abajo, pues se dificulta la visión del texto y el movimiento se enlentece.

Como síntesis de lo antedicho, destacamos la importancia de respetar la lateralidad propia del niño y la conveniencia de enseñarle pautas que doten a la escritura de fluidez y comodidad.

Abrimos este capítulo con un pensamiento controvertido que cuestionaba el sentido de aprender la letra cursiva. Quienes defienden las ventajas de este tipo de letra, argumentan que *“el hecho de que las letras estén unidas una a la otra por trazos permite que el pensamiento fluya con armonía de la mente a la hoja de papel. Al ligar las letras con la línea, quien escribe vincula los pensamientos traduciéndolos en palabras (309)...”*.

Sin embargo, frente a la multiplicidad de propuestas pedagógicas que optan por otros tipos de letras también fundadas en razones válidas, tal vez lo más importante sea *“educar a los niños desde la infancia en comprender que la escritura responde a su voz interior y representa un ejercicio irrenunciable. Los sistemas de escritura deberían convivir, precisamente por esa calidad que tiene la grafía de ser un lenguaje del alma que hace únicas a las personas (310)”*.

Hasta aquí hemos planteado una hoja de ruta que comienza con la idea de que el aprendizaje es un fenómeno de gran complejidad. Definimos la complejidad en función de las variables en juego y profundizamos sobre dichas variables o factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: factores sensoriales, ambientales, intelectuales e instrumentales.

Dejamos para el final un aspecto fundamental a tener en cuenta si queremos entender al niño que aprende, y aquel que lo hace con dificultad: los factores emocionales. Los presentamos al final de este trabajo por entender que atraviesan cada uno de los aspectos señalados anteriormente.

300 Rosario Serrentino es Licenciada en Psicomotricidad e integrante del Equipo interdisciplinario del Departamento de Niños y Adolescentes del Centro Clínico del Sur. Psicomotricista del H.C.F.F.AA entre 1983 y 2013; dirigió el Servicio de Diagnóstico y Tratamiento de las Alteraciones del Desarrollo del Depto. de Psicología en este hospital entre los años 2006 y 2013. Fue Docente de la Licenciatura de Psicomotricidad en el Instituto Universitario CEDIIAP (2001 -2010) y es docente de los Cursos de Profundización del Centro Clínico del Sur desde 2003 a la fecha.

301. Guillermo Jaim Etcheverry, médico y académico argentino, vehemente defensor del uso de la letra cursiva, rector de la Universidad de Buenos Aires entre los años 2002 y 2006. Revista de *La Nación*, setiembre de 2011.

302. Adaptado de Cooper, C. y Matsushashi, A., “A theory of the writing process”. En M. Martlew (Ed.), *The Psychology of written language: Developmental and educational perspectives*, Chichester: John Wiley & Sons, 1983.

303. Adaptado de Ardila, A., “There is not any specific brain areas for writing: From cave-paintings to computers”, *International Journal of Psychology*, 2004, 39, 61-67.

304. Adaptado de Viso Alonso, J. R., *Prevenir y reeducar la disgrafía*, Editorial ICCE (Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación), 2003.

305. Adaptado de Cuetos, F., *Psicología de la escritura*, Editorial Wolters Kluwer España, S.A., 2013.

306. De Ajuriaguerra, J., *La escritura del niño (Vol. 1). La evolución de la Escritura y sus dificultades*,

Editorial Laia/Barcelona, 1984.

307. Viso Alonso, J. R., o. cit.

308. Viso Alonso, J. R., o. cit.

309. Jaim Etcheverry, G., o. cit.

310. Ídem.

Capítulo 12

Factores emocionales vinculados al aprendizaje académico

Abordar lo emocional vinculado al aprendizaje académico implica tener en cuenta dos aspectos: la *repercusión emocional* que puede tener un estudiante con dificultades en el proceso de adquisición de contenidos académicos y los *aspectos emocionales* que pueden estar en la base de dicha dificultad.

O sea, lo emocional como consecuencia o como causa de problemas académicos.

Factores emocionales como *consecuencia* de las dificultades académicas

El aprendizaje más importante que debe desarrollar el ser humano es *aprender a ser persona*.

Desde el momento que este aprendizaje depende de la existencia de “otro significativo”, cuya representación más clara son nuestros cuidadores primarios y el vínculo emocional que establezcamos con ellos - llamado apego - , el afecto estará presente en cada uno de nuestros aprendizajes humanos.

El aprendizaje académico, como uno de los fenómenos más complejos que existen en la biología, necesitará de ese soporte emocional que se irá desarrollando desde los primerísimos vínculos, como hemos explicado en *Psicoeducar 1*.

Este andamiaje emocional permitirá que una persona se perciba valiosa por el mero hecho de ser humana, al tiempo que reconoce sus debilidades y fortalezas en diferentes áreas de competencia, sin que esto afecte su percepción de autovalía (311).

De este modo será posible afrontar las eventuales frustraciones que implica el aprender.

Hemos visto en las páginas anteriores la multiplicidad de variables que se necesitan para acceder al aprendizaje y, por lo tanto, las múltiples causas que pueden explicar que un niño tenga dificultad en aprender. Cada uno de los factores que están en la base de la dificultad puede ser por sí mismo, causa de frustración, de sufrimiento. Pero, en la medida que no afecte la *percepción de autovalía* del educando, la autoestima estará salvaguardada.

La conformación adecuada de la autoestima se mide precisamente en los momentos de dificultades, en este caso, de los pequeños o no tan pequeños fracasos a la hora de

acceder a los contenidos académicos.

Josefina tiene 8 años. Está cursando 2.º año por segunda vez. Lee y escribe con mucha dificultad. Da la impresión de ser una niña inteligente.

Los padres han consultado a una psicóloga, quien les ha dicho que las causas de su bajo rendimiento son emocionales. Los padres afirman que la niña llora con facilidad desde hace unos meses. No quiere ir a la escuela.

Están muy preocupados. Comentan que, a diferencia de sus dos hijos mayores, Josefina estuvo siempre entusiasmada por ir a la escuela. En su casa, desde preescolar, jugaba a las maestras. Ahora se niega a hacer las tareas escolares. Está cada vez más enojada.

Concurre a psicoterapia desde hace un año. No se perciben avances. Los padres lo atribuyen al hecho de que la psicóloga propuso aumentar las sesiones de psicoterapia a dos veces por semana, pero ellos no han podido acceder a este pedido por razones económicas.

La maestra les sugirió consulta con psicopedagoga. En el estudio psicopedagógico surgió que Josefina es portadora de un Trastorno Específico del Aprendizaje.

Posiblemente el estado emocional de Josefina no es bueno, como le ocurriría a cualquier persona a quien “no le va bien”, por lo menos tres horas por día, casi todos los días.

Muchas veces la tristeza, el enojo, son las consecuencias naturales de las vivencias de frustración frente al fracaso académico, no sus causas. Si las tratamos como causas, no solo no tendremos resultados positivos, sino que el niño se sentirá cada vez peor al seguir fracasando, con el riesgo de que se vaya instalando la desesperanza.

Precisamente, la *des-esperanza* puede ser considerada una grave consecuencia de la evolución de las dificultades académicas, o del fracaso terapéutico, porque disminuye o elimina la estrategia más importante con la que cuenta un niño con baja competencia académica: *el esfuerzo*.

Para poder actuar con posibilidad de ser efectivos, necesitamos en primer lugar realizar un diagnóstico adecuado, y luego establecer los objetivos terapéuticos.

Uno de los primeros objetivos no es necesariamente mejorar la *competencia académica* del niño, lo cual puede llevar mucho tiempo, sino la *percepción de competencia* (312). Devolverle la idea de que *puede* aprender.

