

## **CAPÍTULO 2**

### **ALFABETIZACIÓN HOY: UN NUEVO DESAFÍO EN EL MARCO DE UNA CONSTANTE PREOCUPACIÓN**



Alfabetizarse significa disponer de la palabra, hablada y escrita. Es una actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca una serie de factores (Gómez Palacios, 2000):

- a) El aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura: la participación y observación de situaciones alfabetizadoras posibilita el conocimiento de qué, cómo y para qué sirve leer y escribir.
- b) Un proceso de intercambio social y cognitivo con el medio y con otros sujetos alfabetizados: los intercambios comunicativos con otras personas y con el medio provocan la obtención de información relacionada con el aprendizaje (Vigotsky, 1978).

El aprendizaje humano, en todas sus dimensiones, se configura a través de la acción, que es fundamentalmente simbólica (los símbolos tienen un significado convencional que el sujeto adquiere con su acción, aprendiendo el significado que dichos símbolos tienen para los demás). Evidentemente, el lenguaje surge en la acción y en el lenguaje se entroncan la sociedad y el proceso educativo (Oliva, 1999). Cada campo de conocimiento construye sus códigos (las matemáticas, la lógica simbólica, la química, la música, entre otros) pero ninguno, tal como afirma Barrenechea (1991 referido en Condemarín, 2002), puede prescindir del lenguaje ordinario, el cual es el único capaz de hablar de todos los saberes y de sí mismo. El lenguaje, evidentemente, es construido y reconstruido constantemente por los integrantes de una sociedad con la intención de cumplir la mayor parte de sus funciones comunicativas: los actos de habla desempeñan un papel importante, en tanto instrumentos, para satisfacer las necesidades que cada momento histórico genera en los distintos escenarios culturales. En la actualidad, por ejemplo, es evidente que se han diversificado las prácticas sociales relacionadas con el uso del lenguaje escrito, ya que, tal como señalan Mc Kenna y Reinking (1999), "nos estamos adentrando en un mundo posttipográfico en el cual el texto impreso irá perdiendo preeminencia". A la luz de las nuevas tecnologías, se perfila un concepto distinto de alfabetización que incluye la adquisición de otras destrezas: la capacidad para escribir y enviar un mensaje electrónico, leer y escribir documentos en formato hipermedial, buscar y seleccionar información en Internet, etc. (Bolter, 1998).

En síntesis, alfabetizarse significa disponer de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores. Las funciones del lenguaje, eje de su auténtico uso, han sido ampliamente definidas por distintos autores. Entre ellos, Halliday (1975) hace una distinción entre las funciones **pragmáticas** (en relación con

el uso del lenguaje para orientarse hacia y con los demás, y como instrumento para alcanzar los fines buscados) y las **matéticas** (en relación con el uso del lenguaje para indagar informaciones que permitan construir nuevos conocimientos).

## ¿PARA QUÉ USAMOS EL LENGUAJE ESCRITO?

### ■ FUNCIONES PRAGMÁTICAS:

**Función instrumental:** Para satisfacer las necesidades.

*"¿Puedo llevarme a casa el hámster durante el fin de semana?" (solicitud de préstamo).*

*"Para hacer este experimento, necesitamos..." (listado de materiales).*

*"Recojamos por escrito todo lo que hemos dicho" (esquema).*

**Función reguladora o normativa:** Para ejercer control sobre la propia conducta y la de los demás.

*"NO TOCAR, SÓLO MIRAR" (indicaciones).*

*"Vamos a hacer un cartel informando cómo se usa..." (instrucciones).*

*"Primero vamos a ver..., después iremos a ..." (itinerario).*

**Función interaccional:** Para establecer y mantener contacto con los que le rodean.

*"Nos vemos en el recreo ¿vale?" (nota a un compañero).*

*"Esta poesía es mi favorita, te la regalo" (dedicatoria).*

*"Aconsejo este juego porque..." (recomendación).*

*"Te vamos a contar lo que estamos haciendo..." (memoria de trabajo).*

**Función personal:** Para darse a conocer, expresando su individualidad y su propio saber.

*"Soy..., vivo en..., lo que más me gusta es..." (biografía)*

*"Elegí fabricar este avión porque considero..." (presentación de un trabajo).*

*"¡Hola Jose! Somos..." (carta colectiva a un amigo).*

## ■ FUNCIONES MATÉRICAS:

**Función heurística:** Para preguntar acerca del ambiente y averiguar qué son las cosas.

*"¿Qué pasa si no nos lavamos los dientes?" (entrevista a un dentista).*

*"¡Vamos a buscar más cosas sobre cómo son las exposiciones!" (dossier temático).*

