

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**“DESARROLLO PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE ORAL Y
PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO EN ESTUDIANTES QUE
CURSAN 5° Y 6° DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS
DE LIMA CERCADO”**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magister en Psicología con Mención en
Psicología Educativa

AUTOR

José Moisés Chávez Zamora

ASESOR

Carlos Velásquez Centeno

Lima – Perú

2015

DEDICATORIA:

Esta tesis se la dedico con amor a mi señora Clarita Tamani Pizango,
a mi hija Emma Nicole y a mi hijo José Carlos por ser las personas
más importantes en mi vida y por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS:

Mis agradecimientos a mi asesor de tesis, Mg. Carlos Velásquez Centeno
por su inspiración académica y profesional; al Dr. Alejandro S. Dioses
Chocano y al Ps. Víctor S. Flores Fernández por su inspiración
académica y profesional; a los colegas y amigos Jesús
Eduardo Ruelas Saavedra y Ronald Castillo Blanco
por su apoyo académico. Finalmente, a mi
hermano Mario E. Chávez Zamora
por su motivación y apoyo.

Índice general

FACULTAD DE PSICOLOGÍA	1
DESARROLLO PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE ORAL Y PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO EN ESTUDIANTES QUE CURSAN 5º Y 6º DE PRIMARIA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LIMA CERCADO.....	1
Índice general.....	3
Índice de Tablas	6
Índice de Figuras	7
Resumen	8
Abastract.....	9
CAPÍTULO I	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1 Exposición del problema	10
1.2 Justificación	17
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Objetivo General	19
1.3.2 Objetivos Específicos.....	19
CAPÍTULO II	22
MARCO TEÓRICO	22
2.1 Antecedentes	22
2.2 Bases teóricas del estudio.....	36
2.2.1 Principios teóricos de la Psicología sociocultural.....	36
2.2.1.1 Tesis de la mediación cultural.....	38
2.2.1.2 Tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la actividad social.....	39
2.2.1.3 Tesis de que las funciones psicológicas humanas son fenómenos históricos ...	40
2.2.2 La mente como acción mediada.	46
2.2.3 Lengua, comunicación, lenguaje y psicolingüística.....	52
2.2.4 Naturaleza multicomponencial del lenguaje y aspectos metalingüísticos	54
2.2.5 Paradigma lingüístico formalista.....	58
2.2.5.1 Principio de composicionalidad de la Gramática Generativa.	58
2.2.5.2 El test de Turing y la teoría computacional de la mente	59
2.2.5.3 La modularidad de Jerry Fodor y el lenguaje del pensamiento.	60
2.2.5.4 Arquitectura cognitiva modular.....	64

2.2.5.5	Modularidad de los actos de habla	67
2.2.6	Paradigma lingüístico funcionalista	68
2.2.6.1	Pragmática filosófica	68
2.2.6.2	Definición de Pragmática lingüística	69
2.2.6.3	Pragmática y su relación con la Psicolingüística	70
2.2.6.4	La pragmática de Ludwig Wittgenstein y la imposibilidad de la existencia de un lenguaje privado.	73
2.2.6.5	La pragmática de John L. Austin y el habla como acción.	75
2.2.6.6	La pragmática de John R. Searle y el retorno de la conciencia.	77
2.2.6.7	Principio cooperativo de H. Paul Grice.	80
2.2.6.8	Teoría de la Relevancia y las inferencias pragmáticas	82
2.2.7	Lenguaje escrito y escritura productiva	88
2.2.7.1	Escritura desde la psicología del procesamiento de información	90
2.2.8	Visión ontogenética neopiagetana y la pragmática lingüística.....	94
2.2.9.	Visión ontogenética sociocultural y la pragmática lingüística.	96
2.2.10	Mecanismo de cambio: la zona de desarrollo próximo	99
2.2.11	Jerome Bruner y la Pragmática lingüística	107
2.2.11.1	Déficit pragmático del discurso.....	110
2.2.12	Modelos conexionistas (Procesamiento Distribuido en Paralelo)	112
2.2.13	Metalinguaje	113
2.2.14	Las representaciones mentales.....	115
2.2.15	La importancia de ampliar los contextos de uso	117
2.3	HIPÓTESIS.....	119
2.3.1	Hipótesis General	119
2.3.2	Hipótesis Específicas	119
CAPÍTULO III	122
MÉTODO	122
3.1	Tipo de investigación y diseño	122
3.2	Población.....	122
3.3	Muestra	122
3.3.1	Tipo y procedimiento de muestreo	122
3.3.2	Tamaño de muestra	123
3.4.	Definición de variables y conceptos.	123
3.4.1	Variable 1: Desarrollo pragmático del lenguaje oral.....	123

3.4.2 Variable 2: Rendimiento de redacción de textos descriptivos y narrativos.	125
3.5 Instrumentos	127
3.5.1 Ficha técnica de la Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC – <i>Screening</i>)	128
3.5.2 Ficha técnica del Test de Producción de Texto Escrito (T.E.P.T.E.)	129
3.6. Procedimientos de recolección de datos.....	131
3.7 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	131
CAPÍTULO IV	134
RESULTADOS	134
4.1 Presentación de resultados.....	134
4.1.1 Análisis de correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral	134
4.1.2 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Grado de estudio	135
4.1.3 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Edad	136
4.1.4 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Sexo	137
4.1.5 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática según el Centro educativo .	138
4.1.5.1 Análisis de la correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral en cada Centro educativo	140
4.1.5.2 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Grado de estudio en cada Centro educativo	142
4.1.5.3 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Edad en cada Centro educativo	145
4.1.5.4 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Sexo en cada Centro educativo	148
CAPÍTULO V	150
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	150
5.1 Discusión de los resultados	150
5.2 Conclusiones	170
5.3 Recomendaciones	173
Referencias bibliográficas	175
ANEXO A.....	191
ANEXO B.....	194
ANEXO C.....	199

Índice de Tablas

Tabla 1 Componentes estructurales del lenguaje y aspectos metalingüísticos.	56
Tabla 2. Rasgos característicos del Habla dirigida a los niños.	101
Tabla 3 Número y porcentaje de sujetos según cada categoría	123
Tabla 4 Criterios de Cohen para los tamaños del efecto en análisis estadísticos	133
Tabla 5 Correlaciones e intercorrelaciones entre Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje oral (n = 513)	135
Tabla 6 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Grado de estudios	136
Tabla 7 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según la Edad	137
Tabla 8 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Sexo	138
Tabla 9 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje oral según el Centro educativo	139
Tabla 10 Correlaciones entre Redacción, sus dimensiones y la Pragmática del lenguaje según Centro educativo	141
Tabla 11 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Grado de estudios	144
Tabla 12 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según la Edad	147
Tabla 13 Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Sexo	149
Tabla 14. Paradigmas y teorías cognitivas que abordan el estudio de la pragmática lingüística y el lenguaje escrito.	151
Tabla 15. Categorías relacionadas con las variables de investigación	155

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Triángulo mediacional básico E – X – R.	39
<i>Figura 2.</i> El triángulo mediacional expandido.	42
<i>Figura 3.</i> Organización de las ciencias cognitivas	46
<i>Figura 4.</i> Desarrollo cognitivo desde el punto de vista mediacional.....	49
<i>Figura 5.</i> Etapas de internalización del habla comunicativa.....	50
<i>Figura 6.</i> El signo lingüístico según Ferdinand de Saussure.....	53
<i>Figura 7.</i> Clasificación de los componentes del lenguaje: forma, contenido y uso.	57
<i>Figura 8.</i> Interfaz sintaxis – semántica de las lenguas naturales.	59
<i>Figura 9.</i> La modularidad de la mente de Jerry Fodor.....	61
<i>Figura 10.</i> Sistemas perceptuales modulares.....	62
<i>Figura 11.</i> Modelo de arquitectura funcional del procesamiento de información lingüística.	65
<i>Figura 12.</i> Primera definición de la pragmática lingüística.....	71
<i>Figura 13.</i> Dimensiones del lenguaje y perspectivas psicolingüísticas.....	72
<i>Figura 14.</i> Acto de habla	76
<i>Figura 15.</i> Actos de habla y los cuatro tipos de intenciones.....	79
<i>Figura 16.</i> Principio de Relevancia.	84
<i>Figura 17.</i> Matriz del principio de relevancia basada en Sperber y Wilson.....	87
<i>Figura 18.</i> Matriz para describir el grado de relevancia de un mensaje.	88
<i>Figura 19.</i> Sistemas de representación según Lev S. Vigotsky.....	89
<i>Figura 20.</i> Modelo de escritura productiva de Flower y Hayes	93
<i>Figura 21.</i> El desarrollo cognitivo enmarca al desarrollo lingüístico.....	94
<i>Figura 22.</i> Líneas autónomas de desarrollo lingüístico y cognitivo.	97
<i>Figura 23.</i> Funciones del lenguaje.....	99
<i>Figura 24.</i> Visión clásica de la zona de desarrollo próximo.....	104
<i>Figura 25.</i> Visión moderna de la zona de desarrollo próximo.	105
<i>Figura 26.</i> Propuesta innatista de Noam Chomsky.....	108
<i>Figura 27.</i> Propuesta constructivista de Jerome Bruner	109
<i>Figura 28.</i> Formatos de estimulación lingüística	110
<i>Figura 29.</i> Red conexionista.....	112
<i>Figura 30.</i> Desarrollo de habilidades metalingüísticas	114

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar el grado de correlación entre el desarrollo pragmático del lenguaje oral y la producción de textos escritos, de tipo descriptivo y narrativo, en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. El estudio fue de tipo Descriptivo con Diseño Transversal – Correlacional. La muestra estuvo constituida por 513 estudiantes de 5º y 6º de primaria la cual fue seleccionada mediante un muestreo polietápico intencionado. Se administró la sección Pragmática de la Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial – *Screening* (BLOC-S), adaptada a Lima, y el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE), de procedencia peruana y tipificada en una muestra de escolares de Lima cercado clasificados por grados. Se concluye la existencia de una correlación estadística significativa entre desarrollo pragmático del lenguaje oral y la producción de textos escritos con un tamaño del efecto mediano. La correlación con los textos escritos descriptivo y narrativo tuvo un tamaño del efecto pequeño y mediano.

Palabras clave:

Pragmática del lenguaje oral; Texto escrito; Acción mediada; Mediación semiótica; Intencionalidad comunicativa.

Abstract

The aim of the research was to determine the degree of correlation between the pragmatic oral language development and production of written texts, narrative and descriptive in students taking fifth and sixth grade national fencing schools in Lima. The study was descriptive with Cross Design - correlational. The sample consisted of 513 students from 5th and 6th grade which was selected by multistage sampling intentional. Screening (BLOC-S), adapted to Lima, and Production Test of Written Text (TEPTE) of Peruvian origin and typified in a sample of schoolchildren in Lima fencing - Pragmatic section of the battery Objective Language and administered Criterial classified by grade. The existence of a statistically significant correlation between oral language pragmatic development and production of written texts with medium effect size is concluded. The correlation with the narrative and descriptive texts had a small effect size and medium.

Keywords:

Pragmatic oral language; Text written; Mediated action; Semiotic mediation; Communicative intent.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Exposición del problema

Las investigaciones psicológicas sobre producción del lenguaje oral y escrito son pocas en nuestro medio. La causa de ello estriba en la escases de modelos teóricos e instrumentos, así como la complejidad de las metodologías de investigación. El psicolingüista W. J. M. Levelt, creador de uno de los primeros modelos de producción del discurso, afirmó en 1989 que la investigación sobre la producción del lenguaje es la hermanastra o la hermana pobre de los estudios psicolingüísticos (citado en Valle, 1992). Esto ha sido cierto hasta hoy, pues, a pesar de que el habla y la escritura son actividades humanas muy importantes existe poca investigación psicológica por razones de tipo metodológico. Es más fácil investigar la comprensión lingüística porque el investigador puede controlar con precisión el *input* lingüístico (palabras, oraciones o textos) y luego puede evaluar el efecto de las variables perceptuales, léxicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas sobre los procesos mentales del sujeto experimental.

En cambio, es más difícil el estudio de la producción lingüística, oral y escrito, porque se requiere de técnicas muchísimo más complicadas ante la imposibilidad de controlar el *input* lingüístico. En este caso, los procesos mentales involucrados solo pueden ser inferidos interpretando el *output* lingüístico a través de las pausas (de planificación semántica, léxica, sintáctica o pragmática) o los errores (*lapsus linguae*) del sujeto en la situación de evaluación.

Respecto a la escritura en particular, la psicolingüística clasifica dicha actividad según la complejidad de los procesos cognitivos implicados, en dos tipos: primero, “escritura reproductiva” (que incluye la copia y el dictado) caracterizada por involucrar principalmente procesos automatizados de memoria procedimental. Segundo, “escritura productiva” (que incluye el discurso o texto escrito) caracterizada principalmente por procesos de alto nivel como el pensamiento y la metacognición (Vigotsky, 1979 y 1993; Valle, 1992; Cuetos, 2000; Parodi Sweis, 2002; Chávez, 2003, 2006 a y b; Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006). Se sabe que las personas difieren en su capacidad para producir textos no sólo como consecuencia de la práctica y reforzamiento extrínseco de esta actividad, sino sobre todo por el eficiente desarrollo de los componentes del lenguaje implicados en procesos de comunicación tanto oral como escrita. Las habilidades de conversación se automatizan desde temprana edad por su naturaleza comunicativa cara a cara (Garton y Pratt, 1991; De Vega y Cuetos, 1999). En cambio, la escritura requiere de la educación formal para la toma de conciencia de los errores y un mayor control cognitivo de los objetivos de significados a transmitir en la comunicación mediada (Newman, Griffin y Cole, 1991; McNamee, 1993; McLane, 1993; Rueda, 1993; Mayor, Suengas y Gonzáles, 1995; Baquero, 1996; Cole, 1999; Díez, 2000; McKay y Anderson, 2002; Arias-Gundin y García-Sánchez, 2006; Chávez, 2006 a).

En la actualidad existe bastante evidencia sobre la continuidad del desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura. El lenguaje oral precede al escrito desde los puntos de vista ontogenético, sociohistórico y cultural, pues, las

investigaciones científicas han dado suficientes razones para afirmar que existe una fuerte interrelación entre estas actividades semióticas o actos de significado (Vigotsky, 1979; Luria, 1984 y 1987; Bruner, 1986, 1988, 1984 y 1995; Newman, Griffin y Cole, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1991; Garton y Pratt, 1991; Garton, 1994). Sin embargo, aún queda por precisar el papel que juegan los diferentes componentes del lenguaje en el desarrollo de la actividad del habla y la escritura. Hasta las posiciones formalistas e innatistas en psicolingüística, como la de Noam Chomsky (citado por Rondal, 2000: 18), afirman que los componentes léxico, semántico, pragmático y discursivo son más dependientes de los sistemas conceptuales del espíritu. Es decir, se acepta la evidencia de que estos componentes lingüísticos dependen más de la educación y la cultura a diferencia de los componentes fonológico y sintáctico que son más dependientes de aspectos computacionales o innatos.

Siendo el lenguaje de naturaleza componencial, Rondal (*op. cit.*: 19) afirma: “la autonomía relativa de los subsistemas lingüísticos obliga evidentemente a evaluarlos por separado. No podría hacerse una evaluación global del lenguaje sin poder precisar qué aspecto queremos medir. La evaluación de cada subsistema debe realizarse según modalidades específicas correspondientes a las características estructurales y funcionales del subsistema examinado. Es cierto que no podemos perder de vista la integración de los componentes en el sistema general (federal) del lenguaje. (...) Los subsistemas lingüísticos están encajados de alguna manera unos con otros”. Esta es una nueva visión metodológica que permite estudiar las relaciones funcionales entre los componentes lingüísticos y la actividad verbal. Los modelos psicolingüísticos actuales, que devienen de la neuropsicología cognitiva del lenguaje, muestran la existencia de diversos niveles de representación del lenguaje, los cuales aluden a componentes que van desde el más elemental y abstracto que es el nivel de fonema hasta el más complejo y contextualizado que es el nivel del discurso (Valle, 1992; Cuetos, 1999, 2000 y 2011; Smith y Kosslyn, 2008). La naturaleza de estos componentes lingüísticos se pueden clasificar en tres categorías (Rondal,

2003): componentes *computacionales* (aspectos formales de la fonología y la morfosintaxis); componentes *conceptuales* (aspectos semánticos) y componentes *socioinformativos* (regulaciones pragmáticas y la organización informativa del lenguaje a nivel de macroestructuras discursivas).

Basándonos en esta concepción, nuestro problema de investigación busca demostrar la relación entre dos variables: los actos de habla de la pragmática lingüística (significados dependientes del contexto) y la producción de macroestructuras discursivas (esquemas mentales que subyacen a los textos escritos). Ambas variables poseen teorías cognitivas comunes que intentan explicar su origen, sus factores de desarrollo, su arquitectura cognitiva y sus mecanismos de funcionamiento. La primera variable hace referencia a los actos de habla cuyo origen es externo al sistema cognitivo, se sabe que el lenguaje es un sistema jerárquico en el cual el componente pragmático ocupa el nivel más complejo porque implica la relación de los signos con sus usuarios e intérpretes. En otras palabras, la representación pragmática es producto de la relación del sistema lingüístico y los condicionantes cognitivos y sociales que determinan la actividad verbal (Escandell, 1999; Berko Gleason y Bernstein, 1999; Belinchón, 1999; Horn y Ward, 2002; Escandell y otros, 2011).

Nuestra segunda variable, interna al sistema cognitivo, hace referencia a la producción de macroestructuras que generan un discurso o texto escrito bien formado como una narración o una descripción. Esta actividad cognitiva supone enlazar un gran número de factores simultáneos y automáticos aún misteriosos, pues, alcanzar la gramaticalidad, la cohesión y la coherencia de un discurso es una hazaña lingüística y cognitiva (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Los estudios sobre estos procesos lingüísticos y cognitivos se inspiran en enfoques cognitivos, de procesamiento de información y sociopragmáticos (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1994; Van Dijk, 1996 y 2000 a).

Etimológicamente el término texto proviene del latín *textus* que significa tejido en el sentido de enlace. El texto se define como enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos. Es importante precisar que los términos “discurso” y “texto” son sinónimos en el ámbito académico de la lingüística (Diéguez-Vide y Peña Casanova, 2012). Un discurso, oral o escrito, hace referencia a una exposición prolongada sobre un tema. En esta misma línea, los lingüistas Hallyday y Hasan (citados por McCabe, 1999), afirman que un texto se define como “un párrafo, oral o escrito, de cualquier longitud, que conforma un todo unificado”. Por lo tanto, los términos “discurso” y “texto” hacen referencia a lo mismo. Aunque coloquialmente se denomina “discurso” al enunciado oral y “texto” al enunciado escrito, ambas modalidades se engloban en el concepto “discurso” en el sentido de interacción verbal en situaciones de índole social (Van Dijk, 2000 a).

Un texto escrito debe tener las siguientes características generales: unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, coherencia e intención comunicativa (Dioses, 2003, b). Asimismo, un texto se puede organizar, según su función y propósito, de cuatro formas: la descripción, la argumentación, la narración o la explicación. En principio, todo texto incluye una planificación de esquemas o integración de componentes conceptuales (información semántica) y socioinformativos del sujeto (regulaciones pragmáticas o conocimiento del mundo). En síntesis, teóricamente existe una interrelación entre lo lingüístico y lo extralingüístico, un interfaz que conecta el conocimiento lingüístico y los condicionantes cognitivos y sociales (estructura intencional del discurso o texto). Las intenciones comunicativas de los interlocutores son estudiadas por la pragmática lingüística y por la psicología sociocultural como actos de significado (Bruner, 1984 y 1995). Estas intenciones comunicativas podrían explicar el origen de los esquemas o modelos mentales que guían la producción del discurso o texto (Escandell, 1999; Tomlin *et. al.*, 2000; Horn y Ward, 2002; Escandell y otros, 2011).

En consecuencia, existe un creciente consenso en estudiar estos procesos cognitivos dentro de contextos de comunicación (intenciones de los ¹⁴

interlocutores) donde los diversos componentes del lenguaje como la fonología, lexicología, semántica, sintaxis, pragmática y discurso tienen su aportación particular (Vigotsky, 1979 y 1993; Van Dijk, 1996; García, 1997; Juárez y Monfort, 1999; Clemente y Domínguez, 1999; Duncan, 2002). Sin embargo, la interrogante es ¿cómo se relacionan dinámicamente los esquemas o estructuras de la coherencia y la cohesión en el desarrollo progresivo del discurso o texto? Según Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), se han hecho enormes avances en la comprensión de la adquisición de las destrezas discursivas de los niños y niñas pero sigue siendo necesario que otros estudios examinen cómo se relacionan la coherencia y la cohesión en cada etapa del desarrollo progresivo del discurso infantil.

Parafraseando nuevamente al psicolingüista W. J. M. Levelt, afirmamos que en el sistema educativo la producción del lenguaje escrito sigue siendo la hermana pobre porque más interés se le ha prestado a la comprensión lectora. Según Applebee (citado en McLane, 1993), a pesar de la gran importancia de la escritura para el desarrollo intelectual, sólo el 3 % del tiempo de las actividades escolares está dedicado a la “escritura de un texto de la extensión de por lo menos un párrafo“. El tiempo que dedica el estudiante a la escritura es de suma importancia para promover el tránsito de una escritura lineal, poco reflexiva, a una composición más reflexiva con el objetivo de comunicar su pensamiento. Para alcanzar una escritura reflexiva, Castelló (2000) identifica cuatro conocimientos previos que han recibido interés desigual en la investigación:

- 1) El conocimiento del código lingüístico escrito que se alcanza en el proceso de la alfabetización (Newman, Griffin y Cole, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1991; Garton y Pratt, 1991; McNamee, 1993; McLane, 1993; Rueda, 1993; Garton, 1994; Van Dijk, 1996; Cole, 1999; Arellano-Osuna, 1999; Díez, 2000; Olson, 2002; Vieiro, 2003).
- 2) La cantidad y el tipo de conocimientos lingüísticos que se adquieren en actividades académicas y promueven las habilidades metalingüísticas

(Vigotsky, 1979 y 1993; Mayor, Suengas y Gonzáles, 1995; Dioses, 2002 y 2003; Chávez, 2006 a y b; Gallardo, 2008).

3) Conocimientos acerca del tema que se va a escribir (Dacosta, 2005; Martín-Barbero y Lluch, 2011).

4) La concepción del estudiante sobre el proceso de composición y las diferentes actividades mentales que la escritura conlleva (Flower y Hayes, 1981; Belinchón, Igoa y Rivière, 1994; Castelló, 2000; Cuetos, 2000; Parodi Sweis, 2002; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Arias-Gundin y García-Sánchez, 2006; Pavez y otros, 2008).

Creemos que la consideración de variables externas al sistema cognitivo, como los actos de habla de la pragmática lingüística, pueden ampliar el análisis de las investigaciones mencionadas desde una perspectiva sociocultural. Determinar la relación entre el desarrollo pragmático del lenguaje oral y el rendimiento en redacción de textos narrativos y descriptivos podría dar luces sobre el origen de los esquemas o estructuras que están en la memoria a largo plazo y guían la producción del texto. Pues, las habilidades pragmáticas comprenden un conjunto de dispositivos cuya finalidad es la de optimizar la transmisión de información entre el emisor y el receptor y las interacciones entre interlocutores en la comunicación. Por ejemplo, la interrogación, las formas de pedir información o de obtener la confirmación de un dato ofrecido con anterioridad, el énfasis o la insistencia sobre un elemento presentado verbalmente, entender las normas de cortesía, las metáforas, el sarcasmo, la persuasión, etc. (Haug y Rammer, 1979; Bertuccelli, 1996; Martinez, 1998; De Vega y Cuetos, 1999; Belinchón, 1999; Escandell, 1999).

En este sentido, hemos estudiado la relación de la producción de texto escrito con las estrategias de comunicación para la negociación del significado pragmático. Desde la psicología sociocultural, ambas variables son consideradas “actos de significado” (Bruner, 1995). Los actos de significado hacen referencia a es la habilidad para evaluar las formas de

requerimiento en diferentes situaciones sociales (uso del lenguaje en la solución de problemas sociales). El conocimiento de esta relación nos aportará datos sobre el origen de los esquemas e intenciones que subyacen a las proposiciones, la coherencia y la cohesión de los textos. Asimismo, nos dará luces sobre el diseño de nuevas estrategias de estimulación de la escritura productiva. Por todo lo expuesto, nos planteamos el siguiente problema de investigación:

¿En qué medida se relacionan el desarrollo pragmático del lenguaje oral y la producción de textos escritos en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado?

1.2 Justificación

A nivel teórico, el presente estudio sobre la relación entre habilidades pragmáticas y producción de texto escrito es de importancia para determinar en qué medida se relacionan estas dos variables y precisar sus características entre las edades de 10 a 12 años. Las investigaciones determinan la existencia de un período crítico del desarrollo del lenguaje oral entre las edades de 10 a 12 años (Karmiloff-Smith citado por Wertsch, 1988:160; Mariscal y Gallo, 2014: 165 y 182). Asimismo, éstos conocimientos servirán de base para futuras investigaciones vinculadas al tema y en particular ejecutar investigaciones cuasi experimentales para el diseño de programas educativos.

A nivel práctico, este trabajo proporcionará información a educadores y psicólogos educativos para mejorar la intervención en la enseñanza de la escritura productiva. La valoración cultural del lenguaje escrito es cada vez mayor porque tanto la lectura como la escritura son instrumentos imprescindibles para la adaptación a la sociedad. La sociedad moderna se

caracteriza por los acelerados avances de la informática y las comunicaciones, la globalización de la economía y la masiva producción de conocimientos cotidianos, científicos y tecnológicos. Ante esta realidad, los sistemas educativos deben fomentar en el estudiante el desarrollo, desde temprana edad, de sus habilidades de comprensión lectora y producción de textos escritos para facilitarles la adquisición y aprendizaje de nuevos conocimientos (Bruner, 1988; Pozo, 1996; Meza, 1996; Vieiro, 2003).

En los últimos años se observa una mayor valoración cultural en la producción del lenguaje escrito. Por ejemplo, en la actualidad existe una tendencia mundial a incluir en los exámenes de admisión a estudios superiores una prueba tipo ensayo, además de la ya clásica prueba de selección múltiple. La evaluación de los procesos cognitivos implícitos en la producción de la escritura será un complemento en los exámenes de admisión. Este hecho, en un futuro, hará necesario entrenar la capacidad de producción de textos escritos del estudiante desde la escuela, pues, además de evaluar el conocimiento de un tema, se valorará el desarrollo lógico, la estructura de la respuesta, la cohesión, la coherencia del texto y el uso correcto del lenguaje como la buena ortografía (Miljánovich, 2005 y 2006).

El sistema educativo peruano tiene el reto de promover un cambio conceptual en los profesores sobre la estimulación de la escritura productiva y su importancia en el desarrollo metacognitivo del estudiante. Por tal motivo, deseamos contribuir en el campo de la psicolingüística desde la psicología sociocultural, la cual viene haciendo investigaciones sobre la lectoescritura en países con multiplicidad étnica y lingüística (Newman, Griffin y Cole, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1991; Garton y Pratt, 1991; McNamee, 1993; McLane, 1993; Moll, comp., 1993; Rueda, 1993; Garton, 1994; Cole, 1999; Cole, 1999; Díez, 2000).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar el grado de correlación entre el desarrollo pragmático del lenguaje oral y la producción de textos escritos en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Determinar el grado de correlación entre el desarrollo pragmático del lenguaje oral y texto escrito descriptivo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
2. Determinar el grado de correlación entre el desarrollo pragmático del lenguaje oral y texto escrito narrativo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
3. Determinar el grado de diferencia en el desarrollo pragmático del lenguaje oral según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
4. Determinar el grado de diferencia en el desarrollo pragmático del lenguaje oral según la edad de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
5. Determinar el grado de diferencia en el desarrollo pragmático del lenguaje oral según el sexo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

6. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito según el grado estudio de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
7. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito según la edad de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
8. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito según el sexo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
9. Determinar el grado de diferencia en la de producción de texto escrito descriptivo según el grado de estudios de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
10. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito descriptivo según la edad de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
11. Determinar el grado de diferencia en la de producción de texto escrito descriptivo según el sexo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
12. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito narrativo según el grado de estudios de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

13. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito narrativo según la edad de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
14. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito narrativo según el sexo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
15. Determinar el grado de diferencia en el desarrollo pragmático del lenguaje oral según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
16. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito según el centro educativo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
17. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito descriptivo según el centro educativo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
18. Determinar el grado de diferencia en la producción de texto escrito narrativo según el centro educativo de alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

A nivel nacional existen pocas investigaciones sobre psicología de la escritura que esclarezcan la relación entre los componentes lingüísticos en general (fonología, lexicología, semántica, sintaxis, pragmática y discurso) y la producción de textos escritos.

Mencionaremos en primer lugar, el estudio realizado por el psicólogo Alejandro Dioses Chocano del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: “Relación entre memoria auditiva inmediata y dificultades en el aprendizaje de la ortografía en niños que cursan el quinto y sexto grado de educación primaria en colegios públicos y privados de Lima metropolitana” (Dioses, 2003). Las edades de la muestra fluctuaban entre los 9 y 12 años, seleccionados de manera intencionada y estratificada. La recolección de la información se efectuó con el Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI) y el Test de Rendimiento Ortográfico (TRO). En dicho estudio, el autor encontró una relación inversa y significativa entre los puntajes de la prueba de memoria auditiva y los errores ortográficos, apreciándose que a mayor desempeño de memoria auditiva inmediata, menor cantidad de errores ortográficos y viceversa. El buen funcionamiento de la memoria auditiva (que es un componente de la memoria a corto plazo) implica la habilidad de

recodificar de manera oral las palabras que se lee o se escucha. Esta estrategia de recodificación es importante en la escritura reproductiva (copia y dictado) y la calidad ortográfica del texto escrito producido. El autor demostró que los niños que no utilizan esta estrategia se les hace muy difícil asimilar y comprender las reglas ortográficas a pesar de tener una práctica de años con la escritura. Se infiere que esta memoria, equivalente a la memoria de trabajo, se recarga afectando el procesamiento de información y la atención. Este hecho está asociado a las dificultades en el aprendizaje de las reglas ortográficas a pesar de se trata de niños que están en quinto y sexto grado de primaria, tiempo suficiente para haber automatizado las representaciones ortográficas.

Otro aporte importante de Dioses (2003 b), es la elaboración y validación de la prueba denominada “Test de producción de texto escrito (TEPTE)”. Este instrumento psicométrico está conformado por un total de veinte ítems distribuidos en dos áreas: texto descriptivo y texto narrativo. Se evalúan las siguientes propiedades del texto escrito: unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, intención comunicativa y coherencia. La muestra para realizar el análisis de ítems estuvo constituida por una muestra de 827 alumnos de 5º y 6º de primaria, pertenecientes a colegios públicos y privados de Lima Metropolitana de diferente nivel socioeconómico, cuyas edades fluctuaban entre los 9 y 13 años, seleccionados de manera intencionada y estratificada, distribuidos por grado, sexo, tipo de colegio y edad. El instrumento obtuvo confiabilidad se obtuvo mediante la técnica de consistencia interna, entendida como la intercorrelación entre ítems, utilizándose para ello, el coeficiente Alfa de Cronbach. La validez fue juzgada a través del contenido, para lo cual se determinó que la muestra de reactivos era representativa del universo de ítems referentes al rendimiento ortográfico de niños de quinto y sexto grado de primaria. Se contó con las opiniones y sugerencias de jueces psicólogos y profesores con más de diez años de experiencia de trabajo con estos niveles de edad y tipos de contenidos. La aplicación de la prueba es individual y colectiva en alumnos que están cursando el tercer ciclo de educación primaria, es decir, quinto y

sexto grado de primaria. Este es uno de los instrumentos que hemos aplicado en el presente estudio.

En la misma línea, Alejandro Dioses efectuó el estudio “Relación entre desarrollo morfológico del lenguaje oral y rendimiento en redacción en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria en colegios públicos y privados de nivel socioeconómico bajo de Lima metropolitana” (Dioses y colaboradores, 2004). El objetivo del estudio fue explorar la relación entre el desarrollo morfológico del lenguaje oral y el rendimiento en redacción, en alumnos del tercer ciclo de primaria asistentes a colegios de nivel socioeconómico bajo de Lima Metropolitana. El diseño de investigación fue transversal correlacional, realizado en 372 alumnos de 5º y 6º grado, pertenecientes a colegios públicos y privados, cuyas edades fluctuaban entre los 9 y 14 años. En cuanto a material y métodos, el estudio fue descriptivo. La obtención de la muestra fue mediante Muestreo Polietápico intencionado. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la adaptación de la Batería del Lenguaje Objetivo y Criterial (BLOC) y el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE). El resultado confirmó la relación entre el desarrollo morfológico del lenguaje oral y el rendimiento en redacción, aunque con un bajo nivel de asociación, lo cual plantea la necesidad de incorporar nuevos componentes para el análisis en futuras investigaciones. Utilizando el modelo cognitivo de arquitectura funcional de procesamiento de información lingüística, el autor discutió la relación significativa entre el desarrollo morfológico (automatización de las representaciones de morfemas) y la producción escrita de textos descriptivos y narrativos. Se infiere que la Memoria léxica fonológica, cuya función es almacenar las representaciones de los morfemas de las palabras, ahorra recursos atencionales si estas representaciones están bien automatizadas. La calidad del texto escrito mejora al contar con mayores recursos atencionales utilizados en la compleja tarea de la escritura productiva. Los autores concluyeron que el desarrollo morfológico del lenguaje oral se relaciona de manera directa y significativa con el rendimiento en redacción en general, aunque con grado bajo de asociación.

En el año 2011, Dioses y colaboradores (inédito), miembros del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la U.N.M.S.M., efectuaron la investigación denominada “Efectos de un programa semántico-pragmático del lenguaje oral sobre la comprensión lectora de alumnos de 5^{to} grado de un colegio público de Lima”. Se diseñó y administró el Programa Semántico Pragmático del Lenguaje Oral (PROSPLO) destinado mejorar la comprensión lectora de alumnos de 5^{to} grado de primaria de un colegio público de Lima. Se utilizó un diseño pre-experimental sin grupo control con pre-test y pos-test, administrándose la Evaluación de Comprensión Lectora (ECLE). El análisis estadístico realizado mediante el SSPS versión 15, mostró un incremento significativo en la comprensión lectora global, así como en cinco de las seis dimensiones estimuladas (comprensión de textos narrativos y expositivos, vocabulario, velocidad lectora y velocidad de procesamiento). No se observaron mejoras en Exactitud Lectora. Se arribó a las siguientes conclusiones: Primero, que es factible integrar en un programa de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora, los aportes de la orientación psicolingüística-cognitiva e histórico-social. Segundo, los resultados del presente estudio coinciden con datos previos que destacan la importancia que tienen la semántica y pragmática del lenguaje oral, en el desarrollo de la comprensión lectora global. Tercero, los niños que participaron en el PROSPLO mejoraron significativamente sus puntuaciones en comprensión de textos narrativos y expositivos; vocabulario; velocidad lectora y velocidad de procesamiento. Finalmente, es necesario que se lleven a cabo estudios en los que metodológicamente se incluyan alumnos control.

En el año 2011, Chávez y colaboradores (inédito), miembros del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la U.N.M.S.M., efectuaron el estudio “Efectos de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en la producción de textos en alumnos de 5^º de primaria de una institución educativa pública”. Este estudio aplicativo tuvo como objetivo general diseñar un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas para mejorar la calidad de la producción de textos en alumnos del 5^º de primaria de una institución educativa pública. Después de 46 sesiones de

administración del mencionado programa se aplicó la medición final encontrándose diferencias estadísticamente significativas en el nivel de escritura productiva de textos descriptivos y narrativos a favor de los alumnos del grupo experimental. Se observó que los alumnos participantes del programa tuvieron un nivel mayor de rendimiento que los alumnos que no participaron. El programa administrado desarrolló las habilidades psicolingüísticas con actividades sistemáticas para cada componente lingüístico. La transferencia de estas habilidades del lenguaje oral al escrito se efectivizaron mediante estrategias y técnicas. La comprensión por parte del escritor de las estrategias implicadas le permitieron decidir cuándo y por qué usarlas. Los alumnos participantes de este programa incrementaron significativamente la calidad de su composición escrita en la precisión de la unidad temática, la ortografía puntual, la corrección gramatical, la cohesión y la coherencia, con respecto a los alumnos que no participaron de la experiencia. Las conclusiones fueron las siguientes: primero, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de Escritura productiva de textos descriptivos y narrativos a favor de los alumnos del grupo experimental. El nivel de producción de los textos descriptivos y narrativos se incrementó en las siguientes propiedades: unidad temática, intención comunicativa, ortografía literal, acentual y puntual, corrección gramatical, cohesión y coherencia. Segundo, el programa diseñado produjo cambios significativos sobre el nivel de Escritura Productiva de textos descriptivos y narrativos de los alumnos participantes, con respecto a los alumnos que no participaron de la experiencia. Por lo tanto, brindó un conjunto de estrategias para desarrollar los procesos cognitivos de la Escritura Productiva en alumnos de 5º de primaria.

Chávez, Murata y Uehara (2012), realizaron la investigación denominada “Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5º grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú”. El objetivo de la investigación fue determinar las características de las producciones escritas descriptivas y narrativas en los alumnos de 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú, considerando el sexo y el lugar de procedencia (Lima y

provincia). Se utilizó el método descriptivo con diseño comparativo. Los sujetos de estudio fueron 530 alumnos entre 10 a 11 que cursaban el 5º grado de primaria. Se utilizó el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE) de Alejandro Dioses (Dioses, 2003 b). Las autoras llegaron a las siguientes conclusiones: Primero, la producción escrita descriptiva en los alumnos de 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú se encuentra una mayor concentración porcentual en el nivel medio. Segundo, no se encuentran diferencias significativas en la producción escrita descriptiva entre niños y niñas del 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú. Tercero, se encuentran diferencias significativas en la producción escrita descriptiva entre niños de Lima y provincias a favor de Lima en los niños del 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú. Cuarto, en la producción escrita narrativa en los alumnos de 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú se encuentra una mayor concentración porcentual en el nivel medio. Quinto, se encuentran diferencias significativas en la producción escrita narrativa entre niños y niñas, a favor de las niñas del 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú. Sexto, no se encuentran diferencias significativas en la producción escrita narrativa entre niños de Lima y provincias en niños del 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú. Séptimo, los estudiantes del 5º grado de educación primaria de Fe y Alegría Perú de Lima y Provincias tienen similares niveles de producción escrita y narrativa.

A nivel de investigaciones internacionales tenemos: “El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura” (Castelló Badía, 1997). En este estudio el autor identifica cuatro tipos de conocimientos previos sobre la escritura: conocimiento del código, cantidad y tipo de conocimiento lingüístico, conocimiento del tema (redes de conocimientos guardados en la memoria a largo plazo, que comúnmente denominamos cultura general del sujeto) y conocimiento del alumno sobre la escritura. Este último se refiere al conocimiento sobre el propio proceso de composición, las estrategias a ser usadas durante la composición: planificación, revisión, conocimiento metacognitivo de lo escrito, de la escritura y sobre la escritura. Asimismo, los objetivos y finalidades que se atribuyen a las tareas de escritura son mejorar

y facilitar el recuerdo, cumplir los deseos del profesor, demostrar la adquisición de conocimientos, comunicarse y aprender.

Otra investigación a nivel de estudiantes de educación superior: “Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones de un escenario específico” (Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Pérez, 1997). En este estudio se analizan las estrategias usadas para estudiar: clasificación de apuntes (exhaustivos, con omisiones y sintéticos, literales o con parafraseo). Esta investigación muestra las estrategias más comunes que se pueden enseñar a los estudiantes.

Moreno Manso, J. M. y Rabazo, M. J. (2006), efectuaron el estudio denominado “Intervención psicopedagógica en niños maltratados: Estimulación del lenguaje”. Se diseñó un programa de intervención de estimulación del lenguaje dirigido a niños víctimas de maltrato infantil y se encuentran institucionalizados en centros de acogida de menores. Diferentes estudios realizados destacan las dificultades del niño maltratado en el plano verbal y en las diferentes áreas del desarrollo. En cuanto al método, la muestra constaba de veinte niños en situación de maltrato infantil, de edades comprendidas entre los 5 y 9 años. La evaluación del desarrollo lingüístico fue realizada mediante la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC-*Screening*. Los resultados indicaron baja autoestima y escasas habilidades comunicativas y de relación social. Los niños muestran dificultad para adaptar el lenguaje al contexto y utilizan un vocabulario muy reducido que dificulta la comprensión de contenidos. Asimismo, se evidencia que hay un retraso importante en los diferentes aspectos del lenguaje evaluados. Especialmente llaman la atención las marcadas dificultades de pragmática.

Las actividades de estimulación en el componente pragmático consistieron en dramatizaciones de cuentos o de situaciones de la vida real (llamar por teléfono para quedar con un amigo, va a comprar y pide algo, etc.); simular situaciones donde los niños deben saludar y despedirse con la entonación correspondiente; narrar episodios cotidianos; rellenar textos en las viñetas

de cómic (interacción comunicativa con los personajes); actividades de comprensión y adaptación (resolver verbalmente de la vida cotidiana); planificar verbalmente un juego conocido, etc.

Finalmente, la investigación destaca la necesidad de poner en marcha programas de intervención que incidan en la competencia personal, lingüística y social de menores que han sido objeto de situaciones de maltrato infantil. En estos niños es fundamental el desarrollo de habilidades o competencias que promuevan el funcionamiento social adaptativo, habilidades básicas para la interacción social que favorezca la función pragmática del lenguaje, habilidades para relacionarse con adultos y para la solución de problemas interpersonales.