Factores emocionales como causas de las dificultades académicas

Desde el momento que los procesos cognitivos son difícilmente separables de los aspectos emocionales, es lógico pensar que un estudiante, que esté sufriendo por esta razón, tiene mayor probabilidad de disminuir su potencial cognitivo. Las funciones instrumentales, especialmente las funciones ejecutivas vistas en el capítulo tres, son

altamente sensibles a los estados emocionales. El lector sabrá lo difícil que es poner en juego su capacidad atencional cuando tiene problemas personales que lo agobian, lo entristecen o lo preocupan.

Pero nada de esto implica necesariamente *psicopatología*.

Trastornos afectivos que pueden repercutir en el aprendizaje académico

Existen una serie de trastornos psiquiátricos que, debido a la repercusión emocional que conllevan, pueden ser la causa de dificultades académicas.

Dado que se presentan con frecuencia en niños y adolescentes, nos parece importante que el docente conozca sus características. De hecho, podrían ser los primeros en detectar la sintomatología y sugerir a los padres las consultas profesionales correspondientes.

Abordaremos dos grupos de trastornos, codificados en la Clasificación Americana DSM-5: los *Trastornos de Ansiedad* y los *Trastornos Depresivos*.

TRASTORNOS DE ANSIEDAD EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE

Extracto de informe recibido de la maestra de Lucía de 8 años.

Lucía cursa 2.º año con rendimiento muy bajo.

Se relaciona con muy pocos niños en la clase. Se la ve en el recreo caminando sola.

Cuando formamos equipos, no participa.

He tratado de ponerla con los niños más extrovertidos para que la ayuden, pero su actitud no cambia.

En algunas oportunidades la he observado en el recreo con otra compañerita, enseñándole a jugar a la rayuela u otros juegos.

En esos momentos -poco frecuentes- adopta actitud de líder.

Sus padres dicen que en la casa es diferente, que es activa, que juega a las maestras, si bien no se da con otros niños porque vive en zona rural. Hay pocos niños y los padres no la dejarían relacionarse con ellos.

Desde el punto de vista académico, reconoce letras pero nunca ha logrado leer en clase.

Llama la atención que los trabajos realizados en su casa son aceptables, pero sospecho que debe existir “ayuda” de su madre. Cuando pasa al pizarrón y le pido que realice una tarea que acabamos de enseñar, se equivoca constantemente, como si no hubiera estado en el salón. A veces se pone a temblar...

Lucía presenta características de alguno de los llamados *trastornos de ansiedad*.

Características básicas de los trastornos de ansiedad.

Los niños, adolescentes (o adultos) portadores de algún tipo de trastorno de ansiedad presentan *excesivo* miedo, *excesiva* vergüenza y/o *excesiva* preocupación.

Remarcamos el adjetivo ya que la *sobrevaloración* es uno de los problemas cognitivos importantes de los niños portadores de estos trastornos, como explicaremos más adelante.

Pese a ser uno de los cuadros de mayor prevalencia en la niñez, la consulta no es frecuente.

Esto se debe, entre otros motivos, a que, a diferencia del TDAH ya visto, un niño o adolescente con trastorno de ansiedad no necesariamente tiene que tener bajo rendimiento académico (por el contrario, puede ser el mejor de su clase) ni tener problemas de conducta que afecten la convivencia.

Por eso es importante que el docente reconozca sus características y pida ayuda a tiempo.

Algunos datos psicoeducativos para entender los trastornos de ansiedad (313)

Las personas portadoras de algún tipo de trastorno de ansiedad tienen tendencia a generar pensamientos exagerados, irracionales, negativos, difíciles de controlar.

Los llamamos *pensamientos catastróficos reverberantes* (CR).

Esta forma de pensar podrá dar lugar a los sentimientos que hemos nombrado anteriormente: miedo, vergüenza y/o preocupación.

Todos tenemos este tipo de emociones, que además en su justa medida son reguladoras de nuestro comportamiento social. Pero las personas portadoras de trastorno de ansiedad las presentan con una intensidad que afecta su calidad de vida. *Exageran* la interpretación de los estímulos que reciben del medio.

De esta manera, un ruido en la noche se transforma en su cabeza en “un asesino que viene a buscarnos”, una mala calificación, en la seguridad de que “voy a perder el año”, el alejamiento de mis padres porque se van a trabajar, en la convicción “no los veré nunca más”, el agua de la playa, en “seguro que me ahogo”, una discusión entre los padres, “se van a divorciar”.

Claves para identificar elementos de ansiedad en el educando

Lo primero que debe aprender el educador es a identificar el ya descrito *pensamiento catastrófico reverberante* (CR). Asimismo deberá percibir o le relatarán sentimientos de intensa vergüenza, preocupación y/o miedo.

Luego tendrá que identificar las situaciones que activan estos pensamientos.

Debemos señalar que la sintomatología que caracterizaremos aparece y desaparece por temporadas, a veces sin un desencadenante claro.

Trastornos por ansiedad con mayor probabilidad de generar repercusión académica

Trastorno por Ansiedad Específica

Los pensamientos CR aparecerán ante un objeto o situación claramente discernible y circunscrita, ya sea animales, fenómenos de la naturaleza, maniobras médicas, situaciones o lugares, etc.

Esto generará un miedo intenso, persistente, que podrá manifestarse por crisis de angustia severa, con pérdida del autocontrol, desencadenando una serie de repuestas físicas que dan idea de la puesta en marcha del sistema de alarma (314), con manifestaciones corporales de tipo sudoración, taquicardia, temblor.

A este cuadro se le conoce también como “fobia específica”.

Un tipo de fobia específica importante en la edad escolar o liceal es la *fobia escolar*.

En este caso, la institución académica per se , se transforma en el factor que despierta el sistema de alarma.

Trastorno por Ansiedad Específica y rendimiento académico

Dado que la evitación (huida) es un mecanismo muy frecuente en la niñez, el ausentismo escolar es uno de los riesgos de esta entidad. En general, es tan intenso el miedo a ir a la escuela que constituye una de las emergencias psiquiátricas en la niñez.

Debe aclararse que solo un pequeño porcentaje de los casos de rechazo a ir a la escuela se debe a fobia escolar.

De modo que el bajo rendimiento en estos casos puede deberse a ausentismo.

Trastorno por Ansiedad de Separación

Pedro es un escolar de 9 años que cursa 4.º año con muy buen rendimiento.

Desde hace un mes no concurre a la escuela por miedos intensos que le impiden permanecer en la institución educativa.

Estos miedos comenzaron este año al regresar de un campamento con sus compañeros. Allí empezó a necesitar llamar por teléfono a sus padres en forma continua.

Los padres lo fueron a buscar por un cuadro de dolores abdominales de gran intensidad, que cedieron en cuanto ellos llegaron al campamento.

Desde ese momento Pedro no pudo dormir en su cuarto solo, ni pernoctar fuera de su casa. Cuando los padres no le permiten dormir con ellos, él lleva su colchón a la puerta del cuarto del matrimonio.

Este trastorno a la hora de dormir se había presentado el año pasado pero a los pocos meses volvió todo a la normalidad.

Puede ir a cumpleaños pero les pregunta a los padres a cada rato si lo van a ir

a buscar.

Tiene pesadillas frecuentes en las cuales él es secuestrado.

Desde hace un mes los padres no han podido hacer que Pedro entre a clase.

Empieza con llanto muy intenso y gritos “desgarradores” en el auto. En una oportunidad lo obligaron a entrar a clase de manera violenta. Pedro saltó desde el primer piso, por la ventana de la clase y corrió hasta su casa...

Pedro es portador de uno de los trastornos de ansiedad más frecuentes en la niñez.

En este caso de intensidad severa.

El pensamiento CR en estos casos podrá ser del tipo “nunca más voy a ver a mis padres”, “me llevan al supermercado para abandonarme allí”, “se va caer el avión que los lleva a...”, “me van a secuestrar”, etc. O sea, aparece ante la separación aunque sea circunstancial (por el trabajo, por el colegio, por hacer un mandado, etc.), real, imaginada o inminente de las personas a las que el niño está afectivamente vinculado.