*"Vayamos a la fábrica para resolver las dudas que hemos registrado" (informe).*

**Función imaginativa:** Para actuar y simular; para contar algo referido a otro tiempo y lugar.

*"¡Podemos crear una obra de teatro!" (teatro).*

*"Y ... ¿qué haría Caperucita en el País de las Maravillas?" (reinventar un cuento).*

*"Yo escribiré una historia sobre marcianos" (narraciones).*

*"Hacemos el Libro de las Cosas Imposibles" (libro colectivo).*

**Función informativa:** Para informar de una experiencia en la que participó el interlocutor.

*"Estamos haciendo carteles para la fiesta" (anuncios).*

*"Estáis invitados a nuestra exposición sobre el mar" (invitaciones).*

*"Escribiré lo que me sucedió ayer en el patio" (noticias para el periódico de la escuela).*

Por otro lado, se reconoce otra función, señalada originalmente por Jakobson (1981), que completa la lista de Halliday: la **función metalingüística**, es decir, la que se refiere al uso que se hace del lenguaje para examinarlo o explicarlo.

## ■ FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA:

*"La M con la A, MA".*

*"Se escribe M antes de B y P".*

*"Los verbos son aquellas palabras que se pueden conjugar".*

Evidentemente, desde muy temprano los niños intentan transmitir significados y para lograrlo usan los recursos lingüísticos. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente dentro del contexto de estos significados. Asumiendo esta constatación, Halliday (1975) indica que el niño utiliza, desde los primeros momentos de su vida, algunas funciones del lenguaje para expresar sus necesidades y relaciones con otros. Sus producciones verbales y no verbales están cargadas de intenciones que, de ser básicas y elementales, paulatinamente se van diversificando tanto en el tipo de las mismas como en su nivel de profundización. Es decir, los pequeños comienzan a aprender su lengua materna, también la segunda en contexto de inmigración, mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje desarrollando así, siguiendo al autor, un rango progresivo de significados dentro de cada función y aumentando la variedad de las mismas. En torno a los cuatro o cinco años, un alto porcentaje de niños ya conoce la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para obtener cosas, hacerse amigos, reclamar, averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías y dramatizaciones (Teale y Sulzby, 1989, referido por Condemarín, 2002). También llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Un cuerpo creciente de evidencias muestra que los niños pequeños que viven en comunidades letradas saben más sobre el lenguaje escrito que lo que sus maestros suelen imaginar. Conocen e interactúan con -entre otras muchas producciones escritas- señales de tráfico, carteles, logotipos de bebidas, propagandas en distintos medios de comunicación, etc. que aportan significación. Han podido intuir que los signos gráficos dicen algo; diferencian, aún a los tres años, entre marcas visuales que son dibujos y las que conllevan un mensaje; y en sus primeros intentos de escritura tienden a inventar un sistema que sigue las reglas lógicas y predecibles, antes de que aprendan las formas convencionales (Goodman, 1990).