Otro aporte fue el de García-Baamonde; Moreno, J. y Blázquez, M. (2010), quienes presentaron el siguiente estudio “Aprendizaje, adaptación escolar y competencia comunicativa en víctimas de maltrato infantil”, acerca de la adquisición del lenguaje ligado a lo socio-afectivo. Sustentan que el niño adquiere el lenguaje en interacción social a través del juego, actividades conjuntas, la narración de historias o acontecimientos, etc. Por lo tanto, es importante recalcar los efectos negativos cuando las condiciones son adversas como el maltrato y abandono emocional, lo cual compromete el desarrollo lingüístico. Este estudio se ejecutó en los centros de acogida de menores de la provincia de Badajoz (Extremadura). Se analizó el dominio lingüístico y el grado de inadaptación escolar de un total de 74 niños con medidas de protección, acogidos en cuatro centros públicos. Los sujetos son 41 varones y 33 mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Se evaluó el desarrollo lingüístico con la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial *BLOC-Screening*, destinada a detectar dificultades en los componentes del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). Además se aplicó el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI. Los resultados comprobaron que los niños con medidas de protección manifiestan dificultades mayormente en el componente Pragmático. Es decir, en el uso del lenguaje como recurso para llamar la atención de forma

adecuada, logrando que el destinatario responda a su llamada con los requerimientos de acción directa e indirecta. Presentan serias dificultades para formular demandas de información específica, utilizando para ellos pronombres interrogativos. Además se apreciaron dificultades en el uso de los adverbios interrogativos de lugar “dónde” y de tiempo “cuándo”, así como del uso del “de quién”, “para quién” y “a quién”, en el uso del “por qué” / “cómo” o “de qué manera”.

Se concluye que la pobre adaptación escolar de los niños ha sido a causa de la inapropiada calidad de experiencias educativas dentro del contexto familiar. Por lo general, no se tratan de problemas propiamente intelectuales sino de consecuencias emocionales del maltrato que interfiere en el desarrollo cognitivo. Es de suma importancia brindar un clima seguro y equilibrado para fomentar el desarrollo del lenguaje y los procesos cognitivos.

Martín-Barbero y Lluh (2011) presentan un resumen de los principales logros del proyecto de investigación “Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información” encargado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) bajo los auspicios de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La identidad del proyecto residió en la forma de entender las experiencias de lectoescrituras no como procesos aislados sino como ámbitos de comunicación para provocar cambios culturales. Para ello se empleó el método Investigación – acción. Los países participantes fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, España y Portugal. La investigación demostró que la lectoescritura es parte fundamental del bienestar social y la calidad de vida colectiva, son un motor de la inclusión y cohesión social. Es decir, la lectoescritura es una actividad cultural aplicable al entorno social y no meramente escolar.

La investigación – acción se realizó a partir de la selección, acompañamiento y evaluación de nueve experiencias de lectoescritura llevadas a cabo en los siete países mencionados. Los alcances del proyecto se traducen en los siguientes objetivos: 1) Transformar la lectura y la escritura en un espacio de aprendizaje culturalmente expresivo de la diversidad, a la vez tolerante y socialmente solidario; 2) Poner a interactuar a todas las culturas que hoy habitamos y practicamos: las literarias, plásticas y coreográficas con las culturas orales y las sonoras, las musicales, las audiovisuales y las digitales; 3) Ubicar esa interculturalidad, tanto en su proyección laboral como escolar, su disfrute lúdico como de acción ciudadana y de participación política. Con estos objetivos se buscaba evitar que la lengua cotidiana se transmutara en *escritura bastarda* como los *grafiti* que subvierte a la escritura legítima, ese discurso en el que la incorrección ortográfica y sintáctica. Las experiencias seleccionadas fueron las siguientes:

País: Argentina.

- Proyecto “Museo vivo”. Contexto: adolescentes de 17 y 18 años de una ciudad de 8,700 habitantes en auge económico. Descripción: lectoescrituras virtuales a través de la página web de un museo elaborada por adolescentes. Objetivo: crear la página web (“Museo vivo”) para rescatar el patrimonio histórico, arqueológico y cultural de la zona.
- Proyecto: “Los intrusos del parque Casas”. Contexto: los adolescentes de la experiencia viven en tres asentamientos de una zona urbana marginal con una población en su mayoría desempleada. El 90% de los adolescentes no completa la escolaridad secundaria. Descripción: lectoescritura elaborada por los adolescentes. Objetivo: crear un espacio para el desarrollo y la práctica periodística mediante entrevistas, investigación, fotografía, escritura de textos periodísticos para desarrollar actitudes de interés hacia los hechos del barrio y mantener con ellos un diálogo fluido.

País: Brasil.

- Proyecto: “Ler para ter... oportunidade, conhecimento y cidadania”
Contexto: familias de renta baja y barrios marginales de Brasil. Más de 100 niños entre 7 y 11 años y adolescentes de 12 a 15 años, 30 padres y 20 profesores de la red pública. Descripción: integración de los niños, los jóvenes y sus familias en el sistema educativo, productivo y creativo a partir de un trabajo paralelo a la escuela.

País: Chile.

- Proyecto: “Diarios ciudadanos”. Contexto: población diversa en la ciudad de Arica. Descripción: el proyecto habilita ciudadanos comunes como reporteros de periódicos digitales.

País: Colombia.

- Proyecto: “Palabras que acompañan” (Programa Dolex). Contexto: el Programa Dolex atiende a 3,500 niños y jóvenes hospitalizados de 8 ciudades de Colombia. La población objeto de estudio es de 270 niños desde bebés hasta los 12 años. Descripción: integra escritura, lectura y música como una alternativa de comunicación. Cuenta con pequeñas bibliotecas rodantes y conforma clubes de lectura y espacio para la escritura.
- Proyecto: “Retomo la palabra”. Contexto: Dirigido a 1,200 reinsertados. Grupos etarios diversos (entre 18 y 40 años) de escolaridad dispar. Descripción: Programa de reintegración social y económica de personas y grupos alzados en armas. Resocialización mediante procesos de lectoescrituras.

País: España.

- Proyecto: “Municipi lector”. Contexto: Municipio de Catalunya de 1800 habitantes de renta media alta. Dirigido a niños, padres, abuelos, maestros y ciudadanos de la comunidad. Descripción: motivación a la lectoescritura.
- Proyecto: “Club de lectores”. Contexto: jóvenes entre los 13 y 18 años de una ciudad media española, clase media y sin problemas de

adaptación social. Descripción: lectoescrituras en todo tipo de soportes.

País: México.

- Proyecto: “Escuincles traviesos”. Contexto: fraccionamiento Montoya en Oxaca, con 3,500 habitantes. La mayoría son artesanos, ambulantes, maestros, empleados, etc. Se dirige a adultos, jóvenes y niños. Descripción: sala para la lectoescritura.

En estos proyectos se han estimulado políticas de lectoescrituras siguiendo el principio propuesto por Paulo Freire de que la lengua no está hecha sólo de sintáxis y semántica sino también de la pragmática, pues el lenguaje hace parte de la acción, incluye un “programa de acción”. Martín-Barbero y Lluch (2011) presentan los siguientes resultados:

Dimensión Inclusión/cohesión social. Indicadores del desarrollo.

- Confianza en sí mismo por la valoración del individuo dentro del grupo,
- Autoestima alta.
- Seguridad personal ganada con el saber expresarse mejor y poder contar a otros sus propias historias.
- Valoración de la propia opinión ganada en el debate con los otros.
- Mejora la inserción en el entorno escolar.
- Mayor cohesión familiar que posibilita una mayor integración social.
- Mayor y mejor convivencia entre maestros padres y alumnos.
- Mejoras en la vida profesional.
- Visibilidad en la comunidad de los sujetos más vulnerables o más estigmatizados socialmente.
- Mayor sentimiento de pertenencia por el conocimiento de la historia de su comunidad.

- Identificación con problemas e iniciativas de la comunidad local.
- Integración entre asociaciones comunales e instituciones públicas.

Dimensión Participación ciudadana. Indicadores del desarrollo.

- Exigencia de reconocimiento y ejercicio de derechos socioculturales.
- Reconocimiento del valor de la información para poder ejercer la ciudadanía.
- Construcción local de reglas de convivencia y resolución de conflictos.
- Compromiso con la comunidad y cooperación entre las diversas asociaciones.
- Reconocimiento a todos del derecho a la palabra.
- Uso de la biblioteca pública como espacio donde se ejercen derechos ciudadanos.

Dimensión Sostenibilidad cultural. Indicadores del desarrollo.

- Aprendizaje del reconocimiento de la diversidad cultural en el municipio y en el barrio.
- Reconocimiento y visibilización del patrimonio y otros bienes y servicios culturales.
- Entrenamiento en la capacidad de cambio y de gestión cultural con autonomía.
- Reconocimiento al derecho a leer y escribir en todos los soportes y formatos.
- Ejercicio de interculturalidad por la interacción entre libros, medios y tecnologías digitales de la información.
- Implicación de los padres en la vida cultural de sus hijos.
- Valoración y respeto de las diferentes identidades culturales en la escuela y la familia.

- Crecimiento de la expresividad y creatividad en la escritura de sus propias historias.
- Ampliación de los gustos y los consumos culturales.

Referidos al componente pragmático en relación a la producción de textos escritos. A nivel internacional tenemos el trabajo de Vanessa Dacosta Cea (2005), quien publica su estudio “La ruptura de los códigos pragmáticos: Los textos escritos (los cuentos tradicionales)”. La autora propone que el componente pragmático es de suma importancia para el aprendizaje de un idioma, pues, el conocimiento del código no es suficiente para interpretar todos los contenidos que se transmiten en un mensaje. Por lo tanto, debemos entender la pragmática como un complemento de la gramática. Lo importante es que el estudiante sea capaz de construir un texto estableciendo relaciones con sus referentes tanto lingüísticos como extralingüísticos. Se explica que existen violaciones de ciertos principios pragmáticos hace que la pragmática en los textos de carácter ficcional sea distinta a la que puede existir en una conversación, pues se da prioridad a otro tipo de elementos en el mensaje. Sin embargo, esta ruptura de códigos no hace que los textos sean ininteligibles, pues mantienen la cohesión y la coherencia. En los cuentos ficcionales se violan algunas máximas de cooperación de Paul Grice. Estos principios están insertos en la propia comunicación y guían el empleo del lenguaje con los demás, su cumplimiento hace posible el intercambio comunicativo. Sin embargo, la comunicación literaria se aparta de los principios establecidos para regular los usos cotidianos del lenguaje, o más bien impone una ruptura de las máximas. Por ejemplo, el texto literario es básicamente no informativo (violación de la máxima de cantidad). La tarea del lector es utilizar sus conocimientos para reconstruir el mundo de ficción que tiene ante sus ojos. La ficción no está construida para que el lector la crea verdadera en todos sus aspectos (violación de la máxima de cualidad). Si pensamos en los cuentos, por ejemplo, admitimos que los animales hablen y no, por ello, dejan de ser animales.

Entonces surge la pregunta ¿cómo sabemos que el incumplimiento de las máximas no hace peligrar el principio de cooperación? La respuesta es: por el contexto del enunciado literario. La literatura impone un tipo de contrato comunicativo donde al autor le está permitido burlarse de las máximas. Asimismo, analiza el principio de pertinencia propuesto por Sperber y Wilson, en relación con la coherencia en los cuentos. La coherencia en el discurso, en este caso escrito, es muy importante para dar sentido y orden a un texto. Este principio se resume en la idea de que un emisor en su enunciado debe concentrar toda la información necesaria para que el receptor la comprenda con el menor esfuerzo posible. De esta manera, el receptor mantiene la conexión entre el enunciado nuevo y el precedente de forma más fácil, pues la claridad del mensaje le hace realizar las inferencias de una forma más inmediata. En este sentido, toda lengua dispone tanto de instrumentos léxicos (distintos tipos de anáforas) como gramaticales (marcadores como los deícticos: pronombres personales que identifican a los participantes del acto comunicativo; expresiones como aquí, allí, ahora...). Con la pragmática los alumnos aprenden a hilvanar enunciados para construir relatos.

2.2 Bases teóricas del estudio

2.2.1 Principios teóricos de la Psicología sociocultural

El presente estudio asume la teoría de la psicología sociocultural que sostiene que la mente y conducta humana se pueden explicar en principio, aparte del factor de maduración biológica, sumando dos claves: la interacción social como factor del desarrollo y los sistemas de mediación que brinda la cultura. Estas dos claves son precisamente las que nos ayudarán a entender la interrelación de las variables principales de nuestra investigación: “Actos de habla de la Pragmática lingüística” que en esencia es interacción social, mecanismo de desarrollo cognitivo y lingüístico

(Bruner, 1984) y la “escritura productiva” que es, según la propuesta vigotskiana, un sistema de representación de segundo orden que sirve de mediador cultural de la mente humana (Vigotsky, 1979, 1993 y 1995; Newman, Griffin y Cole, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1991; Garton y Pratt, 1991; McNamee, 1993; McLane, 1993; Rueda, 1993; Garton, 1994).

La psicología sociocultural sustenta que los procesos psicológicos superiores son resultado de un proceso de “internalización” como lo sugirió Vigotsky. El concepto internalización hoy tiene mayor precisión teórica si se entiende como “dominio” y “apropiación” de medios culturales de regulación de la conducta humana según Wertsch (1988) o como “redescripción de representaciones mentales” gracias a la educación y la cultura como lo sugiere Cole (1999) y Pozo (2001 y 2006). En este sentido, el objeto de estudio de la psicología humana es la actividad mediada por la cultura. Asimismo, como las actividades humanas son socialmente organizadas y tienen objetivos de adaptación en contextos específicos cambian a lo largo del tiempo y del espacio. En consecuencia, la mente humana difiere según la cultura. Por ejemplo, el desarrollo psicológico de una persona analfabeta es diferente al de una alfabetizada. No se puede entender la mente humana sin la cultura.

Según Cole (1995), la única escuela de psicología que incorpora la categoría de *cultura* como fundamento teórico y metodológico para la valoración de las variaciones culturales de la mente es la teoría histórico-cultural propuesta por Lev S. Vigotsky. Resulta difícil sostener, como lo hacen las demás teorías psicológicas, que los procesos mentales superiores tengan características idénticas en culturas diferentes. En ese sentido, estamos de acuerdo con la afirmación de James V. Wertsch de que las demás teorías psicológicas están despistadas metodológicamente porque no tienen en cuenta la esencia de la naturaleza humana (Wertsch, 1998).

La psicología histórico-cultural fue fundada por Lev S. Vigotsky (1896 – 1934) en la década de 1920 del siglo pasado, en colaboración de A. R. Luria y A. N. Leontiev. Esta teoría ha evolucionado con la aportación de diversas teorías occidentales sobre la actividad y el nombre más apropiado en la actualidad es Psicología sociocultural (Wertsch, 1993). El postulado fundamental del enfoque afirma que los procesos psicológicos humanos están *culturalmente mediados, se desarrollan históricamente* y surgen de la *actividad práctica*. Por ende, su núcleo teórico se estructura en tres pilares interrelacionados: la acción mediada, el origen social y la explicación como fenómenos históricos de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1979 y 1993; Luria, 1987; Leontiev, 1978; Wertsch, 1988 y 1993; Moll, 1993; Chávez, 1995; Rivière, 1996; Cole, 1999).

2.2.1.1 Tesis de la mediación cultural

La clave esencial para la comprensión de los procesos psicológicos y sociales humanos son los instrumentos y los signos empleados para su mediación. La mediación cultural (Figura 1) modifica fundamentalmente la estructura de las funciones psicológicas humanas. El triángulo mediacional básico fue propuesto por Lev S. Vigotsky para representar la descripción más simple de la autorregulación cognitiva mediante instrumentos culturales donde E es el estímulo, R es la respuesta y X son instrumentos físicos y/o semióticos usados funcionalmente para resolver problemas. Desde fines de los años 20 del siglo pasado la visión ontogenética propuesta por Vigotsky (1979) viene defendiendo que la adquisición del lenguaje oral es un mediador cultural de la mente infantil. Por ejemplo, la adquisición de las palabras le sirve al niño pequeño para “romper” los esquemas sensoriomotrices propuestos por Jean Piaget (1985 y 1996) que por más intencionales que sean en esencia son mecánicos, estímulo – respuesta (E – R). Es decir, la actividad exploratoria del bebé humano es importante pero el verdadero motor del desarrollo cognitivo y lingüístico es la interacción social que brinda la posibilidad de adquirir un vocabulario al niño para su comunicación y adaptación al mundo social. Las palabras complejizan la

estructura del esquema E – R; el nuevo acto instrumental E – X – R reorganiza el funcionamiento mental. Por lo tanto, un concepto clave para entender la mente humana es la mediación. La mente humana se debe entender como acción mediada.

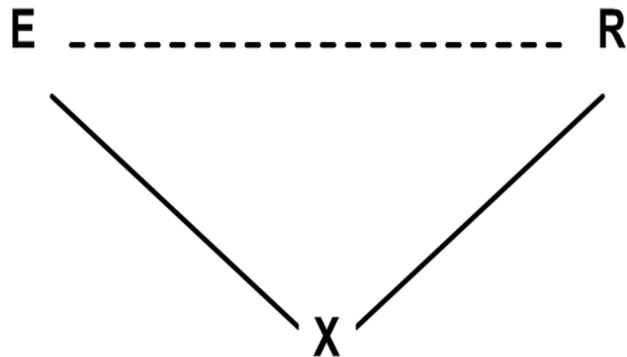


Figura 1. Triángulo mediacional básico E – X – R.

2.2.1.2 Tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la actividad social.

La unidad básica del estudio de los procesos psicológicos es la actividad práctica o mediada, es decir, interacción social con mediación cultural. Las modernas investigaciones sobre adquisición de los componentes del lenguaje (fonológico, léxico, semántico, sintáctico y pragmático) sostienen de manera implícita o explícita que *todos* ellos tienen como base de su desarrollo ontogenético el mecanismo de interacción social (Bruner, 1986 y 1995; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Mariscal y Gallo, 2014). Las investigaciones evolutivas con metodología conexionista vienen contradiciendo a las posturas innatistas sobre adquisición del lenguaje incluso en el desarrollo del procesamiento gramatical (Mariscal y Gallo, 2014). Por lo tanto, un concepto clave para entender la mente humana es la interacción social con mediación cultural.

2.2.1.3 Tesis de que las funciones psicológicas humanas son fenómenos históricos

Una teoría completa del desarrollo humano debe dar cuenta de cambios que se producen simultáneamente en cuatro niveles históricos: 1) filogenético (investigaciones del desarrollo de la especie); 2) histórico-cultural (investigaciones de la historia de los seres humanos desde su emergencia como especie diferenciada); 3) ontogenético (investigaciones de la historia individual de los niños) y 4) microgenético (investigar el desarrollo de procesos psicológicos particulares en el curso de interacciones experimentales en una única sesión experimental. Por ejemplo, observar y medir la resolución de una “tarea psicológica”). Esta segunda tesis es en esencia metodológica y la ampliaremos a continuación.

Vigotsky propuso cuatro niveles de análisis histórico o genético para entender el desarrollo de la mente humana (Vigotsky, 1979 y 1993; Wertsch, 1988, 1993 y 1998; Cole, 1995). La noción de génesis en la investigación psicológica permite no sólo *describir* la actividad mental en su aspecto más externo como producto terminado sino además nos permite *explicar* la actividad mental mediante reconstrucciones genéticas identificando procesos, mecanismos y factores de su formación (Rivière, 1991 y 1996; Belinchón, Igoa y Rivière, 1994; Baquero, 1996). Definiremos brevemente los cuatro niveles de análisis genético que deben guiar al investigar los procesos psicológicos que subyacen a la acción humana, en este caso el lenguaje oral y escrito.

- 1) Nivel de análisis filogenético.- Estudio del desarrollo de la especie tomando como unidades de tiempo miles de años. Ha sido demostrado convincentemente, hace ya más de un siglo por los antropólogos, que la capacidad especial que eleva al *homo sapiens* sobre el reino animal es la mediación cultural y sus cambios asociados a la vida social y psicológica (Mithen, 1998). Con la aparición del trabajo, como propone Federico Engels en su conocido

ensayo “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, la mente humana se adaptó de manera diferente a la realidad utilizando herramientas, lo cual, transformó al simio en hombre y generó la aparición de la cultura. La mediación cultural se refiere al desarrollo de las capacidades de la mente con instrumentos o sistemas de amplificación a través de su evolución biológica y cultural. El desarrollo histórico de nuestra especie está asociado a un complejo sistema de mediación como se observa en la *Figura 2*. Según Engeström (citado en Cole, 1999), el triángulo mediacional expandido consiste en un conjunto de triángulos interconectados para incluir a otras personas (la comunidad), reglas sociales (las reglas) y la división del trabajo entre el sujeto y otros.

Según la Gramática Generativa propuesta por Noam Chomsky, el origen del lenguaje sería producto de una mutación genética que habría hecho funcionar de manera diferente los mecanismos cerebrales relacionados con el lenguaje y la inteligencia. Esta sería una propuesta ahistórica e innatista. Pues, esta teoría sustenta que el origen del significado sería el principio de composicionalidad, pero este no logra explicar fehacientemente a partir de la sintaxis el contenido de los signos lingüísticos combinados en oraciones. La visión innatista del lenguaje es dominante hoy y es compartida por psicolingüistas que adoptan la psicología del procesamiento de información y las teorías de la modularidad de la mente y el lenguaje del pensamiento (Chomsky, 1971 y 1991; Fodor, 1983, 1986 y 1997; Pinker, 2001). Una teoría más acorde con la evidencia filogenética es el Principio de relevancia en la comunicación humana propuesta por D. Sperber y D. Wilson quienes proponen que la intención comunicativa de la comunidad de usuarios crearía un código compartido. Es decir, el significado del signo verbal está lleno de contenido como producto de la interacción social. Este principio es una salida a la “paradoja de la evolución gradual del lenguaje” en

base a las funciones que el lenguaje cumple (Belinchón y otros, 1994; Wilson 2002; Wilson y Sperber, 2002; Yus, 2003).



Figura 2. El triángulo mediacional expandido.

- 2) Nivel de análisis sociogenético.- Es el estudio histórico sociocultural de los seres humanos desde su emergencia como especie diferenciada por la manipulación de instrumentos de mediación cultural. Todas las culturas humanas han desarrollado la capacidad mediadora del lenguaje oral, pero no todas han desarrollado la forma específica de mediación del lenguaje escrito. Con el surgimiento de la alfabetización (lectura, escritura y cálculo) hace 5.000 años aproximadamente, se hace necesaria la “educación formal”. El sistema de escritura requiere de un estudio prolongado y sistemático a cargo de maestros “escribas”. Este hecho hace surgir la escuela como institución social. La documentación arqueológica permite deducir que la habilidad de la lectoescritura siempre ha gozado de gran valoración social (Renfrew, 1990; Olson, 2002). Según Cole (1995), existe una íntima relación entre el desarrollo de la

escolarización y el desarrollo de grandes centros urbanos vinculados con el comercio y con medios de producción tecnológicamente complejos. Asimismo, la escritura es el instrumento mediador esencial para la educación formal, pues es un sistema que sirve para representar tanto al lenguaje oral así como otros sistemas simbólicos como las matemáticas, la lógica, la música, etc. Bruner (1988), propone ejemplos de amplificación de las capacidades enactivas o motoras mediante martillos, palancas, ruedas, etc. y especialmente programas de acción en los que se emplean dichos instrumentos; amplificación de la capacidad sensorial o formas de observar y detectar mediante microscopio, telescopio, radar, diagramas, grabados, etc. y amplificadores de los procesos de pensamiento mediante el empleo del lenguaje hablado para explicar, crear teorías y otros lenguajes como la escritura, las matemáticas y la lógica. Como diría Jerome Bruner, el lenguaje oral y escrito son los mediadores de mediadores.

Una postura ahistórica e innatista sería la existencia de un “Lenguaje del pensamiento” de Jerry Fodor (1983), surgida a raíz de las críticas fundadas a la teoría psicogenética (constructivismo solipsista) del desarrollo cognitivo y lingüístico de Jean Piaget (1985 y 1996). Según Fodor, el código innato del lenguaje del pensamiento haría posible la traducción del pensamiento en lenguaje y la rápida adquisición del lenguaje, en particular del componente semántico (Fodor, 1983; 1986 y 1997). Sin embargo, la postura psicogenética debe ser complementada con una visión sociogenética que propone que el factor determinante del desarrollo cognitivo es la interacción social y los sistemas de mediación cultural.

- 3) Nivel de análisis ontogenético.- Estudio del desarrollo del individuo tomando como unidades de tiempo los meses o años. Las investigaciones de psicología del desarrollo como las de Jean Piaget (1985 y 1996), Lev Vigotsky (1979) y Jerome Bruner (1986 y 1988)

basadas en la observación natural del niño se centran en este nivel de análisis. Podemos citar investigaciones relacionadas a nuestro estudio, derivadas dentro de esta metodología ontogenética, a Sinclair de Swart (1978); Cole y Means (1986); Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991); Newman, Griffin y Cole (1991); Johnston y Johnston (1993) entre otros.

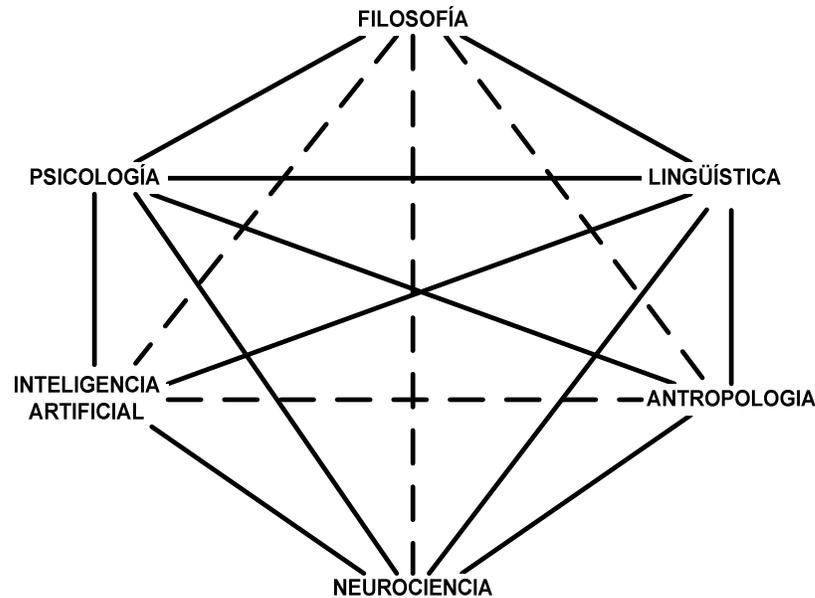
- 4) Nivel de análisis microgenético.- Estudio del desarrollo cognitivo con métodos experimentales a corto plazo tomando como unidades los segundos o centisegundos. Las investigaciones de la Psicología del procesamiento de información y el Conexionismo (Procesamiento Distribuido en Paralelo) se enmarcan dentro de esta metodología. Los aportes científicos en este nivel de análisis han sido relevantes pero en un nivel individual, no sistematizados ni integrados en las ciencias cognitivas (Sperber y Hirschfeld, 2001). Es decir, la visión de la mente humana como sistemas de memorias asemejan un gran rompecabezas que solo tiene sentido si se integran a los demás niveles explicativos que proponemos (Pozo, 2001 y 2006). Podemos citar, como ejemplos, investigaciones de nivel microgenético relacionadas a las variables de nuestro estudio, interrelación entre Pragmática del lenguaje oral y escritura productiva a Skinner (1981); Baddeley (1998); De Vega (1992); Gardner (1992); Karmiloff-Smith (1994); Frawley (1999); Mehler y Dupoux (1981).

La psicología sociocultural es en sí una macroteoría que puede servir para la integración de la psicología científica (Blanck, 1993; Rosa y Montero, 1993), prueba de ello es que esta teoría es parte de las ciencias cognitivas (Cole, 1999; Frawley, 1999). Existe confianza en los métodos genéticos o evolutivos para explicar el origen y desarrollo de la mente humana (Wertsch, 1988). Toda investigación psicológica seria y exhaustiva debiera incluir estos niveles de estudio genético porque permite un mayor alcance teórico y

metodológico. Por ejemplo, Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, utiliza ocho criterios para identificar la existencia de una inteligencia. Entre estos criterios incluye los cuatro métodos de análisis propuestos por Vigotsky (Gardner, 1994: 98 y ss.), llegando a la conclusión de la existencia de ocho inteligencias modulares.

Desde una visión integradora, Sperber y Hirschfeld (2001) hacen notar que a pesar de las diferentes tradiciones de investigación, las ciencias cognitivas deben aunar esfuerzos desde una perspectiva del desarrollo ontogenético, filogenético y sociocultural. Existen importantes y prometedores avances en la investigación de los procesos cognitivos pero difíciles de integrar. La alianza estratégica denominada ciencias cognitivas se enfrenta al difícil problema de explicar el origen y naturaleza de la mente humana en mejores condiciones que antes (Rivière, 1991; Gardner 1992; Frawley, 1999). En la Figura 3, se observa la organización de las ciencias cognitivas donde las líneas punteadas refieren vínculos interdisciplinarios fuertes y las líneas quebradas refieren vínculos interdisciplinarios débiles (citado en Gardner, 1992).

En los siguientes acápites definiremos los conceptos claves de la psicolingüística, la pragmática en general y en particular en la pragmática textual. Asimismo, abordaremos los aspectos teóricos de la producción de textos escritos como punto de confluencia funcional de procesos centrales y los procesos modulares del lenguaje que aún suscitan polémica sobre el carácter modular, cuasi-modular o no modular de los componentes pragmáticos en el discurso oral y escrito. Los métodos genéticos o evolutivos expuestos nos brindaron un marco integrador para interpretar nuestras conclusiones.



RELACIONES ENTRE LAS CIENCIAS COGNITIVAS

Figura 3. Organización de las ciencias cognitivas

2.2.2 La mente como acción mediada.

La acción mediada evita el dualismo cuerpo - mente, pues, unifica los conceptos de mente y conducta como abstracción de la realidad. La mente (del latín *mens*) no es algo inmaterial sino procesos y actividades materiales que se pueden describir y explicar con el avance científico actual. Desde la filosofía de la mente, Daniel Dennett, (1995 y 2000) define la mente como un fenómeno emergente de procesos y actividades en el sistema nervioso cuya tarea es fabricar el futuro. Este filósofo implícitamente asume la idea de acción mediada para entender las características de la mente humana. Dennett afirma que filogenéticamente existen cuatro tipos de mentes: darwiniana, skinneriana, popperiana y gregoriana.

La mente darwiniana caracteriza a las criaturas que se adaptan por selección natural pasiva. La mente skinneriana caracteriza a las criaturas que se adaptan por la historia de los refuerzos que van encontrando, es decir, actúan por ensayo y error. La mente popperiana caracteriza a las criaturas que planifican y hacen “hipótesis” para decidir una acción.

Finalmente, la mente gregoriana (en nuestra opinión, para un mejor entendimiento sería mejor denominarla “mente vigotskiana”) que caracteriza al ser humano por el uso de herramientas físicas y mentales.

Desde la psicología del procesamiento de información, que es la teoría cognitiva dominante hasta hoy, la mente es un bioprograma de cómputo, sistemas de memorias que generan procesos como las representaciones mentales y el pensamiento (Gardner, 1993). Sin embargo, una crítica a ésta concepción de la mente desde la psicología sociocultural es que deja de lado la verdadera naturaleza humana que es en sí la creación y negociación de significados en la interacción social (Bruner, 1995). Según James Wertsch (1993 y 1998), la mente humana está conformada por emociones, cogniciones y *self*. Estos procesos deben entenderse como acción mediada con las siguientes diez propiedades.

- 1) Existe una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación. La unidad de análisis de la psicología sociocultural es el “sistema agente – instrumento”. Existe una dialéctica entre agente y modos de mediación porque el agente está en interacción, en tensión irreductible con las herramientas culturales siendo las más importantes las palabras. Aquí cobra importancia la tesis de Vigotsky: “el pensamiento no se encarna en palabras sino que se desarrolla en palabras”. El pensamiento no es un “programa interno, acabado e innato” sino que se desarrolla muy gradualmente como producto de la acción mediada con el lenguaje y otros tipos de representaciones mentales.

- 2) Todos los modos de mediación de la mente son materiales. Los enfoques psicológicos que imaginan procesos psíquicos abstractos y aparentemente inmateriales están despistados, pues, la noción de desarrollo de habilidades requiere de interacción con objetos materiales. Los hallazgos de las neurociencias cognitivas avalan esta

postura, Eric Kandel (2001 y 2002) afirma que lo que los psicólogos llaman “sistemas de memorias” son a nivel neurobiológico conexiones sinápticas que se establecen en la acción sobre la realidad. Según Wertsch (1998: 58 y ss.), el caso más relevante de una herramienta cultural aparentemente inmaterial es el lenguaje hablado. Sin embargo, la materialidad es una propiedad de cualquier modo de mediación. El signo verbal tiene un vehículo acústico, es decir material. El uso de objetos materiales como herramientas culturales da como resultado cambios en el agente. Sin esa materialidad, no habría nada para actuar o reaccionar y no podrían surgir habilidades socioculturalmente situadas. La materialidad de las herramientas culturales hace que las habilidades sean específicas. Por ejemplo, la dislexia, a pesar de ser causada por una lesión el cerebro, se presenta sólo en la escritura alfabética mas no se presenta en la escritura ideográfica (Galaburda, 2002). Igualmente sucede en el caso de la disfemia que es inexistente en lenguas tonales como el chino (Ardila, 1984). Estos casos sobre el lenguaje escrito y oral demuestran que la materialidad de la herramienta cultural (el signo lingüístico) desarrolla en el cerebro habilidades y/o evidencia sus deficiencias en el uso de la misma.

3) La acción mediada suele tener múltiples objetivos. La acción mediada tiene propósitos simultáneos, a veces conflictivos. Los objetivos del agente a veces no coinciden, no se ajustan a los objetivos y propósitos de la herramienta cultural. Asimismo, según Wertsch (1998), hay un “horizonte moral” en el que se realiza la acción mediada que no es analizado porque es un tema que no se reduce a los procesos psíquicos del individuo sino al contexto sociocultural.

4) La acción mediada está históricamente situada, por lo tanto, sólo se puede entender con métodos genéticos: filogenéticos, ontogenéticos, microgenéticos y sociogenéticos. El sistema agente – instrumento siempre está en proceso de cambio, por lo tanto, es necesario hacer

análisis genéticos del agente y del instrumento. Por ejemplo, la inteligencia humana no es un atributo abstracto, su contexto es la acción mediada. Es decir, la inteligencia es un atributo del sistema creado por el agente y los modos de mediación.

- 5) Todo sistema de mediación restringe y/o favorece la acción humana. Los modos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción. Por ejemplo, el vocabulario de conceptos concretos que usamos para la comunicación cotidiana en ámbitos no escolarizados difiere del vocabulario abstracto que usamos para razonar en instituciones académicas. En ese sentido se puede afirmar que el desarrollo psicológico está situado en instituciones sociales como la escuela u otras.

- 6) La acción mediada es transformada por la introducción de nuevas herramientas culturales que generan nuevos niveles de habilidad en el agente. El desarrollo cognitivo desde el punto de vista mediacional se produce cuando los nuevos modos de mediación generan una reorganización de la acción mediada (Figura 4).

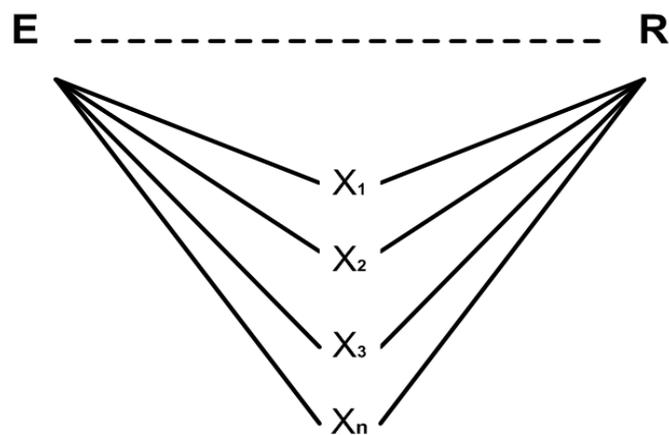


Figura 4. Desarrollo cognitivo desde el punto de vista mediacional.

7) La metáfora vigotkiana de “internalización” se debe entender como dominio (*mastery*, dominio de algo). Según Vigotsky (1979 y 1993), debe considerarse que cada persona se comunica consigo mismo por medio del *habla interior*, la cual es una reducción en amplitud (en especial cinética) hasta convertirse en una forma de pensamiento compuesto de representaciones mentales de naturaleza lingüística. De este proceso de internalización del habla comunicativa desde el “plano interpsicológico” al “plano intrapsicológico” (figura 5) surge el pensamiento verbal como forma de mediación cognitiva y autorregulatoria del comportamiento (Luria, 1974, 1984 y 1987; Duncan, 2002). Para evitar el dualismo, Wertsch (1988) propone que el proceso de “internalización” sea entendido como “saber cómo”, “dominio” de herramientas culturales. En ese sentido, el uso y dominio de herramientas culturales peculiares lleva al desarrollo de habilidades peculiares más que al de aptitudes o capacidades generales.

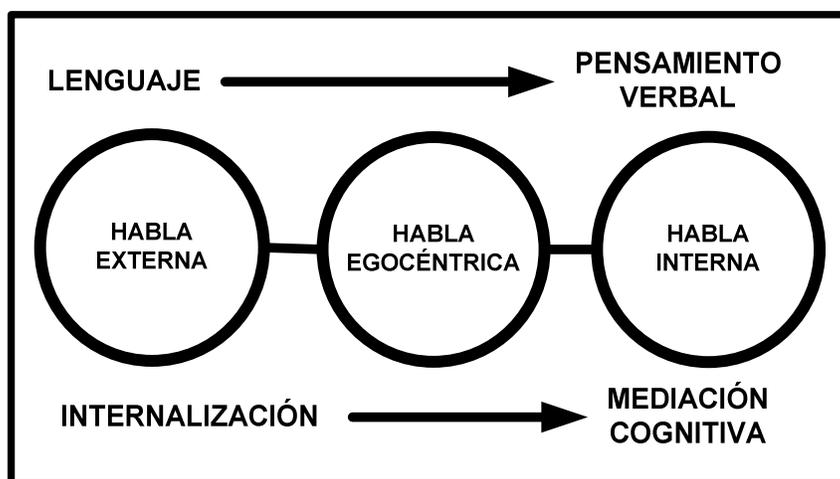


Figura 5. Etapas de internalización del habla comunicativa.

Karmiloff-Smith (1994), basándose en la metodología conexionista, propone un mecanismo de desarrollo cognitivo denominado

“Redescripción representacional” (RR) que explica el paso de representaciones mentales implícitas a explícitas. Tanto M. Cole (1999) como J. I. Pozo (2006), sustentan que el modelo RR es una demostración empírica de lo que Vigotsky denominó proceso de “internalización”. La ciencia cognitiva va por este camino cuando el conexionismo sostiene que la mente no se basa en reglas ni programas “internos” sino en un conjunto de asociaciones en las redes neuronales causadas por la acción mediada, pues, el medio externo hace su trabajo al simplificar una serie de tareas cuando resolvemos un problema (Wertsch, 1998: 89 y ss).

- 8) La metáfora vigotkiana de “internalización” se debe entender también como “apropiación” en el sentido de “hacer propio algo”, proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio. En este caso, apropiarse de las herramientas culturales. Según Wertsch (1993 y 1998: 93 y ss.), esta idea proviene del lingüista Mijail Bajtín, quien propone que hablar implica necesariamente un proceso de apropiarse de las palabras de otro y hacerlas, al menos en parte, propias en sus intenciones y acentos. Por lo tanto, el agente tiene el poder volitivo de aceptar o rechazar las intenciones de las palabras como es el caso de las “normas” y “valores” culturales. La apropiación es un proceso difícil porque hay resistencia y fricción. Por ejemplo, una cosa es conocer algunas creencias religiosas (internalización como dominio) y otra cosa es aceptarlas (internalización como apropiación).

- 9) Consecuencias laterales en la acción mediada. Los modos de mediación suelen producirse por razones ajenas a la facilitación de la acción mediada. Por ejemplo, los sistemas de escritura nacieron con fines comunicativos pero también generaron cambios en la memoria, conciencia en la estructura lingüística, etc. Por ejemplo, la conciencia metalingüística es producto de la alfabetización.

10) Los modos de mediación se asocian con el poder y la autoridad. La autoridad se reconoce en la interacción social gracias a ciertos modos de mediación. Por ejemplo, la palabra como herramienta cultural puede servir de acción coercitiva dirigida a silenciar las voces de los otros como sucede con los dogmas religiosos o políticos. Otro ejemplo, en sentido positivo, los conocimientos académicos dan poder experto a quien lo posee, es decir, tener autoridad para dirigir la interacción social. Se valora ciertas formas de hablar y razonar, las herramientas culturales adecuadas logran que las acciones propias adquieran poder y autoridad.

2.2.3 Lengua, comunicación, lenguaje y psicolingüística.

Los conceptos científicos al conformar un sistema teórico se interdefinen. En este sentido, el término *lengua* se refiere a todo sistema de signos que puede utilizarse como medio de comunicación. El concepto *comunicación*, cuya raíz se encuentra en el término “común”, implica una convención interpersonal. Los protagonistas de los actos de comunicación deben aceptar implícitamente dos principios: primero, un acuerdo de grupo cultural por lo que respecta al significado de los signos que conforman el vocabulario de la lengua y segundo, las reglas de combinación de las palabras y sus usos socioinformativos (Rondal, 2003 y 2009).