El sentimiento será de preocupación intensa o miedo y podrá tener manifestaciones corporales, especialmente cefaleas y/o dolor abdominal.

Estas manifestaciones ceden ante la comprobación de que sus pronósticos no se cumplieron. Por ejemplo, al reencontrarse con sus padres a la salida de la escuela, o cuando habla por teléfono con ellos. Este alivio casi inmediato lleva a que el niño pueda ser subestimado en sus manifestaciones. Cuando a un niño con ansiedad de separación se lo lleva a la consulta pediátrica por este tipo de dolores y la conclusión es que “no tiene nada” o que “está llamando la atención”, puede desarrollar un problema adicional a su trastorno por ansiedad; la pérdida de esperanza de poder ser ayudado.

Esto puede aumentar su trastorno de base.

Trastorno por Ansiedad de Separación y rendimiento académico

Una de las razones de bajo rendimiento puede ser, en los casos leves a moderados, la disminución en la capacidad de concentración del estudiante por estar invadido por pensamientos catastróficos vinculados a sus padres, hermanos, etc.

Por otro lado este cuadro es una de las causas más importantes de rechazo escolar y el psiquiatra debe diferenciarlo de la fobia escolar, ya que su tratamiento es diferente.

Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad de Separación

Como afirmamos en otro lugar, el docente no necesita esperar un diagnóstico psiquiátrico o psicológico para actuar, si tiene ciertos conocimientos.

En este caso, solo percibir lo anteriormente descrito permite llevar a cabo alguna de las acciones que sugerimos y que deben adaptarse a cada situación en particular.

Lo abajo expuesto puede modificarse una vez que el docente pueda entrar en contacto con el terapeuta tratante que dará las pautas a la medida de su paciente.

- No hacer juicios sobre los sentimientos expresados (“ya estás en 3.º de escuela...”, “los niños de tu edad no lloran en la escuela”, etc.).
- Mostrar empatía a través de expresiones del tipo “entiendo cómo te sentís” o “conozco muchos niños que les pasa lo mismo que a ti”.
- Mantener un diálogo privado.
- No exponer su problema delante de toda la clase.
- Permitir la comunicación del niño con sus padres vía celular.

Trastorno por Ansiedad Social

Cristina es una buena estudiante, pero se pone muy nerviosa en ciertas situaciones.

En una ocasión, el profesor Horacio le hace una pregunta. Cristina responde de manera adecuada pero con una voz apenas audible. El profesor, que ese día había tenido un problema personal, sentado en su escritorio y a espaldas de Cristina, dice con su mismo volumen y afinando un poco la voz: “Hablando así, nadie entiende nada”.

Esto provoca las risas del resto de la clase. Y con alto volumen, que es percibido por Cristina como una señal de enojo, el profesor Horacio le hace una nueva pregunta que esta vez no puede contestar. Se le llenan los ojos de lágrimas.

Profesor: “Bueno, vaya a su asiento, no es para tanto...”. Le pide amablemente que escriba la respuesta en una hoja. Mientras tanto, prepara un proyector para pasar un documental. Cristina entrega la respuesta. El profesor la felicita (315).

El pensamiento CR aparecerá ante situaciones de exposición social, como aparece en la viñeta anterior de Lucía y esta de Cristina.

El sentimiento predominante es la vergüenza excesiva, con conductas de evitación y rechazo a cualquier situación en la cual haya probabilidad de avergonzarse o ser humillado. Así, rechazan ir a fiestas o bailes donde no conocen a mucha gente, hablar en público, participar espontáneamente frente a la clase, etc.

Por lo general son excesivamente tímidos, serios, con poco contacto visual directo. Estas características pueden impedirles relacionarse adecuadamente con sus pares.

Este trastorno puede tener repercusión importante en el futuro, ya que el niño no tratado desarrolla la evitación como mecanismo de defensa primordial y pierde oportunidades de crecimiento personal con otros, por miedo.

En nuestra época, la evitación está además reforzada por el uso de la tecnología, que puede generar la prescindencia de los demás por parte del niño, o la tendencia a conformarse con los “cyberamigos”, “cyberpareja”, etc.

Trastorno por Ansiedad Social y aprendizaje académico. “Bloqueo emocional”

La causa fundamental es la disminución o “bloqueo” de los procesos cognitivos ante situaciones de exposición social. Así, un estudiante que puede resolver un problema sin dificultad en su banco, o en su casa, no logra ni siquiera lo mínimo indispensable en una situación donde se percibe expuesto. Popularmente se conoce esta situación como “bloqueo emocional”.

Si evaluamos a un estudiante en un oral, sin tener en cuenta esto, podemos estar cometiendo el error de pensar que no tiene los conocimientos necesarios.

Por eso se debería darle la oportunidad de ser evaluado sin ser expuesto.

Existe un tipo particular de ansiedad social que se puede manifestar como Mutismo Selectivo, poco frecuente pero muy recordable por los docentes que han tenido algún alumno -en general en edad preescolar o escolar-. En estos casos, el niño habla solo con los de su casa. La maestra puede no conocerle la voz durante todo el año.

Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad Social

- Disminuir en lo posible la exposición social en clase o actos con público. (316)
- Si es necesario, tomar orales en privado.
- Poner al niño en grupos con compañeros más bien introvertidos o de “bajo perfil”.
- Ofrecerle formas alternativas para ser evaluado.
- En algunos casos, el adelantarle lo que va a ser expuesto en la siguiente clase, incluso la pregunta que se formulará, puede ser eficiente. Esto debe ser producto de un encuentro privado con el estudiante para comenzar a desensibilizarlo en la exposición.

Trastorno por Ansiedad Generalizada o Excesiva

Mariana es una escolar de 10 años que cursa 5.º año con excelente rendimiento. Es la abanderada de su clase. Ha consultado a su pediatra hace unos meses debido a cefaleas intensas que le han impedido concurrir a clase en varias oportunidades. Luego de varios estudios y consultas con especialistas (oftalmólogo, neuropediatra), el pediatra le ha dicho que “no tiene nada”.

Desde ese momento las cefaleas parecen haber aumentado y aparecieron fuertes dolores abdominales.

Mariana es descrita como una niña “casi perfecta”. Buena hija, obediente, muy responsable.

Se hace cargo de su hermanito menor, al que va a visitar en el preescolar en los recreos “para ver si necesita algo y está todo bien”.

La madre dice que tiene “pocas amigas pero buenas”. Se ha peleado en varias oportunidades por actitudes de sus amigas que considera injustas. A veces parece hacer cosas para agrandar a los demás. Algunos de su clase se burlan de ella cuando llora por no haberse sacado la mejor nota en un trabajo de clase.

Los padres afirman que Mariana tiene una tendencia a hacer todo tan perfecto, que a veces se enoja cuando las cosas no salen como las había planificado. Es muy puntual.

La madre dice “Se preocupa por todos los detalles, desde la velocidad a la que mi marido maneja, hasta nuestros problemas económicos, pasando por su rendimiento cuando le toque ir al liceo”.

“Yo era igual”.

Se trata de un cuadro que aparece frecuentemente pero es muy poco conocido.

Son personas con una tendencia a controlar todo, a no perder detalles. Son hiperexigentes, con necesidad casi compulsiva de tener certezas, muchas veces competitivos.

En determinados medios socioeconómicos, muchas personas exitosas en sus actividades intelectuales o empresariales tienen estas características. Están bien equipados para el éxito. Pero no necesariamente para la felicidad.

El pensamiento CR aparecerá ante gran número de situaciones del presente, el pasado o hechos por venir. El niño está gran parte de su tiempo “preocupado por algo”. Son niños estresados crónicos. Esto se acompaña con manifestaciones físicas de estrés: dolores (musculares, abdominales, cefaleas), fatigabilidad fácil, dificultad en concentrarse por momentos (quedan como suspendidos en sus pensamientos). Puede haber repercusión en el sueño, ya sea en los aspectos cuantitativos (insomnio o hipersomnia), como cualitativos (pesadillas).