Resulta indiscutible **la imposibilidad de aprender un lenguaje que no se use**; por lo tanto, los procesos de alfabetización requieren el uso de la lengua escrita apelando a todas sus funciones. Sin embargo, las metodologías receptoras de la herencia didáctica del siglo XIX están muy lejos de este planteamiento: organizan prácticas de alfabetización inicial a partir del reconocimiento de la combinatoria alfabética ("*sólo se puede leer y escribir si se conoce el código formal*"; "*los conocimientos primitivos son errores que hay que evitar*"); activan, casi exclusivamente, la función metalingüística del lenguaje escrito ("*se usa el lenguaje para explicar cómo es el lenguaje*"; "*la intención de leer y escribir es aprender a leer y escribir*"). Las funciones pragmáticas y matéticas, siguiendo el esquema de Halliday, tienen muy poca presencia en las aulas de los primeros años de escolaridad, ya que estas prácticas responden a un criterio propedéutico: se aprende a leer y a escribir "sin leer y escribir" para ser lectores y escritores en el futuro. Cuestión bastante indirecta, y por tanto difícil de lograr, más aún cuando los alumnos presentan problemas en el ritmo del

aprendizaje respecto a las expectativas del profesorado, o se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua en situación de inmigración.

Evidentemente, para que las aulas sean ambientes alfabetizadoras desde los primeros años de escolaridad, y la inclusión de la diversidad lingüística y cultural de los grupos de aula sea posible, se hace necesario que todas las metodologías didácticas asimilen los aportes de las investigaciones del siglo XX (provenientes del campo de la lingüística, la neurología, la psicología, la psicopedagogía, etc.) respecto a conocer e interpretar, por un lado, los errores cognitivos en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito (independientemente de los métodos de enseñanza que el profesorado utilice) y por otro, la diversidad de la biografía socio-cognitiva-emocional de los aprendices.

Por tanto, con la intención de revisar las estrategias de enseñanza con relación al auténtico uso del lenguaje en los procesos de alfabetización, se hace necesario continuar analizando la complejidad de este hecho: ¿qué significa leer?, ¿qué significa escribir?, ¿para qué leemos y escribimos en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad?, ¿qué estrategias activan los niños para leer y para escribir?, ¿qué procesos cognitivos, emocionales, sociales, etc. intervienen en cada caso?, ¿cómo aprendemos a leer y a escribir?, ¿cómo actúan los lectores y escritores novatos? ¿y los expertos?, ¿qué estrategias están "fallando" en los casos que hay problemas para aprender a leer y a escribir?, ¿cómo se manifiestan estos problemas?, ¿se pueden confundir estos problemas con los "errores" o hipótesis primitivas que tienen los niños mientras están aprendiendo, por ejemplo, el sistema de escritura?, ¿cómo pueden evaluarse dichos problemas?, ¿cómo intervenir ante estos problemas?

## **2.1. ¿Cómo pueden usar el lenguaje escrito los niños que no saben "leer" ni "escribir"?**

Leer y escribir implica intercambiar significados, evidentemente, mucho más que decodificar y codificar marcas notacionales siguiendo la lógica del principio alfabético. Es un proceso activo de construcción interior de la información que se percibe en los escenarios comunicativos. Comporta, entre otros ámbitos, el desarrollo de capacidades lingüísticas (relacionadas con la identificación de las reglas del sistema de escritura) y pragmáticas (relacionadas con el uso de distintos textos de acuerdo con distintas intenciones). Hoy está totalmente asumido que el acto de escribir, por ejemplo, no consiste en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que, exige, entre otros procesos, los de elección de marcas gráficas y de organización del texto. Esto lo convierte en una reelaboración compleja. Permite aumentar la capacidad de memoria, de clasificar y ordenar la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje gracias a la dife-

renciación que se introduce entre el productor y la marca escrita (Teberosky y Tolchinsky, 1995). Numerosos especialistas coinciden en que el acto de escribir y la producción escrita parecen generar un efecto específico en las estrategias y procesos cognitivos (Olson, 1995; Ong, 1993; Teberosky, 1995), basándose en que comportan una actividad intelectual con interacciones recíprocas: "(...) interacciones entre las actividades de producción de lenguaje oral y escrito, influencias entre los artefactos de producción del lenguaje escrito: manual, imprenta, electrónica. Influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir, y analizar el lenguaje, sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje y conocimiento en general". (Teberosky, 1995).