El léxico de las lenguas está conformado por millares de signos lingüísticos que son adquiridos y almacenados en una memoria procedimental (Mariscal y Gallo, 2014). Se habla de sistema de signos lingüísticos y no de signos aislados. Un *signo lingüístico* es una entidad de dos “caras” compuesto de una forma o *significante* al que corresponde un *significado* particular (o varios, en caso de polisemia). Según Saussure (1985), al significado le corresponde un referente extrasignico, es decir, una clase de objetos concretos o cognitivos (Figura 6).

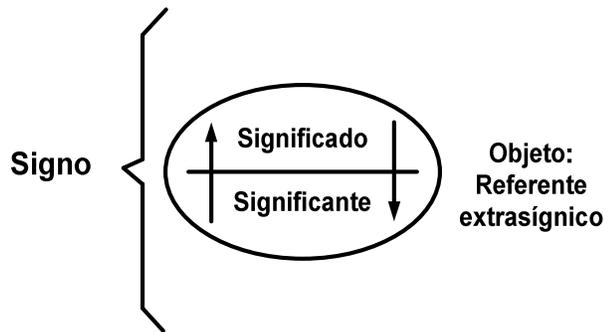


Figura 6. El signo lingüístico según Ferdinand de Saussure.

El lenguaje, como proceso cognitivo, es la capacidad de acoplamiento entre significantes y significados. Un sistema de signos y símbolos cuya función primaria es transmitir un mensaje. Es una capacidad inherente al ser humano en el sentido de ser natural, es una función cognitiva de carácter biológico (modularidad neurofuncional) y social (Bruner, 1984 y 1986; De Vega y Cuetos, 1999; Rondal, 2000 y 2009). En consecuencia, el lenguaje no sólo prepara al ser humano para la comunicación, sino para algo que está inmerso en el desarrollo de la conducta social del niño (Vigotsky, 1979; Belinchón, Igoa y Rivière, 1994; Puyuelo y Rondal, 2003). Desde el punto de vista psicológico, el lenguaje evoluciona en el infante dentro de un contexto idiomático, en la asimilación de una lengua (por ejemplo el español) pasando por un proceso de adquisición y desarrollo (Miller, 1994; Berko Gleason y Bernstein, 1999).

Según Alexander Luria (1984), el lenguaje humano es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. Las unidades de análisis psicológico del lenguaje son las palabras (el signo lingüístico). En cambio, las unidades de análisis del habla son las frases (combinación de palabras

con significado oracional). Luria sostiene que el lenguaje del ser humano duplica su mundo, pues designa objetos y se relaciona con objetos que no percibe. Es decir, la palabra duplica el mundo y da la posibilidad de operar mentalmente con objetos, inclusive en su ausencia. Con el lenguaje es posible la abstracción y formación de conceptos.

La disciplina psicológica que estudia el lenguaje se denomina Psicolingüística (Miller, 1974; De Vega y Cuetos, 1999), la cual estudia los procesos mentales (atención, percepción, memoria, pensamiento, etc.) que subyacen a la actividad de comprensión lingüística (oral –entender una conversación- y escrita –entender lo que leemos-) y producción lingüística (hablar y escribir con éxito comunicativo).

2.2.4 Naturaleza multicomponencial del lenguaje y aspectos metalingüísticos

Las investigaciones de los últimos decenios de la psicolingüística y la neuropsicología cognitiva del lenguaje ponen de manifiesto que el lenguaje es una federación de componentes estructurales correctamente integrados: fonología, lexicología, semántica, sintaxis, pragmática y discurso. El lenguaje, en condiciones de funcionamiento normal, aparenta ser un fenómeno homogéneo. Sin embargo, existen patologías del lenguaje que muestran la desarticulación y deficiencia de algunos de sus componentes. Por ejemplo, las dislalias (trastornos en la producción de fonemas), las afasias (trastornos léxicos, semánticos, sintácticos y/o discursivos), las dislexias (trastornos léxicos, semánticos y/o sintácticos), el retraso mental (trastornos semánticos y pragmáticos), etc. Ante esta evidencia científica se afirma que el lenguaje posee una naturaleza multicomponencial. Es decir, el lenguaje es el producto de la integración de varios subsistemas que disponen de cierta autonomía con respecto a los otros, como lo demuestran las disociaciones observadas en las patologías del lenguaje. (Valle, 1992; Ellis y Young, 1992; Belinchón, Igoa y Rivière, 1994; Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000; Puyuelo y Rondal, 2003).

Los componentes o subsistemas del lenguaje y sus aspectos metalingüísticos son los siguientes (Rondal, 2003):

1. **Nivel fonológico.** Reagrupa los sonidos propios de una lengua determinada (fonemas). Su autoevaluación consciente se denomina metafonología.
2. **Nivel morfolexicológico.** Incluye los elementos léxicos o palabras de la lengua que constituyen el léxico o vocabulario de ésta. Se trata del “diccionario mental” el cual no está organizado por orden alfabético de las palabras sino por su frecuencia de uso, su significado, categoría gramatical, imaginabilidad (palabras concretas y abstractas) y por su parecido fonológico. La amplitud de los diccionarios mentales varía según las personas (según su edad, nivel cultural, profesión, etc.); suelen contar con algunas decenas de millares de palabras. Su autoevaluación consciente se denomina metalexología.
3. **Nivel morfosintáctico.** Conciernen a la realización de las estructuras de significado complejo, mediante la formación de secuencias organizadas de lexemas. Su autoevaluación consciente se denomina metasintaxis.
4. **Nivel pragmático.** Reagrupa una serie de subfunciones que tienen la intención de actuar sobre el interlocutor o influenciarle. Su autoevaluación consciente se denomina metapragmática.
5. **Nivel del discurso.** Considera el discurso en el sentido de un enunciado superior a la frase y desde el punto de vista de su organización informativa. Su evaluación consciente se denomina metadiscurso.

Tabla 1
Componentes estructurales del lenguaje y aspectos metalingüísticos.

Fonología	Morfolexicología	Morfosintaxis	Pragmática	Discurso
1. Fonemas	1. Lexemas y organización semántica lexica. 2. Estructuras jerárquicas y sémicas. 3. Morfología de las inflexiones. 4. Morfología referencial y derivacional. 5. Categorías lexicogramaticales	1. Organización semántica estructural 2. Estructuración sintagmática 3. Estructuración de frases 4. Estructuración de párrafos	1. Práctica de la conversación 2. Adecuación interpersonal y situacional 3. Deixis 4. Tipos de frases no locutivas 5. Énfasis 6. Elipsis	1. Macro-estructuras discursivas 2. Cohesión discursiva
Metafonología	Metalexicología	Metamorfosis	Metapragmática	Metadiscurso

Cada subsistema dispone de cierta autonomía en relación con otros subsistemas, tal y como lo demuestran los casos clínicos de la neuropsicología cognitiva del lenguaje. Las disociaciones observadas en las patologías del lenguaje, particularmente, en las disfasias genéticas evidencian la existencia de una modularidad neurofuncional del lenguaje (Ellis y Young, 1992; Manning, 1992; Valle, 1992; De Vega y Cuetos, 1999; Rondal, 2003 y 2009). Según Rondal (2003), sería muy apropiado clasificar los componentes del lenguaje en tres categorías: *computacionales* (aspectos formales de la fonología y la morfosintaxis); *conceptuales* (aspectos semánticos) y *socioinformativos* (regulaciones pragmáticas y la organización informativa del lenguaje a nivel de macroestructuras discursivas).

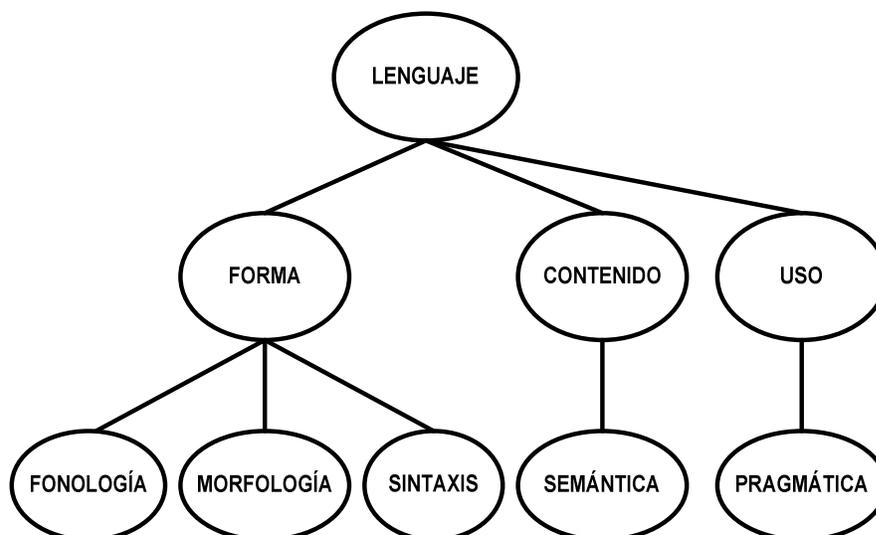


Figura 7. Clasificación de los componentes del lenguaje: forma, contenido y uso.

El desarrollo metalingüístico es apuntalado por la educación, en especial por la adquisición del lenguaje escrito y su transferencia a contextos de utilidad social y valoración cultural. (Flavell, 1993; Mayor, Suengas y González, 1995; Cole, 1995; Chávez, 2006). En otras palabras, todos los componentes del lenguaje pueden promover el rápido desarrollo de aspectos metalingüísticos gracias a la adquisición de la escritura (sistema de recodificación del lenguaje oral en las lenguas alfabéticas escritas) y su aplicación a una cultura académica: metafonología (capacidad de segmentar las palabras e identificar los fonemas en el habla y los grafemas en la escritura); metalexicología (capacidad de aislar las palabras que componen una oración y tener conciencia de que es una unidad lingüística con el propósito de incrementar el vocabulario); metasemántica (capacidad de ser consciente de los significados de las palabras y de las oraciones); metasintaxis (capacidad de hacer juicios de gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones); metapragmática (capacidad de organizar y regular los usos comunicacionales del discurso) y metadiscursivo o metatextual (conciencia y control de la producción y la comprensión de discursos o textos).

2.2.5 Paradigma lingüístico formalista

2.2.5.1 Principio de composicionalidad de la Gramática Generativa.

La Gramática Generativa (GG) fue formulada por Noam Chomsky en 1957, siendo su programa de investigación que revolucionó la lingüística y la psicolingüística. Asimismo, es una propuesta al desarrollo de una teoría de la comunicación verbal (Fodor, 1984). La GG propone que las ideas del pensamiento se combinan y se traducen a combinaciones de palabras. El principio de la GG fue planteado por Wilhem von Humboldt en el siglo XIX y fue retomado por Chomsky para definir la creatividad del lenguaje: “El lenguaje hace uso infinito de medios finitos”.

La GG propone el principio de composicionalidad para explicar cómo es posible que las lenguas naturales se puedan aprender. Este principio plantea que el significado de las expresiones complejas se deriva de los significados de sus partes. Esta estrategia guía las investigaciones sobre la interfaz sintáxis – semántica de las lenguas naturales. Por ejemplo, el famoso oxímoron de Noam Chomsky:

“Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente”

Esta oración está bien formada sintácticamente, pero es semánticamente anómala. Este hecho demuestra que los componentes lingüísticos son modulares en el sentido de autónomos; sin embargo, existe una interacción entre ambos (Chomsky, 1992 y 2004). La composicionalidad defiende que el significado de una expresión compleja es una función de los significados de sus componentes sintácticos inmediatos y de la manera en que estos se combinan como se observa en el ejemplo de la figura 8.

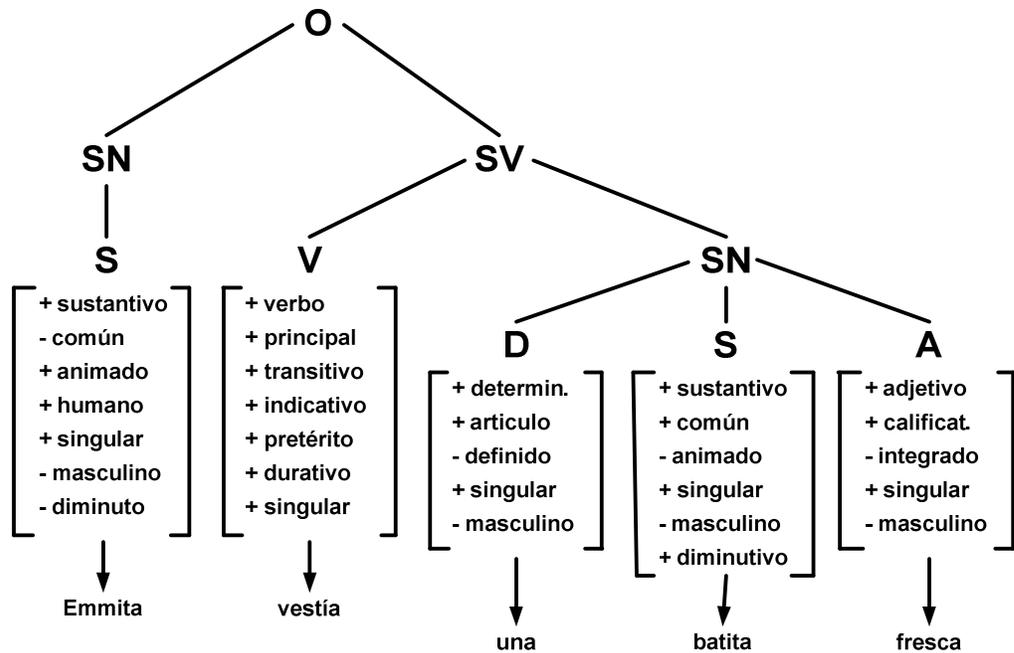


Figura 8. Interfaz sintaxis – semántica de las lenguas naturales.

Al entender el lenguaje de manera composicional, Noam Chomsky está aceptando de manera implícita la “modularidad” que defiende Jerry Fodor, la cual se ha impuesto en la ciencia cognitiva debido a la evidencia de descomposición funcional del lenguaje en los estudios sobre afasia.

2.2.5.2 El test de Turing y la teoría computacional de la mente

Alan Turing publica en 1950 un famoso artículo en el que postulaba un juego de imitación que permitía comprobar la inteligencia de una máquina mediante su capacidad para mantener una conversación a la manera humana. Se demostró que un programa de ordenador podía engañar a observadores humanos para hacerles creer que era una persona y no una máquina. A esta descripción se le denominó el test de Turing (Michie, 2002), afirmando que los ordenadores son manipuladores formales de símbolos, es decir, procesan información. El término “símbolo” se refiere a cualquier ocurrencia interna, con eficacia formal como un concepto, nombre, palabra,

idea, representación, imagen, etc. El término “formal” hace referencia forma o sintaxis y a la independencia de las propiedades semánticas, tales como la referencia o verdad.

De esta nueva visión surge la teoría computacional de la mente que sostiene que la mente es un ordenador digital que ejecuta inferencias simbólicas sin requerir de un homúnculo o estado de conciencia. Es decir, un dispositivo de estados discretos que almacena representaciones simbólicas y que las manipula mediante reglas sintácticas. Asimismo, sostiene que los pensamientos son representaciones simbólicas en un “Lenguaje del pensamiento” que guían las secuencias causales por las propiedades sintácticas y no semánticas de los símbolos. Las propiedades sintácticas son los determinantes causales del razonamiento, la sintaxis “sigue la pista” a la semántica. Estas propiedades sintácticas se pueden implementar en un sistema físico.

2.2.5.3 La modularidad de Jerry Fodor y el lenguaje del pensamiento.

La teoría de la modularidad de la mente ha llevado a las ciencias cognitivas a replantearse la relación entre lenguaje y pensamiento y la interacción entre herencia y medio desde una perspectiva innatista. Jerry Fodor planteó en 1983 una nueva visión de la estructura mental conformada por “módulos” que hacen referencia a los sistemas perceptivos que sesgan la atención hacia determinado tipo de información. La mente o sistema cognitivo está constituido por tres tipos de procesadores de información como se observa en la figura 9.

Después de todo este proceso, los sistemas modulares de salida efectúan la integración motora para ejecutar la conducta (Fodor, 1983; Mehler y Dupoux, 1994; Wilson y Keil, 2002).

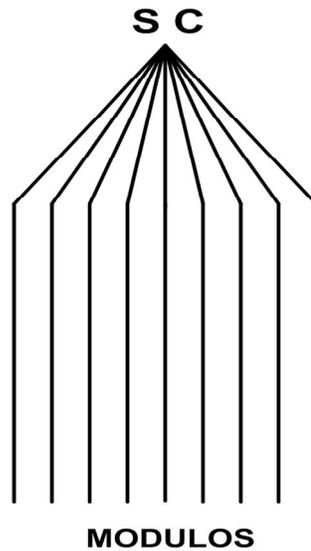


Figura 10. Sistemas perceptuales modulares.

La modularidad de la mente propone una nueva visión del desarrollo cognitivo que afirma que “nacemos sabiendo”. Por ejemplo, Gelman (2002) plantea la hipótesis de que los bebés nacen con ciertas competencias conceptuales. Es decir, los seres humanos están dotados con algunas ideas innatas, módulos y/o estructuras mentales específicas de dominio. Ejemplos de estas dotaciones innatas serían, además del lenguaje, los números naturales, objetos y tipos de fuentes de energía de los objetos animados e inanimados, percepción del color y la forma, las relaciones tridimensionales, el reconocimiento de voces y rostros. A estos dispositivos de aprendizaje computacionales específicos de dominio se le denominan “conceptos implícitos” o “módulos esqueléticos” que ya están preparados para asimilar y acomodar las entradas pertinentes a un dominio específico promoviendo la atención hacia ese dominio.

Para explicar la relación entre pensamiento y el lenguaje, Fodor (1983) propone la hipótesis del “lenguaje del pensamiento” que hace referencia a nuestra gran capacidad de representación tanto mental como lingüística. Así como la Gramática Generativa sustenta que nuestra capacidad de representación lingüística es muy creativa, la idea del lenguaje del pensamiento considera que nuestras representaciones mentales son igualmente poderosas. Pues, podemos pensar y hablar sobre cualquier tiempo y lugar. Tanto el lenguaje como el pensamiento son contrafácticos porque podemos pensar y hablar sobre lo real y lo posible. Asimismo, podemos tener representaciones falsas del mundo. Todo esto hace que los pensamientos y las oraciones sean muy complejas.

El poder de la representación lingüística le viene de la organización sintáctica que permite construir infinidad de representaciones complejas. Las oraciones son estructuras construidas a partir de unidades más básicas que son las palabras o morfemas. Asumiendo el principio de composicionalidad, el significado de una oración depende del significado de esas palabras junto con su estructura. De este hecho se infiere que las representaciones mentales están organizadas de la misma manera. Los pensamientos están compuestos por conceptos agrupados en estructuras más complejas. En este sentido, la hipótesis del lenguaje del pensamiento afirma que nuestra capacidad de pensar depende de un sistema representacional en el que las representaciones complejas se construyen a partir de un inventario de elementos básicos. A este sistema representacional no verbal se le denomina “mentalés”.

En base a la teoría computacional de la mente, Fodor (1983) aplica la analogía funcional entre el ordenador y la mente. Pues, así como el ordenador tiene dos lenguajes, uno público de *input/output* para comunicarse con el entorno, también posee un lenguaje privado para que la máquina ejecute los programas de cómputos a través de codificación binaria. De manera análoga, los organismos tienen un lenguaje público y uno privado con el que realizan las computaciones que están en la base de su conducta.

Jerry Fodor (1983) sostiene que el “mentalés” es un código interno innato muy parecido a un lenguaje que contiene un inventario de unidades básicas semejantes a palabras. Este código interno sería semánticamente rico a pesar de que no necesita de la experiencia, pues, los conceptos básicos no son aprendidos. Los atributos del lenguaje del pensamiento son de naturaleza proposicional, intermodal y abstracto. El “mentales” explicaría la velocidad en la adquisición una lengua natural y la formación de conceptos que demuestran los niños. En conclusión, el sistema nervioso “habla” un lenguaje interno independiente de cualquier lengua natural o público. Por lo tanto, es un lenguaje sin proceso de desarrollo y sin pragmática. El lenguaje público sería un vehículo para decir lo que pensamos en “mentales”.

2.2.5.4. Arquitectura cognitiva modular

Las arquitecturas cognitivas modulares son dominantes en la ciencia cognitiva en la actualidad, cualquier intento de explicar el lenguaje y su adquisición debe partir de la perspectiva de la naturaleza multicomponencial del lenguaje. La neuropsicología cognitiva del lenguaje ha jugado un rol muy importante en la psicolingüística moderna (Valle, 1991). Los casos de afásicos y disléxicos le sirvieron a John Morton para proponer su modelo de logogén. Este modelo de arquitectura cognitiva ha seguido evolucionando como el propuesto por Patterson y Shewell en 1987, en él se observan las rutas de procesamiento de información lingüística (figura 11).

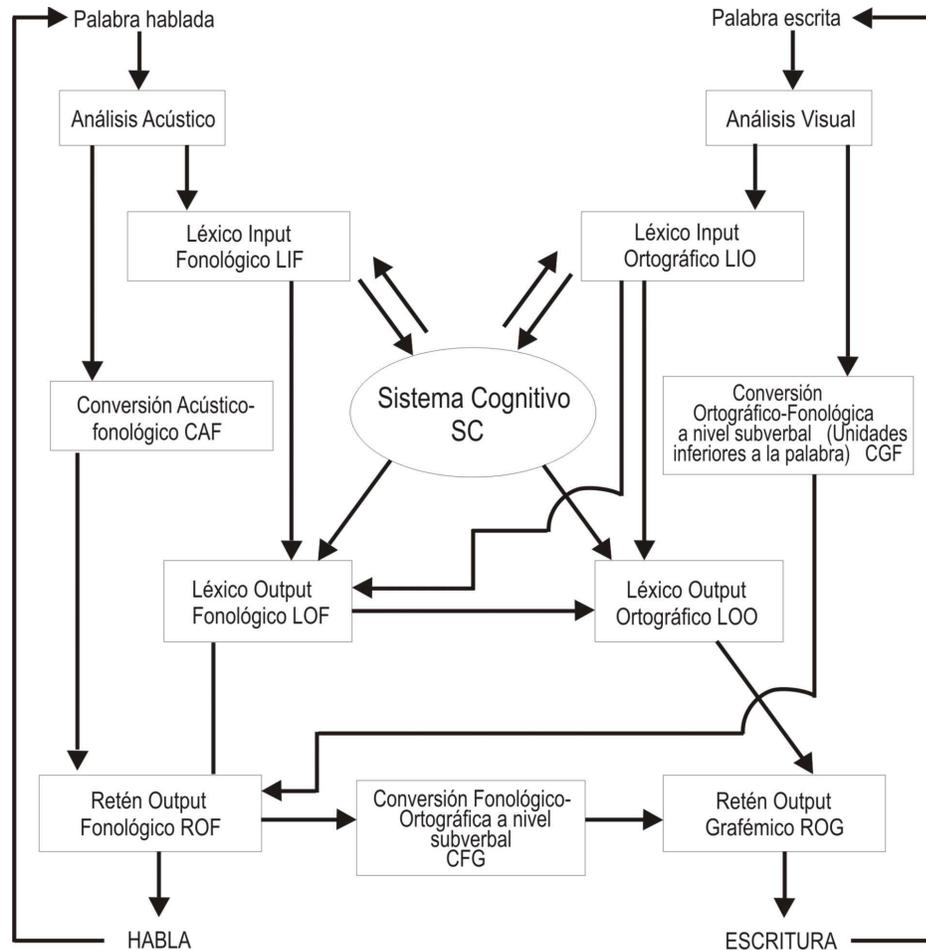


Figura 11. Modelo de arquitectura funcional del procesamiento de información lingüística.

A continuación describimos las funciones de los diversos sistemas de memoria que procesan la información en las tareas de escuchar, leer, hablar y escribir.

Sistema Cognitivo (SC).- Conjunto de memorias a largo plazo donde se almacenan representaciones supraléxicas (frases), semánticas, sintácticas y pragmáticas. Estas representaciones facilitan la comprensión del contexto lingüístico y extralingüístico del mensaje. En el SC se encuentran interactuando las memorias a largo plazo: declarativa (semántica y

episódica), procedimental y prospectiva. Aquí se produce la comprensión del lenguaje.

Módulos de percepción y memorias de comprensión de palabras:

Análisis acústico (AA).- Módulo que analiza los rasgos fonéticos de las palabras que escuchamos. Por ejemplo, reconocemos si una palabra es de nuestro idioma.

Análisis visual (AV).- Módulo que analiza los rasgos visuales de letras de la palabra escrita que leemos. Reconocemos la forma de la letra, etc.

Léxico Input Fonológico (LIF).- Memoria responsable del reconocimiento de las palabras que escuchamos. Es el almacén del código fonológico, por ende sólo puede contener palabras que se han escuchado antes. Es decir, no reconoce palabras desconocidas.

Léxico Input Ortográfico (LIO).- Memoria responsable del reconocimiento de las palabras que leemos. Es el almacén del código grafémico - ortográfico, por ende sólo puede contener las palabras que hemos leído antes. Es decir, no reconoce palabras desconocidas.

Conversión Grafema-Fonema (CGF).- Memoria responsable de la recodificación fonológica que hace posible que podamos leer pseudopalabras o palabras desconocidas.

Conversión Acústico-Fonológica (CAF).- Memoria responsable de ensamblar la pronunciación en un todo articulable de pseudopalabras o palabras desconocidas que escuchamos.

Módulos y memorias de producción de palabras:

Léxico Output Fonológico (LOF).- Memoria responsable de evocar la representación fonológica de la palabra que vamos a articular oralmente y eventualmente a escribir. Cuando éste módulo se inhibe se produce el “fenómeno de la punta de la lengua”, es decir, tenemos la idea pero no evocamos la palabra.

Léxico Output Ortográfico (LOO).- Memoria responsable de evocar la representación ortográfica de la palabra que vamos a escribir. Los errores

ortográficos pueden ser causados porque no tenemos una correcta representación ortográfica de la palabra.

Conversión Fonológico-Ortografica (CFG).- Memoria que hace posible escribir palabras desconocidas convirtiendo los fonemas en grafemas hasta obtener la secuencia ortográfica correspondiente. En este módulo se producen los problemas de ortografía como omitir letras (“mucielago”, “ombre”), agregar letras (“reconocimiento”), invertir sílabas (“sol” por “los”), sustituir letras (“eskeleto”), etc.

Retén Output Fonológico (ROF).- Módulo que almacena el código articulatorio y genera la secuencia articulatoria del habla.

Retén Output Grafémico (ROG).- Módulo que almacena el código motor, es decir, los patrones motores gráficos y selecciona los alógrafos (las formas diversas que pueden presentar los grafemas). El ROG especifica la caja del grafema (letra mayúscula ó minúscula) y la fundición (manuscrito, letra de imprenta), así como la combinación de caja y fundición.

Hasta los más acérrimos críticos de la psicología del procesamiento de la información consideran que estas arquitecturas cognitivas sirven de guía para el descubrimiento de nuevos centros cerebrales responsables de los procesos cognitivos (Bunge y Ardila, 1988). Asimismo, la evaluación e intervención logopédica aprovecha el conocimiento sobre cómo funcionan las arquitecturas funcionales del lenguaje. Sin embargo, desde esta perspectiva modular de la mente se obvia el tema de conciencia.

2.2.5.5 Modularidad de los actos de habla

Investigaciones desde la neuropragmática de raíces generativista defienden el posible carácter modular del componente pragmático. La neuropragmática afirma que el hemisferio derecho es el asiento de procesamiento de información pragmático. Basándose en el análisis del lenguaje en pacientes esquizofrénicos, Asa Kasher y Sara Meilijson (2012), elaboran una teoría

modular, en el sentido de Fodor, de los actos de habla. Pues, identifica dos tipos de actos de habla: básicos (aserciones, preguntas, órdenes y peticiones) que sí son modulares e inherentes al uso de una lengua, y otra clase de actos cuyo uso depende de las normas sociales.

Kasher postula una hipótesis modular de la competencia pragmática articulada en dos partes: conocimiento pragmático puramente lingüístico, representable en un módulo y el conocimiento pragmático central, que comprende también los conocimientos no lingüísticos. La diferencia entre conocimientos pragmáticos modulares y centrales estriba en el contraste entre generalidad y especificidad de los fines que cumplen. Un módulo crucial será aquél que se ocupa de los conocimientos relativos a los tipos de actos lingüísticos fundamentales (aserciones, preguntas y órdenes) que se encuentran en todas las lenguas del mundo. Otro módulo comprende los conocimientos que regulan los principales aspectos de la conversación como el cambio de turno al hablar, la organización de las secuencias, etc. (Bertuccelli, 1996).

2.2.6 Paradigma lingüístico funcionalista

2.2.6.1 Pragmática filosófica

Etimológicamente pragmática proviene del vocablo griego *prágmatos* que significa “hecho”, “acción” (derivado de *prassein*, “hacer”). Se debe diferenciar “pragmática” que pertenece al ámbito lingüístico de “pragmatismo” y “pragmaticismo” que pertenecen al ámbito filosófico (Bertuccelli, 1996; Wilson y Keil, 2002). La pragmática filosófica surge dentro de la semiótica contemporánea inspirada por Charles S. Peirce, Charles Morris y Rudolph Carnap. La semiótica es la ciencia de los signos y tiene por objetivo definir la “gramática” de sistemas de signos específicos, entre los que se encuentran las lenguas naturales. La pragmática filosófica se ubica dentro del movimiento filosófico denominado empirismo lógico (o neopositivismo). Esta filosofía propone una ciencia positiva con sus ideales

de reduccionismo, explicación causal y predicción (Bruner, 1995). Según Bertuccelli (1996), la pragmática filosófica es el último intento de los neopositivistas por formular un modelo filosófico destinado a proporcionar visiones globales del mundo como un instrumento destinado a definir valores intelectuales que se traducen en el ámbito lingüístico en la adopción de técnicas analítico-formales que, aplicadas a los diversos dominios de la investigación científica, permitan la creación de una ciencia unificada.

2.2.6.2 Definición de Pragmática lingüística

Hasta hoy no existe una dimensión unitaria en el campo de la pragmática del lenguaje humano. Por tal motivo, existen muchas definiciones propuestas donde el concepto de “uso” es un rasgo definitorio de la pragmática. Veamos las principales definiciones propuestas (Bertuccelli, 1996; Horn y Ward, 2002):

- “La pragmática es el estudio de la lengua desde una perspectiva funcional”.
- “La pragmática es el estudio de las relaciones entre la lengua y contexto que se hallan gramaticalizadas o codificadas en la estructura de la propia lengua”.
- “La pragmática es el estudio de las capacidades que poseen los usuarios de una lengua que les permiten asociar las frases a los contextos adecuados”.
- “La pragmática es el estudio de la deixis, de la implicatura, de los actos lingüísticos y de los aspectos estructurales del discurso”.
- La pragmática es el estudio de los aspectos del significado dependientes del contexto que quedan excluidos sistemáticamente en la construcción de la forma lógica.

Green (1989), citado por Bertuccelli (1996), propone una definición desde una perspectiva cognitiva: “La pragmática es el estudio de la acción

emprendida deliberadamente con la intención de que el intérprete defina el modelo de realidad, incluso el sistema de valores y el modelo de intenciones, creencias y actitudes del hablante”.

En conclusión, la pragmática se centra en la naturaleza de la lengua como medio de comunicación. El concepto “comunicación” requiere de indagaciones que no son de naturaleza exclusivamente lingüística, sino más bien se extienden a las ciencias cognitivas (ver figura 3): la filosofía de la mente y del lenguaje, la psicología, la antropología, la sociología, la inteligencia artificial y las neurociencias (Wilson y Keil, 2002). El lenguaje es una forma organizada de cognición humana en tiempo real, interactiva, “encarnada” y contextualizada. Esto implica aceptar que el lenguaje se sitúa en el cuerpo humano y toma como unidad teórica básica la díada de la conversación, en lugar de una mónada que debe transmitir o recibir un mensaje. Según Duncan (2002), esta propuesta fue anunciada por Lev S. Vigotsky en su obra “Pensamiento y Lenguaje” en 1934. Vigotsky analizó los eventos comunicativos como un proceso que se desarrolla en un “plano interpsicológico” al mismo tiempo que en un “plano intrapsicológico”. El hecho de que el uso del lenguaje tiene un carácter contextualizado y culturalmente determinado ha sido investigado por la socio y psicolingüística observando la evolución del gesto, el estudio de las lenguas de signos, los estudios de lingüística cognitiva y funcional, la filosofía y la antropología.

2.2.6.3 Pragmática y su relación con la Psicolingüística

La pragmática lingüística se origina en la semiótica entendida como la ciencia de los signos. Ferdinand de Saussure (1985), ya había propuesto a inicios del siglo XX en el “Curso de lingüística general” la idea de que la lengua es un sistema de signos y, por tanto, la lingüística es una parte de la semiótica. Desde la concepción semiótica de Charles Morris, la primera definición de la pragmática fue propuesta a fines de los años 30 del siglo XX.

La dimensión pragmática de la semiosis es la relación de los signos con los intérpretes o usuarios (Bertucelli, 1996).

**TRICOTOMIA SEMIÓTICA SEGÚN MORRIS,
CARNAP Y C. S. PIERCE (1930)**

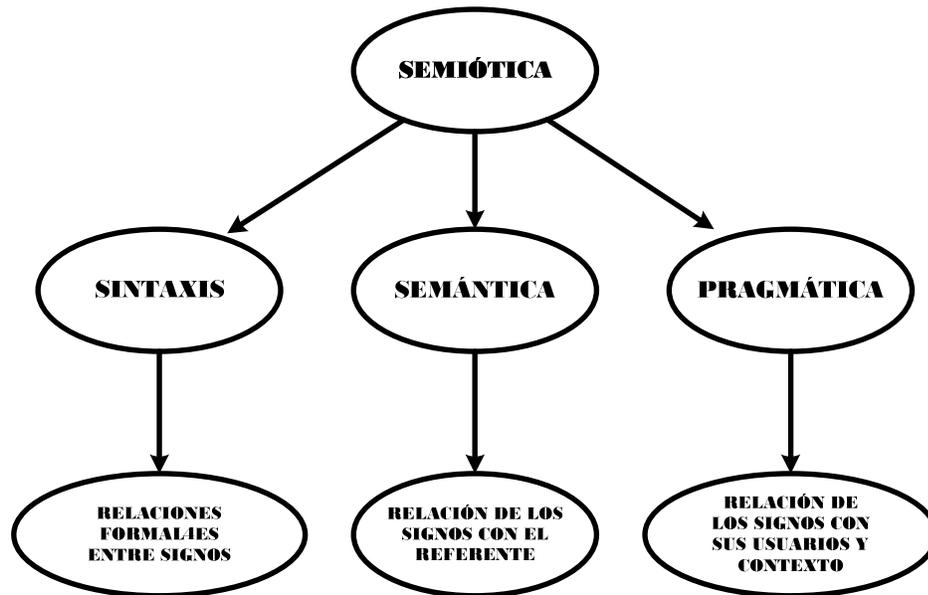


Figura 12. Primera definición de la pragmática lingüística.

La pragmática es, para Morris, una de las tres dimensiones en la que se articula la semiosis (Figura 8). A su vez define la semiosis como un proceso mediante el cual cualquier cosa funciona como un signo. La segunda dimensión de la semiótica, la semántica estudia las relaciones de los signos con los objetos a los que tales signos son aplicables, comportando la formación de reglas que determinan qué objetos o situaciones son denotables por medio de los signos. La tercera dimensión, sintáctica, fija su atención en la relación entre los signos entre sí.

Cabe resaltar que el reconocimiento de la tridimensionalidad del proceso semiótico de Morris legitima la existencia de las perspectivas formalista, empirista y pragmática en el estudio de las lenguas como sistemas

complejos de signos. La perspectiva formalista tiende a considerar lengua cualquier sistema axiomático, independientemente de la denotación de sus signos. La perspectiva pragmática permite observar la lengua como actividad comunicativa de naturaleza social. Y la perspectiva empirista tiende a remarcar la necesidad de la relación entre los signos y los objetos que éstos denotan (Bertucelli, 1996; Horn y Ward, 2002).

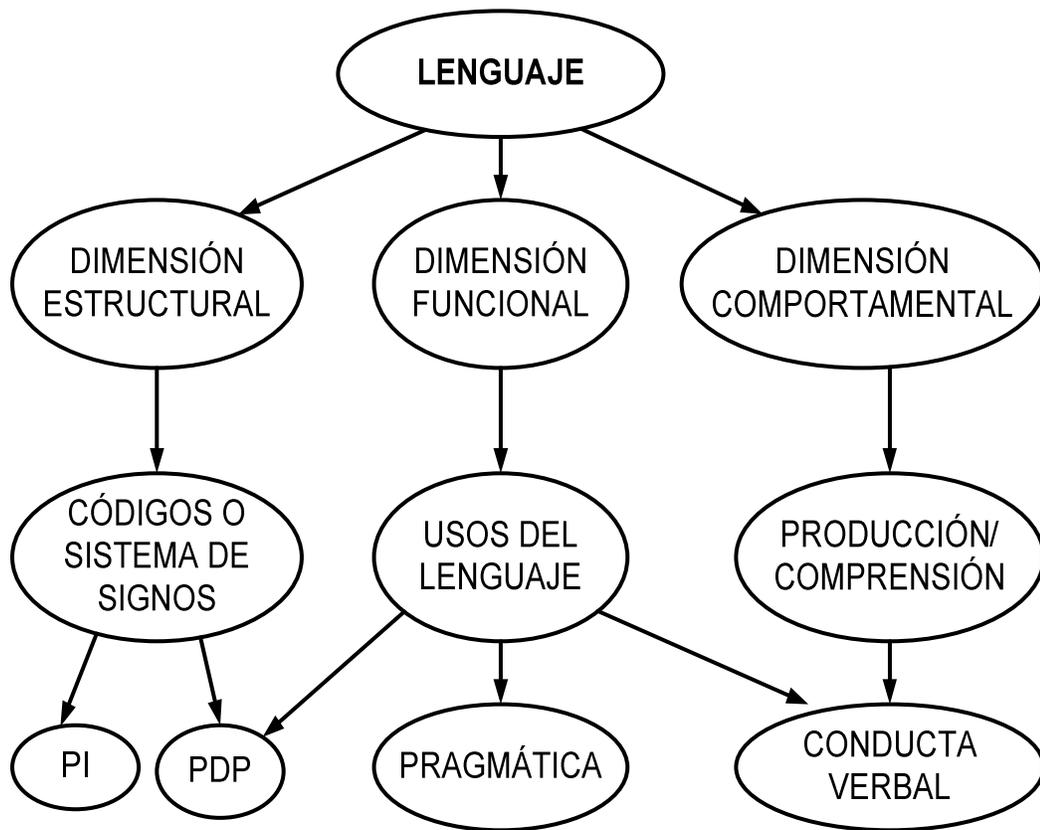


Figura 13. Dimensiones del lenguaje y perspectivas psicolingüísticas

El impacto de la semiótica de Morris en la psicolingüística moderna se traduce en la existencia de tres perspectivas de investigación como se observa en la figura 9. La dimensión formalista del lenguaje inspira las investigaciones dentro de la psicolingüística del procesamiento de información (PI). Las investigaciones desde la Inteligencia artificial asumen

la metodología del Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) que simultáneamente asumen las dimensiones formalista y funcional. En cambio, la dimensión funcional genera perspectivas de investigación centrada en la pragmática como las psicolingüísticas del desarrollo de Jean Piaget, Lev Vigotsky y Jerome Bruner que se basan en la actividad y la comunicación. Finalmente, la dimensión comportamental ha apuntalado las investigaciones desde perspectivas conductistas que definen al lenguaje como conducta verbal (Belinchón y otros, 1994).

2.2.6.4 La pragmática de Ludwig Wittgenstein y la imposibilidad de la existencia de un lenguaje privado.

En la primera mitad del siglo XX, los conceptos “uso”, “comportamiento”, “hábito” se vuelven cruciales en algunos sectores de la filosofía del lenguaje. La doctrina del significado como “uso” nace en Ludwig Wittgenstein originada por el rechazo de la concepción tradicional según la cual las palabras denotan objetos o cualidades de los objetos y la lengua no es sino una mera nomenclatura. Wittgenstein sostiene que sólo a partir del uso es posible un análisis semántico: “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje”. Sin embargo, este “uso” se refiere al uso individual de un individuo libre de usar pero socialmente coordinado y regulado. El uso se inscribe en el conjunto de actividades en las que se articula el comportamiento humano y que son capaces de dar sentido a las expresiones verbales. Tales actividades las denomina Wittgenstein “juegos lingüísticos” en el sentido de que “hablar un lenguaje forma parte de una actividad, o de una forma de vida”. (Wittgenstein, 1986 y 1988; Bertuccelli, 1996; Carhuachi, 2000).

Los juegos del habla propuestos por Wittgenstein a inicios de los años 50, son los usos reglamentados de la lengua que el niño adquiere al aprender a usar dicha lengua en diversas situaciones y contextos, estos juegos pueden ser:

- Dar órdenes y actuar siguiendo las indicaciones.

- Construir un objeto de acuerdo a una descripción presentada con anterioridad.
- Discriminar, describir o indicar objetos por sus características, aspecto o medida.
- Relatar hechos, acontecimientos, narraciones, descripciones, diálogos a partir de sus experiencias.
- Construir ideas, conjeturas, comentarios, críticas y valoraciones acerca de un hecho.
- Plantear y comprobar hipótesis, sean válidas o nulas, de problemas directos o indirectos.
- Hacer una broma o chiste y contarlo en una situación apropiada.
- Saludar, rezar, insultar, reprimir, agradecer, suplicar, pedir, rogar, etc.