Estos niños son en general hiperresponsables. Sus padres o maestros los definen como “muy maduros”, “adultitos”. Sus pares a veces los rechazan porque sus códigos comunicacionales son diferentes. El nivel académico puede ser excelente, pero a costa de un gran sacrificio, ya que les cuesta dejar librado al azar los acontecimientos, por lo que tienen que cumplir con todo lo indicado. De modo que estudian todo lo que pueden para bajar la sensación de desasosiego que les genera la posibilidad de fallar.

En nuestro país hemos realizado este diagnóstico en gran cantidad de niños o adolescentes cuyos pares definen como “tragas”.

La preocupación de estos niños o adolescentes se puede detectar en las inquietudes que manifiestan, preocupados por el futuro, por las guerras, por la contaminación, por los mosquitos transmisores de enfermedades, por el calentamiento global, por la muerte, etc.

El motivo de consulta más frecuente en estos casos es por dolores inexplicables o falla en la integración social con pares. A veces, por bajo rendimiento de inicio muy tardío, comenzando a fallar en las pruebas de evaluación.

La consulta en general no es inmediata. Recordemos que estamos hablando de niños o adolescentes que pueden tener excelente rendimiento académico y un comportamiento en clase muy respetuoso.

Trastorno de Ansiedad Generalizada y rendimiento académico

Ya hemos señalado que este cuadro puede ser una explicación a rendimientos académicos por encima de la media. Pero también puede pasar lo contrario.

El bajo rendimiento académico en estos casos en general es de comienzo tardío, incluso luego de una historia de éxitos. Se conoce como *inflexión académica*.

Es la consecuencia de la claudicación de los mecanismos cognitivos que están en la base de los procesos de aprendizaje, debido a excesivo estrés autogenerado. En el pasado se le conocía como *surmenage*. Ahora se le llama *burnout* o *síndrome del quemado*. Hace referencia precisamente al “recalentamiento” de los circuitos neuronales por trabajo excesivo.

En estos casos el propio individuo se somete, sin quererlo, a situaciones exageradas de trabajo para poder cumplir con todo y no dejar nada al azar.

En algunos casos es causa de abandono académico, especialmente en los últimos años.

Debe diferenciarse de otras causas de *burnout*, como la que describimos en *Psicoeducar 1* (317).

Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad Generalizada o Excesiva

Tal vez lo más importante en estos casos es entrevistarse con los padres del estudiante para compartir lo que uno observa, y en base a información que ha adquirido, evaluar la posibilidad de solicitar ayuda profesional. Por ejemplo, cuando no se percibe capacidad de disfrute, cuando todo lo toma con excesiva responsabilidad, cuando se lo ve con dificultades en la integración social, etc.

El problema es que el docente debe ser consciente de que le está solicitando que consulten a padres cuyo hijo puede ser “modelo”. Muy buen estudiante y respetuoso.

Pero no necesariamente feliz.

Con respecto a la relación con el alumno:

- Tener encuentros privados para hablar sobre el desarrollo del curso y compartir ideas para disminuir el estrés.
- Averiguar si el estudiante practica actividades para disminuir el estrés: actividades aeróbicas placenteras.
- Averiguar el patrón de sueño.

El hecho de que el estudiante se sienta entendido y contenido por su educador es muy importante para el manejo del estrés.

Algunos datos sobre las causas de los Trastornos de Ansiedad

Si bien no es el propósito de este capítulo ahondar en trastornos psiquiátricos, a los efectos de redondear los conocimientos aportados, daremos algunos datos sobre las causas de estos cuadros.

Una de las autoridades internacionales en trastornos de ansiedad es el doctor Boris Birmaher (318), profesor de la Universidad de Pittsburgh (Pennsylvania, EE. UU.). Allí

funciona uno de los centros de referencia mundiales en trastornos de ansiedad en la niñez y adolescencia. El doctor Birmaher afirma:

“... Aunque las causas de los trastornos de ansiedad no se ha clarificado totalmente, los factores biológicos, cognitivos y ambientales o la combinación de ellos han sido asociados con un incremento en el riesgo de padecer estos trastornos (319)”.

Los aspectos biológicos refieren, por un lado, a factores genéticos. Estudios en gemelos idénticos avalan esta hipótesis. Por otro lado las posibles bases biológicas estarían relacionadas con alteraciones en el funcionamiento de los sistemas de neurotransmisión del sistema nervioso central, fundamentalmente vinculados a los neurotransmisores noradrenalina, serotonina y GABA.

Sobre esta predisposición biológica podrá actuar un ambiente sobreprotector, aprehensivo, generador de inseguridad y/o miedo, desencadenando una forma de “interpretar el mundo” exagerada, irracional, catastrófica.

Algunos datos sobre el tratamiento de los trastornos de ansiedad

Los tres pilares del tratamiento son la Psicoeducación, Psicoterapia, Psicofarmacología.

En estos casos la psicoterapia es muy importante.

La psicoterapia es una forma de abordaje que utiliza fundamentalmente la palabra para definir y resolver determinada problemática.

Hay distintas modalidades que dependen del marco teórico, de las hipótesis que se manejen en la causa de la enfermedad.

En los trastornos de ansiedad, la modalidad psicoterapéutica que ha mostrado ser eficaz es la Terapia Cognitivo Comportamental.

Se basa en ayudar al niño o adolescente a identificar los pensamientos CR y darles estrategias para modificarlos. Esto se hace con diferentes técnicas, dependiendo de la edad y las posibilidades intelectuales del paciente.

El abordaje farmacológico he demostrado ser de gran utilidad, especialmente en combinación con la psicoterapia.

En la mayor parte de los casos se comienza solo con psicoeducación y psicoterapia cognitivo comportamental, y en la evolución el psiquiatra evalúa si es necesario incorporar psicofármacos.

El tratamiento debe hacerse lo más temprano posible, no solo por la efectividad, sino para evitar males mayores.

Gran cantidad de estudios señalan una muy mala evolución cuando no son tratados a tiempo los trastornos de ansiedad (320).

Hay mucha mayor depresión y alcoholismo en esta población no tratada.

De modo que, cuando un docente da la “voz de alarma” y gracias a eso el niño/adolescente recibe tratamiento, está colaborando con la prevención de patologías severas.

TRASTORNOS DEPRESIVOS

Nicolás.

Nicolás es un adolescente de 15 años procedente de Montevideo, de medio socioeconómico y cultural bueno.

Vive con sus padres, ambos profesionales exitosos en sus actividades, y con una hermana de 3 años portadora de Síndrome de Down.

Concurre a un colegio privado. Cursa 2.º año de Ciclo Básico con rendimiento bajo.

El año pasado no tuvo problemas académicos, pero sí de conducta.

Los padres de Nicolás han sido llamados en varias oportunidades este año por el director.

Se les comunica que su hijo está continuamente molestando en clase, con actitudes payasescas que impiden el normal desempeño de los cursos, se niega a trabajar cuando los profesores se lo solicitan.

En general lo sacan de la clase, a lo que él se niega.

En una oportunidad fue sacado a la fuerza del salón por un profesor. Nicolás siguió molestando en clase.

Se enoja con facilidad con sus compañeros, con agresividad física y verbal en varias oportunidades.

Ha tenido dos episodios de agresión al local escolar, con pintadas obscenas.

La semana anterior al llamado a sus padres, se descubrió que había retirado dinero del escritorio del director.

Nicolás admitió que lo había hecho porque los padres le negaron dinero para salir.

El desempeño académico de Nicolás este año es malo.

En los años anteriores tenía rendimiento excelente, además de no existir quejas por su comportamiento hasta hace dos años.

En la entrevista con los padres se les informa que la situación de permanencia de Nicolás en la institución es comprometida, si bien piensan que parte de la problemática de Nicolás estaría dada por “la adolescencia”.