Si bien el sistema de escritura es el instrumento que permite plasmar un texto en un soporte y comunicar ideas, su papel es secundario ante la esencia del lenguaje escrito, es decir, ante el significado del texto que surge en el contexto de las intenciones y circunstancias que movilizan a un escritor o lector determinado. El sistema de escritura convencional responde a los principios de la combinatoria alfabética y, por tanto, requiere descubrir, en el caso de la lengua castellana, que una sola sílaba puede tener entre uno y cinco fonemas. Su conocimiento implica anticipar el número de letras que se deben agrupar a fin de llegar a formar las sílabas de la palabra que se intenta leer sin tomar en cuenta otras informaciones que no sean las letras mismas y sin saber cuál es la palabra que está escrita. Para ello se debe disponer de procedimientos cognitivos complejos que se desarrollan en el marco de un acercamiento activo, junto con otros, al mundo de la palabra escrita. Cabe considerar, entonces, si las estrategias metodológicas y los criterios de evaluación de los docentes facilitan este acercamiento a los niños que aún no dominan la lógica del sistema convencional: ¿pueden leer y escribir los niños utilizando los conocimientos primitivos que al respecto están construyendo y poniendo a prueba? Aceptando que el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso espontáneo y progresivo, es coherente identificar que los individuos constantemente estamos creando hipótesis para explicarnos la naturaleza de los fenómenos en los que nos vemos involucrados. Estas hipótesis tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones mantenidas con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el desarrollo intelectual y la transmisión educativa y cultural (Piaget, 1969/1975). Durante este proceso, transformamos y reestructuramos los objetos de conocimiento para poder comprender su naturaleza. La lengua escrita no escapa a esta realidad. Dentro de esta comprensión epistemológica se han desarrollado diversas teorías y modelos que dieron luz sobre los procesos lingüísticos y pragmáticos del lenguaje escrito, y el desarrollo de la alfabetización. Las investigaciones realizadas en distintas áreas, como la psicolingüística y la psicología cognitiva, evidenciaron, como ya se refirió en el apartado anterior, los conocimientos infantiles sobre el material impreso (Goodman, 1990). Este reconocimiento por parte de las personas que evalúan (principalmente, familiares y profesorado) las producciones escritas y la compren-



sión textual de los alumnos, ha permitido que éstos puedan avanzar en su nivel de autonomía ante el uso del lenguaje escrito: se pueden sentir lectores y escritores sin dominar aún la combinatoria alfabética.

Los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), provenientes del campo de la psicología genética, ya habían investigado en la década de los setenta los primeros intentos de escritura por parte de los niños, demostrando que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura (independientemente de los métodos de enseñanza a los que el niño ha sido sometido): todos los niños reconstruyen el principio de la correspondencia fonográfica, pero a través de diferentes períodos psicogenéticamente ordenados (de conceptualización diferenciada de las relaciones entre la lengua oral y su representación escrita). Los niños "pasan por los elementos" para aprender a escribir y leer. En la comprensión de los elementos constitutivos de la misma resultó crucial el dato obtenido a partir de la consigna que propone "escribir lo que aún no te enseñaron a escribir". Se pudo demostrar así que, tal como sucede con cualquier construcción cognitiva, la escritura comporta una interacción entre el individuo y la lengua escrita, en tanto objeto de conocimiento: los niños formulan hipótesis respecto a cómo se escribe, las van mejorando a medida que las ponen a prueba en distintos actos de escritura y se enfrentan a distintos conflictos cognitivos. Esto les permite evolucionar en sus descubrimientos. Por ejemplo, cuando los niños escriben, a partir de cierto momento evolutivo, grafican y comienzan a analizar la emisión oral de las palabras: hacen recortes silábicos que guían la escritura siguiendo una progresión de acuerdo con el orden de emisión de la palabra. En síntesis, se registra que la construcción del sistema de escritura (las letras, su valor sonoro y sus formas, los signos especiales, las relaciones entre dichos elementos, la ortografía, etc.), como cualquier proceso cognitivo, se caracteriza por sucesivas estructuraciones y reestructuraciones (véanse los ejemplos que se presentan en el punto 2.2.1.).