Wittgenstein argumenta que a lo más que podemos aspirar es a conocer los usos del lenguaje, es decir, su dimensión funcional. Así, la dimensión formalista o estructural es inabordable, pues no puede haber ningún hecho bruto acerca de qué reglas y representaciones se está utilizando en un sistema aparte de las intenciones del que lo ha diseñado. Cuando estudiamos a los seres humanos no tenemos acceso a las intenciones del diseñador y, por tanto, puede que no haya datos fácticos que permitan responder a la cuestión de qué reglas y representaciones subyacen a nuestras habilidades lingüísticas. En conclusión, el uso de la idea de reglas y de competencia en la lingüística necesita una seria reconsideración, incluso si estas nociones no fueran consideradas como carentes de sentido (Ludlow, 2002).

Por estas consideraciones, Wittgenstein rechaza la posibilidad de un supuesto lenguaje privado en el sentido de un vocabulario sólo conocido por el hablante, por lo cual no sería un lenguaje auténtico porque todo lenguaje por definición debe tener intención comunicativa. Un lenguaje privado sería aquel que describe las experiencias internas de un sujeto de tal manera que tal sujeto entiende tal lenguaje. En conclusión, los “juegos lingüísticos” como actividad o forma de vida propuesto por Wittgenstein es incompatible con la

teoría de un “Lenguaje del pensamiento” propuesto por Jerry Fodor (1983) como sistema de representación y cómputo sobre representaciones. Wittgenstein afirma que cualquier lenguaje debe tener un carácter público y comunicativo, por lo cual sería compatible con la propuesta vigotskiana de un “Lenguaje para el pensamiento” como proceso de internalización del habla socializada (Frawley, 1999).

2.2.6.5 La pragmática de John L. Austin y el habla como acción.

Según John L. Austin (1990), la unidad de análisis del lenguaje es el *acto lingüístico*. Muestra que al hablar *hacemos algo* en la interacción social. Por ejemplo, cuando decimos “El gato está sobre la alfombra” es un enunciado asertivo susceptible de una valoración de verdad o falsedad. Mientras que “pido perdón” es un enunciado performativo; al emitirlo el hablante no sólo “dice” sino que “hace” algo, cumple un acto e arrepentimiento que no se puede juzgar verdadero o falso, pero puede ser más o menos *feliz* o *felizmente conseguido*.

En su libro “Cómo hacer cosas con las palabras” publicado en 1962, se pregunta qué significa “decir algo” y la respuesta es que decir algo equivale a consumir tres actos simultáneos: un acto *locutorio*, un acto *ilocutorio* y un acto *perlocutorio* (Figura 10)

John Austin, mediante la observación directa de los actos del habla, define por primera vez los tipos de actos:

- Acto locutivo.- Es la expresión de un oración o discurso con un significado real, puesto en escena dentro de un realidad determinada. Produce un significado literal, tal como se dice.
- Acto ilocutivo.- La producción de una oración o discurso sea, promesa, ruego, orden, duda, deseo, etc. Se expresa asociado con la efectividad y fuerza ilocutiva (gestos, ademanes, timbre de voz,

mirada, postura, etc.).

- Acto perlocutivo.- Consiste en el efecto lingüístico o no lingüístico (respuesta conductual) que se produce en los oyentes, siendo aceptada (enunciados afortunados) o negados/falso (enunciados desafortunados).

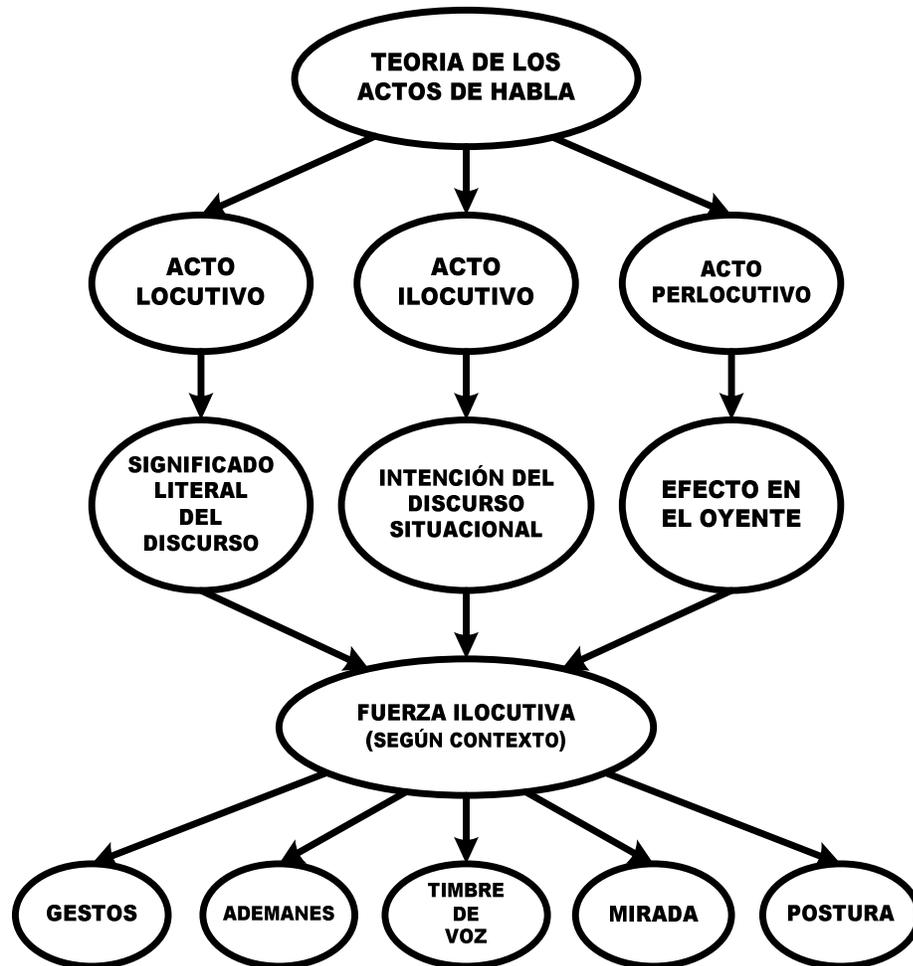


Figura 14. Acto de habla

El componente más importante desde el punto de vista psicológico es la *fuera ilocutiva* que hace referencia a las intenciones comunicativas del acto

ilocutivo. Estas pueden inferirse a través sus indicadores conductuales (gestos, ademanes, timbre de voz, mirada, postura, etc.), el contexto y la situación. En este sentido, la pragmática lingüística está asociada a una pragmática de las intenciones que la filosofía de la mente denomina intencionalidad (Searle, 1994; Acero, Bustos y Quesada, 1996) y psicología del desarrollo denomina en la actualidad “Teoría de la mente” o capacidades cognitivas interpersonales (Rivière y Núñez, 1996)

2.2.6.6. La pragmática de John R. Searle y el retorno de la conciencia.

John Searle (1992 y 1994 a), reafirma la existencia de tres tipos de actos de habla: locutivos (que se organizan de acuerdo con un sistema gramatical); ilocutivos (la intención: mandar, prometer, avisar, solicitar, etc.) y perlocutivos (modifican la conducta o creencia del oyente). Todo acto de habla es en sí una acción intencional que puede ser clasificada en cuatro tipos generales de fuerza ilocutiva (figura 15).

- 1) **Asertivos.-** Creer lo que se dice, en lo que representa el enunciado. Existen las siguientes subclases:
 - a) Confirmativos.- Ejemplo: Mantengo mi promesa de pagar mi deuda.
 - b) Informativos.- Ejemplo: El lunes habrá una asamblea de delegados.
 - c) Asentivos.- Ejemplo: Te aseguro que iré mañana.
 - d) Disentivos.- Ejemplo: No me gusta el pastel de acelga.
 - e) Supositivos.- Ejemplo: Debes estar cansado por el viaje.

- 2) **Compromisivos.-** Compromiso a hacer algo. Existen dos subclases:
 - a) Las promesas.- Ejemplo: Le prometo que le pago a fin de mes.
 - b) Las ofertas o propuestas. Ejemplo: Puedes contar con mi presencia.

- 3) **Directivos.-** El hablante intenta que el interlocutor haga algo. Existen las siguientes subclases:

- a) Los requerimientos.- Ejemplo: Te pido que me ayudes este fin de semana.
- b) Las interrogaciones.- Ejemplo: ¿Estas contenta en tu nueva casa?
- c) Las conminaciones o mandatos.- Ejemplo: Abre la puerta.
- d) Las prohibiciones.- Ejemplo: No te permito que me faltes el respeto.
- e) Las permisiones.- Ejemplo: Pueden salir al recreo.
- f) Las advertencias.- Ejemplo: Es mejor que estudies para el examen.

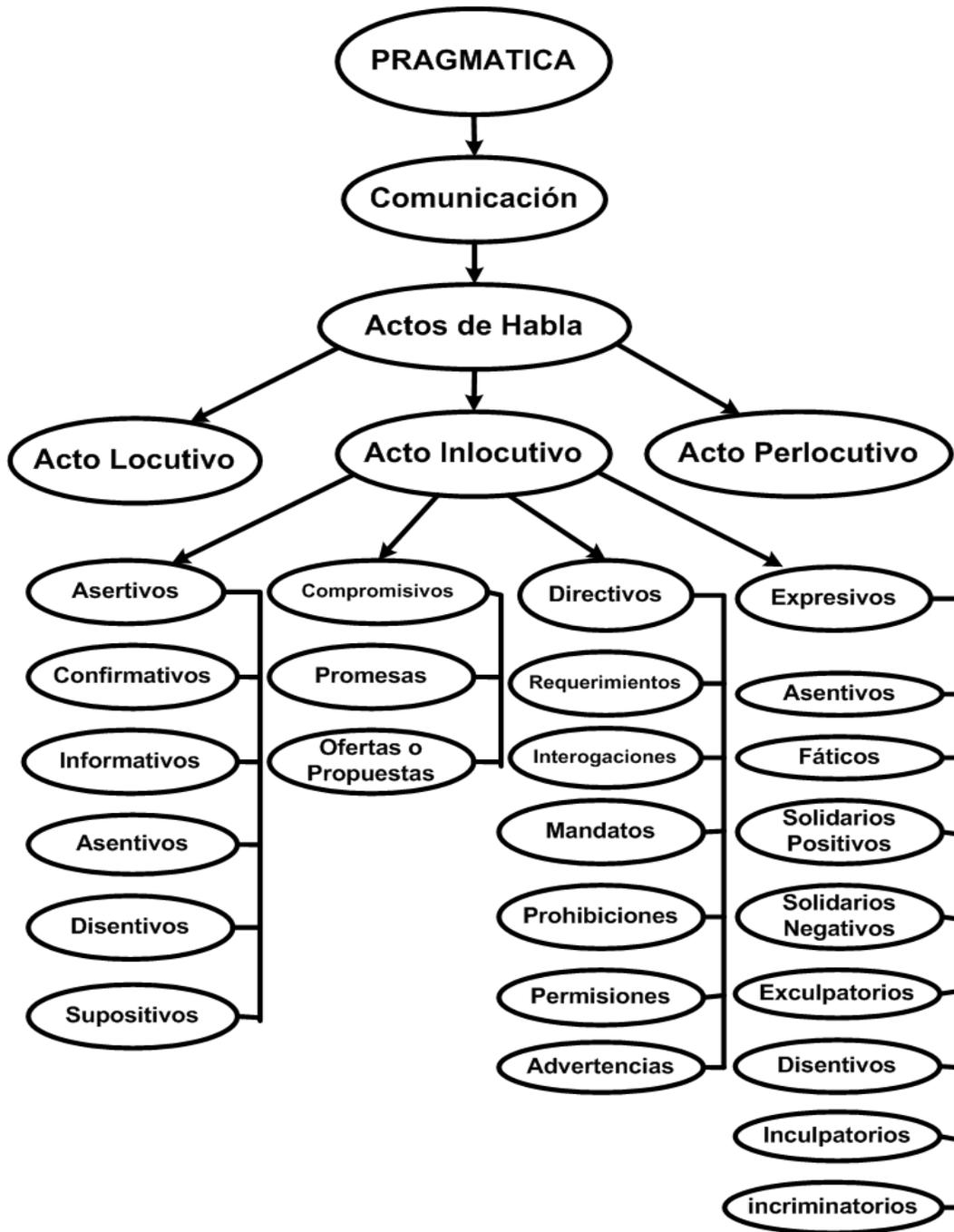


Figura 15. Actos de habla y los cuatro tipos de intenciones.

- 4) **Expresivos.**- Actos de habla que expresan actitud del hablante sobre un determinado acontecimiento o situación. Existen las siguientes subclases:
- a) Los asentivos.- Ejemplo: Estoy de acuerdo.
 - b) Los fáticos.- Ejemplo: Hola, buenos días.
 - c) Los solidarios positivos.- Ejemplo: Te felicito por tu ascenso.
 - d) Los solidarios negativos.- Ejemplos: Te compadezco, amigo; No quisiera estar en tu lugar.
 - e) Los exculpatorios.- Ejemplo: Entiendo que no lo quieras.
 - f) Los disentivos.- Ejemplo: No te permito que me hables así.
 - g) Los inculpativos.- Ejemplo: Lamento haber llegado tarde.
 - h) Los incriminatorios.- Ejemplo: Eres un sinvergüenza.

Desde la filosofía de la mente, Searle (1994 b; 2002 y 2006), critica a la Inteligencia artificial y a la metáfora del ordenador porque consideran a la mente como programas que por definición son puramente formales o sintácticos. En 1984, Searle planteó su experimento psicológico conocido como “El Argumento de la habitación china” el cual marcó el retorno de la mente consciente a la psicología cognitiva. Demostró que la visión de la mente como programas implementados con reglas o sintaxis no son suficientes para explicar los contenidos mentales ni son constitutivos de la semántica. Pues, las mentes tienen contenidos mentales o semántica. Por ejemplo, para pensar o entender una lengua se tiene que contar con algo más que con la sintaxis sola, se tiene que asociar algún significado, algún contenido de pensamiento, con las palabras o signos.

2.2.6.7. Principio cooperativo de H. Paul Grice.

El filósofo inglés H. Paul Grice (1913 – 1988) es conocido por sus aportaciones a la teoría del significado y la comunicación. En estos campos planteó su principio cooperativo que se expresa en las “Máximas” que llevan su nombre. Estas fueron redactadas por Grice con el propósito de describir

las reglas pragmáticas que rigen la conversación en lenguaje natural. Supone que quienes intervienen en un intercambio comunicativo acuerdan hacerlo, y tal acuerdo vale para el comienzo o el final de la conversación. Veamos a continuación las máximas que son en sí varias capas de intenciones metarrepresentacionales.

Máxima de Cantidad.- Guarda relación con la cantidad de información que debe darse. Incluye dos submáximas:

- 1) Haga que su contribución sea todo lo informativa que el intercambio requiera.
- 2) No haga que su contribución sea más informativa de lo que el intercambio requiera.

Máxima de Calidad (o calidad).- Se refiere a la verdad de la contribución, que se especifica también en dos submáximas:

- 1) No diga lo que crea que es falso.
- 2) No diga nada de lo que no tenga pruebas adecuadas.

Máxima de Relevancia (o pertinencia).- Grice lo resume en el siguiente enunciado: «Vaya usted al grano» («Haga su contribución relevante»). Esta máxima no fue desarrollada por Grice debido a su gran complejidad, sin embargo sería fundamental en el desarrollo de la teoría de la comunicación de Dan Sperber y Deirdre Wilson que abordaremos en el siguiente acápite.

Máxima de Modalidad (o manera).- La supermáxima es «Sea usted claro» y comprende cuatro submáximas:

- 1) Evite la oscuridad.
- 2) Evite la ambigüedad.
- 3) Sea escueto.

4) Sea ordenado.

No obstante, con frecuencia estas máximas no se cumplen en la comunicación real. De hecho, se suelen romper de forma intencionada para transmitir información de forma no literal o información falsa (mediante la ironía, por respeto, la prevaricación, etc.) y para generar inferencias pragmáticas, conocidas como *implicaturas conversacionales* (mecanismos de interpretación que van más allá de lo manifestado en los enunciados). Por tal motivo, la única máxima que se considera fundamental para explicar la comunicación humana ahora es la de Relevancia que ha sido definida por Sperber y Wilson como veremos a continuación.

2.2.6.8. Teoría de la Relevancia y las inferencias pragmáticas

La teoría de la relevancia de Dan Sperber y Deirdre Wilson propuesta en 1986 es una nueva teoría de la comunicación verbal. Pues, tiene el propósito de dar una base explicativa a las máximas de Paul Grice, tomando en cuenta los procesos cognitivos como la atención y el procesamiento de información relevante (Moreno, 1994; Belinchón, 1999; Portolés, 1999; Wilson y Sperber, 2002; Yus, 2003). El concepto clave para ello es la *relevancia* o *pertinencia* como mecanismo de inferencia automático el cual tiene efectos textuales. Es decir, causa la unidad del discurso o texto es la búsqueda de relevancia, la búsqueda de comprensión de los enunciados. Veamos el siguiente ejemplo:

A: - ¿Me pueden conceder la beca?

B: - Tus notas no son lo suficientemente altas.

En ésta conversación, A deduce la siguiente proposición: “No me pueden conceder la beca”. Queda claro que B señala a A que las buenas ⁸²

calificaciones son una condición para obtener la beca. Como B indica que esas notas no son altas, se deduce inmediatamente la no concesión de la beca (véase figura 16). El principio de comunicación de relevancia implica entender y ser entendido. No es una máxima sino una generalización sobre los actos de comunicación inferencial. Existen dos factores que dan relevancia a una comunicación en el interlocutor: el efecto cognitivo y el esfuerzo de procesamiento cognitivo. Pues, la mente humana invierte recursos atencionales y de procesamiento para centrarse en la información relevante. Este mecanismo de la comprensión se basa en las inferencias pragmáticas. Según Wilson (2002), la teoría pragmática debe explicar cómo el oyente cubre el hueco que existe entre la forma lógica lingüística y la interpretación, siendo estos mecanismos de comprensión automáticos.

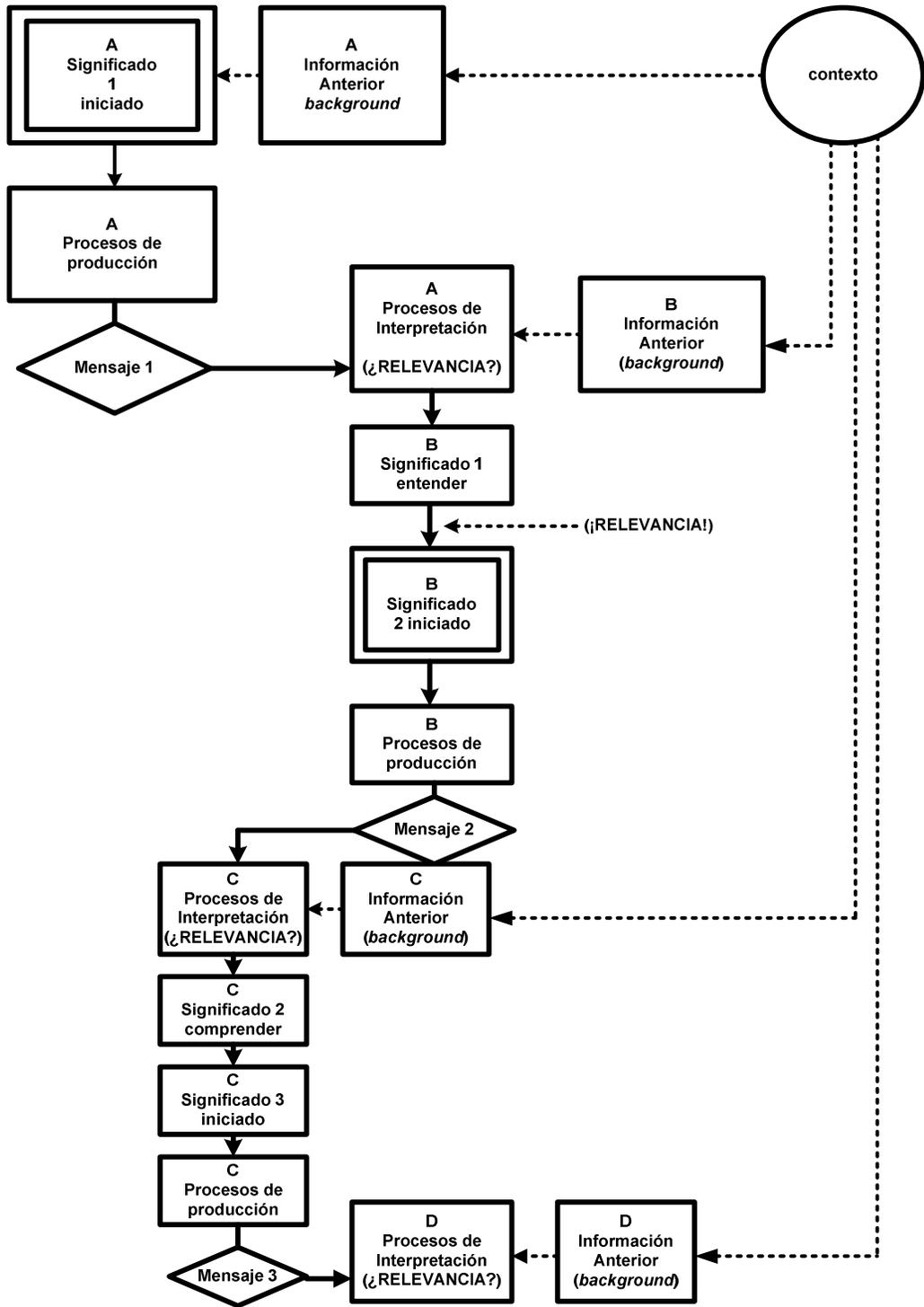


Figura 16. Principio de Relevancia.

2.2.6.9. La Relevancia y el origen de la coherencia y la cohesión del discurso.

En esencia la teoría de la Relevancia (TR), también llamada Pertinencia, es un modelo reduccionista de las máximas de Grice. La relevancia se debe entender como el intento de hacer que la comunicación cumpla con su meta. La TR es el intento más exitoso de revisión del principio de cooperación griceano, Sperber y Wilson proponen que la comunicación humana ha evolucionado basándose en un balance de COSTES y BENEFICIOS. En este sentido, la comunicación se concibe como la maximización de los efectos contextuales y la minimización del esfuerzo de procesamiento.

- **Efecto cognitivo o contextual.-** Los beneficios de la comunicación debe ser la ***modificación o reorganización de los supuestos*** del oyente/lector. Cuanto mayor sean los efectos cognitivos, mayor será la relevancia del material de entrada (oral, escrito, visual).
- **Efecto de procesamiento.-** El costo del esfuerzo mental del receptor debe minimizarse. Los recursos de atención y de procesamiento de los seres humanos se centran en aquella información que parezca relevante. Cuanto **menor** sea el esfuerzo de procesamiento, mayor será la relevancia del material de entrada.

Veamos el siguiente ejemplo propuesto por Wilson y Sperber (2002 y 2004). Si un viajero está en la sala de espera del aeropuerto y su boleto indica que su vuelo es a las 8 a.m, la información de que su vuelo se retrasó 5 minutos no será relevante. En cambio, si la información dice que su vuelo se retrasará 5 horas, esa información sí será muy relevante porque los efectos cognitivos o contextuales serán mayores como cambiar su agenda al llegar a su destino.

La coherencia de los textos se logra con la relevancia. La caracterización psicológica, no sólo lingüística, de la coherencia de los textos se debe entender con el juego de la información “dada y nueva”, que permiten establecer hipótesis relativamente precisas acerca de los mecanismos que permiten a los hablantes la elaboración de textos coherentes gracias a la capacidad de establecer un modelo mental con realidad psicológica entre el oyente y el hablante. En este modelo mental se generan enunciados sucesivos relevantes. En este sentido, la relevancia es la causa de la unidad de un texto. Esta teoría trae como consecuencia ineludible una nueva visión del discurso

Aplicando la TR a cualquier creación artística (poesía, cuento, novela, pintura, canto, danza, etc.) tenemos que la maximización del efecto cognitivo o contextual y la minimización del costo del esfuerzo mental por parte del receptor hará que el mensaje sea más relevante o pertinente en el sentido de cumplir con la meta propuesta por el autor. Por ejemplo, el inicio de famosa novela “La Metamorfosis” de Franz Kafka, pues, es muy relevante (COSTO - BENEFICIO) porque intriga al lector desde el primer párrafo, lo motiva a invertir su tiempo en la lectura:

“Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto...”

En este párrafo inicial, el autor aprovecha las características de autorreferencia de la conciencia humana, pues, intenta generar en el lector efectos cognitivos (inferencias comunicativas) existencialistas que son muy comunes en el hombre moderno de la cultura occidental. Sperber y Wilson hacen notar que la relevancia también depende de la base cultural del receptor del mensaje, lo cual muestra la importancia del nivel cultural del lector. La frase inicial de Kafka tiene la finalidad de obligar al lector a identificarse con el personaje e inferir algunos razonamientos intrigantes. En

la figura 17, proponemos una descripción de los grados de relevancia de una narración o discurso.

EFECTO COGNITIVO O CONTEXTUAL	ALTO	Relevancia óptima	Comunicación complicada
	BAJO	Comunicación sencilla	Relevancia mínima
		BAJO	ALTO

ESFUERZO DE PROCESAMIENTO

Figura 17. Matriz del principio de relevancia basada en Sperber y Wilson

La coherencia y la cohesión del texto no constituyen un fin en sí, sino que son una consecuencia del mantenimiento de la relevancia. Esta teoría tiene actualmente una enorme influencia en la teoría pragmática actual y en las ciencias cognitivas (Wilson y Keil, 2002). En este sentido, la comunicación humana es un proceso en el que estamos constantemente buscando la relevancia y sacando conclusiones de manera intuitiva, lo cual se denomina *principio de relevancia*. Cualquier hablante oyente saca algunas conclusiones a partir de las situaciones y cosas que observa en una interacción social porque en esencia es una actividad de comunicación inferencial.

La clave de un mensaje coherente y cohesionado está en cumplir su objetivo comunicativo, motivar de entrada al receptor del mensaje en base al

principio de relevancia. La relevancia no es cuestión de todo o nada sino de grado como se sugiere en el análisis costo – beneficio de Sperber y Wilson de la figura 18.

EFEECTO COGNITIVO O CONTEXTUAL	ALTO	Relevancia óptima	Narración o discurso complicado
	BAJO	Narración o discurso irrelevante	Relevancia mínima
		BAJO	ALTO

ESFUERZO DE PROCESAMIENTO

Figura 18. Matriz para describir el grado de relevancia de un mensaje.

2.2.7. Lenguaje escrito y escritura productiva

Al abordar el tema desde una perspectiva aplicada, Vigotsky (1979), trabaja el concepto de *alfabetización* integrando los niveles histórico sociocultural, ontogenético y microgenético. Él propone entender la escritura como un “sistema de representación de segundo orden” que se aprende a partir del lenguaje hablado, el cual, es un sistema de primer orden (figura 17). Es decir, el lenguaje escrito comprende signos que denotan palabras habladas que a su vez representan objetos, relaciones, acciones, etc. Aun cuando el lenguaje hablado precede al escrito desde los puntos de vista evolutivo, sociohistórico y cultural, las modernas investigaciones en psicolingüística dan razones para pensar que existe una fuerte interrelación entre ellos.

Existe una continuidad en el desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y la escritura; el proceso de desarrollar estos niveles se denomina alfabetización, en un sentido amplio (Garton y Pratt, 1991).

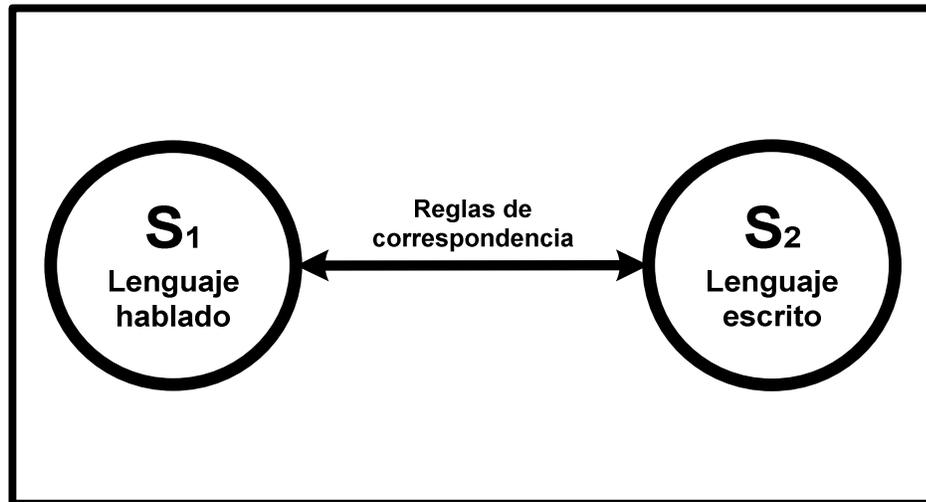


Figura 19. Sistemas de representación según Lev S. Vigotsky.

Según Vigotsky, los sistemas de representación son S1, sistema de representación de primer orden (lenguaje hablado) y S2, sistema de representación de segundo orden (lenguaje escrito). La interrelación entre lenguaje hablado y escrito se da por *reglas de correspondencia* grafema a fonema para la decodificación en el caso del sistema de escritura alfabética. En cambio, otros sistemas de escritura como el chino usan exclusivamente morfemas para los ideogramas y el japonés una combinación de morfemas y sílabas. Las investigaciones psicolingüísticas sobre la interrelación S1 - S2 dan luces sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Belinchón y otros, 1993; Luceño, 1994; García, 1997; Canales, 2003). Por ejemplo, los métodos sintéticos son más adecuados, en particular el silábico (Jimenez y Ortiz, 2000), para el Español porque este idioma respeta las reglas de correspondencia grafema-fonema y tiene los límites silábicos bien definidos. En cambio, como en el Inglés sucede todo lo contrario es recomendable el uso de métodos globales para formar primero

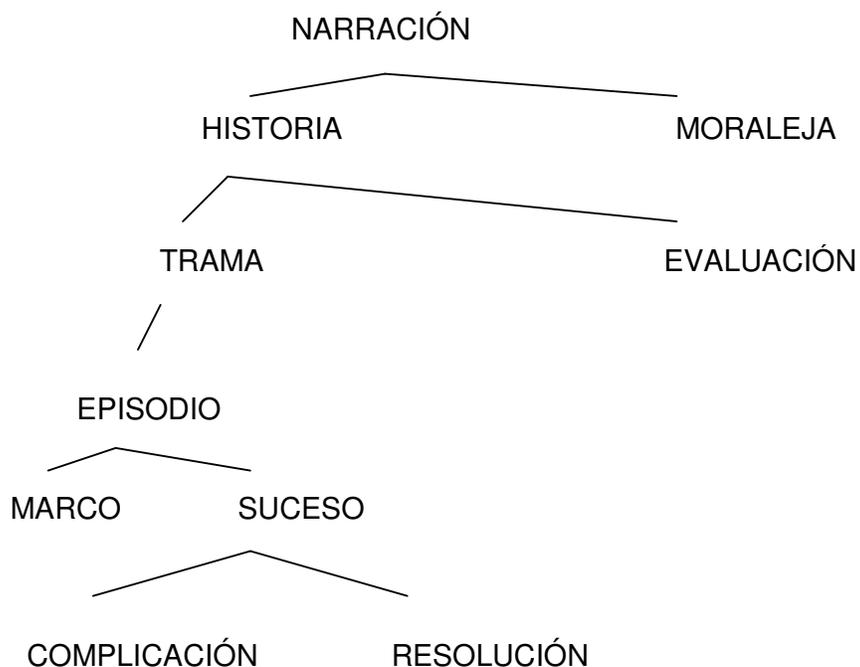
representaciones mentales de palabras y/o frases para más adelante ir las segmentando y el niño vaya descubriendo las reglas de conversión grafema-fonema. El estudio de la conciencia pragmática en relación con la alfabetización ha abarcado un amplio abanico de temas como la conciencia del niño de los procesos de comunicación, la comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y la habilidad para evaluar la comprensión o consistencia de las proposiciones lingüísticas de la información de entrada (Garton y Pratt, 1991).

2.2.7.1 Escritura desde la psicología del procesamiento de información

Vigotsky (1979), propone entender la escritura como un “sistema de representación de segundo orden”, el cual, se aprende a partir del lenguaje hablado que es un sistema de primer orden (figura 17). Es decir, el lenguaje escrito comprende signos que denotan palabras habladas que a su vez representan objetos, relaciones, acciones, etc. Enseñar a escribir requiere de un gran esfuerzo por parte del profesor y habilidades de motricidad fina y una gran motivación por parte del niño porque es una actividad muy compleja. Según Vigotsky, la escritura es una actividad del pensamiento que requiere desarrollo continuo. Por tal motivo, el principal reto del profesor es crear contextos que lleven al niño a escribir a través de procesos de *descubrimiento* porque quieren *resolver el problema de cómo escribir*, en lugar de aprender a escribir de manera rutinaria por imposición. La psicolingüística clasifica la escritura, según los procesos cognitivos implicados, en “escritura reproductiva” (copia y dictado) y “escritura productiva” para referirse a la creación de un discurso o texto escrito (Vigotsky, 1973, Cuetos, 2000). El tipo de escritura más compleja, desde el punto de vista cognitivo, y que fomenta el desarrollo metacognitivo, es la escritura productiva (denominada también creativa). Sin embargo, pesar de su gran importancia, esta tarea cognitiva ocupa menos del 3 % del tiempo de las actividades escolares tanto de escuelas de primaria como de secundaria (McLane, 1993).

La escritura productiva requiere de habilidades metalingüísticas para planificar una y otra vez el texto producido, el cual, tiene un propósito comunicativo con un lector ausente, potencial. La escritura no es sencilla, pues, el escritor se enfrenta interrelacionadamente a problemas de planificación (formulación de objetivos, generación y organización de ideas), traducción (habilidad motriz, ortografía, puntuación y gramática) y revisión (lectura y edición) del texto que se está creando (Belinchón, Igoa y Rivière, 1994). Estos procesos cognitivos se desarrollan dentro de un contexto de comunicación donde los componentes del lenguaje como la fonología, lexicología, semántica, sintaxis, pragmática y discurso tienen su aportación particular. Por tal motivo, Vigotsky señala que el habla interna (especie de “**borrador mental**”) servirá de mediador cognitivo entre el pensamiento y el acto comunicativo de escribir un texto. Las personas difieren en su capacidad para producir textos escritos no sólo como consecuencia de la falta de práctica, como es obvio suponer, sino además por la falta de conciencia de los problemas a los que se enfrenta y el uso de estrategias para resolverlos. A esta habilidad se le denomina **metapensamiento**. El pensamiento es un conjunto de operaciones mentales que verifican y prevén las consecuencias de un comportamiento externo ante un problema a solucionar (por ejemplo, crear un texto escrito). El metapensamiento es la conciencia de este proceso (Mayor, Suengas y Gonzáles, 1995).

Una narración depende de su argumento claro y estructurado que podemos analizar con la siguiente gramática de historias (que los niños ya conocen *implícitamente* a fuerza de escuchar cuentos):



Narración: tema o significado global del texto. Por ejemplo, fábula sobre un robo.

Moraleja: lección, conclusión sobre el tema.

Historia: formada por la trama y la evaluación.

Trama: serie de episodios.

Evaluación: opinión o valoración del narrador del tema.

Episodio(s): formado por el marco y el suceso.

Marco: circunstancias donde tiene lugar el suceso, situación determinada en un lugar y en un tiempo. Dentro del mismo marco se pueden dar varios sucesos.

Suceso(s): núcleo del texto narrativo formado por una complicación y una resolución.

Complicación: nudo, suceso que complica la situación (por ejemplo, una tormenta) e implica a algunas personas en su reacción ante dicho suceso.

Resolución: puede ser positiva o negativa, la narración puede acabar “bien” o “mal”.

En la década de los ochenta se propuso un modelo cognitivo y metacognitivo de la composición escrita con el propósito de explicar los procesos que sustentaban la escritura productiva o creativa. Utilizando el procedimiento introspeccionista “pienso en voz alta” L. Flowers y J. Hayes construyeron en 1981 un modelo del proceso de escritura productiva (figura 18). En él se identifican los tres componentes o *grupos de problemas* que debe resolver el escritor: *la planificación, la traducción y la relectura*. Estos problemas están interrelacionados, no tienen reglas fijas, por ende, cada proceso de información genera la necesidad de usar el otro y ser evaluados por un sistema de control metacognitivo denominado “monitor” que alude a la conciencia del escritor (Belinchón, Igoa y Riviére, 1994, Parodi Sweis, 2002). Definimos a continuación cada uno de los procesos y subprocesos implicados en la tarea de escritura productiva con el propósito de entender las múltiples tareas cognitivas a las que se enfrenta el escritor creativo.

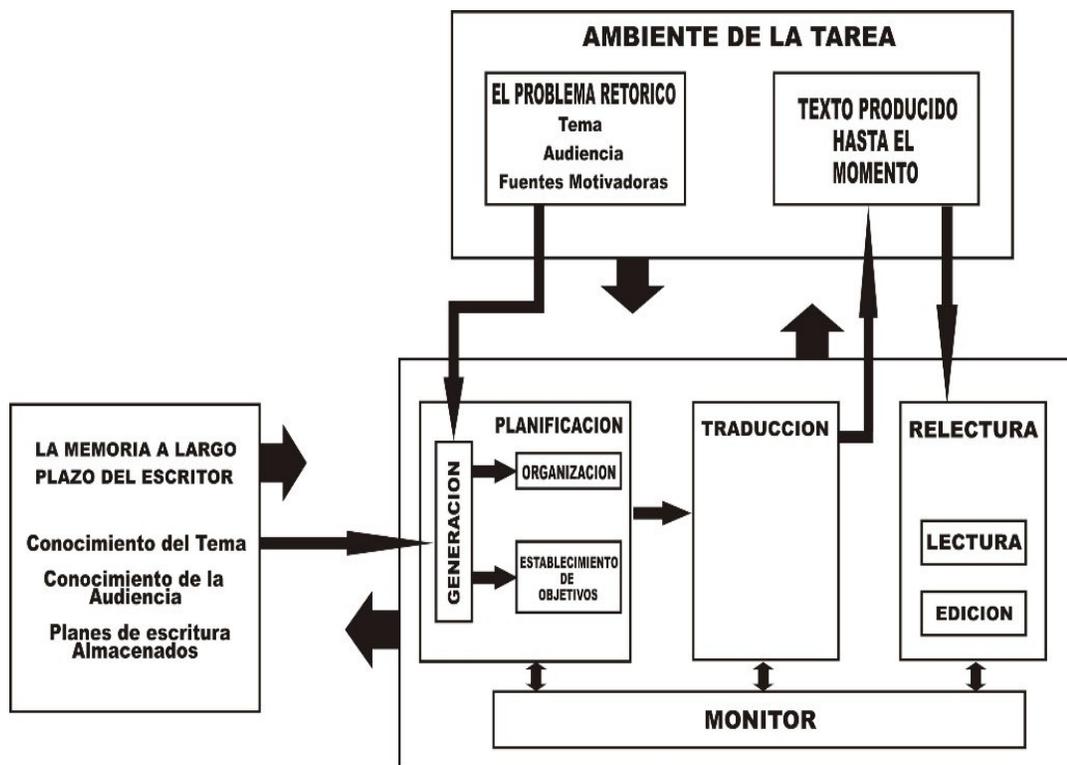


Figura 20. Modelo de escritura productiva de Flower y Hayes

2.2.8 Visión ontogenética neopiagetana y la pragmática lingüística.

En la actualidad predomina la propuesta neopiagetana de Annette Karmiloff-Smith (1994 y 2002), la cual se enmarca dentro de las ciencias cognitivas. Esta considera que la ontogénesis de la pragmática lingüística está precedida de una pragmática de la intencionalidad originada en la interacción social comunicativa. En cambio, en la teoría clásica de Jean Piaget, el desarrollo lingüístico está enmarcado en un desarrollo cognitivo general y solipsista (véase figura 17) Este desarrollo cognitivo, según Piaget, es endógeno (niño activo), epigenético (construcción de nuevas estructuras) y de dominio general: conocimiento del mundo físico y lógico – matemático (Piaget, 1985 y 1996; Piaget y otros, 1969; Sinclair de Zwart, 1978; Johnston y Johnston, 1993). Esta visión solipsista del desarrollo ha sido criticada enfatizar en la adaptación sensoriomotora caracterizada por:

- Formación de esquemas: succión, visual, auditivo, prensión: táctil-motor.
- Esquemas Móviles: generalización indefinida (adaptaciones sensoriomotrices intencionales aplicadas a nuevas circunstancias)
- Los esquemas sensoriomotrices son la base de del desarrollo lingüístico: forman representaciones internas de objetos y acciones.

Desarrollo de dominio general según Piaget



Figura 21. El desarrollo cognitivo enmarca al desarrollo lingüístico.

Según Piaget (1996), la actividad sensoriomotora genera el desarrollo simbólico o semiótico, es decir la construcción de *signos* a través de las siguientes actividades entre los 2 a 4 años: Imitación diferida, Juego simbólico, Imágenes gráficas, Imágenes mentales y el lenguaje. Estas actividades sobre los objetos del mundo físico generan cuatro entendimientos en el desarrollo lingüístico:

- Constancia de los objetos: genera la comprensión de los sustantivos, clasificación de objetos usando categorías orales (formación de conceptos con palabras).
- Espacio coordinado: genera la comprensión de preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, para, por, sin, sobre, tras).
- Causalidad: Desarrollo semántico. Permite pensar en términos de Agente (quién hace la acción) – Acción – Paciente (quien recibe la acción).
- Temporalidad: Genera tiempos verbales, conocimiento de secuencia y tiempo.