Les piden que sean más exigentes con él, ya que daría la impresión de que no se le ponen límites.

Los padres informan que Nicolás está comenzando a ser evaluado por un psiquiatra.

Están preocupados, además, porque ha comenzado a abandonar actividades que antes le resultaban placenteras, como sus prácticas de básquetbol.

Esta viñeta fue presentada a miles de participantes en los diferentes cursos que hemos impartido. La consigna indicaba que debían discutir en subgrupos las razones por las cuales pensaban que Nicolás tenía un bajo rendimiento académico.

Se diferenciaba de los otros casos presentados en que se trataba de una *inflexión académica*. O sea, un estudiante que había tenido buen desempeño en la etapa escolar y actualmente su rendimiento era totalmente insuficiente.

Si bien a lo largo de todos estos años seguimos recibiendo hipótesis, todas válidas, solo en contadas ocasiones se pensó por parte de los docentes que Nicolás podría estar deprimido.

Nicolás tuvo, en su evolución, dos intentos de autoeliminación.

Estaba cursando un cuadro llamado Depresión Mayor.

Los cuadros depresivos pueden ser causa de un bajo rendimiento académico. Por otro lado, el fracaso académico, especialmente en la etapa liceal, puede “disparar” un cuadro depresivo en un estudiante con predisposición.

Se trata de condiciones que generan mucho sufrimiento en quien las padece, además de ser potencialmente mortales, de ahí su gravedad.

Dado que, como en el caso de Nicolás, la sintomatología puede ser mal interpretada por el adulto, nos parece importante aportar algunos elementos para mejorar la capacidad de observación del educador.

Hemos agrupado la sintomatología que puede presentarse en un cuadro depresivo, de modo que sea de fácil identificación por parte del docente.

Solo a modo de introducción diremos que la sintomatología inicial más frecuente del niño o adolescente deprimido es más la irritabilidad que la tristeza. Además, la pérdida de interés por actividades que antes le resultaban placenteras.

Claves para identificar probable sintomatología depresiva

1. Indicadores académicos

- Inexplicable declinación en la performance académica.
- Pérdida de interés en las materias.
- Disminución del esfuerzo.
- Trabajos que comienzan a ser desprolijos.
- Abandona fácilmente la tarea.
- No completa la tarea.
- Se queja de que no tiene energía para completar las tareas.

2. Indicadores sociales-comportamentales

- Agitación, hiperactividad.
- Incremento de la dependencia.
- Regresión: comienza a jugar con más pequeños.
- Conductas antisociales (robos, mentiras).

- Conductas perturbadoras.
- Se lo ve cansado.
- Se aísla.
- Relata problemas en el sueño.

3. Indicadores cognitivos

- Indecisión.
- Dificultad en concentrarse.
- Pensamientos de muerte.
- Baja expectativa de eficacia.

4. Indicadores afectivos

- Irritabilidad.
- Quejas continuas.
- Sentimientos de culpa.
- Tristeza.
- Baja percepción de autovalía.

5. Indicadores físicos

- Excesivo aumento o descenso de peso.
- Cambio en el apetito.
- Fatigabilidad fácil.
- Quejas físicas (dolor de cabeza, de “barriga”).

El trastorno depresivo es un cuadro psiquiátrico, por lo que deben ser los psiquiatras quienes confirmen o descarten dicho diagnóstico.

La diferenciación más importante debe hacerse con los elementos depresivos que pueden aparecer en niños o adolescentes debido a estresores vitales: disfunción familiar, estrés económico, pérdida de un ser querido, fracaso afectivo, etc.

Tal vez el diagnóstico diferencial más difícil para el profesional es si se trata de un cuadro depresivo mayor o elementos propios de la adolescencia.

Claves para ayudar a los estudiantes con elementos depresivos

- La ayuda más importante en estos casos es asegurarse de que los padres han consultado con un profesional en salud mental.
- En la relación docente-alumno, lo que necesita un niño o adolescente deprimido es sentirse comprendido.
- La sintomatología vinculada a la tristeza frecuentemente despierta sentimientos de empatía. Pero debemos tener cuidado con el intento de mostrarle todas las razones por las cuales no debería sentirse así. Tal vez lo mejor sea “acompañarlo en su sentimiento”, a veces con un silencio comprensivo.
- La sintomatología vinculada al comportamiento a veces es la más difícil de entender o acompañar. En este sentido, el tener la información anterior puede disminuir el enojo del docente frente a ciertas actitudes.

Algunos datos sobre el tratamiento de los cuadros depresivos

La psicoeducación, la psicoterapia y la psicofarmacología son también, en este tipo de cuadros, las bases del tratamiento.

Pero dado que la depresión mayor es un cuadro de base bioquímica potencialmente mortal, debe ser tratado farmacológicamente.

Además es muy importante contar con abordaje psicoterapéutico.

Los cuadros con elementos depresivos como consecuencia de una situación circunstancial no necesariamente necesitan medicación.

¿LOS DOCENTES NECESITAN RECONOCER LOS CUADROS PSIQUIÁTRICOS?

Alfonso es un adolescente de 15 años. Cursa 3.º de Ciclo Básico.

Es un estudiante muy responsable, que estudia para cada una de sus clases. Muy tímido. Se pone excesivamente nervioso en cada prueba. Su rendimiento es bueno, pero por debajo de lo que se esperaría de acuerdo con el esfuerzo que realiza. Tiene muchas faltas porque tiene cefaleas intensas, especialmente cuando tiene pruebas. Los padres consultaron con su pediatra cuando estaba en la escuela, quien dijo “no tiene nada”. El oftalmólogo descartó problemas visuales. En los últimos meses los padres lo notan irritable. Se despierta de mal humor. Prefiere quedarse en su casa conectado a la computadora antes que salir con sus amigos. En los recreos camina solo.

Mientras está realizando el escrito de Historia, el profesor lo nota con “cara de dolor”. Le pregunta qué le pasa y el estudiante le cuenta que estuvo todo el día con dolor “de barriga”. “Ahora tengo como una puntada acá”, y señala a la derecha del ombligo. Piensa que es por los nervios del escrito. El profesor lo nota sudoroso. Le dice que deje el escrito y que llame a su casa, pero Alfonso prefiere terminarlo. Luego pide para ir al baño porque tiene náuseas. El adscripto lo ve con “chuchos de frío”.

Lllaman a los padres pero no atienden, por lo que el docente decide llamar a una emergencia móvil. A las dos horas Alfonso es operado de apendicitis aguda.

Alfonso podría haber tenido una mala evolución si tanto el profesor como el adscripto no hubieran actuado de manera pertinente. El adscripto llamó a la emergencia móvil porque sabía que el dolor abdominal sumado a chuchos de frío podría corresponder a un cuadro que necesitaba una intervención médica urgente.

Sin embargo, ninguno de los adultos en contacto natural y diario con Alfonso en primaria y secundaria lograron sospechar que este adolescente era portador de un cuadro llamado Trastorno de Ansiedad Excesiva o Generalizada, una de cuyas evoluciones es la depresión.

Así como resultó vital que los docentes tuvieran información para sospechar de una apendicitis, es importante que sepan identificar cierta sintomatología de tipo psiquiátrico-psicológico.

En los hechos, ninguno de los docentes de Alfonso en primaria y secundaria manejaron la posibilidad de que el estudiante precisara una consulta con un profesional de salud mental. Tampoco sus padres.

Dar información vinculada a determinados cuadros psiquiátrico-psicológicos no significa pretender que el docente se transforme en *diagnosticador*, sino que pueda ser un observador avezado, para “actuar con conocimiento de causa” y/o pedir ayuda a tiempo.

Este es uno de los objetivos de este trabajo. Tender puentes entre la educación y la salud mental.