El seguimiento evolutivo del análisis de la emisión oral en sílabas ha sido ampliamente reconocido por investigadores y docentes en lenguas de origen latino (español, portugués, italiano, catalán), y su importancia en lenguas de otro origen no ha sido descartada, por ejemplo en inglés (Vernon, 1993). Este "enfoque constructivista" se ha enriquecido en los últimos años con los aportes de la dimensión socio-cultural (Vygotsky, 1978) que, reelaborando la tradición cognitiva-afectiva centrada en el individuo, ha variado la concepción de los procesos de lectura y escritura. Los procesos interactivos, en tanto propician transformaciones en las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas, etc. del niño, han diversificado las prácticas de enseñanza. De este modo, ha pasado a valorarse con mayor importancia el papel de las ayudas de otras personas, adultos y compañeros, en las transformaciones de la ZDR a través de las actuaciones en la ZDP de cada niño. El docente organiza este andamiaje (Bruner, 1989) a través de ayudas distales y proximales: las primeras

permiten estructurar distintas secuencias didácticas seleccionando los recursos adecuados para que el niño actúe junto con otros hablando, leyendo, escribiendo, etc. y las segundas, propician interacciones puntuales con el niño para ayudarlo a mejorar sus producciones textuales y/o niveles de comprensión (ofrecimiento de modelos de retroalimentación, directrices de acción, planteamiento de preguntas, etc.).

Ahora bien, que los niños descubran la lógica de la combinatoria alfabética no significa estar alfabetizado, ya que conocer la regularidad alfabética no resuelve la complejidad que comportan las situaciones de leer y escribir (Dalton, 1992). Los actos de lectura y escritura con sentido comunicativo se centran en textos. La noción de texto es entendida como una unidad mayor que frase, oración y palabra; de circulación social en forma de discurso materializado. Todo texto debe poseer, además de particularidades de formato y funciones específicas, al menos dos propiedades: coherencia (unidad de significado) y cohesión (unidad estructural mediante el uso de las reglas morfo-sintácticas). En relación con todo ello, los trabajos de Teberosky (1984) crearon modalidades de "intervención educativa" que articulan las ideas infantiles con situaciones de escritura de textos sociales vigentes. Hoy, el desafío pasa por seguir profundizando en perfiles didácticos que capten la esencia comunicativa de los discursos que los niños leen y escriben (incluidos los procesos de mejora de sus propias producciones e interpretaciones) en contextos que tengan sentido para ellos, utilizando tanto soportes impresos como electrónicos.

Se puede considerar, tal como se analiza en párrafos anteriores, que las investigaciones neopiagetianas, dando cuenta del proceso psicogenético que muestra cómo los niños crean hipótesis originales acerca del sistema de escritura, significaron una importante aportación para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños: facilitaron el auténtico uso del lenguaje escrito, también en la escuela, desde edades bien tempranas (en tanto su uso tenga sentido para los niños); permitieron el acceso, al mismo tiempo y en un continuo sin fronteras, al conocimiento del lenguaje escrito con sus discursos estructurados en textos, y al del sistema de escritura. Demostraron, asimismo, la absurda opción metodológica que define la combinatoria alfabética como única posibilidad de uso, con la consecuente desvalorización del saber incipiente de los niños.

La cultura pedagógica está avanzando lentamente hacia el reconocimiento de esta reconstrucción evolutiva del sistema de escritura y, por consecuencia, de los distintos criterios no convencionales o arbitrarios que construyen los niños ("errores cognitivos") hasta llegar a descubrir la "lógica" propia de la combinatoria alfabética. Este valioso conocimiento ha permitido que los niños sean redescubridores del principio alfabético mientras producen e interpretan textos enmarcados en discursos socialmente reconocidos. Por contrapartida, obviamente, se esperan "errores" en el proceso de escritura. Errores coherentes dentro de un proceso de aprendizaje del sis-

tema. Un seguimiento evaluativo de los avances y las transformaciones que al respecto evidencian los niños, permitirá actuar en la ZDP de cada uno utilizando estrategias de enseñanza que generen conflictos cognitivos y que signifiquen un desafío interesante para ellos.