Según Karmiloff-Smith (1994), la propuesta clásica del desarrollo de Piaget se ubica en la perspectiva de la generalidad de dominios, pues, no otorgan al niño estructuras innatas o conocimientos de dominios específicos. Admite sólo la existencia de unos pocos procesos biológicamente determinados, generales para todos los dominios: un conjunto de reflejos y tres procesos funcionales (asimilación, acomodación y equilibración). Esta postura está en discordancia con las evidencias empíricas que sustentan la perspectiva de la especificidad de dominios y han generado las tesis innatista de la modularidad de la mente (Fodor, 1986; Chomsky, 1971 y 1991; Pinker, 2001; Mehler y Dupoux, 1994). Sin embargo, Karmiloff-Smith afirma que es posible reconciliar el innatismo con el constructivismo de Piaget siempre y

cuando se respeten las siguientes condiciones: la primera, a las ideas de Piaget hay que añadirles algunas predisposiciones innatas impregnadas de conocimiento, en otras palabras, sesgos de dominio específico a la dotación inicial. La segunda condición, la base inicial con que parte el niño debe implicar especificaciones menos detalladas de lo que suponen algunos innatistas y aceptar un proceso de *modularización (sesgo atencional de origen social)* más progresivo (en contraposición a los módulos preestablecidos).

Desde esta propuesta neopiagetana (Karmiloff-Smith, 1994 y 2002), la ontogénesis de la pragmática lingüística es precedida de una pragmática de la intencionalidad (teoría de la mente) donde la interacción social es crucial. La intencionalidad humana nace de la comprensión de la mente de otros. Los niños pequeños son psicólogos naturales o espontáneos interpretan de manera implícita gestos del rostro, voces y movimientos humanos para predecir el comportamiento de los demás, para comprender sus intenciones, creencias y deseos, para interpretar lo que otros dicen, los gestos y las acciones que hacen, para entender la ironía, para interpretar afirmaciones y expresiones faciales contradictorias con los sentimientos que de verdad se tienen. Existen sesgos atencionales en los niños pequeños hacia los rostros, las voces y los movimientos que facilitan su sensibilidad hacia los seres humanos como algo especial de su entorno. Estos sesgos atencionales no son módulos innatos sino producto de una *modularización (especialización a un tipo de información gracias a la atención conjunta)* originada por la interacción social. En conclusión, el desarrollo de pragmática de la intención, lo que en psicología del desarrollo se denomina “teoría de la mente” (capacidades cognitivas interpersonales), es la etapa anterior a la adquisición del lenguaje. En el siguiente acápite ampliaremos sobre las condiciones sociocomunicativas que posibilitan el origen de las pragmáticas de las intenciones y lingüística.

2.2.9. Visión ontogenética sociocultural y la pragmática lingüística.

Lev Vigotsky (1979), afirma que las funciones psicológicas superiores (atención voluntaria, percepción inteligente, memoria lógica, acción intencional, pensamiento, etc.) se originan en la interacción social. Por lo cual, planteó la ley de desarrollo cultural de la mente, la cual afirma que los eventos comunicativos se desarrollan desde en un “plano interpsicológico” y se van internalizando a un “plano intrapsicológico”. De esto se infiere que las pragmáticas de las intenciones y lingüística tienen un origen social. Esta propuesta vigotskiana es bastante moderna en cuanto a la adquisición de los componentes del lenguaje (Haug y Rammer, 1974; Bruner, 1986; Rondal, 1990 y 2009; Garton, 1994; Cole, 1999; Duncan, 2002) porque sostiene que el pensamiento y el lenguaje tienen líneas de desarrollo independientes hasta que el niño adquiere el habla aproximadamente a los dos años de edad (véase figura 18). A partir de allí lenguaje y pensamiento se entrelazan. El lenguaje cumple función mediadora del pensamiento, lo cual se aprecia en la siguiente tesis vigotskiana: “*El pensamiento no se encarna en palabras sino que se desarrolla en palabras*” (Vigotsky, 1993; Wertsch, 1988).

Desarrollo de dominios específicos según Vigotsky

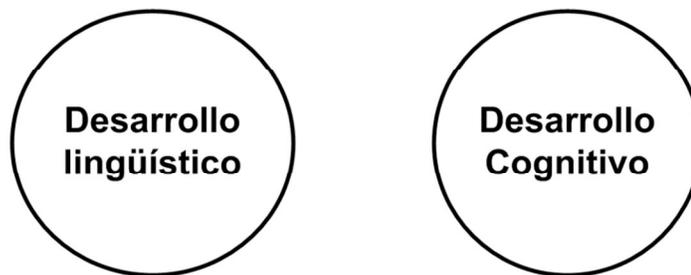


Figura 22. Líneas autónomas de desarrollo lingüístico y cognitivo.

Según Vigotsky (1993), cada persona puede comunicarse consigo misma por medio del *habla interior*, la cual puede reducirse en amplitud (especialmente cinética) y convertirse en una forma de pensamiento compuesto de representaciones mentales de naturaleza lingüística. Este se logra con un proceso de internalización del habla generando el pensamiento

verbal. La internalización del significado del signo lingüístico desarrolla la autorregulación conductual, cognitiva y comunicativa creando zonas de desarrollo próximo.

La reflexión introspectiva es posible mediante el habla autodirigida; así, nos autoinformamos de nuestros procesos mentales y organizamos de manera efectiva nuestras representaciones mentales o conocimientos. Por tal motivo, Vigotsky afirma que “la conciencia es el encuentro social consigo mismo”. Es decir, el origen y desarrollo de la mente consciente es producto de la internalización del habla que utilizamos en la comunicación social con nuestros semejantes. Esa “voz de la conciencia”, que todos poseemos, es el habla internalizada que asume funciones de organización de nuestros procesos mentales, planificación y regulación de nuestro comportamiento para fines de adaptación a las cambiantes circunstancias del medio.

La conducta autorregulada se define como la capacidad que el individuo posee para proyectar, orientar y supervisar su conducta desde el interior y adaptarse a las circunstancias. Este nivel interno, mental, de regulación se desarrolla cuando el habla egocéntrica de los niños se internaliza transformándose en habla interna, es decir para uno mismo. Este proceso ocurre hacia el final de la segunda infancia (5 – 7 años de edad aproximadamente) y es la clave para entender la toma de conciencia y la reflexión. Vigotsky señala que el habla interna es una especie de “*borrador mental*” que sirve de mediador cognitivo entre el pensamiento y el habla externa. Así, el habla autodirigida faculta el uso activo de estrategias de mediación verbal que regulan la mente y hacen que el aprendizaje humano sea un proceso psicológico y social a la vez (Luria, 1974).

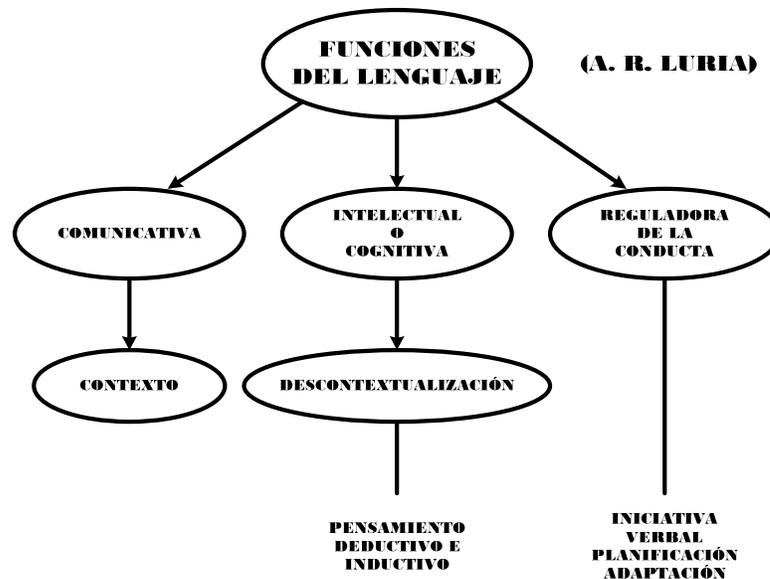


Figura 23. Funciones del lenguaje.

2.2.10 Mecanismo de cambio: la zona de desarrollo próximo

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) fue propuesto por Lev S. Vigotsky para explicar cómo se aprende y se desarrolla la inteligencia humana con mediación verbal. Esta concepción defiende la tesis del origen social de la conciencia (en terminología moderna “metacognición”), siendo el “motor” del desarrollo la interacción social (adulto - niño o experto - novato). Por ejemplo, en el proceso de comunicación el adulto ayuda a internalizar (apropiarse) los conocimientos al niño. Un aprendiz puede asimilar más y resolver tareas más difíciles en cooperación, bajo la dirección de alguien más capaz y con su ayuda, que actuando solo (Vigotsky, 1993; Chávez, 1995).

La ZDP se define como la diferencia entre lo que el sujeto es capaz de hacer por sí solo (desarrollo real) y lo que hace con ayuda de otros más capaces (desarrollo próximo, potencial o futuro). Es la estructura de actividades (“tareas” o “eventos”) conjuntas en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su distinta pericia. En este proceso didáctico está implícito el papel que juega el habla humana como sistema de signos que regula los procesos mentales. La

interacción social es entendida como el intercambio de información y directivas que permite la asimilación de nuevos significados y sentido personal en base a la solución mancomunada de una tarea (Newman, Griffin y Cole, 1991). En el campo de la adquisición del lenguaje, Rondal (2009) presenta investigaciones que muestran que es muy probable que la ZDP facilite la tarea de la construcción lingüística (segmentación en frases, sintagmas y lexemas más fáciles; establecimiento de relaciones referenciales y correferenciales más sencillas, etc.) del niño (particularmente en el infante). El *input* del adulto es complejo y está constituido por el comportamiento verbal productivo y receptivo, al que hay que agregar manifestaciones expresivas y comunicativas paraverbales (mímicas, gestos, posturas, eventos contextuales, etc.). El niño pondrá en juego su capacidad atencional para analizar de manera implícita estos puntos lingüísticos particulares.

Mintz, Newport y Bever (2002), citados por Rondal, (2009), afirman que el *input* verbal de los padres es muy efectivo en los niños menores de 29 meses de edad. Haciendo un análisis distribucional del *input* verbal de los padres de datos provenientes del banco internacional *Child Language Data Exchange System* (CHILDES) muestra que la gran mayoría de sustantivos y verbos puede categorizarse en los enunciados en función de los patrones secuenciales y de concurrencia. Es decir, dependen de la retroalimentación verbal que brinda el adulto al niño. Esto muestra la falsedad del argumento de la pobreza del estímulo propuesto por Noam Chomsky, pues, la base analítica implícita del niño para la identificación de los elementos lexicogramaticales de la lengua está disponible en el *input* verbal de los padres. En la Tabla 2 se observa las características del *input* lingüístico dirigido a los niños. Numerosos autores coinciden en afirmar que el habla dirigida a los niños es clara, bien formada y sintácticamente y semánticamente más simple que el habla entre adultos. Estos hechos contradicen los argumentos de Chomsky sobre la degeneración del estímulo lingüístico (Berko y Berstein, 1999; Galeote, 2002).

Tabla 2. Rasgos característicos del Habla dirigida a los niños.

COMPONENTE FONOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none">• Tono alto, con registro más agudo.• Entonación exagerada y expresiva.• Pronunciación clara.• Habla más lenta (menos palabra por minuto que en el caso de conversaciones entre adultos).• Pausas marcadas entre frases y después de las palabras de contenido.
COMPONENTE SINTÁCTICO
<ul style="list-style-type: none">• Enunciados cortos y con menos variación en la longitud de la frase.• Casi todos los enunciados bien formados (menos cambios repentinos de construcción, menos elisiones, menos estructuras inacabadas...)• Menor complejidad gramatical: menor incidencia de subordinadas, así como baja frecuencia de modificadores y auxiliares del verbo.
COMPONENTE SEMÁNTICO
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulario más reducido.• Muchas palabras especiales y diminutivos.• Referencia al contexto inmediato, a las circunstancias en el aquí y ahora.• Nivel medio de generalidad al nombrar objetos.
COMPONENTE PRAGMÁTICO
<ul style="list-style-type: none">• Más directivas, imperativas y cuestiones.• Mayor utilización de gestos y mímica.• Más producciones dirigidas específicamente para que se preste atención a determinados aspectos de los objetos.• Menos frases por conversación.• Repeticiones parciales o completas de las producciones del niño.• Expansiones y extensiones de las producciones del niño.

Huttenlocher y cols. (2003), citado por Rondal (2009), analizaron el lenguaje producido por los maestros en las guarderías de la región de Chicago (40 clases, 17 escuelas, 305 niños de edades que varían entre los 43 y los 50 meses). Se aplicó una prueba de comprensión sintáctica al inicio del año escolar y se repitió a finales del mismo año. El análisis de los datos de la prueba de entrada no reveló ninguna relación significativa entre el nivel de comprensión de los niños y la complejidad morfosintáctica del lenguaje de los maestros, pero sí a finales del año escolar en la prueba de salida ($r=0,42$, $p \leq 0,01$). Esto muestra que existe una relación positiva entre la evolución lingüística de los niños y el lenguaje de los maestros. Por otra parte, el nivel socioeconómico de las familias está significativamente correlacionado con el nivel de la comprensión de los niños al principio pero no al final del año escolar. Este estudio sugiere que un *input* verbal rico en estructuras formales es estadísticamente favorable al desarrollo. Esto demuestra que la adaptación del *input* verbal del adulto al niño que está en vías de adquisición del idioma no significa una simplificación en todos los niveles y en valor absoluto de los componentes del lenguaje. Lo que cuenta es el nivel del niño (base neurológica y soporte cognitivo) y su sensibilidad atencional hacia una serie de puntos lingüísticos particulares.

Rondal concluye que el *input* verbal será más simplificado en un primer momento con niños más pequeños o con un desarrollo menos rápido, y formalmente más complejo con niños más avanzados como veremos a continuación. En este sentido, *input* verbal del adulto es el responsable, en un primer momento, del éxito o fracaso de la adquisición del lenguaje. Es evidente que los buenos padres y maestros saben crear los momentos de la ZDP y motivan al alumno a aprovecharlos. La ZDP es el mecanismo interpsicológico (encuentro entre las mentes desiguales) que explica cómo el alumno logra desenvolverse ante una tarea que antes no dominaba, siendo ésa la prueba más objetiva del desarrollo cognitivo. Esta concepción es compatible, en el plano de la adquisición del lenguaje, a las propuestas de Piaget, Bruner y la psicología del procesamiento de información.

La ZDP es una teoría general de la enseñanza y el aprendizaje con ayuda; asimismo, es una técnica de evaluación dinámica del desarrollo cognitivo que sólo puede ser valorada en sus reales dimensiones dentro del marco teórico vigotskiano donde el aprendizaje y el desarrollo son procesos distintos pero interactuantes y el primero remolca al segundo. El concepto de internalización del habla explica tal interacción e interdefine el aprendizaje en relación al desarrollo cognitivo. El desarrollo se define en términos de aparición y transformación de diversas formas de representación mental (conocimientos motores, icónicos y simbólicos) siendo el aprendizaje con ayuda (ZDP) en contextos educativos su “motor”. Por ejemplo, aprender a hablar sería dominar el modelo lingüístico que brinda el adulto de manera implícita, automatizada con fines comunicativos. En el caso de la escritura, su aprendizaje implica dominar un artefacto mediador (automatización de reglas de correspondencia grafema-fonema) con el cual ampliamos nuestra capacidad de registro, memoria y comunicación. Con esta asimilación de conocimientos estructurados en mitos, creencias, valores, teorías académicas, etc. regulamos y planificamos nuestra conducta.

Vigotsky aconsejaba en su obra “Pensamiento y Lenguaje” de 1934, determinar en el niño los umbrales, “inferior” (nivel del conocimiento previo) y “superior” (nivel del conocimiento nuevo a enseñarse) porque dentro de esos umbrales está la ZDP (figura 20) y fuera de ella no hay aprendizaje: *“Enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle lo que es capaz de realizar por sí mismo. (...) La enseñanza sana y fecunda es aquella que aprovecha la zona de desarrollo próximo”* (Vigotsky, 1993, tomo II, págs. 244 y ss.) Es decir, si un adulto atribuye al niño más conocimientos de los que realmente tienen, dará informaciones nuevas muy elevadas (sobre el umbral superior) con la creencia de que el niño le está entendiendo. Sin embargo, su discurso resultará difícil de comprender por el niño que no posee los conceptos previos suficientes que le permita una asimilación adecuada de los significados o conceptos nuevos. Por el contrario, si una madre atribuye a su niño menos conocimientos de los que realmente tiene, tenderá a dar la información ya conocida por su niño

(por debajo del umbral inferior) como si fuesen nuevas, desmotivándolo. Por lo cual, se infiere que la enseñanza sana y fecunda solo se da dentro de la ZDP, es decir, enseñando ni muy difícil que frustré la asimilación ni muy fácil que desmotive al niño. El desarrollo cognitivo como efecto de la enseñanza-aprendizaje implica delegar al niño gradualmente su autorregulación. Es decir, el niño se enfrenta a una tarea con una guía externa en un primer momento y paulatinamente va necesitando cada vez menos ayuda para su desempeño porque su capacidad de autorregulación aumenta.

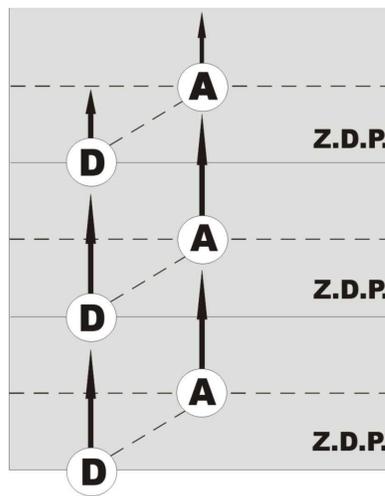


Figura 24. Visión clásica de la zona de desarrollo próximo.

En la figura 22 observamos el diagrama de la zona de desarrollo próximo basado en la propuesta clásica de Vigotsky (Chávez, 1995). Especificando las claves, la letra D es el Nivel de desarrollo real (umbral inferior, base neurológica y conocimientos previos o soporte cognitivo). Y la letra A representa el Nivel de desarrollo potencial (umbral superior, conocimientos nuevos: modelo lingüístico).

La ZDP tiene “estadios” que deben entenderse en el sentido de “etapas” o “momentos” de la enseñanza-aprendizaje. Los estadios básicos propuestos por Vigotsky son dos: el primero, es el momento interpsicológico (el niño es guiado por la exorregulación del habla del adulto). El segundo, es el

momento intrapsicológico (el niño se guía a sí mismo *autorregulándose* con su propia habla). La enseñanza efectiva consiste en ayudar al aprendizaje a través de los estadios de la ZDP. La velocidad del paso de un estadio al otro y la transferencia del aprendizaje son indicadores de la capacidad intelectual del niño, algo que los tradicionales test de Cociente Intelectual (C.I.) no pueden captar, sin embargo, el experto puede detectar en la observación de cómo ejecuta la tarea el niño.

Las modernas investigaciones de Gallimore y Tharp (1993), sugieren la ampliación de la ZDP a cuatro estadios para asegurar el desarrollo metacognitivo y la construcción por y más allá de la ZDP como se aprecia en el modelo de en la figura 21. En éste modelo se resalta una de las variables más importantes del desarrollo: *el tiempo*. Así, podemos observar el despliegue de la ZDP en sus momentos básicos del aprendizaje (tránsito del estadio I al II) e ir más allá transfiriendo las estrategias para crear nuevos aprendizajes (tránsito del estadio III al IV).



Figura 25. Visión moderna de la zona de desarrollo próximo.

Estadio I: Ayuda proporcionada por otros más capaces.- Esta etapa se caracteriza por la mayor interacción social, pues, la tarea de adquirir el modelo lingüístico está más allá de las habilidades del niño y no puede resolverla con el soporte cognitivo que posee. El adulto ofrece medios auxiliares (préstamo de conciencia) que reorganizan la tarea y ayudan a construir nuevas habilidades en el niño. La cantidad y tipo de ayuda (andamiaje, directrices verbales o modelos) dependerá de la edad del niño y la naturaleza de la tarea. El nivel de dependencia se relaciona al grado de comprensión que posee el niño del *input* verbal del adulto. Esto significa que el *tiempo* asignado a este estadio debe ser amplio y generoso. La comprensión de la tarea por lo común se desarrolla a través de la conversación que crea un campo denominado intersubjetividad (compartir definiciones, negociar significados). La ayuda al niño se da en un trabajo interpsicológico de preguntas y respuestas hasta lograr su estructuración cognitiva. Se considera que el estadio I ha sido superado cuando se evidencia que el niño ya no requiere de la *exorregulación* o ayuda verbal del adulto.

Estadio II: Ayuda proporcionada por el yo.- En esta etapa el niño lleva a cabo la tarea de comprensión/producción oral sin ayuda de otros porque se ha producido la internalización de las directivas verbales o modelos (se ha apropiado de los los mediadores que le prestaron). El desempeño aún no está plenamente desarrollado o automatizado, prueba de ello es que el aprendiz se *autorregula* o guía con su propia habla formando una especie de “*borrador mental*“. Esta autoguía con su habla audible no sólo caracteriza el aprendizaje en niños sino también en adultos.

Estadio III: Internalización y automatización del conocimiento.- Esta etapa se alcanza cuando desaparece el habla autorregulatoria en el niño y la ejecución de la tarea de comprensión/producción oral es fluída e integral por efecto de la *práctica*. Es importante recalcar la importancia de la práctica para alcanzar la automatización del conocimiento. El niño ha salido ya de la ZDP básica (estadios I y II) porque el aprendizaje aquí ya no está en

desarrollo sino que se encuentra desarrollado (se ha “fossilizado”, automatizado, por efecto de la práctica). El dominio de las estrategias cognitivas se automatizan, la ayuda del adulto (préstamo de conciencia) o del yo ya no son necesarias.

Estadio IV: Desautomatización del conocimiento y giro recursivo hacia una nueva ZDP.- En esta etapa el niño se enfrenta a mayores niveles de complejidad en la tarea y sus conocimientos automatizados son insuficientes. Por lo tanto, se ve en la necesidad de crear una nueva ZDP. Es decir, el niño vuelve a recorrer la ZDP, pero en espiral, en un nuevo nivel de mayor complejidad de la tarea por lo cual necesita nuevamente de la ayuda del profesor. Este giro recursivo fortalece la conciencia reflexiva o metacognición. El buen padre o maestro debe estar en disposición de repetir el *input* verbal para consolidar el desarrollo de conocimiento declarativo; así como motivar al alumno a practicar el conocimiento procedimental. Es decir, que transfiera a otros contextos, aplique lo aprendido y la creación nuevas ZDP con conocimientos de mayor complejidad.

2.2.11 Jerome Bruner y la Pragmática lingüística

Según Bruner (1986), la adquisición del lenguaje requiere de tres competencias interdependientes las cuales generan grandes interrogantes:

- a) Competencia sintáctica.- El niño/a adquiere las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales. ¿Cómo aprende el niño las reglas gramaticales? La imitación es una explicación poco convincente, pues es imposible que tales reglas se aprendan por inducción. Es muy dudoso que el niño/a haya estado en contacto con suficientes modelos de reglas gramaticales.
- b) Competencia semántica.- Capacidad de referencia y significado. ¿Cómo aprende el niño a referirse y significar, y a hacerlo, además, usando un habla léxico-gramatical? Es poco claro saber a qué se refiere y qué quiere decir cualquier expresión si se abstrae de los contextos y condiciones en las cuales se enuncia.

- c) Competencia pragmática.- Capacidad de comunicación efectiva. ¿Cómo aprende el niño/a a pedir, indicar, recomendar, prometer o mostrar respeto por el uso de medios comunicativos? ¿Cómo satisface las condiciones que la cultura atribuye a los hablantes efectivos en la comunicación oral: condiciones de preparación, sinceridad, esencialidad, relevancia y asociación?

Estas tres facetas del lenguaje que el niño debe dominar para llegar a ser un hablante nativo son interdependientes. La sintaxis es la más misteriosa. El dogma chomskiano presupone que la adquisición del lenguaje es “autónoma” porque la observación indica que el habla léxico-gramatical de casi todos los niños mejora sin cesar durante los primeros años de vida. Por tal motivo, los innatistas proponen la existencia de un “bioprograma” cargado de forma independiente (Berko y Berstein, 1999; Galeote, 2002). Sin embargo, es una ilusión creer que el lenguaje no precisa de ninguna motivación extrínseca, ni de ningún apoyo explícito y especializado del medio.

Dispositivo de adquisición del lenguaje según Noam Chomsky



Figura 26. Propuesta innatista de Noam Chomsky

La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primera habla léxico-gramatical, pues realmente comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede

servir como un microcosmos para comunicarse y construir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o “*input*” a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente (Bruner, 1986 y 1995). Bruner está de acuerdo en la necesidad de incluir algo semejante a lo que Noam Chomsky llama “Dispositivo de Adquisición del lenguaje” (DAL). Pero este mecanismo biológico no podría funcionar en el niño/a sin la estimulación, la ayuda dada por el adulto, que se incorpora a una dimensión transaccional con el niño. Esta dimensión proporciona un “Sistema de Socialización para la Adquisición del lenguaje” que se puede sintetizar con el acrónimo SSAL (véase figura 25)

Sistema de socialización para la adquisición del lenguaje según Jerome Bruner



Figura 27. Propuesta constructivista de Jerome Bruner

El Sistema de socialización para la adquisición del lenguaje (SSAL) propuesto por Bruner es una adaptación a la adquisición del lenguaje con sistemas de ayuda (“andamios”) de la noción de “Zona de desarrollo próximo” de Lev S. Vigotsky (1979). La interacción madre-niño crea contextos que estimulan el desarrollo del lenguaje. Los denominados *formatos* (rutinas de actividades diarias, juegos) construyen el vocabulario, la sintaxis y la pragmática del lenguaje. Estos formatos enmarcan o estructuran la entrada (*input*) del lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición

del niño DAL haciendo funcionar el sistema. En una palabra, la interacción entre LAD y SSAL es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder. El significado de la palabra está poderosamente determinado por el significado de la acción. Los significados dan sentido a la vida, nos humaniza (Bruner, 1995).

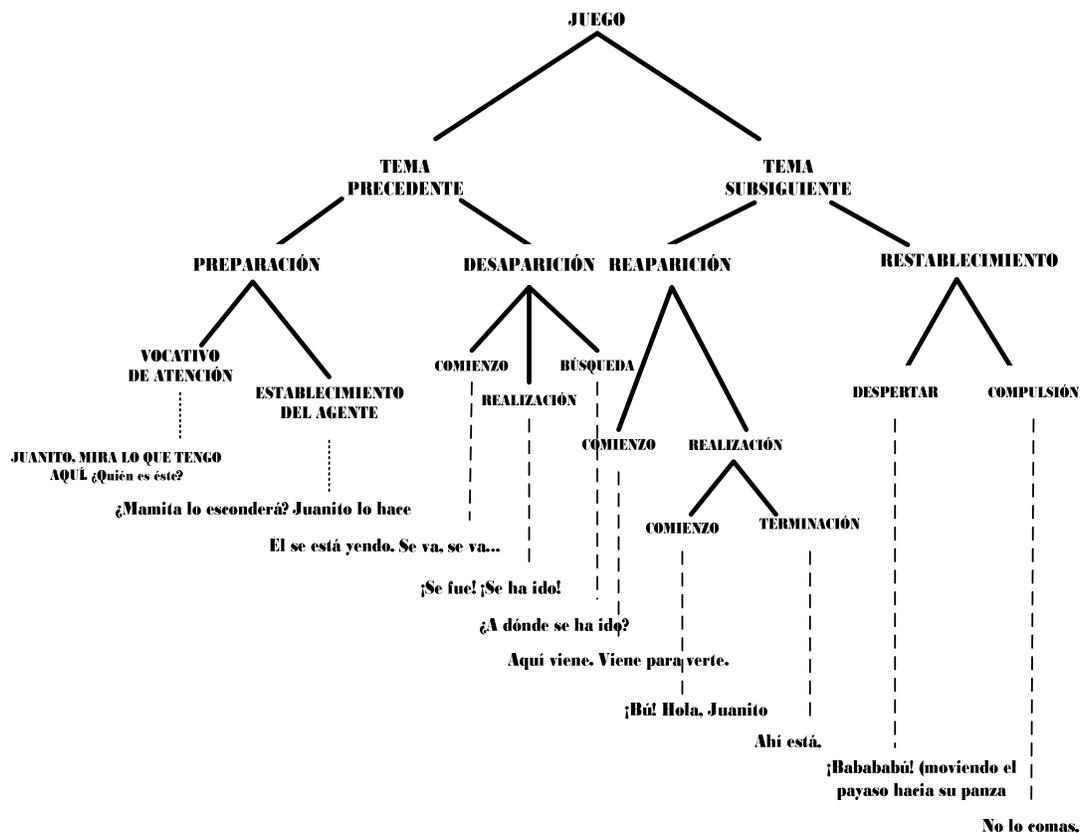


Figura 28. Formatos de estimulación lingüística

2.2.11.1 Déficit pragmático del discurso

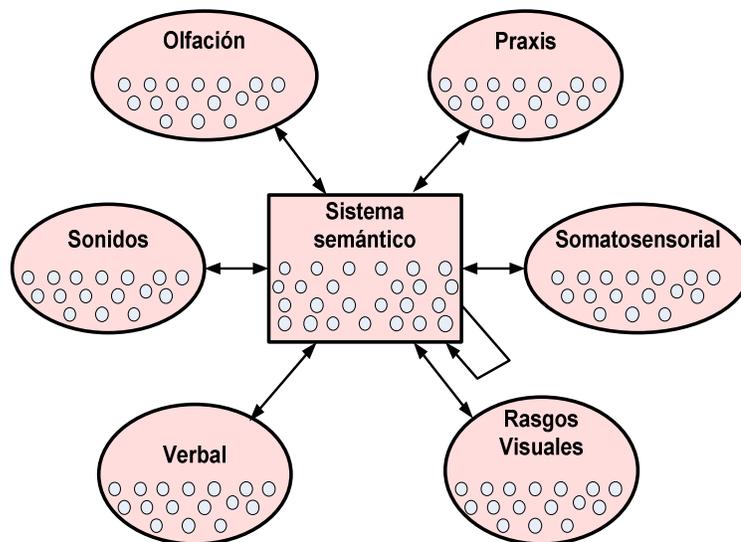
Desde el punto de vista psicolingüístico un déficit pragmático del discurso se evidencia por la poca iniciativa del hablante y dificultad para mantener el

tema de conversación; fallos de cohesión, coherencia y unidad temática en discursos narrativos, dificultad para inferir significados no literales (habla indirecta, pragmática marcada como ironía, humor y metáforas).

- **Marcadores pragmáticos.-** Fraser, 1996: elementos lingüístico que codifican el significado no proposicional del enunciado y señalan las intenciones comunicativas potenciales del hablante. Muchos marcadores son polisémicos.
- **MP performativos** (actos convencionales o ritualizados): saludar, despedirse, reclamar atención, aceptar (de acuerdo), rechazar (de ningún modo), agradecer, devolver las gracias, excusarse, advertir, felicitar.
- **MP señalativos expresivos** (estado interno del hablante): expresar alegría (ah), lástima, alivio (uff), satisfacción, admiración /sorpresa (oh), expresar contrariedad (vaya), dolor físico (ay), asco (puff, agg), entusiasmo (viva), etc.
- **MP señalativos locutivos.-** explicar (o sea), atenuar (si acaso), corregir (mejor dicho), concluir (en conclusión), consecuencia (entonces, en consecuencia), resumir (en resumen), comenzar un discurso (bueno), cerrarlo (en fin), enumerar (en primer lugar, en segundo...), introducir una digresión (por cierto), precisar (en realidad), topicalizar (en cuanto a), etc.
- **Marcadores del discurso.-** “m. textuales o de discurso”, “operadores pragmáticos”, “conectores discursivos”, “enlaces extraoracionales”.
- En las teorías del discurso o texto son recursos de “orientación”, “inferencia”, guían al destinatario en la interpretación textual: deícticos, anáforas, conectores, etc.
- Son piezas lingüísticas cuya función es marcar relaciones que exceden los límites de la sintaxis oracional; constituyen un conjunto bastante heterogéneo.

2.2.12 Modelos conexionistas (Procesamiento Distribuido en Paralelo)

Los modelos conexionistas fueron propuestos por James L. McClelland y David E. Rumelhart en 1981 utilizando la metáfora de las redes neuronales que hacen sinapsis. Sus modelos de ordenador de los procesos cognitivos (como el reconocimiento léxico oral o escrito) están formados por “redes neuronales” compuestas por nodos y conexiones entre dichos nodos. Los nodos pueden ser de tres tipos: **nodos de entrada**, que procesan los estímulos auditivos o visuales a nivel de **rasgos** de fonemas o letras (según sea el caso de escuchar el habla o leer); **nodos de salida**, que determinan las respuestas y **nodos ocultos** que se ocupan del procesamiento interno que tiene lugar en el momento que escuchamos o vemos una palabra y el momento que respondemos a ella. Los nodos ocultos representan diferentes aspectos de las palabras (por ejemplo, su naturaleza visual, ortográfica, fonológica y semántica).



Modelo PDP de McClelland y Rogers.

Figura 29. Red conexionista

La red conexionista que se aprecia en la figura 27 se propuso para el reconocimiento de palabras habladas, que muestra los nodos ocultos que reconocen rasgos y los integra en nodos de fonemas y estos los combina e integra en nodos de palabras y estas son interpretadas por unidades semánticas. El procesamiento distribuido en paralelo (PDP) ha sido de gran utilidad para la investigación sobre el desarrollo fonológico, morfosintáctico y semántico como consta en el libro “Más allá de la modularidad” (1994) de Annette Karmiloff-Smith y otros autores (Berko Gleason, 1999; De Vega y Cuetos, 1999; Aguado, 2002).

2.2.13 Metalinguaje

El error de no abordar el tema de la conciencia se viene subsanando desde hace dos décadas (Ruiz, 2002). En todo modelo cognitivo del lenguaje se debe incluir una dimensión metalingüística que se define como la toma de conciencia que las personas hablantes de una lengua determinada pueden hacer de cualquier aspecto de la organización de esta lengua con el propósito de percatarse de los errores y controlar la producción y comprensión del habla y la escritura (Rondal, 2000).

El desarrollo metalingüístico es apuntalado por la educación, en especial por la adquisición del lenguaje escrito (Flavell, 1993; Mayor, Suengas y González, 1995; Dominguez, 1998; Chávez, 2006). En otras palabras, todos los componentes del lenguaje pueden promover el rápido desarrollo de aspectos metalingüísticos gracias a la adquisición de la escritura (sistema de recodificación del lenguaje oral en las lenguas alfabéticas escritas): metafonología (capacidad de segmentar las palabras e identificar los fonemas en el habla y los grafemas en la escritura); metalexología (capacidad de aislar las palabras que componen una oración y tener conciencia de que es una unidad lingüística con el propósito de incrementar el vocabulario); metasemántica (capacidad de ser consciente de los significados de las palabras y de las oraciones); metasintaxis (capacidad de hacer juicios de gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones); metapragmática (capacidad de organizar y regular los usos

comunicacionales del discurso) y metadiscursivo o metatextual (conciencia y control de la producción y la comprensión de discursos o textos).

Es la toma de conciencia que las personas hablantes de una lengua determinada pueden hacer de cualquier aspecto de la organización de esta lengua con el propósito de percatarse de los errores y controlar la producción y comprensión del habla y la escritura (Rondal, 2000; fig. 28).

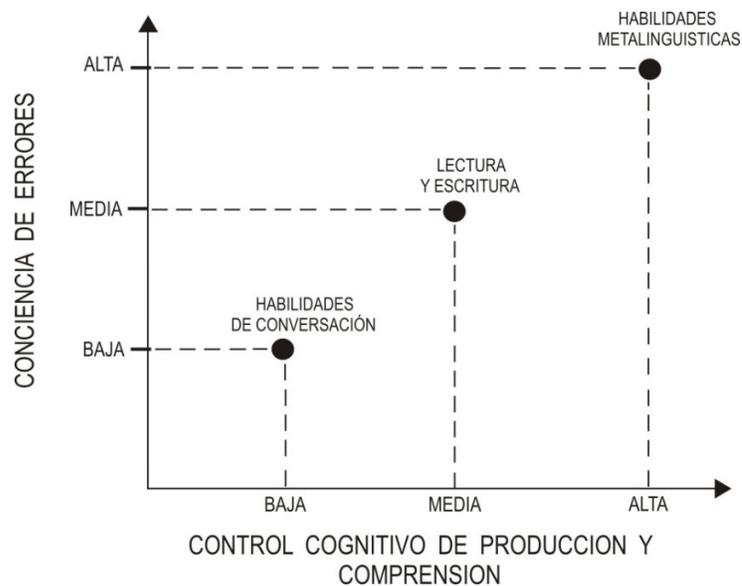


Figura 30. Desarrollo de habilidades metalingüísticas

Las habilidades metalingüísticas son:

- **Habilidades metafonológicas.**- Capacidad para segmentar las palabras e identificar los fonemas en el habla y los grafemas en la escritura. La conciencia fonológica es el motor del desarrollo de la lectoescritura en el sistema alfabético que se caracteriza por el uso de reglas de conversión grafema a fonema.
- **Habilidades metasintácticas.**- Capacidad de hacer juicios de gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones. Es decir, nos percatamos si una oración no está cumpliendo con las reglas sintácticas.

- **Habilidades metaléxicas.**- Capacidad de aislar las palabras que componen una oración y tener conciencia de que es una unidad lingüística para efecto del desarrollo del vocabulario.
- **Habilidad metasemántica.**- Capacidad de ser consciente de los significados de las palabras (metasemántica lexical) y de las oraciones (metasemántica frástica). Esta habilidad es importante para el desarrollo de la comprensión lectora.
- **Habilidades metapragmáticas.**- Capacidad de organizar y regular los usos comunicacionales del discurso. Por ejemplo, entender las normas de cortesía, las metáforas, los refranes, el sarcasmo, etc.
- **Habilidades metatextuales.**- Conciencia y control de la producción y la comprensión de textos o discursos. En otras palabras, habilidades de monitoreo del lenguaje oral (conversación) y del lenguaje escrito (leer y escribir). Esto implica dominar la cohesión y la coherencia del texto, controlar la organización y estructura general del texto y usar adecuadamente los distintos tipos de textos.

Las habilidades metatextuales de lectura y escritura desarrollan rápidamente la inteligencia verbal porque requiere de la participación activa de todas las habilidades metacognitivas (Mayor y otros, 1995).

2.2.14 Las representaciones mentales

Los conocimientos son representaciones mentales de hechos y relaciones de la realidad que son almacenadas en los diferentes sistemas de memoria. Desde la teoría vigotskiana los conocimientos son herramientas, instrumentos o artefactos cognitivos que actúan mediatizando la actividad psicológica humana (Cole, 1999). La psicología cognitiva ha logrado importantes descubrimientos en los últimos años acerca de la naturaleza del conocer. Según Jerome Bruner (1984, 1986 y 1988), los seres humanos

cuentan con tres sistemas diferentes de *mediación cognitiva*, parcialmente traducibles entre sí cuando tratamos de representar la realidad:

- a) Sistema de representación a través de la acción.- Bruner llama a esta forma de representación *enactiva* para diferenciarlas de los esquemas sensoriomotrices de Jean Piaget. Las representaciones enactivas, a diferencia de la propuesta piagetana, son programas de respuestas motoras guiadas por intenciones y su origen es la interacción social. Algunas cosas las conocemos porque sabemos cómo hacerlas. Por ejemplo, caminar, montar bicicleta, jugar pelota, hacer nudos, nadar, etc. Esta forma de representación es la base de los conocimientos procedimentales o estratégicos.
- b) Sistema de representación a través de imágenes mentales.- Bruner llama a esta forma de representación *icónica* o imaginaria. Es la capacidad de representarse el mundo mediante esquemas espaciales, esquemas temporales y percepciones cualitativamente transformadas que llamamos “imaginación” o “fantasía”. El sistema icónico es muy importante para la formación de la representación simbólica.
- c) Sistema de representación a través de símbolos.- El procedimiento de simbolización de primer orden es el *lenguaje hablado*, considerado el mediador de los otros sistemas de mediación. Un objeto se representa simbólicamente cuando se prescinde de la abundancia de criterios particulares y se escogen pocos criterios que lo simbolizan. Por ejemplo, la palabra “carpeta” es un símbolo que representa a una carpeta en particular pero también se refiere al *concepto* “carpeta” en general, es decir, conjunto de objetos que tienen las características definitorias que lo incluyen en la clase de “artefacto que sirve para sentarse y escribir”. Los conceptos permite acceder al razonamiento abstracto mediante el uso simbólico del lenguaje hablado y escrito. Esta forma de representación es la base de los conocimientos declarativos.

2.2.15 La importancia de ampliar los contextos de uso

En los últimos años se observa una mayor valoración cultural en la producción del lenguaje, en especial la escritura. Prueba de ello, es la tendencia mundial a incluir en los exámenes de admisión a estudios superiores una prueba tipo ensayo, además de la ya clásica prueba de selección múltiple. La evaluación de los procesos cognitivos implícitos en la producción de la escritura será un complemento importante en las pruebas de admisión en un futuro próximo (Miljánovich, 2005). Este hecho hace necesario entrenar la capacidad de producción de textos escritos del estudiante desde la escuela, pues, además de evaluar el conocimiento de un tema, ahora se valora el desarrollo lógico, la estructura de la respuesta, la cohesión, la coherencia del texto y el uso correcto del lenguaje como la buena ortografía. Los maestros deben obrar un cambio conceptual sobre la escritura productiva para promover aprendices metacognitivos.