311. N. de A.: Estos conceptos los hemos desarrollado en el primer capítulo de *Psicoeducar 1*.

312. Gold A. y Gómez A., o. cit., p. 42.

313. N. de A.: Parte de los conceptos expuestos aquí fueron publicados en Gold, A., “Trastornos de Ansiedad en Niños. Los expertos responden”, *Revista Pediatría del Uruguay*, 2006, Vol. 77, N.º 1.

314. N. de A.: Se describe en el capítulo 8 de *Psicoeducar 1*.

315. N de A.: Viñeta utilizada en *Psicoeducar 1*, cap. 8, p. 204.

316. Hasta que el terapeuta tratante indique lo contrario.

317. Gold, A. y Gómez, A., o. cit., p. 206.

318. N. de A.: Uno de nosotros realizó una pasantía con el doctor Birmaher en el año 1997, en Pittsburgh. Los dos, junto con otros compañeros del Centro Clínico del Sur, volvimos al Centro de Trastornos Afectivos de la Universidad de Pittsburgh en el año 2000. Fue la primera vez que en dicho centro recibieron a una maestra extranjera para darle cursos de formación.

319. Birmaher, B., *Trastornos de Ansiedad en niños y adolescentes. Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia*, Ed. Panamericana, 2000.

320. Bernstein, G. et. al., *Practice Parameters for de assessment and Treatment of children and*

adolescent with anxiety disorders, JAACAP, 1997.

Epílogo

Tender puentes entre la salud mental y la educación

Hace muchos años se realizó en nuestro país una reunión de la Organización Panamericana de la Salud con el objetivo de desarrollar programas para la salud materno-infantil. En la exposición de motivos del trabajo que surgió de dicho encuentro se exponía lo que resultó inspirador para uno de nosotros cuando recién comenzaba a formarse como psiquiatra.

“El desarrollo psicosocial del niño transcurre a lo largo de diversos ejes. Las acciones que se emprenden para su promoción desde el sector salud corresponden a uno de esos ejes, que si bien es muy importante, no es el único. Se hace necesario concertar esfuerzos y coordinar acciones con otros sectores de vital importancia en el desarrollo del niño. Entre estos sectores destacamos el educativo, en cuyo ámbito transcurre buena parte de la existencia del niño desde la edad preescolar (...)”.

“Desbordaría la capacidad del sector salud intentar desarrollar planes y programas de promoción de la salud mental infantil en los que se prescribieran acciones específicas que competen a otros sectores. Lo que sí es posible y necesario es comunicarse con todos ellos, llamar la atención sobre la trascendencia de sus acciones en la vida del niño, promover la corrección de situaciones de comprobado carácter dañino y estimular la adopción de medidas favorecedoras de bienestar (321)”.

Una vez más aparecen los docentes en la primera línea. Los socios fundamentales para los padres. Y entonces recordamos al filósofo y educador Jaime Barylko (322), quien afirmaba que no debemos olvidar que la función del docente es enseñar. Y cuanto más enseñen los docentes, más probabilidad existe de que aprendan los alumnos. Esto implica, entre otras cosas, que aceptemos como sociedad que los necesitamos y que deberían ser justamente reconocidos y remunerados. Al mismo tiempo, los docentes tendrían que estar adecuadamente preparados y actualizados en forma continua.

Por otro lado, si los alumnos no estudian, no aprenderán. Y estudiar significa sentarse y estudiar. Y a veces aburrirse. Punto. Lo demás es letra chica. Esto no es posible sin el apoyo de los padres, sin su presencia continua y su disponibilidad emocional para educar.

Si los padres logran entender que los docentes pueden ser socios en la tarea de desarrollar el ARTE de educar, volverán a ponerlos en el lugar que ocupaban hace ya muchos años.

Re-empoderar a los que colaboran en la educación de nuestros hijos es tarea de toda

una sociedad. Empieza, como toda tarea compleja, por la suma de pequeños actos.
Este trabajo ha intentado ser uno de esos pequeños actos.
Un ladrillo en esta enorme construcción.

Dr. Ariel Gold
Lic. Alicia Gómez

321. Programa de salud materno-infantil. Promoción de la salud/ subprograma salud mental. Grupo de consulta para la formulación de un plan de acción regional sobre salud mental del niño, Montevideo, 1991, OPS/OMS.

322. *La revolución educativa*, 2002, Ed. Sudamericana.

Índice de Viñetas

Capítulo 1. EL DOCENTE FRENTE AL ALUMNO CON BAJO RENDIMIENTO

1 Agustín G, 10 años

Un “mal estudiante” desde siempre y un informe psiquiátrico difícil de entender

2 Delfina, 14 años

Una buena estudiante que dejó de serlo

3 Sebastian , 26 años

La importancia de contar con un agente positivo de salud mental

4 Rosa, la abuela de Sebastián

La importancia de contar con redes de soporte

5 Agustín

Los niños con bajo rendimiento pueden serlo por baja visión

6 Eliana, 8 años

Los niños distraídos pueden serlo por baja audición

Capítulo 2: LAS INTELIGENCIAS

7 Agustín. ¿Un niño inteligente con un CI de 87?

8 La maestra Beatriz

Definir la inteligencia

9 El psicólogo Christian

Efecto pigmalión. La importancia de pensar que todos pueden aprender

10 El Profesor Oscar

Efecto golem. Cómo transformarse en un agente negativo de salud mental, por los pre-juicios

11 Rector de Udelar Roberto Markarian

Inteligencia lógico matemática

12 Escritora Cecilia Curbelo

Inteligencia lingüística

13 Ex Director del Jardín Botánico, Ing. Agr. Pablo Ross

Inteligencia naturalista y pensamiento científico

14 Artista plástico Pablo Atchugarry

Inteligencia viso espacial

15 Futbolista Sergio “ Manteca” Martinez

Inteligencia corporal cinestésica

16 Musico, Docente. Gerardo Dorado “El Alemán”

Inteligencia musical

Capítulo 3: LAS FUNCIONES INSTRUMENTALES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE

17 Ana Clara

Descripción de un alumno inquieto, distractil, desorganizado

18 Antonio

Buen carpintero con malas herramientas

19 Franco. Cuarto año por segunda vez

Un niño con dificultad para concentrarse

20 Franco y Ana Clara

Las estrategias para mejorar la capacidad atencional

21 Franco

La dificultad para retener información

22 Repetición de dígitos, a la inversa

Una forma de visualizar la memoria de trabajo

23 Catalina, tercero de ciclo básico

La dificultad de parar, pensar y después actuar

24 El Profesor Eugenio

Una estrategia para mejorar la autorregulación

25 Emma, 13 años

La puesta en funcionamiento del sistema de gestión, administración y supervisión del cerebro