## **2.2. Aportes para comprender la diversidad cognitiva del alumnado: investigaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura**

Las investigaciones que coordinaron Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), tal como se señala en el apartado anterior, permitieron constatar los eventos que realizan los niños para reconstruir (redescubrir) el sistema de escritura. Obviamente, este proceso tiene un ritmo individual y está condicionado, entre otras cuestiones, por el tipo de interacciones que el niño tenga en los distintos contextos letrados (a nivel familiar, escolar, etc.), el interés por la lectura y la escritura, la autonomía emocional para resolver actos de escritura y lectura, etc. A partir de que los niños descubren que la escritura es portadora de significados, comienzan a leer y escribir y, para ello, formulan distintas hipótesis al respecto mejorándolas continuamente. Muy lejos aún está el descubrimiento de la combinatoria alfabética propia del sistema de escritura que cada sociedad genera. Es decir, durante todo el proceso de alfabetización, el niño va creando hipótesis para explicarse la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas ideas. Ferreiro (1986) distingue, en este proceso, tres grandes momentos (ejemplificado en el apartado 2.2.1.):

- **La distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico: diferenciación entre el dibujo y la escritura.**
- **La construcción de formas de diferenciación: diferencias cualitativas (variabilidad interna dentro de una misma palabra) y cuantitativas (cantidad mínima de marcas).**
- **La fonetización de la escritura: análisis de la emisión oral de las palabras. Abarca desde el recorte silábico (adjudicando una marca a cada uno de los sonidos identificados) hasta el descubrimiento del principio alfabético (llegando así al mayor nivel de formalidad posible respecto a los componentes de las distintas sílabas).**

Evidentemente, las aportaciones de la psicogénesis han sido un eje fundamental para identificar que el proceso de fonetización está mediatizado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba en su lengua (es decir, la fonetización, tanto en la escritura como en la lectura, no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad para lograr una equivalencia uno a uno con las letras).

Una vez alcanzado el nivel alfabético (es decir, cuando ya el niño comprende la relación entre marcas y sonidos aplicando la lógica de la combinatoria alfabética), el alumno debe manejar aún los rasgos ortográficos específicos de la escritura" (Ferreiro, citado en Goodman, 1990).

El equipo de investigación coordinado por Hachén (2002), si bien analiza el proceso de reestructuración de la fonetización tal como lo evidenció Ferreiro (1979), considera que, de no intermediar un adecuado andamiaje (Bruner, 1980) que permita el desarrollo de una profunda reflexión metalingüística, se podría producir un enquistamiento del proceso de construcción que se reflejaría en la supremacía, casi exclusiva, de sílabas tipo CV (consonante-vocal), cuestión que impediría el logro de un auténtico nivel alfabético. Para interpretar cómo se puede realizar dicho andamiaje, este equipo propone desentrañar el papel que tienen las conceptualizaciones relacionadas con la constitución de la sílaba en el proceso de fonetización (es decir, el pasaje de un nivel silábico a otro alfabético): una buena y adecuada instrucción (Vigotsky, 1993) basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas debe favorecer la puesta en crisis de la hipótesis del niño y promover la incorporación de nuevos elementos a la sílaba. En tal sentido, después de su estudio, realizado en lengua castellana, describe pormenorizadamente los distintos niveles de este proceso. Aportes, éstos, muy significativos para la actuación didáctica en la zona de desarrollo próximo de cada escritor aprendiz, siguiendo a Vigotsky, en busca del desarrollo de capacidades metalingüísticas. El equipo especifica dicha secuencia de niveles en los siguientes términos (véanse los ejemplos en el apartado 2.2.1.):

- **Nivel silábico:** Implica la búsqueda de una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba). Acorde con lo demostrado por las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), la sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO, por *tortuga*) fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien, promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente en el caso de la lengua castellana por su alto nivel de sonoridad) o la consonante correspondiente (OUA, TTG, por ejemplo, para escribir *tortuga*).

- **Nivel silábico-alfabético:** Comienzo de la proyección de las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas (TOUA; por ejemplo, para escribir *tortuga*).