Las investigaciones psicológicas llevadas a cabo usando el marco teórico vigotskiano han determinado la importancia del contexto para el empleo de los instrumentos intelectuales, pues, si estos no se usan se “aherrumbran” (Cole, 1995). Si bien es cierto que el desarrollo cognitivo individual es promovido dentro del contexto específico de la escuela, lugar donde se brinda instrumentos o artefactos cognitivos a los aprendices, la transferencia de esas formas de conocimientos a otros contextos dependerá de la utilidad social y valoración cultural de los mismos. Para sustentar este punto, citamos al psicólogo norteamericano Michael Cole:

“En términos relativos, no me llama la atención la posibilidad de que las estrategias cognitivas específicas necesarias para el dominio del currículo tengan amplia aplicación en diversos contextos, o que en la escuela los niños lleguen a adquirir técnicas metacognitivas susceptibles de ser transferidas a muchos otros ámbitos. En cambio, sí me llama mucho la atención la comprobación de que se registre una transferencia sumamente

restringida de estrategias para la resolución de problemas, y la dependencia de la calidad de la resolución de problemas y de otras especies de actividad cognitiva, respecto del conocimiento fundado en el contenido (...). Si mi visión de las consecuencias cognitivas de la educación formal es más o menos acertada, ella debe precavernos de la idea (aun hoy frecuentemente sostenida en círculos internacionales relacionados con el desarrollo) según la cual la educación logrará que se desarrollen las mentes de las poblaciones analfabetas del mundo y ha de servir de ese modo como motor del desarrollo político y económico. Ciertamente, la educación proporciona nuevos “instrumentos intelectuales”. Pero sin los contextos para su empleo esos instrumentos parecen “aherrumbrarse” y tornarse obsoletos” (Cole, 1995: 130).

En la cultura occidental, la escuela está inmersa en una especie de “cultura académica“, que nada tiene en común con la “cultura experiencial“, de la realidad cotidiana. La “cultura académica“ se caracteriza por promover un aprendizaje descontextualizado, elitizado, de alto nivel de abstracción y generalización que trasciende lo particular, impone una cultura dominante y academicista donde los conocimientos no son relevantes para el individuo (Gimeno y Pérez, 1995). El reto es tender un puente entre los conocimientos académicos y la realidad cotidiana para poner en práctica lo aprendido en la escuela, sin olvidar las necesidades valorativas en el contexto económico y social. Por ejemplo, sería imposible entender el éxito del sistema educativo japonés en la promoción de alumnos con alta inteligencia lógico-matemática sin considerar que es un país altamente industrializado y requiere de un “ejército“ de ingenieros.

2.3 HIPÓTESIS

2.3.1 Hipótesis General

El desarrollo pragmático del lenguaje oral correlaciona significativamente con la producción de textos escritos en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

2.3.2 Hipótesis Específicas

1. El desarrollo pragmático del lenguaje oral correlaciona significativamente con la producción de texto escrito descriptivo en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

2. El desarrollo pragmático del lenguaje oral correlaciona significativamente con la producción de texto escrito narrativo en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

3. El desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

4. El desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

5. El desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

6. La producción de texto escrito difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

7. La producción de texto escrito difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
8. La producción de texto escrito difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
9. La producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
10. La producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
11. La producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
12. La producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
13. La producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
14. La producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.
15. El desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según el centro educativo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

16. La producción de texto escrito difiere significativamente según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

17. La producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

18. La producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo de investigación y diseño

La presente investigación es de tipo Descriptiva. El método de investigación es el Descriptivo con Diseño Transversal – Correlacional. Asumimos como primera variable asociada, el desarrollo pragmático y como segunda variable asociada, el rendimiento en la redacción de textos escritos, sin efectuarse intervención alguna, para luego analizar la existencia de relación directa y significativa entre ambas variables.

3.2 Población

El universo está conformado por los alumnos que cursan el Quinto y Sexto grado de Centros Educativos Nacionales de Lima cercado; seleccionados mediante un muestreo polietápico intencionado como se muestra en la tabla 3.

3.3 Muestra

3.3.1 Tipo y procedimiento de muestreo

El muestreo es de tipo no probabilístico propositivo (Kerlinger y Lee, 2002), ya que se está haciendo uso de intenciones deliberados para obtener muestras representativas de la población de estudio.

3.3.2 Tamaño de muestra

En el presente estudio participaron 513 estudiantes de tres centros educativos, 301 del CE Nuestra Señora del Carmen (58.7%), 110 del CE Hipólito Unanue (21.4%) y 102 del CE Juana Infantes Vera (19.9%). Las edades se comprendieron entre los 10, 11 y 12 años ($M = 10.7$, $DE = 0.7$). También 261 (50.9%) y 252 (49.1) cursan el quinto y sexto grado, respectivamente. Finalmente el 50.1% son hombres y 49.9% son mujeres (véase tabla 3).

Tabla 3
Número y porcentaje de sujetos según cada categoría

Categoría	<i>n</i>	%
Centro educativo		
CE Nuestra Señora del Carmen	301	58.7
CE Hipólito Unanue	110	21.4
CE Juana Infantes Vera	102	19.9
Edad		
10 años	204	39.8
11 años	240	46.8
12 años	69	13.5
Grado de estudios		
Quinto grado	261	50.9
Sexto grado	252	49.1
Sexo		
Hombres	257	50.1
Mujeres	256	49.9
Total	513	100%

3.4. Definición de variables y conceptos.

3.4.1 Variable 1: Desarrollo pragmático del lenguaje oral

El componente pragmático del lenguaje describe la forma en que los hablantes hacen uso del lenguaje, del conocimiento del mundo y de la convención social

para producir e interpretar el significado. Su función es permitir al hombre intercambiar experiencias y conocimientos (Martínez, 1988: 217).

La teoría de los Actos de Habla propone la existencia de al menos tres dimensiones de significado. Una primera dimensión denominada acto locutivo, que equivale al significado literal del discurso. Una segunda, acto ilocutivo, que recoge la intención del discurso según la situación. Una tercera dimensión es el acto perlocutivo, que capta la reacción del oyente/lector ante los enunciados. Lo importante, para nuestros objetivos de investigación, es que el valor ilocutivo de un discurso se puede calcular observando la adecuación de los enunciados a su contexto, lo cual se denomina “condiciones de felicidad” si el hablante o narrador logra con éxito su intención comunicativa. En este sentido, nuestra primera variable de investigación, medida con la sección Pragmática de la Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial – *Screening* (BLOC-S), captó principalmente el valor ilocutivo o fuerza ilocutiva de las situaciones comunicativas evaluadas a nuestra muestra de estudio. Véase anexos A y B.

Actos de habla:

- Saludos.
- ¿Por qué? / ¿Cómo?
- Despedidas.
- Requerimientos directos de acción.
- Reclamar atención.
- Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación.
- Ruego / Concesión / Negar permiso.
- Quién / Qué.
- Demandas de información específica.
- De quién.
- Requerimientos indirectos de acción.
- Dónde / Cuándo.

- Demandas de confirmación o negación.
- Protestas.

3.4.2 Variable 2: Rendimiento de redacción de textos descriptivos y narrativos.

La redacción es la combinación de palabras, frases, oraciones, cláusulas, párrafos, etc. con el propósito de producir un todo coherente, correcto, grato y armonioso, capaz de ser debidamente comprendido por el lector.

El texto descriptivo es una representación escrita de algún aspecto específico de la realidad o ficción, en el que se dan a conocer sus características, sean concretas o abstractas, con precisión y objetividad, manteniendo un orden claro en la enumeración de las mismas. En resumen, un texto descriptivo tiene el propósito de informar cómo es algo; explicando por medio del lenguaje escrito sus características, partes, funcionamiento, finalidad, etc.

El texto narrativo es una representación escrita de una serie de hechos de la realidad o ficción. Se encuentra ordenada y organizada en forma progresiva hasta llegar al desenlace.

Nuestra segunda variable, medida con el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE), está referida principalmente al efecto perlocutivo a través de las condiciones de felicidad o adecuación del discurso a su contexto. Es decir, los textos producidos por la muestra fueron evaluados en base a sus propiedades de cohesión, coherencia e intención comunicativa. Véase anexo C.

Indicadores del texto escrito descriptivo:

- El texto escrito presenta por lo menos una idea central.

- Las ideas secundarias se relacionan con la(s) idea(s) central(es).
- Se ha utilizado pertinentemente la “coma”.
- Se ha utilizado pertinentemente el “punto seguido”.
- En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.
- En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.
- La estructura de todas frases es gramaticalmente correcta.
- Ha utilizado pertinentemente el conector copulativo: “y”.
- Ha utilizado pertinentemente los conectores de adición: “también” / “además”.
- Ha utilizado pertinentemente otros conectores.
- La totalidad del texto transmite la descripción solicitada.
- Hace referencia al lugar donde ocurren los hechos.
- Ha precisado las acciones que ejecutan por lo menos cuatro personajes de la lámina.
- Ha considerado por lo menos dos elementos inanimados de la lámina.
- Ha considerado una característica general de por lo menos cuatro personajes de la lámina.
- Ha considerado una peculiaridad de por lo menos cuatro personajes de la lámina.
- Ha considerado una característica general de por lo menos dos objetos inanimados de la lámina.

Indicadores del texto escrito narrativo:

- El texto escrito presenta por lo menos una idea central.
- Las ideas centrales se relacionan con la(s) idea(s) secundaria(s).
- Se ha utilizado pertinentemente la “coma”.

- Se ha utilizado pertinentemente el “punto seguido”.
- Se ha utilizado el “punto aparte” al terminar cada párrafo.
- En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.
- En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.
- La estructura de todas frases es gramaticalmente correcta.
- Ha utilizado pertinentemente el conector copulativo: “y”.
- Ha utilizado pertinentemente por lo menos dos de los siguientes conectores de enumeración: “primero”, “en primer lugar”, “luego”, “después”, “a continuación”, “finalmente”.
- Ha utilizado pertinentemente otros conectores.
- La totalidad del texto transmite la narración solicitada.
- El texto presenta una organización de los hechos en el espacio y tiempo.
- Ha iniciado la narración haciendo una presentación de los hechos.
- Ha terminado la narración presentando el desenlace de la historia.
- Las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de hechos.
- Ha incluido por lo menos dos diálogos entre los personajes.
- Hace referencia a posibles pensamientos de los personajes en por lo menos una ocasión.
- Ha considerado alguna característica general en por lo menos dos de los personajes.
- Ha considerado una peculiaridad en por lo menos dos de los personajes.

3.5 Instrumentos

La recolección de datos se efectuó con la adaptación de la Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC – *Screening*) (Panca y col., 2003). Para la presente investigación se utilizó el subtest Pragmática constituido por 23

ítems. Asimismo, se aplicó el Test de Producción del Texto Escrito (Dioses, 2003).

3.5.1 Ficha técnica de la Bateria del Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC – *Screening*)

Denominación : Bateria del Lenguaje Objetiva y Criterial – *Screening*
(BLOC – S).

Autores : Miguel Puyuelo, Jordi Renom, Antoni Solanas y Elizabeth Wiig.

Procedencia : España.

Editorial : Masson (2000).

Año : 1998

Adaptación a Lima : Noemí Panca, Sofía Valencia, Ivonne Vela y Marcela Zimic.

Procedencia : Perú.

Institución : Centro de Investigación y Publicaciones del Centro
Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje
(CPAL).

Año : 2003

Administración : Individual.

Duración : 60 minutos aproximadamente.

Ámbito de aplicación : Individuos de 9 a 12 años de edad.

Fiabilidad versión peruana: 0.89

Validez : De contenido mediante juicio de expertos.

Significación : Evaluación de la forma, contenido y uso del lenguaje
mediante cuatro componentes: morfología, sintaxis,
semántica y pragmática.

Tipificación : Muestra de niños y niñas de edad escolar agrupados por nivel socioeconómico.

El instrumento BLOC-S, adaptación a Lima, deriva de la prueba elaborada por Puyuelo y colaboradores (2003) con el propósito de evaluar el nivel cognitivo de los componentes del lenguaje mediante cuatro subtest: Pragmática, Semántica, Sintaxis y Morfología. Para cumplir nuestros objetivos se utilizó el subtest Pragmática constituido por 23 ítems.

El manual del BLOC-S informa que para la confiabilidad se efectuó el cálculo empírico de este coeficiente mediante la técnica de consistencia interna, entendida como intercorrelación entre los ítems, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado en el grupo de participantes en el estudio. A partir de ese dato se obtuvo para pragmática un alfa de 0.81; para sintaxis un alfa de 0.81; para semántica un alfa de 0.55 y para morfología un alfa de 0.77. Para la prueba total se obtuvo un alfa de 0.89. La validez del instrumento fue juzgada a través de la validez de contenido, determinándose que la muestra de reactivos era representativa del universo de ítems referentes a los componentes del lenguaje oral de niños de quinto y sexto grado de primaria. Para efectuar esta determinación se recurrió a la opinión de expertos, psicólogos y profesores. Estos contaban con diez años de experiencia trabajando con este tipo de población y en los mencionados temas, quienes dieron sus opiniones y sugerencias con respecto a los reactivos e instrucciones.

3.5.2 Ficha técnica del Test de Producción de Texto Escrito (T.E.P.T.E.)

Nombre : Test de Producción de Texto Escrito (T.E.P.T.E.)

Autor : Alejandro Dioses Chocano

Colaboradores : Jenny Antaurco E.; Mary Higa M.; Sandra Manrique C.; Gina Meléndez A.

Procedencia : Perú

Institución	: Centro de Investigación y Publicaciones del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL)
Año	: 2003
Administración	: Individual y colectiva.
Duración	: Sin tiempo de ejecución. Variable según la edad y nivel del sujeto.
Ámbito de aplicación	: Alumnos de tercer ciclo de educación primaria.
Fiabilidad	: 0.76
Validez	: De contenido mediante juicio de expertos.
Significación	: Apreciación de la producción de textos escritos en cuanto a descripción y narración.
Tipificación	: Muestra de escolares de Lima metropolitana clasificado por grado.

El BLOC -S está conformado por un total de veinte ítems distribuidos en dos áreas: texto descriptivo y texto narrativo. Se evalúan las siguientes propiedades: unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, intención comunicativa y coherencia. El manual del usuario informa que la confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante la técnica de consistencia interna, entendida como la intercorrelación entre ítems, utilizándose para ello, el coeficiente Alfa de Cronbach. Para el subtest de Producción de Texto Escrito Descriptivo se alcanzó un coeficiente de 0.79. En cambio, para el subtest de Producción de Texto Narrativo se alcanzó un coeficiente de 0.67. Para la prueba total se alcanzó un coeficiente de 0.76. La validez fue juzgada a través del contenido, para lo cual se determinó que la muestra de reactivos era representativa del universo de ítems referentes al rendimiento ortográfico de niños de quinto y sexto grado de primaria. Se contó con las opiniones y sugerencias de los siguientes jueces: tres psicólogos, tres profesores con más de diez años de experiencia de trabajo con estos niveles de edad y tipos de contenidos.

3.6. Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento seguido en la investigación implicó dos etapas:

Etapas de Planificación:

- Diseño del proyecto de investigación.
- Selección de los instrumentos para la recolección de la información.
- Impresión de los instrumentos de evaluación.
- Coordinación con el/la directora(a) de los Centros Educativos.
- Coordinación con los/las profesores(as) de las secciones de quinto y sexto grado.
- Determinación del muestreo polietápico intencional de los alumnos de la muestra
- Determinación de las fechas de evaluación de los alumnos.

Etapas de ejecución:

- Administración de los instrumentos de evaluación a los alumnos seleccionados.
- Calificación del instrumento administrado.
- Organización de la base de datos.
- Análisis cuantitativo de los resultados.
- Análisis cualitativo de los resultados.

3.7 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

En el análisis descriptivo de las variables de estudio se usó las medidas estadísticas de la media (M), desviación estándar (DE), rango y coeficiente de correlación de Pearson (r). En cuanto a las variables de agrupamiento como grado de estudios, edad y sexo se usaron frecuencias y porcentajes.

Para el análisis inferencial, previamente se realizó análisis de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors y exploración descriptiva a fin evaluar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos, concluyéndose por los segundos. Para la prueba de significancia estadística de la correlación se consideró la correlación de Spearman (r_s), mientras que para la comparación de dos o más de dos grupos independientes se usó la prueba de U de Mann-Whitney (U) y Kruskal-Wallis (H), respectivamente.

Con respecto al tamaño del efecto para la comparación de grupos independientes, se usó la formulación de Hedges y Olkin (1985), quienes plantearon una modificación al denominador de la diferencia estandarizada de medias inicialmente propuesto por Cohen (1988), pero que es un mejor estimador de la varianza común de los grupos (Grissom y Kim, 2005). En la Ecuación 1 se tiene la formulación de Hedges y Olkin (1985), mientras que en la Ecuación 2 se muestra el cálculo de $S'_{Agrupado}$, el cual es función de los grados de libertad y la desviación estándar de cada grupo.

$$d_{Hedges} = \frac{M_1 - M_2}{S'_{Agrupado}} \quad (1)$$

$$S'_{Agrupado} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}} \quad (2)$$

Para el cálculo del tamaño del efecto para la comparación de más de dos grupos se usará el ω^2 , el cual es una medida de la fuerza de la asociación en los diseños de ANOVA de un vía. Esta se calcula mediante la Ecuación (3), donde SS_b , SS_{total} y MS_w hacen referencia a la suma de cuadrados entre grupos, suma de cuadrados total y media cuadrática dentro de grupo, además de que k indica número de grupos.

$$\hat{\omega}^2 = \frac{SS_b - (k - 1)MS_w}{SS_{total} + MS_w} \quad (3)$$

Finalmente, Cohen (1988) define el tamaño del efecto como “el grado en que el fenómeno se presenta en la población”. Para la valoración del tamaño del efecto consideraremos su propuesta, la cual plantea valores límite para los valores del efecto pequeño, mediano y grande. Este planteamiento, en relación a los estadísticos usados en el presente estudio, se muestra en la tabla 4.

Tabla 4
Criterios de Cohen para los tamaños del efecto en análisis estadísticos

Tipo de tamaño del efecto estimado	Medidas del tamaño del efecto	Criterios para valoración del tamaño del efecto		
		Pequeño	Mediano	Grande
Comparación de dos grupos independientes	d_{Hedges}	.20	.50	.80
Correlación	r	.10	.30	.50
Comparación de más de dos grupos independientes	ω^2	.10	.25	.40

Para los análisis descriptivos e inferenciales se utilizó el software SPSS 22, mientras que las fórmulas del tamaño del efecto fueron implementadas en software de hoja de cálculo Microsoft Excel 2013.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

4.1.1 Análisis de correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral

Previo al análisis de correlación se realizó un análisis de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors en las distribuciones de las dos variables de estudio y en sus dimensiones, esto a fin de determinar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos o no paramétricos. Se obtuvieron para las variables de estudio resultados estadísticamente significativos ($p < .05$), por lo que en todos los casos se rechaza la hipótesis de distribución normal. Es así que para la prueba de significancia estadística de la correlación se usarán en los cálculos el coeficiente de correlación de Spearman (r_s).

En la Tabla 5 sobre la correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral se tiene correlación estadísticamente significativa, $r(511) = .33$, $p < .001$, con un tamaño del efecto mediano. Además, también se tiene correlación estadísticamente significativa entre Pragmática del lenguaje oral y las dimensiones de Texto escrito descriptivo $r(511) = .21$, $p < .001$, y Texto escrito narrativo $r(511) = .32$, $p < .001$, donde los tamaños del efecto correspondiente son pequeño y mediano, respectivamente.

Tabla 5
Correlaciones e intercorrelaciones entre Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje oral (n = 513)

	Texto escrito descriptivo	Texto escrito narrativo	Redacción	Pragmática del lenguaje
Texto escrito descriptivo	-	.33***	.79***	.21***
Texto escrito narrativo		-	.82***	.32***
Redacción			-	.33***
Pragmática del lenguaje oral				-

*** $p < .001$

4.1.2 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Grado de estudio

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión según Grado de estudio. Se obtuvo, para al menos uno de los grupos a comparar, valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de U de Mann-Whitney, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de dos grupos independientes.

De acuerdo con la Tabla 6, en los sujetos de estudio se tiene diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio ($p < .05$). Las mayores diferencias se observan en Pragmática del lenguaje oral, en donde se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = 0.67$ correspondiente a un efecto mediano, siendo la mayor puntuación en sexto grado ($M = 21.2$, $DE = 1.6$) a diferencia del quinto grado ($M = 19.6$, $DE = 2.9$). Luego, en Redacción se tiene tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.39$, donde la puntuación en sexto grado ($M = 21.2$, $DE = 3.0$) también es mayor a la de quinto grado ($M = 20.0$, $DE = 3.0$). Finalmente, se tiene tamaño del efecto pequeño en las dimensiones de Texto escrito descriptivo y Texto escrito narrativo.

Tabla 6
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Grado de estudios

	Quinto grado (<i>n</i> = 261) <i>M</i> (<i>DE</i>)	Sexto grado (<i>n</i> = 252) <i>M</i> (<i>DE</i>)	Rango		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Hedges}
			Potencial	Real				
Texto escrito descriptivo	9.0 (1.9)	9.6 (1.8)	0-17	3-14 1-14	26605.0	-3.80	<.001	0.33
Texto escrito narrativo	11.0 (1.9)	11.5 (1.9)	0-20	4-15 5-16	26973.5	-3.59	<.001	0.28
Redacción	20.0 (3.0)	21.2 (3.0)	0-37	9-26 10-28	25708.0	-4.31	<.001	0.39
Pragmática del lenguaje oral	19.6 (2.9)	21.2 (1.6)	0-23	8-23 16-23	22329.5	-6.39	<.001	0.67

4.1.3 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Edad

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión según Edad. Se obtuvo, para el menos uno de los grupos a comparar, valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de Kruskal-Wallis, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de más de dos grupos independientes.

De acuerdo con la Tabla 7, en los sujetos de estudio se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio ($p < .05$), a excepción de Texto escrito narrativo. En Pragmática del lenguaje oral se tienen se tienen diferencias estadísticamente significativas, $H(2) = 12.05$, $p = .002$, $\omega^2 = .017$, dándose la puntuación mayor en grupo de 12 años ($M = 20.8$, $DE = 2.2$) y el menor en el de 10 años ($M = 19.9$, $DE = 2.7$), lo mismo que en Redacción $H(2) = 7.43$, $p = .024$, $\omega^2 = .011$, donde nuevamente la puntuación mayor corresponde al grupo de 12 años ($M = 20.7$, $DE = 3.2$) y la menor al de 10 años ($M = 20.2$, $DE = 3.1$); en ambos casos el tamaño del efecto es pequeño. En las dimensiones de Texto escrito descriptivo la diferencia es estadísticamente significativa, $H(2) = 6.82$, $p = .033$, $\omega^2 = .008$,

con un tamaño del efecto trivial al igual que en Texto escrito narrativo, además en este último la diferencia no es estadísticamente significativa, $H(2) = 3.68$, $p = .159$, $\omega^2 = .003$.

Tabla 7
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según la Edad

	10 años (<i>n</i> = 204)	11 años (<i>n</i> = 240)	12 años (<i>n</i> = 69)	Rango		<i>H</i> (2)	<i>p</i>	ω^2
	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)	Potencial	Real			
Texto escrito descriptivo	9.1 (1.9)	9.5 (1.9)	9.4 (1.6)	0-17	3-13 1-14 4-13	6.82	.033	0.008
Texto escrito narrativo	11.1 (2.0)	11.4 (1.9)	11.3 (2.0)	0-20	4-15 5-16 4-16	3.68	.159	0.003
Redacción	20.2 (3.1)	21 (3.1)	20.7 (3.2)	0-37	11-26 10-28 9-27	7.43	.024	0.011
Pragmática del lenguaje oral	19.9 (2.7)	20.6 (2.4)	20.8 (2.2)	0-23	8-23 10-23 12-23	12.05	.002	0.017

4.1.4 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Sexo

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión según Sexo, esto para las distribuciones totales. Se obtuvo, para el menos uno de los grupos a comparar, valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de U de Mann-Whitney, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de dos grupos independientes.

De acuerdo con la Tabla 8, se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio a excepción de Pragmática del lenguaje oral. En Redacción, se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = 0.32$ correspondiente a un efecto pequeño, dándose la mayor puntuación en mujeres ($M = 21.1$, $DE = 2.9$) a diferencia de los hombres ($M = 20.1$, $DE = 3.2$). En Pragmática del lenguaje oral se tiene un efecto despreciable d_{Hedges}

= 0.14. En Texto escrito narrativo se tuvo un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.29$ ($M = 11.6$, $DE = 2.0$ y $M = 11.0$, $DE = 1.9$, para mujeres y hombres respectivamente). En Texto escrito descriptivo también se tuvo un tamaño del efecto pequeño, siendo la diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 8
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Sexo

	Hombre ($n = 140$)	Mujer ($n = 161$)	Rango		U	Z	p	d_{Hedges}
	$M (DE)$	$M (DE)$	Potencial	Real				
Texto escrito descriptivo	9.1 (2.1)	9.6 (1.7)	0-17	1-14 5-14	29069.5	-2.31	.021	0.23
Texto escrito narrativo	11.0 (1.9)	11.6 (2.0)	0-20	4-16 5-16	26359.0	-3.97	<.001	0.29
Redacción	20.1 (3.2)	21.1 (2.9)	0-37	9-28 11-27	26671.0	-3.73	<.001	0.32
Pragmática del lenguaje oral	20.2 (2.6)	20.5 (2.4)	0-23	8-23 10-23	29695.0	-1.94	.053	0.14

4.1.5 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática según el Centro educativo

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión de estudio según el Centro educativo. Se tuvo para el menos en uno de los grupos a comparar valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de Kruskal-Wallis, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de más de dos grupos.

El análisis no paramétrico con el estadístico de Kruskal-Wallis se muestra en la Tabla 9, en donde en todas las variables de estudio se tiene diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Las mayores diferencias se observan en Pragmática del lenguaje oral, en donde se tiene un tamaño del

efecto $\omega^2 = .213$ correspondiente a un efecto grande, siendo las puntuaciones del CE Nuestra Señora del Carmen ($M = 21.0$, $DE = 2.0$) y del CE Hipólito Unanue ($M = 20.7$, $DE = 2.4$) mayores al del CE Juana Infantes Vera ($M = 18.1$, $DE = 2.7$). En Redacción la diferencia según el Centro educativo corresponde a un tamaño del efecto $\omega^2 = .071$ que corresponde a un efecto mediano, nuevamente se tiene las puntuaciones en el CE Nuestra Señora del Carmen ($M = 21.3$, $DE = 2.6$) y el CE Hipólito Unanue ($M = 20.1$, $DE = 3.6$) mayores al del CE Juana Infantes Vera ($M = 19.4$, $DE = 3.4$).

Para las dos dimensiones de Redacción (ver Tabla 9) se tuvo, también, diferencias estadísticamente significativas según el Centro educativo. En Texto escrito narrativo se tuvo un tamaño del efecto $\omega^2 = .090$, siendo este mediano. El mayor valor correspondió al CE Nuestra Señora del Carmen ($M = 11.8$, $DE = 1.5$) en comparación al del CE Hipólito Unanue ($M = 10.7$, $DE = 2.4$) y el CE Juana Infantes Vera ($M = 10.5$, $DE = 2.2$). Finalmente, en Texto escrito descriptivo se tuvo un efecto de $\omega^2 = .020$, correspondiente a un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 9
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje oral según el Centro educativo

	CE			Rango		$H(2)$	p	ω^2
	Nuestra Señora del Carmen ($n = 301$) $M (DE)$	CE Hipólito Unanue ($n = 110$) $M (DE)$	CE Juana Infantes Vera ($n = 102$) $M (DE)$	Potencial	Real			
Texto escrito descriptivo	9.5 (1.7)	9.3 (2.1)	8.8 (2.1)	0-17	4-13	8.98	.011	.020
Texto escrito narrativo	11.8 (1.5)	10.7 (2.4)	10.5 (2.2)	0-20	7-16	38.73	<.001	.090
Redacción	21.3 (2.6)	20.1 (3.6)	19.2 (3.4)	0-37	12-27	27.51	<.001	.071
Pragmática del lenguaje oral	21.0 (2.0)	20.7 (2.4)	18.1 (2.7)	0-23	8-23	104.43	<.001	.213

4.1.5.1 Análisis de la correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral en cada Centro educativo

Previo al análisis de correlación según Centro educativo se realizó un análisis de normalidad con el estadístico de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors en las distribuciones de las dos variables de estudio y en sus dimensiones, a fin de determinar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos o no paramétricos. Se obtuvieron para las variables de estudio resultados estadísticamente significativos ($p < .05$), por lo que en todos los casos se rechaza la hipótesis de distribución normal. Es así que para la prueba de significancia estadística de las correlaciones se usarán en los cálculos el coeficiente de correlación de Spearman (r_s).

Sobre la correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral en los sujetos del CE Nuestra Señora del Carmen se tiene correlación estadísticamente significativa, $r(299) = .18$, $p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño. Además, también se tiene correlación estadísticamente significativa entre Pragmática del lenguaje y las dimensiones de Texto escrito descriptivo $r(299) = .12$, $p = .012$, y Texto escrito narrativo $r(299) = .17$, $p = .003$, donde los tamaños del efecto son pequeños en ambos casos.

Sobre la correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral en los sujetos del CE Hipólito Unanue se tiene correlación estadísticamente significativa, $r(108) = .39$, $p < .001$, con un tamaño del efecto mediano. Además, también se tiene correlación estadísticamente significativa entre Pragmática del lenguaje oral y las dimensiones de Texto escrito descriptivo $r(108) = .13$, $p = .016$, y Texto escrito narrativo $r(108) = .39$, $p < .001$, donde los tamaños del efecto correspondiente son pequeño y mediano, respectivamente.

Sobre la correlación entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral en los sujetos del CE Juana Infantes Vera se tiene correlación estadísticamente significativa, $r(100) = .26$, $p = .033$, con un tamaño del efecto pequeño. También se tiene correlación estadísticamente significativa entre Pragmática

del lenguaje oral y las dimensiones de Texto escrito descriptivo $r(100) = .24$, $p = .028$, sin embargo, con Texto escrito narrativo la correlación no es estadísticamente significativa $r(100) = .17$, $p = .052$. En estos dos últimos casos los tamaños del efecto son pequeños.

Tabla 10
Correlaciones entre Redacción, sus dimensiones y la Pragmática del lenguaje según Centro educativo

		Texto escrito descriptivo	Texto escrito narrativo	Redacción	Pragmática del lenguaje
CE Nuestra Señora del Carmen	Texto escrito descriptivo	1	.28***	.83***	.12*
	Texto escrito narrativo	-	1	.77***	.17**
	Redacción	-	-	1	.18***
	Pragmática del lenguaje	-	-	-	1
CE Hipólito Unanue	Texto escrito descriptivo	1	.38***	.73***	.13*
	Texto escrito narrativo	-	1	.87***	.44***
	Redacción	-	-	1	.39***
	Pragmática del lenguaje	-	-	-	1
CE Juana Infantes Vera	Texto escrito descriptivo	1	.27**	.79***	.24*
	Texto escrito narrativo	-	1	.81***	.17
	Redacción	-	-	1	.26*
	Pragmática del lenguaje	-	-	-	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.1.5.2 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Grado de estudio en cada Centro educativo

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión según Grado de estudio, esto para los tres centros educativos de estudio. Se obtuvo, para el menos uno de los grupos a comparar, valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de U de Mann-Whitney, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de dos grupos independientes.

De acuerdo con la tabla 11 en los sujetos del CE Nuestra Señora del Carmen se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio ($p < .05$). Las mayores diferencias se observan en Redacción, en donde se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = 0.58$ correspondiente a un efecto mediano, siendo la mayor puntuación en sexto grado ($M = 22.0$, $DE = 2.4$) a diferencia del quinto grado ($M = 20.6$, $DE = 2.5$). También se tiene tamaño del efecto mediano $d_{Hedges} = 0.50$ en Pragmática del lenguaje oral, donde la puntuación en sexto grado ($M = 22.0$, $DE = 2.4$) es mayor a la de quinto grado ($M = 20.6$, $DE = 2.5$), lo mismo se tiene en Texto escrito descriptivo ($M = 10.0$, $DE = 1.6$ y $M = 9.1$, $DE = 1.7$, para sexto y quinto grado respectivamente). En Texto escrito narrativo se tiene un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.40$.

En la misma tabla en los sujetos del CE Hipólito Unanue se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio ($p < .05$). Las mayores diferencias se observan en Redacción, en donde se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = .89$ correspondiente a un efecto grande, siendo la mayor puntuación en sexto grado ($M = 21.5$, $DE = 2.6$) a diferencia del quinto grado ($M = 18.5$, $DE = 3.9$). También se tiene efecto grande, $d_{Hedges} = .80$, en Pragmática del lenguaje donde la puntuación en sexto grado ($M = 21.5$, $DE = 1.5$) es mayor a la de quinto grado ($M = 19.7$, $DE = 2.9$). En las dimensiones de Texto escrito narrativo ($M = 11.5$, $DE = 1.6$ y $M = 9.7$, $DE = 2.7$, para sexto y quinto grado respectivamente) se tiene tamaño del efecto

grande. Finalmente en Texto escrito descriptivo se tiene un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.44$.

Sobre los sujetos del CE Juana Infantes Vera en la Tabla 11 se observan diferencias estadísticamente significativas en Pragmática del lenguaje oral ($U = 500$, $z = 5.32$, $p < .001$) siendo la puntuación mayor en sexto grado ($M = 19.6$, $DE = 1.9$) en comparación con los de quinto grado ($M = 16.9$, $DE = 2.6$), el tamaño del efecto es grande $d_{Hedges} = 1.18$. En Redacción se tiene un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.46$, siendo la diferencia estadísticamente significativa ($U = 922.0$, $z = 2.45$, $p = .014$). En texto escrito narrativo y Texto escrito descriptivo se tienen tamaños del efecto mediano y pequeño ($d_{Hedges} = 0.52$ y $d_{Hedges} = 0.22$, respectivamente) aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 11
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus
dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Grado de estudios

	Quinto grado (<i>n</i> = 153)	Sexto grado (<i>n</i> = 148)	Rango		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Hedges}
	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)	Potencial	Real				
CE Nuestra Señora del Carmen								
Texto escrito descriptivo	9.1 (1.7)	10.0 (1.6)	0-17	4-13 6-13	8244.0	-4.15	<.001	0.50
Texto escrito narrativo	11.5 (1.5)	12.1 (1.5)	0-20	7-15 8-16	8991.0	-3.16	.002	0.40
Redacción	20.6 (2.5)	22.0 (2.4)	0-37	12-26 16-27	7947.0	-4.50	<.001	0.58
Pragmática del lenguaje oral	20.6 (2.4)	21.5 (1.3)	0-23	8-23 17-23	8695.0	-3.59	<.001	0.50
CE Hipólito Unanue								
	(<i>n</i> = 51)	(<i>n</i> = 59)						
Texto escrito descriptivo	8.8 (2.2)	9.8 (2.0)	0-17	4-14 1-14	1091.0	-2.51	.012	0.44
Texto escrito narrativo	9.7 (2.7)	11.5 (1.6)	0-20	4-15 6-16	794.5	-4.33	<.001	0.85
Redacción	18.5 (3.9)	21.5 (2.6)	0-37	9-25 13-28	833.5	-4.05	<.001	0.89
Pragmática del lenguaje oral	19.7 (2.9)	21.5 (1.5)	0-23	12-23 16-23	866.0	-3.90	<.001	0.80
CE Juana Infantes Vera								
	(<i>n</i> = 57)	(<i>n</i> = 45)						
Texto escrito descriptivo	9.0 (2.1)	8.5 (2.1)	0-17	3-12 3-13	1081.5	-1.38	.168	0.22
Texto escrito narrativo	11.0 (1.7)	9.8 (2.5)	0-20	4-14 5-13	1038.5	-1.67	.094	0.52
Redacción	19.9 (3.1)	18.4 (3.6)	0-37	11-24 10-25	922.0	-2.45	.014	0.46
Pragmática del lenguaje oral	16.9 (2.6)	19.6 (1.9)	0-23	10-23 16-23	500.0	-5.32	<.001	1.18

4.1.5.3 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Edad en cada Centro educativo

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión según Edad, esto para los tres centros educativos de estudio. Se obtuvo, para el menos uno de los grupos a comparar, valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de Kruskal-Wallis, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de más de dos grupos independientes.

De acuerdo con la Tabla 12, en los sujetos del CE Nuestra Señora del Carmen se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio ($p < .05$), a excepción de Texto escrito narrativo. En Redacción se tienen diferencias estadísticamente significativas, $H(2) = 8.47$, $p = .014$, $\omega^2 = .032$, dándose la puntuación mayor en grupo de 12 años ($M = 21.5$, $DE = 1.5$) y el menor en el de 10 años ($M = 20.7$, $DE = 2.3$), lo mismo que en Pragmática del lenguaje $H(2) = 8.47$, $p = .014$, $\omega^2 = .021$, donde nuevamente la puntuación mayor corresponde al grupo de 12 años ($M = 22.0$, $DE = 2.0$) y la menor al de 10 años ($M = 20.8$, $DE = 2.7$); en ambos casos el tamaño del efecto es pequeño. En la dimensión de Texto escrito descriptivo la diferencia es estadísticamente significativa, $H(2) = 6.81$, $p = .033$, $\omega^2 = .017$, con un tamaño del efecto pequeño como en Texto escrito narrativo, aunque en este último la diferencia no es estadísticamente significativa, $H(2) = 5.70$, $p = .058$, $\omega^2 = .023$.

En los sujetos del CE Hipólito Unanue se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio ($p < .05$), a excepción de Pragmática del lenguaje oral. En Redacción se tienen diferencias estadísticamente significativas, $H(2) = 14.70$, $p = .001$, $\omega^2 = .127$, dándose la puntuación mayor en grupo de 11 años ($M = 21.4$, $DE = 3.1$) y la menor en el de 10 años ($M = 18.6$, $DE = 3.6$), correspondiente dicha diferencia a un

tamaño del efecto mediano. En Pragmática del lenguaje oral el tamaño del efecto es despreciable y la diferencia es estadísticamente no significativa. En la dimensión de Texto escrito descriptivo la diferencia es estadísticamente significativa, $H(2) = 6.22$, $p = .045$, $\omega^2 = .044$, con un tamaño del efecto pequeño. Finalmente, en la dimensión de texto escrito narrativo la diferencia también es estadísticamente significativa, $H(2) = 12.41$, $p = .002$, $\omega^2 = .110$, con un tamaño del efecto mediano.

Sobre los sujetos del CE Juana Infantes Vera, Tabla 12, en Pragmática del lenguaje oral se tiene diferencias estadísticamente significativas, $H(2) = 9.82$, $p = .007$, $\omega^2 = .075$, dándose la puntuación mayor en el grupo de 12 años ($M = 19.1$, $DE = 1.9$) y el menor en el de 10 años ($M = 17.2$, $DE = 2.6$), correspondiente dicha diferencia a un tamaño del efecto mediano. En Redacción el tamaño del efecto es pequeño, $\omega^2 = .024$, no siendo la diferencia estadísticamente significativa. En las dimensiones de Texto escrito descriptivo y Texto escrito narrativo, los tamaños del efecto es despreciable y pequeño, respectivamente, siendo en ambos casos las diferencias estadísticamente no significativas.

Tabla 12
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus
dimensiones y Pragmática del lenguaje según la Edad

	10 años	11 años	12 años	Rango		<i>H</i> (2)	<i>p</i>	ω^2
	(<i>n</i> = 127)	(<i>n</i> = 139)	(<i>n</i> = 35)	Potencial	Real			
	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)					
CE Nuestra Señora del Carmen								
Texto escrito descriptivo	9.2 (1.8)	9.7 (1.6)	9.8 (1.4)	0-17	4-13 5-13 7-12	6.81	.033	.017
Texto escrito narrativo	11.5 (1.6)	11.9 (1.4)	12.2 (1.2)	0-20	7-15 8-15 10-16	5.70	.058	.023
Redacción	20.8 (2.7)	21.6 (2.5)	22.0 (2.0)	0-37	12-26 15-27 18-27	8.47	.014	.032
Pragmática del lenguaje oral	20.7 (2.3)	21.2 (1.7)	21.5 (1.5)	0-23	8-23 13-23 17-23	7.80	.020	.021
CE Hipólito Unanue								
	(<i>n</i> = 37)	(<i>n</i> = 55)	(<i>n</i> = 127)					
Texto escrito descriptivo	8.9 (2.0)	9.8 (2.2)	8.8 (1.7)	0-17	4-13 1-14 4-11	6.22	.045	.044
Texto escrito narrativo	9.7 (2.5)	11.4 (2.0)	10.6 (2.5)	0-20	5-13 6-16 4-14	12.41	.002	.110
Redacción	18.6 (3.6)	21.4 (3.1)	19.4 (3.8)	0-37	11-25 13-28 9-24	14.70	.001	.127
Pragmática del lenguaje oral	20.3 (2.2)	20.9 (2.4)	20.8 (2.8)	0-23	12-23 12-23 12-23	4.59	.101	.010
CE Juana Infantes Vera								
	(<i>n</i> = 40)	(<i>n</i> = 46)	(<i>n</i> = 16)					
Texto escrito descriptivo	8.8 (2.2)	8.7 (2.1)	9.1 (1.9)	0-17	3-12 3-13 5-13	0.17	.916	.000
Texto escrito narrativo	11.1 (1.9)	9.9 (2.2)	10.4 (2.3)	0-20	4-14 5-13 6-13	5.49	.064	.056
Redacción	19.8 (3.2)	18.6 (3.5)	19.4 (3.5)	0-37	11-24 10-24 12-25	3.12	.211	.024
Pragmática del lenguaje oral	17.2 (2.6)	18.4 (2.7)	19.1 (1.9)	0-23	10-23 10-23 16-22	9.82	.007	.075

4.1.5.4 Análisis de diferencias en Redacción y Pragmática del lenguaje oral según Sexo en cada Centro educativo

Inicialmente se realizó un análisis de la normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para cada variable y dimensión según Sexo, esto para los tres centros educativos de estudio. Se obtuvo, para el menos uno de los grupos a comparar, valores estadísticamente significativos ($p < .05$), rechazándose la hipótesis de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usará el estadístico de U de Mann-Whitney, el cual es un estadístico no paramétrico para la comparación de dos grupos independientes.