26 Franco

Sistema Supervisor Interno de mala calidad. Una clave para entender al TDAH

Capítulo 4: LENGUAJE: LA NECESIDAD DE ESTE INSTRUMENTO

27 Ignacio, Agustina y el contrato para lavar el piso

Establecer un acuerdo

28 Ailen y el cuidado de su mascota

Hacer recomendaciones

29 Pilar y la prueba de inglés

Compartir un hecho

30 El llanto de Sofía

El lenguaje como instrumento para la socialización

31 Micaela y la teoría de la reencarnación

El lenguaje como instrumento para el pensamiento

32 La maestra Alfonsina y la discusión por las figuritas

El lenguaje como instrumento para regular la conducta

33 El baño del bebé de Martina

El papel de los padres en la adquisición del lenguaje

34 Roxana, una maestra “salada”

El lenguaje del docente

35 Graciela y Norma evalúan la resta

El lenguaje de las consignas de trabajo

Capítulo 5: EL LENGUAJE EN ACCIÓN

36 Juan, Martín y las cartas de reclamo al gerente del hotel

El ajuste de los textos a la situación comunicativa

37 Conversación entre Gabriel y su maestra Martha

Los componentes extralingüísticos de la comunicación

38 La distracción de Lucía

Los grados de explicitud de un mensaje

39 La mala letra de Esteban

Las ideas implícitas en un mensaje

40 Cecilia, la alumna que quiere participar en un coro

La omisión deliberada de información

41 Matilde y Delfina en la clase de foniatría

La conversación

42 Elbio, el portero del colegio

La cortesía

43 Ana María y el portero del edificio

El saludo

44 Valentín y la pelea en el patio

Las peculiaridades del lenguaje en los alumnos con Síndrome de Asperger

45 Julián y la mordida de Suárez

La literalidad de la comprensión

Capítulo 6: LOS SONIDOS DEL LENGUAJE

46 El relato de Lucas

Dificultades en la expresión oral

47 Los alumnos de las profesoras Magdalena, Agustina y Cecilia

Diferentes situaciones de fallas en el habla

48 Abel en el zoológico

Las alteraciones articulatorias

Capítulo 7: LOS CONTENIDOS DEL LENGUAJE

- 49 Lucía explica cómo se juega al cincoillo**
La falta de palabras
- 50 El paciente eutímico**
Conocer una palabra
- 51 Ariel y Alicia, compañeros de un curso de lenguaje**
Vocabulario activo y pasivo
- 52 Tadeo y el ojo de la aguja**
Cómo se organizan las palabras
- 53 Agustina en la edad de los por qué**
Léxico y desarrollo cognoscitivo
- 54 "Carta a centro de capacitación y reducción"**
Lenguaje y privación ambiental
- 55 Daniel y su abuelo "limitar"**
El trastorno específico del lenguaje (TEL)

Capítulo 8: SINTAXIS: UN JUEGO DE COMBINACIONES

- 56 Germán y su forma particular de construir las frases**
El orden de las palabras
- 57 La frase incomprensible de la profesora de idioma español**
Sintaxis y significado
- 58 La final del partido de fútbol**
Oraciones ambiguas
- 59 Andrés y el razonamiento lógico**
Lógica y sintaxis
- 60 La sesión de juego de Paolo**
Adquisición de la competencia sintáctica
- 61 Verónica y la maldición de Tutankamon / Ana y el caso de los jacintos acuáticos**
Las alteraciones sintácticas
- 62 Las vacaciones de Ignacio**
Dificultades sintácticas en alumnos con baja audición

Capítulo 9: APRENDER A LEER

- 64 Tomás y Federico**
El sentido de aprender a leer
- 65 Martina y la "laguna de las flechas partidas"**
Las expectativas frente a un texto
- 66 Susana y Margarita enseñan a leer**
Concepciones sobre la enseñanza de la lectura

- 67 Pablo y Francisco necesitan ayuda para estudiar**
El modelo de Gough
- 68 Lucas y las “Aventuras en caja por Agustín Santillana”**
La competencia retórica
- 69 Udinvresiad en Sdufárica, Tnganica y P51C03DUC4R**
Lectura, fonología y ortografía
- 70 La respuesta del profesor de Idioma Español**
Comprender la estructura de las frases
- 71 Foro de usuarios de Linux**
Los conocimientos previos

Capítulo 10: APRENDER A ESCRIBIR

- 72 Primer día de clase de Valentina, profesora de historia**
La importancia de la escritura
- 73 Juan, el asistente técnico del equipo de básquetbol**
Dimensión emocional de la escritura: el filtro afectivo
- 74 Sheila deja una nota a su amiga.**
Aspectos estratégicos. Las decisiones que tiene que tomar el escritor
- 75-78 Producciones de escolares de 3° y 4°**
La ortografía. Errores de ruta fonológica
- 79 Dictado de palabras. Agustín, 6° año**
La ortografía. Errores de ruta visual
- 80 La adivinanza de Pilar**
Escribir para alguien. El sentido de audiencia
- 81 Si fuera... Redacción de Francisco, 5° año**
Texto modelo
- 82 Redacción de Micaela, 6° año, inspirada en el texto de Francisco**
Escribir inspirado en lo que otro niño escribió
- 83 Redacción de Sofía, 6° año**
Escribir con un texto como guía
- 84 Soy un explorador de la selva**
Importancia de la lectura para ser un buen escritor
- 85 Si Francisco fuera un mono**
Escritura por turnos. La importancia de ver redactar al docente
- 86 El recurso que mejoró la disciplina del grupo de Valentina: la bitácora de clase**
Escribir para autorregularse
- 87 Testimonio de Jorge, un adulto con dislexia**
El escritor disléxico
- 88 Redacción de Felipe, 4° año**
Las disortografías

Capítulo 11: ASPECTOS PSICOMOTRICES DE LA ESCRITURA

89 Valentín, Mateo, Facundo y Manuel

Copias

90 Juan, 1° Ciclo Básico

Escritura en imprenta minúscula

91 Gabriel, 6° año

Disgrafía tipo rígido

92 Santiago, 2° año Ciclo Básico

Disgrafía tipo flojo

93 Lautaro y Federico, 4° año escolar

Disgrafía tipo torpe

94 Joaquín, 5° año escolar

Disgrafía tipo torpe e impulsivo

95 Diego, 6° año Escolar

Disgrafía tipo impulsivo

96 Florencia, 4° año Escolar

Disgrafía tipo lento y preciso

97 Tomás, 5° año Escolar

Disgrafía tipo lento y preciso

Capítulo 12: FACTORES EMOCIONALES

98 Josefina, 8 años

Repercusión emocional de las dificultades académicas

99 Lucía, segundo de escuela

La repercusión emocional en el aprendizaje

100 Pedro, 9 años

Bajo rendimiento por ausentismo escolar. Ausentismo escolar por miedo

101 Cristina, liceal

Rendimiento descendido por vergüenza a exponerse

102 Mariana, 10 años

Ansiedad excesiva. El problema de “ los tragas ”

103 Nicolás, 15 años

Problemas de conducta perturbadora y bajo rendimiento de comienzo tardío. ¿No estará | deprimido?

104 Alfonso 15 años

¿Los docentes necesitan reconocer los cuadros psiquiátricos?

Índice

Portadilla	10
Introducción	13
Capítulo 1. El docente frente al estudiante que intenta aprender	17
Clasificación básica de los estudiantes con bajo rendimiento académico	18
Factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	19
Factores ambientales que intervienen en el aprendizaje académico: la familia como base del proceso educativo	19
Sebastián y su familia: La abuela Rosa, “familia es la que te tocó”	21
El aporte de Urie Bronfenbrenner. El ambiente ecológico	22
Aspectos a observar para medir el ambiente y vincularlo a los procesos de aprendizaje adaptados de la escala HOME:	24
Factores sensoriales que intervienen en los procesos de aprendizaje	26
¿Mi alumno ve bien?	26
¿Mi alumno oye bien?	27
Capítulo 2. Las inteligencias	30
PSICOMETRÍA. La valoración cuantitativa de un aspecto de la inteligencia	30
Cómo surgen los test psicométricos	31
El test de inteligencia de Wechsler para niños: WISC	32
Escala verbal; índice de comprensión verbal del WISC IV	32
Índice de Memoria Operativa (IMO)	33
Escala ejecutiva. Índice de Razonamiento Perceptivo (WISC IV)	34
Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP)	34
El Efecto Pigmalión	36
El Efecto Golem	37
Las inteligencias	38
Inteligencia lógico-matemática	38
Inteligencia lingüística	39
Inteligencia naturalista y pensamiento científico	40
Inteligencia visoespacial	42
Inteligencia corporal cinestésica	42
Inteligencia musical	44
Inteligencia social	45
Inteligencia social intrapersonal	45