De acuerdo con la Tabla 13, en los sujetos del CE Nuestra Señora del Carmen se tienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de estudio a excepción de Texto escrito descriptivo. En Redacción, se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = 0.43$ correspondiente a un efecto pequeño, correspondiendo la mayor puntuación a mujeres ($M = 21.8$, $DE = 2.5$) que hombres ($M = 20.7$, $DE = 2.5$). En Pragmática del lenguaje oral se tiene un efecto despreciable $d_{Hedges} = 0.19$. En Texto escrito narrativo se tuvo un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.43$ ($M = 12.1$, $DE = 1.5$ y $M = 11.4$, $DE = 1.4$, para mujeres y hombres respectivamente). En Texto escrito descriptivo también se tuvo un tamaño del efecto pequeño, siendo la diferencia estadísticamente no significativa.

También en la Tabla 13 se muestra que los sujetos del CE Hipólito Unanue no tuvieron diferencias estadísticamente significativas en las variables de estudio según sexo, siendo en todas ellas el efecto despreciable a excepción de Pragmática del lenguaje oral con un tamaño del efecto pequeño, donde la puntuación en mujeres ($M = 21.1$, $DE = 2.0$) es mayor a la de los hombres ($M = 20.5$, $DE = 2.6$).

Sobre los sujetos del CE Juana Infantes Vera, en la Tabla 13 se observan diferencias estadísticamente significativas en Redacción ($U = 973.0$, $z = 2.18$, $p = .030$), siendo la puntuación mayor en mujeres ($M = 19.9$, $DE = 3.2$) a la de los hombres ($M = 18.5$, $DE = 3.5$), el tamaño del efecto es pequeño,

$d_{Hedges} = 0.40$. En Pragmática del lenguaje oral, Texto escrito narrativo y Texto escrito descriptivo, las diferencias fueron estadísticamente no significativas con un tamaño del efecto pequeño en todas ellas.

Tabla 13
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en Redacción, sus dimensiones y Pragmática del lenguaje según el Sexo

	Hombre (<i>n</i> = 140)	Mujer (<i>n</i> = 161)	Rango		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Hedges}
	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>M</i> (<i>DE</i>)	Potencial	Real				
CE Nuestra Señora del Carmen								
Texto escrito descriptivo	9.3 (1.8)	9.7 (1.7)	0-17	4-13 5-13	9861.0	-1.90	.057	0.22
Texto escrito narrativo	11.4 (1.4)	12.1 (1.5)	0-20	7-15 7-16	8274.0	-4.08	<.001	0.48
Redacción	20.7 (2.5)	21.8 (2.5)	0-37	12-26 13-27	8534.5	-3.66	<.001	0.43
Pragmática del lenguaje oral	20.8 (2.1)	21.2 (1.9)	0-23	8-23 12-23	9773.0	-2.05	.040	0.19
CE Hipólito Unanue								
	(<i>n</i> = 69)	(<i>n</i> = 41)						
Texto escrito descriptivo	9.3 (2.3)	9.5 (1.6)	0-17	1-14 6-14	1364.0	-0.32	.751	0.10
Texto escrito narrativo	10.7 (2.2)	10.6 (2.6)	0-20	4-16 5-15	1393.5	-0.13	.895	0.05
Redacción	20.1 (3.7)	20.1 (3.4)	0-37	9-28 12-26	1391.0	-0.15	.884	0.01
Pragmática del lenguaje oral	20.5 (2.6)	21.1 (2.0)	0-23	12-23 14-23	1219.0	-1.23	.218	0.25
CE Juana Infantes Vera								
	(<i>n</i> = 48)	(<i>n</i> = 54)						
Texto escrito descriptivo	8.3 (2.3)	9.2 (1.8)	0-17	3-12 5-13	1050.5	-1.67	.094	0.42
Texto escrito narrativo	10.2 (2.2)	10.7 (2.2)	0-20	4-13 5-14	1110.5	-1.27	.205	0.23
Redacción	18.5 (3.5)	19.9 (3.2)	0-37	10-24 11-25	973.5	-2.18	.030	0.40
Pragmática del lenguaje oral	17.9 (2.6)	18.2 (2.7)	0-23	10-23 10-23	1200.0	-0.65	.516	0.11

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Discusión de los resultados

La presente investigación tiene como objetivo establecer la relación existente entre las siguientes variables: primera, la pragmática del lenguaje oral y segunda, la capacidad de redacción o producción de textos escritos de tipo narrativo y descriptivo en alumnos del tercer ciclo de primaria asistentes a centros escolares nacionales de Lima cercado. Ambas variables tienen como punto en común la intencionalidad comunicativa, rasgo fundamental de la mente consciente humana (Bruner, 1984; Searle, 1994a y Roberts, 2002). Siguiendo a Vigotsky (1993), asumimos que el lenguaje escrito está relacionado con la conciencia y con la intencionalidad. Asimismo, la pragmática lingüística moderna estudia la intencionalidad dentro de la teoría de los Actos de Habla (Austin, 1990; Searle, 1992 y 1994a) denominándola valor ilocutivo o fuerza ilocutiva de los enunciados. En la tabla 14 observamos que ambas variables de nuestro estudio han sido abordadas por teorías cognitivas que, desde paradigmas antagónicos, intentan explicar su origen, sus factores de desarrollo, sus mecanismos de funcionamiento y su arquitectura cognitiva.

Tabla 14. Paradigmas y teorías cognitivas que abordan el estudio de la pragmática lingüística y el lenguaje escrito.

Niveles de análisis/ Enfoques	Paradigmas	Teorías cognitivas
<p>Filogénesis (Origen de la actividad comunicativa y el significado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Innatismo: Formalismo - Interaccionismo: Funcionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Principio de composición de la Gramática Generativa. - Principio de relevancia en la comunicación humana: Actos de habla
<p>Microgénesis (Naturaleza de la representación mental)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programa sintáctico (Test de Turing) - Contenido semántico (Argumento de la habitación china) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos implícitos - Esquemas (Declarativos y Procedimentales) - Guiones (formatos)
<p>Sociogénesis (Interacción social como factor más importante del desarrollo)</p>	<p>Innatismo (Lenguaje del pensamiento). Constructivismo solipsista Interaccionismo social (Lenguaje para el pensamiento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la Mente. - Intersubjetividad. - Actos de significado: Pensamiento narrativo
<p>Ontogénesis (Mecanismo de cambio representacional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zona de desarrollo próximo (Lev S. Vigotsky). - Redescrición representacional (Karmiloff-Smith). 	<ul style="list-style-type: none"> - Metarrepresentación - Metacognición - Metalenguaje - Memoria operativa
<p>Microgénesis (Concepción de arquitectura cognitiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modularidad (N. Chomsky, J. Fodor, S. Pinker) - Conexionismo (McClelland y Rumelhart) 	<ul style="list-style-type: none"> - Modularidad de los Actos de habla (A. Kasher) - Modularidad atenuada (Sperber y Wilson) o Modularización (Kamiloff-Smith)

La psicología cognitiva actual muestra un panorama desintegrado, pues, la mayoría de sus teorías son un “cajón de sastre”. A pesar de ello, estas teorías pueden ser reinterpretadas e integradas a la luz de los niveles de análisis genéticos como propone la Psicología sociocultural (Rivière, 1987 y 1991; Belinchón y otros, 1994; Pozo, 2001 y 2006). Desde esta perspectiva teórica, que es la única que incluye la cultura como fundamento teórico y metodológico (Cole, 1999), analizaremos nuestros resultados.

Los resultados de la presente investigación fueron obtenidos a través de dos instrumentos. El primero, el subtest de Pragmática de la Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC – *Screening*), adaptación peruana (Panca y col., 2003). La fiabilidad de la versión peruana es de 0.89; con validez de contenido mediante juicio de expertos. Cabe mencionar a Gallardo (2002), quien hace algunas observaciones a la evaluación de la pragmática a través de entrevistas con el BLOC – S. Sin embargo, éstas observaciones no pretenden cuestionar la validez de la prueba sino de aportar matizaciones desde la perspectiva lingüística. Según Gallardo, la estructura de entrevista que presenta el BLOC – S condiciona las emisiones del sujeto, cuyos actos serán inevitablemente de orientación interaccional reactiva. Esta situación puede llevar al evaluado a optar por una actividad de “fingimiento” lo cual es contradictorio con la pragmática. Para evitar esta situación ésta autora aconseja llevar el acontecimiento comunicativo con un sistema de turnos más libre lo cual hemos tenido en cuenta en nuestra investigación. La observación de Gallardo (2002), se hace a los casos de evaluación de patologías del lenguaje y en nuestra investigación evaluamos a sujetos normales. Además, el BLOC - S tiene como objetivo la evaluación de sujetos con un habla en principio no patológica. El segundo instrumento fue el Test de Producción del Texto Escrito (Dioses, 2003); con una fiabilidad de 0.76 y con validez de contenido obtenida mediante juicio de expertos. En nuestro medio, esta prueba ha sido utilizada en investigaciones de los siguientes autores: Dioses y cols. (2004); Chávez y cols. (inédito) y Chávez y cols. (2012). Por lo tanto, podemos confiar en nuestros resultados obtenidos con estos instrumentos.

Respecto al universo, estuvo conformado por los alumnos del Quinto y Sexto grado de Centros Educativos Nacionales de Lima cercado; seleccionados mediante un muestreo polietápico intencionado. El muestreo fue de tipo no probabilístico propositivo para obtener muestras representativas de la población de estudio (Kerlinger y Lee, 2002). En el presente estudio participaron 513 estudiantes de tres centros educativos, 301 del CE Nuestra Señora del Carmen (58.7%), 110 del CE Hipólito Unanue (21.4%) y 102 del CE Juana Infantes Vera (19.9%). Las edades se comprendieron entre los 10, 11 y 12 años. También 261 (50.9%) y 252 (49.1%) cursan el quinto y sexto grado respectivamente. En cuanto a la variable sexo, el 50.1% son hombres y 49.9% son mujeres.

De acuerdo a los resultados obtenidos, podemos afirmar que existe correlación estadísticamente significativa entre Redacción y Pragmática del lenguaje oral. Pues, analizando los resultados, se obtiene correlación estadísticamente significativa, $r(511) = .33$, $p < .001$, con un tamaño del efecto mediano. Recordemos que el tamaño del efecto se define como “el grado en que el fenómeno se presenta en la población” (Cohen, 1988). Por lo tanto, se acepta la hipótesis general: el desarrollo pragmático del lenguaje oral correlaciona significativamente con la producción de textos escritos en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Este resultado es semejante a los obtenidos por otros autores que han investigado la *interacción social* como base de la relación del lenguaje oral en general o alguno de sus componentes y el lenguaje escrito (Vigotsky, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1991; Garton y Pratt, 1991; McNamee, 1993; McLane, 1993; Rueda, 1993; Cole, 1999; Dioses y cols, 2004; Chávez y cols, 2012).

Los resultados muestran la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre redacción o escritura productiva y actos de habla, con un tamaño del efecto mediano. Este resultado estaría avalado por las investigaciones que indican la existencia de un período crítico del desarrollo del lenguaje oral entre las edades de 10 a 12 años (Karmiloff-Smith citado por Wertsch, 1988:160; Mariscal y Gallo, 2014: 165 y 182), pues, siendo el

tamaño del efecto “el grado en que el fenómeno se presenta en la población” (Cohen, 1988), en nuestro estudio hace referencia al efecto de la interacción social educativa en nuestras variables asociadas. En síntesis, la interacción social estaría asociada al desarrollo de la escritura como lo afirmara Vigotsky (1979) en su conocido artículo denominado “la prehistoria de la escritura”.

En base a nuestro marco teórico, la psicología sociocultural, podemos categorizar el fenómeno que estamos estudiando, es decir, nuestras variables, como “actos de significado” que son en sí interacción social (Bruner, 1995). Bruner asume que las narraciones son un “superacto de habla”. Así, el discurso o texto, tanto oral como escrito, son actos de significado con las características que resumimos en la tabla 15. Gracias a la interacción social, los signos, tanto oral como escrito, son instrumentos de mediación semiótica que reestructuran la mente humana tal como fue propuesto por Vigotsky (1991). Diversas investigaciones vienen demostrando la veracidad de estos planteamientos. Citando algunos ejemplos tenemos: la teoría de modularización de la mente o modularidad débil por acción del lenguaje oral y escrito (Karmiloff-Smith, 1994; Cole, 1999; Pozo, 2001 y 2006); la Teoría de la mente o capacidades cognitivas interpersonales (Rivière y Núñez, 1996; Gopnik, 2003); intersubjetividad y metarrepresentación como base de la comunicación oral y escrita (Belinchón, Igoa y Rivière, 1994; Cuetos, 2012; Mariscal y Gallo, 2014); metacognición como base de la autoevaluación y autorregulación cognitiva (Mayor, Suengas y Gonzáles, 1995; Chávez, 2006 a y b). Asimismo, en investigaciones sobre metalenguaje (Olson, 2002; Vieiro, 2003; Gallardo, 2008).

Tabla 15. Categorías relacionadas con las variables de investigación

Categoría del efecto	Variables: Actos de significado	
	Actos de habla	Escritura productiva
<u>Pragmática lingüística</u>		
Fuerza ilocutiva	Implícita	Explícita
Cohesión y Coherencia	Implícita	Explícita
Inferencias pragmáticas	Implicaturas	Explicaturas
<u>Psicolingüística evolutiva</u>		
Modularidad	Fuerte	Débil
Teoría de la mente	Implícita	Explícita
Intersubjetividad	Implícita	Explícita
Metarrepresentaciones	Segundo orden	Tercer orden
Metacognición	No se desarrolla	Sí se desarrolla
Metalingüaje	No se desarrolla	Sí se desarrolla
<u>Psicología sociocultural</u>		
Mediación semiótica	Implícita (Signo oral)	Explícita (Signo escrito)
Acción mediada	Contextualizada	Descontextualizada
Mecanismo semiótico	Perspectiva referencial	Abreviación semiótica
Interacción social	Síncronica y Exorregulatoria	Diacrónica y Autorregulatoria
Sistema de representación	Primer orden No se reestructuran	Segundo orden Sí se reestructuran
Procesos cognitivos superiores	Habla externa	Habla interna
Intencionalidad comunicativa		
Funcionamiento psicológico	Interpsicológico	Intrapsicológico

En base a la tabla 15 podemos concluir que los seres humanos somos aprendices implícitos del lenguaje oral dentro de contextos de comunicación y por efecto de la educación formal nos transformamos en aprendices explícitos del lenguaje escrito descontextualizado. El aprendizaje implícito fue propuesto por A. S. Reber en 1967 al efectuar investigaciones experimentales sobre aprendizaje implícito de gramáticas artificiales (citado por Pozo, 2006: 31 y ss.). Según Reber, el sistema de aprendizaje implícito se basa en los modelos de aprendizaje asociativo como el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Asimismo, acorde con la psicología cognitiva actual, el aprendizaje implícito tendría como base los sistemas modulares fodorianos. En cambio, el aprendizaje explícito o explicitación del conocimiento hace referencia a la conciencia como producto del proceso de socialización y la educación en un sentido vigotskiano (Pozo, 2001 y 2006). También existen evidencias neuropsicológicas y experimentales de la existencia de memorias implícitas (involuntarias e inconsciente) y explícitas (voluntaria y consciente para recordar). La memoria implícita no requiere la rememoración explícita de hechos específicos (Schacter, 2002).

En este sentido, la coherencia y la cohesión del lenguaje oral serían aprendizajes implícitos que podrían ser explicados por la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Es decir, la cohesión y la coherencia del discurso serían huellas de la interacción social comunicativa (Portolés, 1999; Wilson y Sperber, 2002 y 2004). Pues, todo discurso, oral o escrito, incluye una planificación de esquemas o integración de componentes conceptuales (información semántica) y socioinformativos del sujeto (regulaciones pragmáticas o conocimiento del mundo). Podemos afirmar que existe una interrelación entre lo lingüístico y lo extralingüístico, un interfaz que conecta el conocimiento lingüístico y los condicionantes cognitivos y sociales (estructura intencional del discurso o texto). Las intenciones comunicativas estudiadas por la pragmática lingüística a manera de actos de habla, estarían relacionadas con el origen de los esquemas o modelos mentales que guían la producción del discurso o texto como ha sido sugerido por

muchos autores (Escandell, 1999; Tomlin *et. al.*, 2000; Horn y Ward, 2002; Escandell y otros, 2011).

Haciendo un análisis filogenético a nivel teórico, nuestro resultado no apoya a la teoría de la composicionalidad del significado de la Gramática Generativa de inspiración innatista sino más bien apoya el principio de relevancia de Sperber y Wilson (Sperber, 2005; Sperber y Hirschfield, 2002; Wilson, 2002; Wilson y Sperber, 2002 y 2004). Esta teoría propone que el origen del significado reside en los actos de habla, base de la intención comunicativa humana. La mayoría de los teóricos que investigan las propiedades del discurso oral y escrito coinciden en que el discurso no consiste en una estructura lingüística generada por una gramática tal como es propuesto por el paradigma formalista e innatista inspirado por Noam Chomsky. Más bien, ahora se afirma, dentro de los paradigmas del funcionalismo y el cognitivismo, que en la estructuración del discurso o texto intervienen factores no lingüísticos, lógicos e intencionales (aspectos todos ellos denominados “estructura informativa del discurso”).

Según Craige Roberts (2002: 419), distintos fenómenos pragmáticos aparentemente no relacionados dependen de la estructura informativa del discurso, la cual puede servir como base para la elaboración de una teoría unificada del papel que desempeñan los factores pragmáticos en la interpretación lingüística. Es evidente que para alcanzar un nivel sofisticado de interpretación semántica del discurso se debe tener una buena comprensión de la intención del hablante lo cual es desarrollado en la interacción social. Pues, una de las principales formas de discurso, después del diálogo, es la narrativa, construir una historia con una estructura general en el plano del tema (coherencia) y una estructura interna en el plano interoracional (cohesión). La coherencia y la cohesión narrativa se desarrollan de manera interactiva, sin embargo hacen falta más investigaciones psicológicas experimentales (Bruner, 1986 y 1995; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Aceptamos nuestra primera hipótesis específica, la cual afirma que el desarrollo pragmático del lenguaje oral correlaciona significativamente con la producción de texto escrito descriptivo en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que existe una correlación estadísticamente significativa entre Pragmática del lenguaje oral y las dimensiones de Texto escrito descriptivo $r(511) = .21, p < .001$. Sin embargo, el tamaño del efecto es pequeño. Este resultado es semejante al hallado por Chávez, Murata y Uehara (2012). Estas autoras reflexionan que los textos escritos descriptivos son muy raros en la escuela primaria. Sabemos que los textos escritos se organizan, según su función y propósito, de cuatro formas: la descripción, la argumentación, la narración o la explicación. En los objetivos curriculares de la escuela primaria la escritura descriptiva no es estimulada en las tareas, más se daría énfasis a la escritura argumentativa, narrativa y la explicativa. Sin embargo, cabe mencionar el estudio de Applebee (citado en McLane, 1993), quien encontró que sólo el 3 % del tiempo de las actividades escolares está dedicado a la “escritura de un texto de la extensión de por lo menos un párrafo“. Por lo tanto, haciendo un análisis sociogenético a nivel teórico, nuestro resultado no apoya el innatismo como factor determinante del desarrollo sino más bien apoya un socioconstructivismo por interacción social.

Aceptamos nuestra segunda hipótesis específica, la cual afirma que el desarrollo pragmático del lenguaje oral correlaciona significativamente con la producción de texto escrito narrativo en estudiantes que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que existe una correlación estadísticamente significativa entre Pragmática del lenguaje oral y las dimensiones de Texto escrito narrativo $r(511) = .32, p < .001$, donde el tamaño del efecto es mediano. Nuestro resultado es semejante al hallado por Chávez, Murata y Uehara (2012), quienes afirman que los textos escritos narrativos son más naturales porque tienen semejanza con las narraciones orales que nos es estimulada en la vida cotidiana desde el hogar. Haciendo un análisis

ontogenético a nivel teórico, nuestro resultado apoya la propuesta de Jerome Bruner (1986, 1995 y 2004), quien sustenta que la narración de cuentos e historias es una característica de la naturaleza humana y es un factor importante en el desarrollo cognitivo humano.

Aceptamos nuestra tercera hipótesis específica, la cual afirma que el desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en los sujetos de estudio se tiene diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En Pragmática del lenguaje oral se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = 0.67$ correspondiente a un efecto mediano, siendo la mayor puntuación en sexto grado ($M = 21.2$, $DE = 1.6$) a diferencia del quinto grado ($M = 19.6$, $DE = 2.9$). Podemos inferir que las habilidades pragmáticas, observables en los actos de habla, se incrementan con la experiencia comunicativa tanto informal que se da en la vida cotidiana como en la formal que se da en la escuela. Este resultado es semejante al reportado por Altamirano (2007), quien afirma desde un enfoque “constructivista pragmático-funcional” que el desarrollo pragmático de la narración oral se da en un proceso que comprende dos etapas. La primera abarca de los 2 a los 5 años. Y la segunda etapa, abarca de los 5 a los 12 años que son las edades de los niños de primero a sexto grado de primaria. . En esta segunda etapa los niños y las niñas son capaces de producir, organizar y desarrollar narraciones sin el apoyo del adulto. Es decir, hacia los 12 años son capaces de construir narraciones complejas y coherentes, tanto pragmática como lingüísticamente.

Aceptamos nuestra cuarta hipótesis específica, la cual afirma que el desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que los

sujetos de estudio tienen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En Pragmática del lenguaje oral se tienen diferencias estadísticamente significativas, $H(2) = 12.05$, $p = .002$, $\omega^2 = .017$, dándose la puntuación mayor en grupo de 12 años ($M = 20.8$, $DE = 2.2$) y el menor en el de 10 años ($M = 19.9$, $DE = 2.7$), siendo el tamaño del efecto pequeño. Como en la hipótesis anterior, este resultado es semejante al reportado por Altamirano (2007), quien afirma que el desarrollo pragmático de la narración oral tiene una etapa que abarca de los 5 a los 12 años. En esta etapa, los niños y las niñas son capaces de producir, organizar y desarrollar narraciones sin el apoyo del adulto, siendo capaces de construir narraciones complejas y coherentes, tanto pragmática como lingüísticamente. Haciendo un análisis ontogenético a nivel teórico, nuestro resultado apoya a las investigaciones que afirman la existencia de un período crítico del desarrollo del lenguaje oral entre las edades de 10 a 12 años (Karmiloff-Smith citado por Wertsch, 1988:160; Mariscal y Gallo, 2014: 165 y 182).

Rechazamos nuestra quinta hipótesis específica, la cual afirma que el desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en pragmática del lenguaje oral según el sexo. Siendo el tamaño del efecto trivial $d_{Hedges} = 0.14$. Este resultado es semejante al hallado por Chávez, Murata y Uehara (2012), no se encuentran diferencias significativas en la producción escrita descriptiva entre niños y niñas del 5º grado de primaria de Fe y Alegría Perú. Además, podemos inferir que nuestro resultado explicaría el por qué es tan escasa la investigación sobre la relación entre el lenguaje oral y el sexo. Según McConnell-Ginet (2002), hay muy poco trabajo en neurolingüística realizado sobre las diferencias sexuales en la actividad cerebral durante el procesamiento del lenguaje. La mayor parte de la investigación se centra en cómo el género afecta al lenguaje pero se mezcla el género con el sexo, centrándose en las diferencias sexuales globales, mientras se ignora la

interconexión del género con otros aspectos de la identidad social y de las relaciones sociales y también ignora otros aspectos de la variación dentro del mismo sexo, así como las complejidades en la clasificación sexual. Según McConnell-Ginet, las investigaciones en pragmática y psicolingüística se centran en la influencia del género sobre el lenguaje y no en la influencia del sexo sobre el lenguaje.

Haciendo un análisis microgenético a nivel teórico, nuestro resultado no apoya una modularidad fuerte de los actos de habla como el propuesto por Kasher, A. y Meilijson (2012) sino una modularidad débil como la postura de Dan Sperber y Karmiloff-Smith (1994). Desde el punto de vista neurocientífico, las modernas técnicas de neuroimagen demuestran que la escritura productiva (es decir, crear un texto y transferirlo de la “mente al papel”) es una superactividad que activa grandes zonas del cerebro. En particular, las áreas cerebrales implicadas en la escritura son: el área de Exner (centro de traslación de imágenes auditivas del lenguaje a secuencias de movimientos necesarios para escribir letras y palabras), el lóbulo parietal superior izquierdo (centro del control sensoriomotor de la escritura), circunvolución fusiforme izquierda (centro de la forma visual de las palabras, es decir, la ortografía) y la región premotora del lóbulo frontal izquierdo (centro del código grafomotor) (Blakemore y Frith, 2007; Cuetos, 2011). Esta evidencia de la neurociencia cognitiva correlaciona con los hallazgos de la psicología cognitiva obtenidos con métodos de introspección. En los modelos cognitivos de generación de texto se incluyen los conceptos de “esquema” e “intención comunicativa” cuando se afirma que el creador de un texto escrito se enfrenta simultáneamente a problemas de planificación (formulación de objetivos, generación y organización de ideas), transferencia de la mente al papel (habilidad motriz, ortografía, puntuación y gramática) y revisión (lectura y edición) del texto que se está componiendo (Flower y Hayes, 1981; Belinchón, Igoa y Rivière, 1994; López-Escribano, 2011). Como se observa, en la literatura neurocientífica no se incluye la variable sexo.

Aceptamos nuestra sexta hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en los sujetos de estudio se tiene diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En Redacción o producción de texto escrito se tiene un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.39$, donde la puntuación en sexto grado ($M = 21.2$, $DE = 3.0$) también es mayor a la de quinto grado ($M = 20.0$, $DE = 3.0$). La interacción social existente en la escuela está centrada en la transmisión de conocimientos. La psicología evolutiva de inspiración sociocultural y conexionista (Bruner, 1984, 1986, 1988 y 1995; Cole, 1999; Mariscal y Gallo, 2014) ha dado pruebas de que la adquisición del lenguaje y el discurso, la atención voluntaria y el juicio moral en el niño pueden ser explicados a partir de formatos (intención y convenciones con fines pragmáticos) establecidos por un dispositivo de interacción social o “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” como lo denomina Jerome Bruner. Los diálogos entre adultos y niños apuntalan el proceso de aprendizaje de maneras particulares de pensar para hablar. En conclusión, la cognición lingüística es fundamentalmente intersubjetiva, es decir, nace de la necesidad de comunicarnos. Es evidente que en la escuela las funciones pragmáticas del lenguaje perfilan la interacción social y el pensamiento humano.

Aceptamos nuestra séptima hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en los sujetos de estudio se tienen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En Redacción o producción de texto escrito se tiene $H(2) = 7.43$, $p = .024$, $\omega^2 = .011$, donde nuevamente la puntuación mayor corresponde al grupo de 12 años ($M = 20.7$, $DE = 3.2$) y la menor al de 10 años ($M = 20.2$, $DE = 3.1$); siendo el tamaño del efecto pequeño. Haciendo un análisis ontogenético, nuestros resultados apoyan la propuesta de la psicología sociocultural que

afirma que los actos de significado dependen más de la mediación semiótica del signo lingüístico que de factores de maduración biológica. Las ciencias cognitivas han aportado bastante evidencia sobre la necesidad de los conceptos “esquema” e “intención comunicativa” para entender la generación de un discurso o texto. Según Van Dijk (1980, 1996 y 2000 a), el estudio del texto requiere de un enfoque interdisciplinario, pues, investigaciones desde la lingüística, la filosofía del lenguaje, la sociología y la antropología muestran que la coherencia de un texto es una red de relaciones semántico-pragmáticas. En otras palabras, la intención comunicativa subyace al proceso de producción de la macroestructura (coherencia global del texto) y la microestructura (coherencia local: frases organizadas en base a un argumento). Asimismo, desde la Inteligencia artificial las investigaciones sobre generación de lenguaje natural demuestran la necesidad de los conceptos de “esquema” e “intención comunicativa” (Hovy, 2002). Los modelos de producción de textos de alta calidad mediante computadoras evidencian la necesidad de introducir módulos de procesamiento de información con programas de esquemas (estructuras estereotipadas simples y populares), relaciones retóricas (función persuasiva del texto: elaboración, justificación, trasfondo) y control de estilo (política general de decisiones). Este último módulo, poco investigado con el método de simulación, sería el equivalente a una pragmática del texto.

Aceptamos nuestra octava hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que se tienen diferencias estadísticamente significativas. En Redacción o producción de texto escrito, se tiene un tamaño del efecto $d_{Hedges} = 0.32$ correspondiente a un efecto pequeño, dándose la mayor puntuación en mujeres ($M = 21.1$, $DE = 2.9$) a diferencia de los hombres ($M = 20.1$, $DE = 3.2$). Igual que los resultados de nuestra hipótesis quinta, las investigaciones en pragmática y psicolingüística se centran en la influencia del género sobre el lenguaje y no

en la influencia del sexo sobre el lenguaje (McConnell-Ginet, 2002). La mediación semiótica del signo lingüístico depende más del factor sociocultural que del factor maduración biológica.

Aceptamos nuestra novena hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en los sujetos de estudio se tiene diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Siendo el tamaño del efecto pequeño. Este resultado coincide con el encontrado por Chávez, Murata y Uehara (2012), estas autoras reflexionan que los textos escritos descriptivos son muy extraños en la escuela primaria donde más común son los textos escritos narrativos, explicativos o argumentativos. Asimismo, desde la psicología sociocultural podríamos afirmar que los procesos cognitivos superiores se reestructuran según las actividades ejecutadas con la escritura productiva.

Aceptamos nuestra décima hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en los sujetos de estudio se tienen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En el Texto escrito descriptivo la diferencia es estadísticamente significativa, $H(2) = 6.82$, $p = .033$, $\omega^2 = .008$, con un tamaño del efecto trivial. Como ya se comentó en hipótesis anteriores el texto escrito descriptivo no es estimulado en la escuela primaria. Este hecho explicaría el tamaño del efecto trivial.

Aceptamos nuestra decimoprimer hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según el

sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en la producción de Texto escrito descriptivo se tuvo un tamaño del efecto pequeño, siendo la diferencia estadísticamente significativa. Igual que los resultados de nuestra hipótesis quinta, las investigaciones en pragmática y psicolingüística se centran en la influencia del género sobre el lenguaje y no en la influencia del sexo sobre el lenguaje (McConnell-Ginet, 2002). La mediación semiótica del signo lingüístico depende más del factor sociocultural que del factor maduración biológica.

Aceptamos nuestra decimosegunda hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según el grado de estudios en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en los sujetos de estudio se tiene diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Siendo el tamaño del efecto pequeño. Siguiendo el enfoque de la psicología sociocultural, la mediación semiótica es estimulada en la escuela. Este tipo de experiencias promueve la reestructuración de los procesos cognitivos superiores.

Rechazamos nuestra decimotercera hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según la edad en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. La diferencia no es estadísticamente significativa, $H(2) = 3.68$, $p = .159$, $\omega^2 = .003$. Siendo el tamaño del efecto trivial. De este resultado podemos inferir que el texto escrito narrativo tiene un desarrollo bastante lento a causa de la complejidad por tal motivo no encontramos diferencias significativas según la edad. Desde el punto de vista psicolingüístico, los esquemas o modelos mentales deben entenderse como formas molares de conocimiento genérico humano, *estructuras* internalizadas o almacenadas en la memoria a largo plazo (Belinchón, Igoa y

Rivière, 1994; Brewer, 2002). En la planificación de un texto entra en juego la organización de diversos esquemas o estructuras como las proposiciones (el significado de las emisiones o texto-base que crea una representación coherente entre los párrafos de una emisión); la macroestructura (contenido semántico global, tema o tópico del texto creado por la jerarquía de proposiciones); la superestructura (estructura global que tipifica al texto según la secuencia jerárquica que relaciona entre sí los diversos párrafos, por ejemplo superestructura narrativa: marco, tema, trama y resolución) y la microestructura (organización secuencial de las frases en un texto que compartan ciertos argumentos creando lo que se denomina la coherencia referencial). Como se observa, esta actividad cognitiva supone enlazar un gran número de factores simultáneos y automáticos. En ese sentido, alcanzar la gramaticalidad, la cohesión y la coherencia de un discurso es una hazaña lingüística y cognitiva. Se ha avanzado en la comprensión de la adquisición de las destrezas discursivas de los niños y niñas pero se necesitan nuevos estudios que examinen cómo se relacionan la coherencia y la cohesión en cada etapa del desarrollo progresivo del discurso infantil (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Aceptamos nuestra decimocuarta hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según el sexo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que en Texto escrito narrativo se tuvo un tamaño del efecto pequeño $d_{Hedges} = 0.29$ ($M = 11.6$, $DE = 2.0$ y $M = 11.0$, $DE = 1.9$, para mujeres y hombres respectivamente), siendo la diferencia estadísticamente significativa. Nuestro análisis aquí sería igual que el de los resultados de nuestra hipótesis quinta, las investigaciones en pragmática y psicolingüística se centran en la influencia del género sobre el lenguaje y no en la influencia del sexo sobre el lenguaje (McConnell-Ginet, 2002). La mediación semiótica del signo lingüístico depende más del factor sociocultural que del factor maduración biológica.

Las cuatro últimas hipótesis serán interpretadas de manera conjunta porque tienen relación con el centro escolar. La psicología sociocultural sostiene que mente y cultura están unidas y situadas en las instituciones sociales. Esta visión situacionista está en contra del estudio de la mente como algo meramente individual, en el sentido de que el *locus* esencial de la inteligencia reside en la persona en solitario. Todo lo contrario, se debe entender que la conducta humana inteligente está determinada dentro del contexto de la tarea o problema a resolver, por lo tanto, sus propiedades definitorias deben ser estudiadas dentro de ese sistema, pues, la mente se extiende más allá del límite físico de la cabeza del individuo y se distribuye en las personas con las que se interactúa y los objetos de ese entorno (Gardner 1994; Wertsch, 1998; Cole, 1999).

Aceptamos nuestra decimoquinta hipótesis específica, la cual afirma que el desarrollo pragmático del lenguaje oral difiere significativamente según el centro educativo en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que se tiene diferencias estadísticamente significativas según el Centro educativo. ($p < .05$). Las mayores diferencias se observan en Pragmática del lenguaje oral, en donde se tiene un tamaño del efecto $\omega^2 = .213$ correspondiente a un efecto grande, siendo las puntuaciones del CE Nuestra Señora del Carmen ($M = 21.0$, $DE = 2.0$) y del CE Hipólito Unanue ($M = 20.7$, $DE = 2.4$) mayores al del CE Juana Infantes Vera ($M = 18.1$, $DE = 2.7$).

Aceptamos nuestra decimosexta hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito difiere significativamente según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que se tiene diferencias estadísticamente significativas según el Centro educativo ($p < .05$). En Redacción o producción de texto escrito, la diferencia según el Centro educativo corresponde a un tamaño del efecto $\omega^2 = .071$ que corresponde a un efecto mediano, nuevamente se tiene las puntuaciones en

el CE Nuestra Señora del Carmen ($M = 21.3$, $DE = 2.6$) y el CE Hipólito Unanue ($M = 20.1$, $DE = 3.6$) mayores al del CE Juana Infantes Vera ($M = 19.4$, $DE = 3.4$).

Aceptamos nuestra decimoséptima hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito descriptivo difiere significativamente según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que se tiene diferencias estadísticamente significativas según el Centro educativo. ($p < .05$). En Texto escrito descriptivo se tuvo un efecto de $\omega^2 = .020$, correspondiente a un tamaño del efecto pequeño.

Aceptamos nuestra decimoctava hipótesis específica, la cual afirma que la producción de texto escrito narrativo difiere significativamente según el centro escolar en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria de centros escolares nacionales de Lima cercado. Los resultados muestran que se tiene diferencias estadísticamente significativas según el Centro educativo. ($p < .05$). En Texto escrito narrativo se tuvo un tamaño del efecto $\omega^2 = .090$, siendo este mediano. El mayor valor correspondió al CE Nuestra Señora del Carmen ($M = 11.8$, $DE = 1.5$) en comparación al del CE Hipólito Unanue ($M = 10.7$, $DE = 2.4$) y el CE Juana Infantes Vera ($M = 10.5$, $DE = 2.2$).

El estudio de la relación entre la mente y el contexto sociocultural fue propuesto por primera vez por Wilhelm Wundt, quien en 1862 escribió un libro que incluía un plan para una futura ciencia de la psicología basada en la experimentación. La futura psicología, además del estudio de la fisiología, incluiría el estudio de las diferencias lingüísticas, morales y religiosas entre los diferentes grupos étnicos, por lo cual, se denominaría *Völkerpsychologie* (entendida como “psicología cultural”) (Murray, 2002). Esta psicología del futuro imaginada por Wundt recién se materializaría en el siglo XX, en la década de 1920, a partir de las investigaciones de la psicología histórico-

cultural de Lev S. Vigotsky, Alexei Leontiev y Alexander Luria, y a comienzos de la década de 1930, con las investigaciones sobre la memoria social de Frederic C. Bartlett. Desde esta perspectiva, muy próxima a las ciencias sociales, la vida mental es considerada la expresión privada de la vida social, por lo tanto, es adecuado concebir los procesos psicológicos individuales como “pensar”, “atender”, “aprender” y “recordar” aplicables a los grupos. Es decir, asumiendo que la mente humana tiene un origen en la interacción social, se puede entender que la construcción de los significados está dentro del proceso de socialización y la educación (Leontiev, 1978; Vigotsky, 1979; Galperin, 1979; Luria, 1987; Bartlett, 1995; Rosa, 1995; Wertsch, 1988 y 1998; Cole, 1999).

Sin embargo, entre las décadas de 1950 y 1970 esta visión de la mente ligada al contexto sociocultural fue totalmente abandonada por los psicólogos mentalistas del mundo occidental al asumir un marco teórico más próximo a las ciencias naturales y una metodología individualista, acorde a los ideales de reduccionismo, explicación causal y predicción de la ciencia positivista. De estas premisas acaeció el nacimiento y la hegemonía hasta el día de hoy de la psicología del procesamiento de información con su metáfora de la computadora, la cual ha devenido en una orientación sesgada hacia las neurociencias y el innatismo de la modularidad de la mente (Fodor, 1986; Bruner, 1995; Blakemore y Frith, 2007).

Este panorama ha ido cambiando gradualmente, pues, según Michael Cole (1999), a mediados de la década de los setenta se dio una nueva reorganización académica con el nacimiento de las Ciencias cognitivas (filosofía, psicología, lingüística, antropología, inteligencia artificial, la sociología, la neurociencia, etc). Esta asociación de disciplinas para estudiar la mente colocó nuevamente a la cultura en el mismo nivel que la biología y la sociedad dando pie al renacimiento de la propuesta de Wilhelm Wundt de la necesidad de una *Völkerpsychologie* para entender la esencia de la naturaleza humana. De este renovado interés en el contexto sociocultural como parte integral del funcionamiento mental, surge la empresa

denominada psicología cultural para estudiar la conducta contextual de los procesos psicológicos con la ayuda de la semiótica, de la pragmática del lenguaje y los estudios culturales (Cole, 1999: 101 - 102).

En esta perspectiva, desde la década de 1980 existe al interior de las Ciencias cognitivas un movimiento denominado situacionismo, el cual considera que el lenguaje, la cognición, el aprendizaje y toda conducta humana inteligente debe ser entendida como una actividad contextualizada. Este argumento afirma que la mente está encarnada social y materialmente, más que ser entendida como un proceso de raciocinio lógico o formal, abstracto, desligado de la percepción y la acción y de propósito general en el sentido de la existencia de principios universales de inteligencia aplicables en todas las circunstancias. Este punto de vista hace hincapié en que las mentes individuales operan dentro de su contexto natural, donde los entornos físico, ambiental y social estructuran, dirigen y sustentan los procesos cognitivos, emocionales y el *self* (Seifert, 2002; Smith, 2002).

5.2 Conclusiones

1. Existe una relación significativa entre la mediación semiótica implícita del signo oral y la mediación semiótica explícita del signo escrito. Los seres humanos somos aprendices implícitos del lenguaje oral dentro de contextos de comunicación y por efecto de la educación formal nos transformamos en aprendices explícitos del lenguaje escrito descontextualizado.
2. Existe una relación significativa entre la intencionalidad comunicativa del habla externa exorregulatoria y el habla interna autorregulatoria. Las intenciones comunicativas estudiadas por la pragmática lingüística a manera de actos de habla, estarían relacionadas con el origen de los esquemas o

modelos mentales que guían la producción del discurso o texto, entendiendo este proceso involuntario en el sentido de memoria implícita, la cual cuenta con evidencia experimental y neuropsicológica.