Inteligencia social interpersonal	45
Capítulo 3. Las funciones instrumentales que intervienen en el aprendizaje académico	48
Genes y ambiente	50
El Sistema Atencional. Resistir la interferencia	50
¿Por qué la mayor parte de los niños pueden atender a su maestra?	51
Componentes del Sistema Atencional	51
Atención selectiva, sostenida, dividida y alternante	51
Aspectos neurobiológicos del sistema atencional	53
La memoria en el estudiante	54
Memoria de corto y largo plazo	54
La memoria de trabajo. Recordar para poder hacer	55
El Sistema de Autorregulación de la Conducta	60
Una de las herramientas para aprender a con-vivir	60
El control de espera. La importancia de las rutinas	64
El control de impulsos. La importancia de los límites	65
Aspectos neurobiológicos de los centros inhibitorios del cerebro	66
Atención, Memoria, Autorregulación	67
Las funciones ejecutivas. Una mirada psicoeducativa	69
El SIGAS. Sistema Interno de Gestión Administración y Supervisión del cerebro	69
Algunas claves para ayudar a los estudiantes con un SIGAS de mala calidad	71
Sugerencias para el docente que debe actuar sobre el Sistema de Gestión, Administración y Supervisión de las funciones ejecutivas de su alumno	71
El Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad. Un SIGAS de mala calidad	73
TDAH: algunas claves para tener en cuenta	76
“¿Hoy no tomaste la pastillita?”	77
¿TDAH o maleducado?	77
Capítulo 4. Lenguaje: La necesidad de este instrumento	81
Lenguaje y comunicación	85
Tres capacidades fuertemente dependientes del lenguaje	86
El papel de los padres	88
El papel del docente	89
El lenguaje del docente	90
El lenguaje de las consignas de trabajo	91

Lengua de señas: un lenguaje natural	92
Un modelo para analizar el lenguaje	93
Pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje	94
Capítulo 5. Lenguaje en acción: el módulo pragmático	98
La competencia pragmática	102
Las capas de significado: significado semántico y significado pragmático	103
Cooperación: un concepto clave	103
Los componentes extralingüísticos	105
La comunidad de habla	107
Los docentes y la relevancia	108
Las explicaturas	108
Las implicaturas	109
La omisión de información	110
Pragmática y escritura	111
El uso del lenguaje en la web. La ciberpragmática	112
Pragmática en la web y ética de convivencia	112
La web y el manejo de la identidad	112
Adquisición de la competencia pragmática	113
Principales esquemas de intercambio	113
La petición	115
La cortesía	115
El otro extremo de la cortesía: los insultos	116
Principios de intervención para la enseñanza de la pragmática	117
La función de ordenar	118
La función de explicar	118
Alumnos que precisan especial ayuda para desarrollar la competencia pragmática	119
Alumnos con Trastorno de Asperger	120
Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención	122
Pautas para observar las habilidades pragmáticas de los alumnos	122
Capítulo 6. Los sonidos del lenguaje	126
La competencia fonológica	127
Sonido, letra, fonema: algunas precisiones	129
El oído no trabaja solo	130
La adquisición del sistema fonológico	131
¿Por qué es importante para un docente entender el concepto de fonema?	132

Conciencia fonológica	134
Alumnos que precisan especial ayuda para hablar con claridad	136
La alumna de la profesora de Geografía	137
El alumno de la profesora de Matemática	139
El alumno de la profesora de Inglés	141
Los juegos fonológicos en la tradición oral	142
Pautas para favorecer el desarrollo del módulo fonológico	143
Capítulo 7. Los contenidos del lenguaje: el módulo semántico	147
Las palabras	148
Conocer una palabra	148
Los significados de una palabra. Función denotativa y connotativa	150
Relación comprensión-expresión	151
Cómo se organizan las palabras	153
Actividades sencillas para detectar campos semánticos	155
Léxico y desarrollo cognoscitivo	156
Cómo se adquiere el léxico	159
Tipo de actividades para el desarrollo del léxico	160
Alumnos que precisan especial ayuda para comprender y usar las palabras	164
Deprivación ambiental	164
Trastorno del espectro autista	166
Dificultades de aprendizaje	167
Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)	167
Recomendaciones para mejorar la comprensión	169
Pautas para observar el desarrollo del módulo semántico en nuestros alumnos	170
Capítulo 8. Sintaxis: Un juego de combinaciones	174
La competencia sintáctica	174
Un juego de combinaciones	175
Las reglas del juego	176
Los constituyentes de la oración	177
Procesamiento sintáctico: de más fácil a más difícil	180
Sintaxis y significado	181
Oraciones ambiguas	183
Lógica y sintaxis	184
Adquisición de la competencia sintáctica	186
Alumnos que presentan dificultades en la competencia sintáctica	188

Alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje	190
Claves para el abordaje en el aula	192
Alumnos con baja audición	193
Enseñar morfología y sintaxis	194
Tipo de actividades para trabajar la sintaxis	195
Cinco preguntas para observar el desempeño sintáctico de nuestros alumnos	203
Capítulo 9. Aprender a leer	207
Para qué tanto esfuerzo	208
Qué significa leer	209
Cómo enseñamos a leer	209
Leer con fluidez: la punta de la madeja	213
Automatización, divino tesoro	214
Sugerencias para mejorar la fluidez	216
Útil y sencillo, pero incompleto	217
Decodificación y comprensión	219
Una botella para entender la dislexia	221
Lectura, fonología y ortografía	223
El reconocimiento de palabras	224
El valor de la práctica	227
Descifrando el mensaje: La comprensión	228
Componentes de la comprensión lectora	229
¿Qué pueden hacer los padres para favorecer la lectura?	234
La dislexia: Algunas claves	236
Capítulo 10. Aprender a escribir	241
“La letra con sangre entra”	242
Empecemos por el eje	244
Aspectos estratégicos	246
Aspectos perceptivo-motrices	248
Aspectos lingüísticos	249
Una mención especial a la ortografía	252
Estrategias para el trabajo en producción de textos	257
Escribir pensando en alguien	257
Aprender de otro escritor	260
Cajón de sastre	268
Escribir para autorregularse	269

Alumnos que precisan especial ayuda para aprender a escribir	270
Alumnos con disortografía	271
Dificultades ortográficas: Sugerencias para padres	272
Capítulo 11. Aspectos psicomotrices de la escritura	277
La enseñanza de la caligrafía	278
Discriminación visual	279
Aprestamiento y caligrafía	280
Aspectos a tener en cuenta	283
Modalidad de escritura	284
Alumnos con disgrafía	286
Prevención y tratamiento. Dos enfoques equivalentes	294
Dificultades caligráficas: Sugerencias para padres y aspectos a tener en cuenta en el tratamiento de la disgrafía	295
Algunas pautas a seguir para facilitar el aprendizaje de la escritura en el niño zurdo	298
Capítulo 12. Factores emocionales vinculados al aprendizaje académico	301
Factores emocionales como consecuencia de las dificultades académicas	301
Factores emocionales como causas de las dificultades académicas	302
Trastornos afectivos que pueden repercutir en el aprendizaje académico	303
TRASTORNOS DE ANSIEDAD EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE	303
Características básicas de los trastornos de ansiedad.	304
Algunos datos psicoeducativos para entender los trastornos de ansiedad	304
Claves para identificar elementos de ansiedad en el educando	304
Trastornos por ansiedad con mayor probabilidad de generar repercusión académica	305
Trastorno por Ansiedad Social	307
Trastorno por Ansiedad Social y aprendizaje académico. “Bloqueo emocional”	307
Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad Social	308
Trastorno por Ansiedad Generalizada o Excesiva	308
Trastorno de Ansiedad Generalizada y rendimiento académico	309
Claves para ayudar a los estudiantes con Trastorno de Ansiedad Generalizada o Excesiva	310
Algunos datos sobre las causas de los Trastornos de Ansiedad	310
Algunos datos sobre el tratamiento de los trastornos de ansiedad	311
TRASTORNOS DEPRESIVOS	312

Claves para identificar probable sintomatología depresiva	313
Claves para ayudar a los estudiantes con elementos depresivos	314
Algunos datos sobre el tratamiento de los cuadros depresivos	315
¿LOS DOCENTES NECESITAN RECONOCER LOS CUADROS PSIQUIÁTRICOS?	315
Epílogo. Tender puentes entre la salud mental y la educación	318
Índice de Viñetas	320