3. La coherencia y la cohesión del lenguaje oral serían aprendizajes implícitos que podrían ser explicados por la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Es decir, la cohesión y la coherencia del discurso serían huellas automatizadas de la interacción social comunicativa.
4. Todo texto incluye una planificación de esquemas o integración de componentes conceptuales (información semántica) y socioinformativos del sujeto (regulaciones pragmáticas o conocimiento del mundo). Podemos afirmar que existe una interrelación entre lo lingüístico y lo extralingüístico, un interfaz que conecta el conocimiento lingüístico y los condicionantes cognitivos y sociales (estructura intencional del discurso o texto).
5. Existe una relación significativa entre el funcionamiento psicológico intermental y el funcionamiento intramental que se evidencia en la producción del discurso oral y escrito. A pesar que la producción de textos escritos descriptivos no son tareas frecuentes en la escuela primaria, estos son estimulados mínimamente por los actos de habla de la interacción social.
6. Afirmamos que los textos escritos narrativos se desarrollan más fácilmente porque tienen semejanza con las narraciones orales que nos es estimulada en la vida cotidiana desde el hogar. Este hecho apoya la propuesta de la psicología sociocultural que sustenta que la narración de cuentos e historias es una característica de la naturaleza humana y es un factor importante en el desarrollo cognitivo humano.

7. Los actos de significado, tanto del lenguaje oral como escrito, se incrementan con la experiencia comunicativa tanto informal, que se da en la vida cotidiana, como en la formal que se da en la escuela.
8. Entre los 10 a 12 años, los niños y las niñas son capaces de producir, organizar y desarrollar narraciones sin el apoyo del adulto, siendo capaces de construir narraciones complejas y coherentes, tanto pragmática como lingüísticamente.
9. Se debe diferenciar los conceptos de género y sexo. Las investigaciones en pragmática y psicolingüística se centran en la influencia del género sobre el lenguaje y no en la influencia del sexo sobre el lenguaje. El sexo como factor biológico no es importante para el desarrollo de los actos de significado.
10. La cognición lingüística es fundamentalmente intersubjetiva, es decir, nace de la necesidad de comunicarse con otras mentes. Existen indicios de que en la escuela las funciones pragmáticas del lenguaje perfilan la interacción social y el pensamiento narrativo.
11. Los actos de significado dependen más de la mediación semiótica del signo lingüístico que de factores de maduración biológica. Existe una mediación semiótica tanto como conocimiento implícito (signo oral) como conocimiento explícito (signo escrito).
12. La intención comunicativa subyace al proceso de producción de la macroestructura (coherencia global del texto) y la microestructura (coherencia local: frases organizadas en base a un argumento).

13. El texto escrito narrativo tiene un desarrollo bastante lento a causa de su complejidad por tal motivo no encontramos diferencias significativas según la edad en nuestra población estudiada.
14. Desde el punto de vista psicolingüístico, los esquemas o modelos mentales deben entenderse como formas molares de conocimiento genérico humano, *estructuras* internalizadas o almacenadas en la memoria a largo plazo.
15. Se debe adoptar una visión situacionista para entender el desarrollo de los actos de significado. Esta visión está en contra del estudio de la mente como algo meramente individual, en el sentido de que el *locus* esencial de la inteligencia reside en la persona en solitario.

5.3 Recomendaciones

1. Es importante investigar, con metodología experimental, los mecanismos de cambio de los actos de significado. Existen teorías sobre el cambio psicológico como la “Zona de desarrollo próximo” de Lev S. Vigotsky o la “Redescripción representacional” de Anette Karmiloff-Smith que podrían explicar tanto el aprendizaje implícito de la pragmática lingüística como el aprendizaje explícito de la producción de texto escrito.
2. Es importante investigar, con metodología experimental, la influencia de la pragmática lingüística sobre el desarrollo de la escritura productiva. Este estudio permitiría diseñar nuevas estrategias educativas para la escritura productiva.
3. Es importante investigar, con metodología experimental, el lenguaje oral en contexto de comunicación, que es en sí un conocimiento

implícito, y su influencia sobre el lenguaje escrito, que es en sí un conocimiento explícito, para poner a prueba las propuestas teóricas de modularidad fuerte y débil, teoría de la mente, intersubjetividad, metarrepresentación, metacognición y metalenguaje que subyacen a los actos de significado.

4. Para estar acorde con la tendencia marcada por la ciencia cognitiva, es importante investigar, con metodología experimental, las propuestas teóricas de la psicología sociocultural sobre mediación semiótica, acción mediada, mecanismos semióticos y funcionamiento psicológico. Este estudio permitiría diseñar nuevas estrategias educativas tanto para el desarrollo de habilidades en pragmática lingüística como la escritura productiva.

Referencias bibliográficas

Acero, J. J., Bustos, E. y Quesada, D. (1996) *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Cátedra. Madrid.

Alvarez Varó, E. (1991) *La comprensión como destreza activa en el paradigma de la pragmática*. Universidad de Alicante. Disponible en Biblioteca digital de la UAH. Consultado: 10 Marzo, 2012

Altamirano, F. (2007) *El desarrollo de la narración oral en la adquisición del lenguaje*. V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas-Filológicas. Lima. Disponible en Adobe Reader. Consultado: Julio, 2012.

Arellano-Osuna, A. (1999) *¿Cómo crear aulas de lenguaje integral?* Memorias de IV Congreso de las Américas sobre Lectoescritura (pp. 33-37). CPAL. Lima.

Ardila, A. (1984) *Neurolingüística. Mecanismos cerebrales de la actividad verbal*. México. Trillas.

Arias-Gundín, O. y García-Sánchez, J. N. (2006) *El papel de la revisión en los modelos de escritura*. ICE Universidad de Oviedo. Aula Abierta, 88 (2006) 37 – 52.

Austin, J. L. (1990) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995) *Psicología educativa. Un enfoque cognoscitivo*. Trillas. México.

Baddeley, A. (1998) *Memoria humana. Teoría y práctica*. McGraw-Hill. Madrid.

Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.

Bartlett, F. (1995) *Recordar: estudios de la psicología experimental y social*. Visor. Madrid.

Belinchón, M. (1999) *Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión*. En De Vega y Cuetos (1999) *Psicolingüística del español*. Trotta. Madrid.

Belinchón, M., Igoa, M. y Rivière, A. (1994) *Psicología del lenguaje*. Trotta. Madrid.

Berko Gleason, J. y Bernstein, N. (1999) *Psicolingüística*. Mc Graw Hill. España.

- Bermejo, V. –editor- (1998) *Desarrollo cognitivo*. Síntesis. Madrid.
- Bertuccelli, M. (1996) *Qué es la pragmática*. Paidós. España.
- Blakemore, S. J. y U. Frith (2007) *Cómo aprende el cerebro*. Ariel. Barcelona.
- Blanck, G. (1993) *Vigotsky: El hombre y su causa*. En Moll, compilador (1993) *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.
- Blecua, J. M. (1982) *Qué es hablar*. Salvat. Barcelona.
- Bravo, L. (1995) *Lenguaje y dislexias*. Ediciones U.C. de Chile. Santiago de Chile.
- Brewer, W. F. (2002) *Esquemas*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Paidós. España.
- Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- Bruner, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Barcelona.
- Bunge, M. y Ardila, R. (1988) *Filosofía de la psicología*. Ariel. Barcelona.
- Canales, R. (2003) *Conciencia fonológica y lectura: el nuevo enfoque psicolingüístico en los problemas de aprendizaje*. Revista de Psicología. U.N.M.S.M. Año VI, N° 1.
- Carhuachi, E. (2000) *Didáctica de la lingüística transformativa*. San Marcos. Lima.
- Castelló, M. (2000) *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En J. I. Pozo y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI/Santillana. Madrid.

Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999) *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Pirámide. Madrid.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cole, M. (1995) *Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación cultural*. En Moll, compilador (1993) *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.

Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Morata. Madrid.

Cole, M. y B. Means (1986) *Cognición y pensamiento*. Paidós. Buenos Aires.

Cole, M.; Yrjö Engeström y O. Vásquez (2002) *Mente, Cultura y Actividad*. Oxford University Press. México.

Cuetos, F. (1999) *Psicología de la lectura*. Escuela Española. Madrid.

Cuetos, F. (2000) *Psicología de la escritura*. Cisspraxis. Barcelona.

Cuetos, F. (2011) *Neurociencia del lenguaje*. Panamericana. Madrid.

Chávez Zamora., J. (1995) *Manual de psicología para educadores: enfoque vigotskiano*. Editora Magisterial. Lima.

Chávez Zamora, J. (2003) (Comp.) *Fundamentos de la psicolingüística aplicada a la educación*. CPAL. Lima.

Chávez Zamora, J. (2006 a) *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. Ministerio de Educación. Lima.

Chávez Zamora, J. (2006 b) *Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creativa*. Revista de Investigación en Psicología. IIPSI. U.N.M.S.M. Vol. 9, Nº 1.

Chávez, J.; Dioses, A.; C. Velásquez; H. Chávez (inédito) *Efectos de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en la producción de textos en alumnos de 5º de primaria de una institución educativa pública*. Instituto de Investigaciones de Psicología. Facultad de Psicología. U.N.M.S.M.

Chávez Gálvez, Z.; C. Murata y A. Uehara (2012) *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5º grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*. Tesis para optar el Grado de Magister en Educación. Escuela de Post Grado. PUCP. Lima.

Chomsky, N. (1971) *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral. España.

Chomsky, N. (1991) *Lenguaje, sociedad y cognición*. Trillas. México.

Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor. Madrid.

Chomsky, N. (2004) *La arquitectura del lenguaje*. Kairós. Barcelona.

Dacosta Cea, V. (2005) *La ruptura de los códigos pragmáticos: Los textos escritos (los cuentos tradicionales)*. Centro Virtual Cervantes. Universidad de Vigo. ASELE. Actas XVI (2005). Pp. 723-730. Consultado: Enero, 2012.

Draaisma, D. (1998) *Las metáforas de la memoria*. Alianza. Madrid.

Dennett, D. (1995) *La conciencia explicada*. Paidós. España.

Dennett, D. (1996) *Contenido y conciencia*. Gedisa. España.

Dennett, D. (2000) *Tipos de mente. Hacia una comprensión de la conciencia*. Debate. España.

De Vega, M. (1992) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.

De Vega, M. y Cuetos, F. (coordinadores) (1999) *Psicolingüística del español*. Trotta. Madrid.

Díez, A., coordinadora (2000) *El aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva constructivista*. Vol. I. Graó. Barcelona.

Díoses Chocano, A; (2003) "Relación entre memoria auditiva inmediata y dificultades en el aprendizaje de la ortografía en niños que cursan el quinto y sexto grado de educación primaria en colegios públicos y privados de Lima metropolitana". Revista de Investigación en Psicología. Instituto de Investigaciones de Psicología. Facultad de Psicología. U.N.M.S.M. Vol. 6, Nº 2, 2003.

Dioses Chocano, A. (2003 b) *TEPTE. Test de producción de texto escrito*. Centro de Investigación y Publicaciones del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. Lima.

Dioses Chocano, A.; L. García; M. Matalinares; M. Campos; J. Vega; A. Cuzcano; M. Salazar; N. Panca; J. Antaurco; M. Higa; G. Meléndez (2004) “*Relación entre desarrollo morfológico del lenguaje oral y rendimiento en redacción en alumnos que cursan quinto y sexto grado de primaria en colegios públicos y privados de nivel socioeconómico bajo de Lima metropolitana*”. Revista de Investigación en Psicología. Instituto de Investigaciones de Psicología. Facultad de Psicología. U.N.M.S.M. Vol. 7, Nº 1, 2004.

Dioses Chocano, A. (inédito). *Efectos de un programa semántico-pragmático del lenguaje oral sobre la comprensión lectora de alumnos de 5º grado de un colegio público de Lima*. Instituto de Investigaciones de Psicología. Facultad de Psicología. U.N.M.S.M.

Dominguez, P. (1998) *Desarrollo de la lectura y la escritura*. En Bermejo, editor (1998) *Desarrollo cognitivo*. Síntesis. Madrid.

Draaisma, D. (1988) *Las metáforas de la memoria*. Alianza. Madrid.

Duncan, Susan (2002) *Lenguaje y comunicación*. En Wilson y Keil (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Ellis, A. y Young, A. (1992) *Neuropsicología cognitiva humana*. Masson. España.

Escandell, M. V. (1999) *Introducción a la pragmática*. Ariel. Barcelona.

Escandell, M. V. y otros (2011) *Invitación a la lingüística*. Universitaria. España.

Ferreiro, E. y M. Gomes Palacio (1989) *Os processos de leitura e escrita*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1991) *Psicogênese da língua escrita*. Artes. Médicas. Porto Alegre.

Flavell, J. (1993) *Desarrollo cognitivo*. Visor. Madrid.

Flower, L. y J. R. Hayes (1981) *A cognitive process theory writing*. College composition and communication, Vol. 32, Nº 4 (Dec. 1981), pp. 365 – 387. National Council of teachers of English. <http://www.jstor.org/stable/356600> Consultado: Abril 2013.

- Fodor, J. (1980) *La explicación psicológica*. Cátedra. Madrid.
- Fodor, J. (1983) *Lenguaje del pensamiento*. Alianza. Madrid.
- Fodor, J. (1986) *La modularidad de la mente*. Morata. Madrid.
- Fodor, J. (1997) *El olmo y el experto. El reino de la mente y su semántica*. Paidós. España.
- Frawley, W. (1999) *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Paidós. Barcelona.
- Galaburda. A. M. (2002) *Dislexia*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.
- Galeote, M. (2002) *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Pirámide. Madrid.
- Galperin, P. Y. (1979) *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Pablo del Río editor. Madrid.
- Gallardo Paúls, B. (1996) *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Universidad de Valencia. Disponible en Adobe Reader. Consultado: 8 Julio, 2012.
- Gallardo Paúls, B. (2002) *Fronteras disciplinarias:pragmática y patología del lenguaje*. Universidad de Valencia. Disponible en Adobe Reader. Consultado: Agosto, 2010.
- Gallardo Paúls, B. (2008) *Pragmática textual*. Universidad de Valencia. Disponible en Adobe Reader. Consultado: 18 Julio, 2012.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1995): *Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización*. En Moll, L., compilador (1995) *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires. Aique.
- García-Baamonde; Moreno, J. y Blázquez, M. (2010) *Aprendizaje, adaptación escolar y competencia comunicativa en víctimas de maltrato infantil*. Universidad de Extremadura.
http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/INICIALEIN FANCIA/R1176_Garcia-Baamonde.pdf Consultado: Enero 2012.

García Sánchez, J. N. (1997) *Manual de dificultades de aprendizaje*. Narcea. Madrid.

García Sánchez, J. N. (2001) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Ariel. Barcelona.

Gardner, H. (1992) *La nueva ciencia de la mente*. Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente. Teorías de las inteligencias múltiples*. FCE. México.

Garton, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Barcelona.

Garton, A. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós. Barcelona.

Gelman, R. (2002) *Desarrollo cognitivo*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

González, R. (1991) *Temas de psicología cognitiva* CEDEIS. Lima.

González, R. (1998) *Lectoescritura: aspectos cognitivos y evolutivos*. CEDHUM. Lima.

Gopnik, A. (2003) *Teoría de la mente*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen II. Síntesis. Madrid.

Grissom, R., & Kim, J. (2005). *Effect sizes for research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Haug, U. y G. Rammer. (1979) *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Gredos. Madrid.

Hedges, L., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.

Hernandez, P. (1991) *Psicología educativa*. Trillas. México.

Hockett, Charles (1976) *Curso de lingüística moderna*. EUDEBA. Buenos Aires.

Horn, L. y G. Ward (2002) *Pragmática*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen II. Síntesis. Madrid.

Hovy, E. (2002) *Generación del lenguaje natural*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Jimenez, J. y Ortiz, M. (2000) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Síntesis. Madrid.

Johnston, E. y Johnston, A. (1993) *Desarrollo del lenguaje*. Panamericana. Buenos Aires.

Juárez, A. y M. Monfort. (1999) *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Santillana. Madrid.

Kandel, E.; Schwartz, J. H. & Jessell, T. M. (2001) *Principios de neurociencias*. McGraw Hill. Madrid.

Kandel, E. (2002) *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la Mente*. Katz editores. Madrid.

Karmiloff, K. y A. Karmiloff-Smith (2005) *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Morata. Madrid.

Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Alianza. Madrid.

Karmiloff-Smith, A. (2002) *Modularidad de la mente*. En Wilson y Keil, *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Kasher, A. y Meilijson (2012) *On the modularity of speech acts*. Chomsky Festschrift, MIT Press. Disponible en Adobe Reader. Consultado: Julio, 2012.

Kerlinger, F. (1988) *Investigación científica del comportamiento*. McGraw Hill. México.

LCHC - Laboratorio de Cognición Humana Comparada - (1989) *Cultura e inteligencia*. En Sternberg, editor (1989) *La inteligencia humana. Sociedad, cultura e inteligencia*. Tomo III. Paidós. Barcelona.

Leóntiev, A. N. (1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre. Buenos Aires.

López-Escribano, C (2011) *Escritura*. En Cuetos, F. (2011) *Neurociencia del lenguaje*. Panamericana. Madrid.

Lorenzo G. (2001) *Comprender a Chomsky*. Visor. Madrid.

Luceño, J.L. (1994) *Las dificultades lecto-escritoras en el aula*. INATED. Sevilla.

Ludlow, Peter (2002) *Cuestiones filosóficas en lingüística*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Luria, A. R. (1974) *El cerebro en acción*. Fontanella. Barcelona.

Luria, A. R. (1984) *Conciencia y lenguaje*. Visor. Madrid.

Luria, A. R. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal. Madrid.

Mackay, G. y C. Anderson. (2002) *Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación*. Entha. Madrid.

MacLane, J. B. (1993) *La escritura como proceso social*. En Moll, compilador (1993) *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.

McCabe A. (1999) *Oraciones combinadas: texto y discurso*. En Berko Gleason, J. y Bernstein, N. *Psicolingüística*. Mc Graw Hill. España.

McNamee, G. D. (1993) *Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad*. En Moll, compilador (1993). *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.

Manning, L. (1992) *Introducción a la neuropsicología clásica y cognitiva*. Trotta. Madrid.

Mariscal, S. y Gallo, M. (2014) *Adquisición del lenguaje*. Síntesis. España.

Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (2011) *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. CERLAC-UNESCO. Madrid.

Martinez, E. y otros (1998) *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Masson. Barcelona.

Mayer, R. (2002) *Psicología de la educación*. Prentice Hall. Madrid.

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis. Madrid.

McConnell-Ginet, S. (2002) *Lenguaje y género*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Medina, N. (2010) *Tópicos en ciencias cognitivas y sus contribuciones a la epistemología*. ANR. Lima.

Mehler, J. y Dupoux, E. (1994) *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Alianza Editorial. España.

Meza, A. (1996) *Una aproximación psicológica al conocimiento*. Revista Peruana de Psicología. Año 1, Vol. 1, Nº 2.

Michie, D. (2002) *Alan M. Turing*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen II. Síntesis. Madrid.

Miljánovich, M. (2005) *Fundamentación del nuevo modelo de prueba de admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Revista de Investigación en Psicología. Vol. 8. Nº 1. Institutos de Investigaciones Psicológicas. U.N.M.S.M.

Miljánovich, M. (2006) *Nuevo modelo de prueba de admisión de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. En Calidad de las pruebas de admisión en la universidad peruana. Disponible en Adobe Reader. Consultado: 18 Julio, 2012.

Miller, G. A. (1974) *Los psicolingüistas: sobre los nuevos científicos del lenguaje*. En Osgood, Ch. y T. Sebeok (1974) *Psicolingüística*. Planeta. Barcelona.

Miller, G. A. (1994) *Lenguaje y habla*. Alianza. España.

Mithen, Steven (1998) *Arqueología de la mente*. Crítica. Barcelona.

Moll, L. – compilador - (1993) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique. Buenos Aires.

Moll, L. y Greenberg, J. (1993) *Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza*. En Moll, compilador (1993) *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.

- Moreno, J. C. (1994) *Curso universitario de lingüística general*. Tomo II. Síntesis. España.
- Moreno Manso, J. M. y Rabazo, M. J. (2006) *Intervención psicopedagógica en niños maltratados: Estimulación del lenguaje*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. ISSN. 1696-2095. Nº 8, Vol. 4 (1) 2006, pp: 155 – 176. Consultado: Enero, 2011.
- Murray, D. J. (2002) *Wilhelm Wundt*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen II. Síntesis. Madrid.
- Narbona, J. y Chevre – Muller, C. (2001) *El lenguaje del niño*. Masson. Barcelona.
- Newman, D., Griffin P. y Cole, M. (1991) *Zona de construcción del conocimiento. Trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Morata. Madrid.
- Olson, D. R. (2002) *Alfabetismo*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.
- Ong, W. J. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. México.
- Ortiz C., P. (2002) *Lenguaje y habla personal*. UNMSM. Lima.
- Ortiz C., P. (2004) *Introducción a una psicobiología del hombre*. UNMSM. Lima.
- Osgood, C. y Sebeok, T. (1974) *Psicolingüística*. Planeta. Barcelona.
- Pavez, María y otros (2008) *El desarrollo narrativo en niños*. Ars Medica. Madrid.
- Panca, N.; Valencia, S.; Vela, I.; Zimic, M. (2003) *Adaptación de la Batería del Lenguaje Objetiva y Criterial. BLOC – Screening*. CPAL. Lima.
- Parodi Sweis, G. (2002) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Universidad Católica de Valparaíso. Santiago.
- Piaget, J. (1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Grijalbo. México.
- Piaget, J. (1996) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño; Imagen y representación*. F.C.E. México.

Piaget, J.; J. de Ajuriaguerra; P. Fraise; B. Inhelder y otros. (1969) *Introducción a la psicología*. Proteo. Buenos Aires.

Pinker, S. (2001) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza. Madrid.

Portolés, José (1999) *Algunos comentarios sobre la teoría de la pertinencia*. Universidad Autónoma de Madrid. neuropragmática sustenta que

Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza. Madrid.

Pozo, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo la conciencia y la carne*. Morata. Madrid. 2001.

Pozo, J. I. (2006) *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Morata. Madrid.

Puyuelo, M. y Rondal, J. – A. (2003) *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Masson. Barcelona.

Puyuelo, M., Rondal, J. – A. y Wiig, E. (2000) *Evaluación del lenguaje*. Masson. Barcelona.

Puyuelo, M.; Renom, J.; Solanas, A. y Wiig, E. (2002) *Evaluación del lenguaje Bloc Screening. Manual del usuario*. Masson. Barcelona.

Renfrew, C. (1990) *Arqueología y lenguaje*. Crítica. Barcelona.

Rivière, A. (1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Alianza. Madrid.

Rivière, A. (1991) *Objetos con mente*. Alianza. Madrid.

Rivière, A. (1996) *Teoría psicológica de Vigotsky*. Salmón. Lima.

Rivière, A. y Núñez, E. (1996) *La mirada Mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique. Buenos Aires.

Rosa, A. y Montero, I. (1993) *El contexto histórico de la obra de Vigotsky: un enfoque sociohistórico*. En Moll, compilador (1993) *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.

Rondal, J. – A. (1990) *La interacción adulto – niño y la construcción del lenguaje*. Trillas. México.

Rondal, J. – A. (2000) *Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación*. En Puyuelo, Rondal y Wiig (2000) *Evaluación del lenguaje*. Masson. Barcelona.

Rondal, J. – A. (2009) *La adquisición del lenguaje. Teoría y bases*. Ars Medica. Madrid.

Roberts, C. (2002) *Discurso*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Rosa Rivero, A. (1995) *Remembering y la obra de Frederick Bartlett. Introducción la edición española*. En Bartlett, F. (1930/1995) *Recordar: estudios de la psicología experimental y social*. Visor. Madrid.

Ruíz, J. M. (2002) *Memoria y olvido*. Trotta. Madrid.

Rueda, R. (1993) *Desempeño asistido en la enseñanza de la escritura a los alumnos con necesidades especiales*. En Moll, compilador (1993) *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.

Sánchez, H. (1985) *Metodología y diseños en la investigación científica*. Repro-offset. Lima.

Santamaría, C. (1995) *Introducción al razonamiento humano*. Alianza. Madrid.

Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Artemisa. México. 1985.

Schacter, Daniel L. (2002) *Memoria implícita y memoria explícita*. En Wilson y Keil (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen II. Síntesis. Madrid.

Searle, J. (1992) *Intencionalidad*. Técnos. Madrid.

Searle, J. (1994 a) *Actos de habla*. Planeta. Buenos Aires.

Searle, J. (1994 b) *Mentes, cerebros y ciencia*. Cátedra. Madrid.

Searle, J. (2002) *Argumento de la habitación china*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Searle, J. (2006) *La mente*. Norma. Bogotá.

Seifert, C. M. (2002) *Cognición y aprendizaje en situaciones*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Sinclair de Zwart, H. (1978) *La adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente. Subsistemas lingüísticos y operaciones concretas*. Oikos. Barcelona.

Skinner, B.F. (1981) *Conducta verbal*. Trillas. México.

Slobin, D. (1987) *Introducción a la psicolingüística*. Paidós. México.

Smith, B. C. (2002) *Situacionismo / Incrustación*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Smith, E. E. y Kosslyn, S. M. (2008) *Procesos cognitivos. Modelos y bases neurales*. Pearson Prentice hall. España.

Sperber, D. (2005) *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Morata. Madrid.

Sperber, D. y Hirschfield, L. (2002) *Cultura, cognición y evolución*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I. Síntesis. Madrid.

Sternberg, R., editor (1986) *Las capacidades humanas*. Labor Universitaria. Barcelona.

Sternberg, R., editor (1989) *La inteligencia humana. Sociedad, cultura e inteligencia*. Tomo III. Paidós. Barcelona.

Teberosky, Ana (2001) *Aprendiendo a escribir*. Horsori. Madrid.

Teberosky, A. y M. Soler (1996) *Contextos de alfabetización inicial*. ICE – Horsori. Barcelona.

Tomlin, R. S.; L. Forrest; M. Ming Pu y M. Hee Kim (2000) *Semiótica del discurso*. En Van Dijk, Teun – compilador- (2000 a) *El discurso como estructura y proceso*. Volumen 1. Gedisa. España.

- Valle, F. (1992) *Psicolingüística*. Morata. Madrid.
- Van Dijk, Teun (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra. Madrid.
- Van Dijk, Teun (1996) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós. Madrid.
- Van Dijk, Teun – compilador- (2000 a) *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen 1. Gedisa. España.
- Van Dijk, Teun – compilador- (2000 b) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Volumen 2. Gedisa. España.
- Van Dijk, Teun (2011) *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Gedisa. España.
- Velilla, R. (1974) *Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística*. Cincel. Madrid.
- Vieiro, P. (2003) *Adquisición y aprendizaje de la lectoescritura: bases y principales alteraciones*. En Puyuelo, M. y Rondal, J. – A. *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Masson. Barcelona.
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- Vigotsky, L. S. (1991) *El método instrumental en psicología. Obras escogidas*. Tomo I. Visor. Madrid.
- Vigotsky, L. S. (1993) *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas*. Tomo II. Visor. Madrid.
- Vigotsky, L. S. (1995) *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras escogidas*. Tomo III. Visor. Madrid.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. España.
- Wertsch, J. V. (1993) *Voces de la mente*. Visor. Madrid.

Wertsch, J. V. (1998) *La mente en acción*. Aique. Argentina.

Wilson, D. (2002) *Relevancia y teoría de la relevancia*. En Wilson, R. A. y Keil, F. C. *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen II. Síntesis. Madrid.

Wilson, D. y Sperber, D. (2002) *Relevance theory*. En *Handbook of pragmatics*. Disponible en Adobe Reader. Consultado: 6 Julio, 2012.

Wilson, D. y Sperber, D. (2004) *La teoría de la relevancia*. Revista de Investigación Lingüística. Vol. VII – 2004. Págs. 237 – 286. Disponible en Adobe Reader. Consultado: 6 Julio, 2012.

Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2002) *Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas*. Volumen I y II. Síntesis. Madrid.

Wittgenstein, L. (1986) *Diario filosófico (1914 – 1916)*. Origen/Planeta. México.

Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Barcelona.

Yus Ramos, F. (2003) *Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Disponible en Adobe Reader. Consultado: 10 Julio, 2012.

ANEXO A: PROTOCOLO

PRAGMÁTICA

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M / F
Colegio: _____ Fecha: _____ Hora: Inicio ____
Termino _____

SUB ESCENA A

1. SALUDOS Y DESPEDIDAS.- INTRODUCCIÓN: Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Este es Pedro, y ésta es su profesora, la señora Pérez. PRUEBA: ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?1 0
2. ¿POR QUÉ? ¿CÓMO?.- INTRODUCCIÓN: Pedro ve que la pata del perro de la señora Pérez esta vendada y quiere saber el motivo. PRUEBA: ¿Qué dice Pedro?.....1 0
3. DESPEDIDAS.- INTRODUCCIÓN: Después de explicar a Pedro, lo ocurrido a su perro, la señora Pérez se tiene que retirar. PRUEBA: ¿Qué dice la Señora Pérez a Pedro?.....1 0
4. REQUERIMIENTOS DIRECTOS DE ACCIÓN.- INTRODUCCIÓN: La señora Pérez tiene las manos ocupadas y quiere que Pedro le abra la puerta. PRUEBA: ¿Cómo se lo dice a Pedro?.....1 0
5. RECLAMAR ATENCIÓN.- INTRODUCCIÓN: Cuando la señora Pérez se ha ido, un gran perro corre hacía la puerta. Pedro quiere avisar al dueño del perro de que éste se va. PRUEBA: ¿Qué dice Pedro?.....1 0
6. HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN.- INTRODUCCIÓN: Este perro es muy difícil de atrapar si se escapa. Su amo está muy contento de que Pedro le haya avisado. PRUEBA: ¿Qué dice el amo del perro?.....1 0

SUB ESCENA B

7. RUEGO/CONCESIÓN/NEGAR PERMISO.- INTRODUCCIÓN: Mónica tiene un nuevo gatito. Su amiga María quiere coger el gatito. PRUEBA: ¿Qué dice María?.....1 0

8. RUEGO/CONCESIÓN/ NEGAR PERMISO.- INTRODUCCIÓN: Mónica tiene miedo de que el gatito arañe a su amiga; por eso no quiere que María lo coja. PRUEBA: ¿Qué dice Mónica?.....1 0
9. HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN.- INTRODUCCIÓN: El señor Vargas tiene un ave muy bonita. A Jaime le gusta el ave. PRUEBA: ¿Qué dice Jaime al señor Vargas?.....1 0
10. QUIÉN/ QUÉ.- INTRODUCCIÓN: Jaime quiere saber más cosas sobre el ave. Quiere saber de qué especie es. PRUEBA: ¿Cómo se lo pregunta?.....1 0
11. DEMANDA DE INFORMACIÓN ESPECIFICA.- INTRODUCCIÓN: El señor Vargas quiere saber cosas del perro de Jaime. Jaime le cuenta que su perro es un collie. Él quiere estar seguro de lo que Jaime ha dicho. PRUEBA: ¿Qué pregunta el señor Vargas?.....1 0
12. DE QUIÉN.- INTRODUCCIÓN: La señora Torres encuentra unas llaves en la banca. Quiere encontrar al dueño de las llaves. PRUEBA: ¿Qué dice o pregunta?.....1 0
13. REQUERIMIENTOS INDIRECTOS DE ACCIÓN.- INTRODUCCION: Este chico, Sergio, quiere esta caja para su tortuga. No sabe de quién es esta caja. Para indicar de forma educada que él la quiere, sin preguntar directamente de quién es, podría decir: “Esta caja es perfecta para mi tortuga. Me pregunto si alguien la necesita”. PRUEBA: ¿De qué otra manera mencionarías que quieres la caja?1 0

SUBESCENA C

14. REQUERIMIENTOS DIRECTOS DE ACCIÓN.- INTRODUCCIÓN: El veterinario ha terminado de examinar a este gato. Su dueña tiene que pagar, pero no puede abrir el monedero y sujetar al gato al mismo tiempo. PRUEBA: ¿Qué dice para que alguien le sujete al gato?.....1 0
15. DÓNDE / CUÁNDO.- INTRODUCCIÓN: El veterinario dice que tiene que examinar periódicamente al gato. La mujer necesita saber cuándo ha de volver a traer el gato. PRUEBA: ¿Qué dice?1 0

16. DEMANDAS DE CONFIRMACIÓN O NEGACIÓN.- INTRODUCCIÓN: La señorita que atiende en el mostrador quiere saber si la mujer desea comprar comida para el gato. PRUEBA: ¿Qué dice? 1 0

17. DEMANDAS DE CONFIRMACIÓN O NEGACIÓN.- INTRODUCCIÓN: David y Carmen llevan a su perro a hacerle un chequeo. David necesita la correa del perro. PRUEBA: ¿Qué pregunta David a Carmen? 1 0

18. PROTESTAS.- INTRODUCCIÓN: Carmen quiere que David sujete al perro mientras ella busca sus llaves. David no quiere hacerlo. PRUEBA: ¿Qué dice David para indicárselo a Carmen?1 0

SUB ESCENA D

19. DE QUIÉN.- Mostrándole al niño la lámina, (señalando la subescena D) se le dice: INTRODUCCIÓN: La veterinaria sale con el perro que ha estado curando, pero no sabe a quién le pertenece este perro. PRUEBA: ¿Qué dice? ... 1 0

20. POR QUÉ / CÓMO.- INTRODUCCIÓN: La señora Benites, la dueña, está sorprendida porque su perro lleva una pata vendada. Quiere saber la razón. PRUEBA: ¿Qué pregunta la señora Benites? 1 0

21. PROTESTAS.- INTRODUCCIÓN: La veterinaria le dice a la señora Benites que mañana tiene que cambiar el vendaje del perro. La señora Benites no cree que tenga que hacerlo. PRUEBA: ¿Cómo se lo dice a la veterinaria?1 0

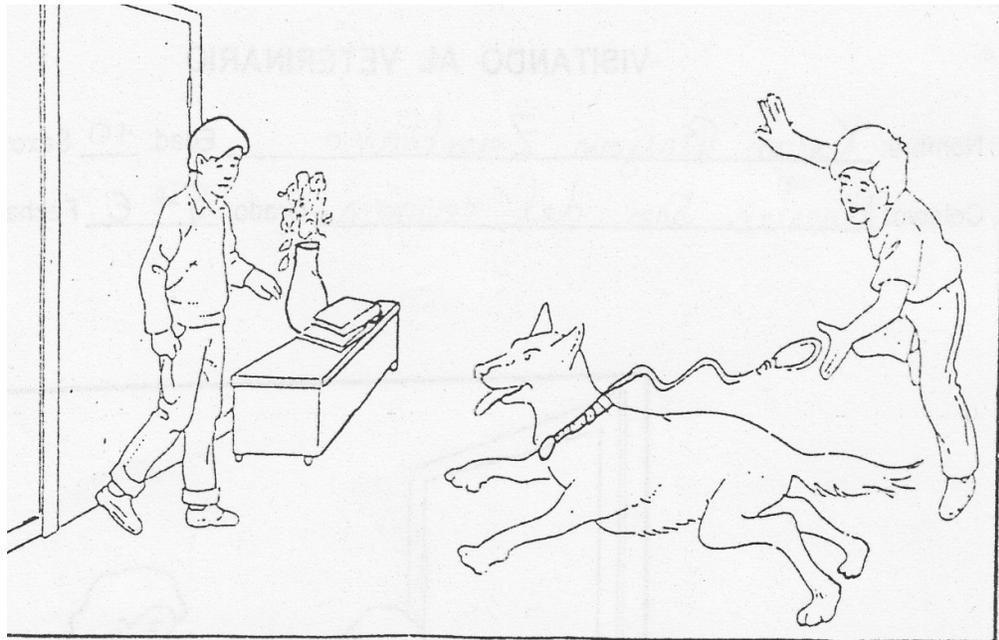
22. DEMANDAS DE INFORMACIÓN ESPECIFICA.- INTRODUCCIÓN: La veterinaria da instrucciones a la señora Benites sobre cómo debe dar las medicinas al perro. La señora Benites no ha entendido lo que la veterinaria le ha dicho. PRUEBA: ¿Qué dice la señora Benites a la veterinaria?1 0

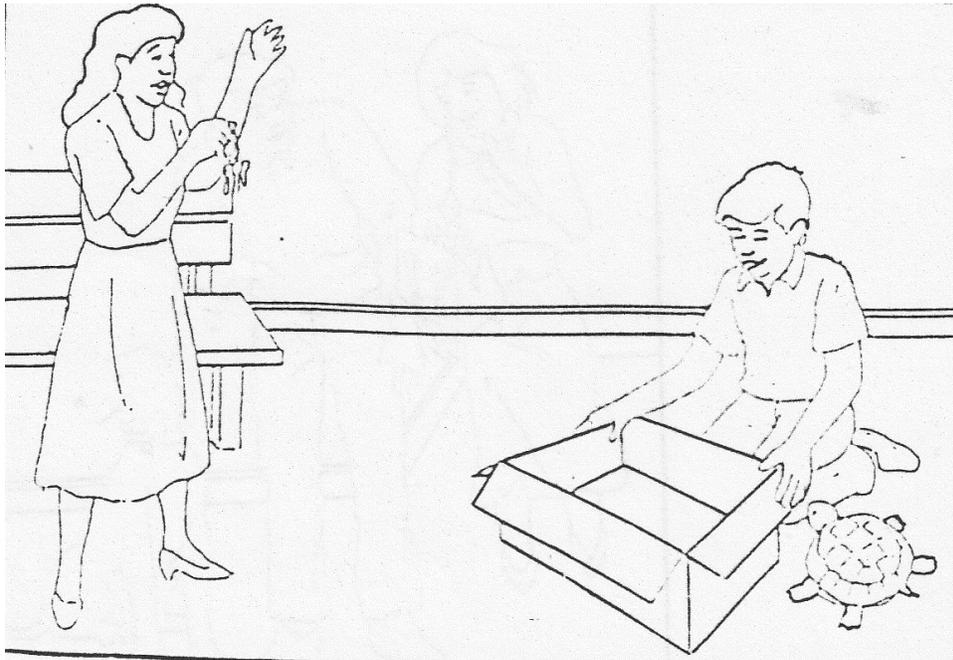
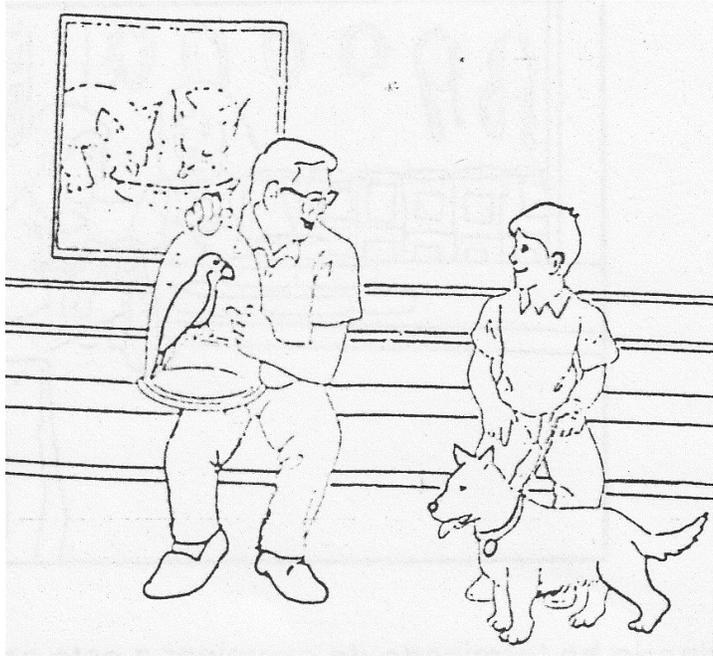
23. HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN.- INTRODUCCIÓN: La veterinaria le dice a la señora Benites que su perro tendría que llevar un collar especial. La señora Benites no cree que su perro tenga que llevarlo. PRUEBA: ¿Qué dice? 1 0

Total:

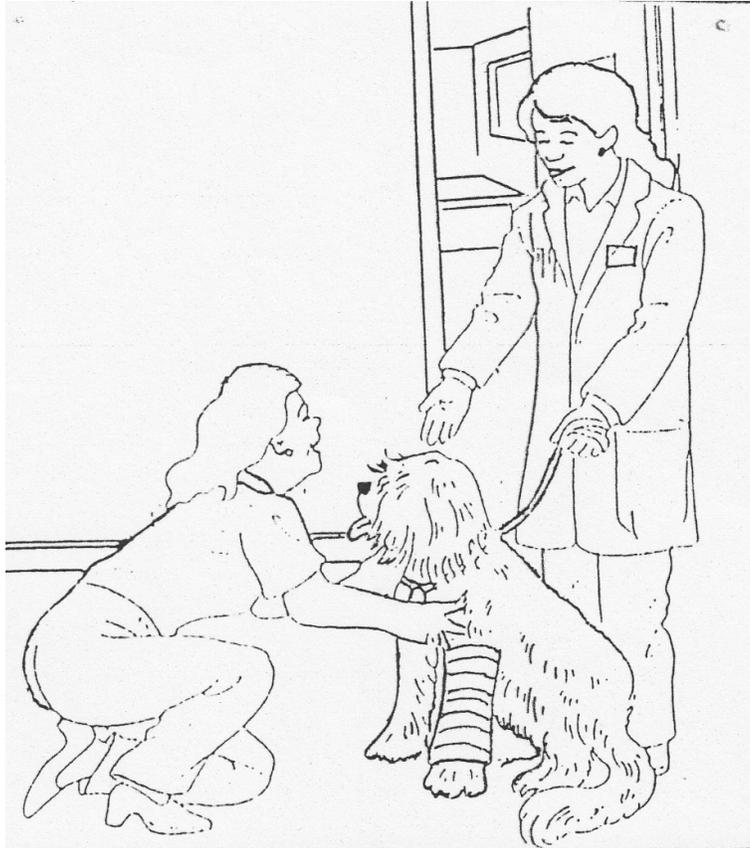
ANEXO B: IMÁGENES PARA EVALUAR LA PRAGMÁTICA LINGÜÍSTICA











ANEXO C: IMÁGENES DEL TEPTE