**Hipótesis de cantidad:** Para estar bien formada toda sílaba debe estar constituida por más de un elemento.

**Hipótesis de variedad:** Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, se establece que uno debe ser consonante y el otro, vocal.

**Hipótesis de posición:** Si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta.

- **Nivel alfabético-inicial:** Consolidación del esquema CV (consonante-vocal) para todas las sílabas (TOTUGA por *tortuga*).
- **Nivel alfabético-medio:** Proyección de la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV-CVC entre otras combinaciones).
- **Nivel alfabético:** Habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y conceptualización de la posibilidad de que existan de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

En un estudio más actual, Ferreiro y otros (1996) analizan el descubrimiento de los niños respecto a los límites de la palabra. Afirman que, desde el punto de vista lingüístico, la escritura, distinta a los enunciados orales, se segmenta sólo a nivel de la palabra. La palabra tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado; en este sentido, se puede decir, según estas autoras, que la palabra como unidad se defina solamente en la escritura y no fuera de ésta. Esto hace que, para un niño con pocas experiencias lingüísticas con el lenguaje escrito, sea difícil comprender convencionalmente la segmentación de las palabras. Lograr la comprensión de la palabra convencional, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo (véanse ejemplos en el apartado 2.2.1.): requiere incursiones por la **hiposegmentación** (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y por la **hipersegmentación** (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

Por su parte, el equipo coordinado por Vaca (1997), dedicado a la elaboración de modelos explicativos de los procesos psicolingüísticos de la lectura, puso en correspondencia los comportamientos de un lector con los parámetros registrados por

Ferreiro y Teberosky (1979), llegando a la conclusión de que el niño tiende a decodificar los textos en coherencia con el descubrimiento del principio alfabético. Su hipótesis es que hay tres períodos fundamentales en la evolución de la lectura:

- **La lectura prealfabética, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.**
- **La lectura centrada en el principio alfabético de escritura.** Este período coincide con el momento en el que el niño comprende este principio de representación en la escritura. A nivel microestructural, el niño va infiriendo y comprendiendo mejor, progresivamente, las unidades presentes en el texto, la organización del texto, las polyvalencias de los grafemas, los aspectos representados y los no representados en el texto (los acentos, por ejemplo), etc. A nivel macroestructural del texto escrito, el niño va conociendo con más precisión las similitudes y diferencias entre las diversas tipologías discursivas, sus contenidos, sus características particulares, etc.
- **La lectura coordinando las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro y micro estructurales).** Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos "observables útiles" para el procesamiento del texto (por ejemplo, los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfológicos de los grafemas -su plurifuncionalidad-, etc.) y también mientras que el niño: a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente) una mayor diversidad de informaciones, y/o b) mientras que el niño perfecciona sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarifica cuáles son las informaciones importantes en cada momento).

A pesar de que el esquema psicolingüístico de interpretación de la lectura ha significado un importante aporte para explicar este proceso, Vaca afirma que se evidencia su insuficiencia para describir la evolución activa del procesamiento del texto escrito y por tanto, expresa la necesidad de continuar indagando por esta línea.

### 2.2.1. UN EJEMPLO DEL PROCESO DE CONCEPTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR NIÑOS DE DISTINTOS GRUPOS ESCOLARES <sup>2</sup>

#### PRIMERA ETAPA

En este primer momento no establecen distinción entre el modo de representación icónica y el no-icónico.

- El trazado de la escritura no se diferencia del que utilizan cuando hacen un dibujo: es similar el modo de representar lo icónico (dibujo) y lo no icónico (escritura).



Este texto surge en el contexto de demandar material/elementos para un trabajo posterior que va a realizar. Para concretarlo, en el momento de escribir el texto, utiliza una representación muy similar a la icónica, si bien comienza a diferenciarse hacia la no icónica. La transcripción del adulto nos permite recoger el significado del niño: "Necesitamos revistas de juguetes. Gracias. Un besito".

Hay una evidente intención comunicativa por parte del escritor.

<sup>2</sup> Acorde con lo demostrado por las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y Teberosky (1978, revisiones posteriores 1986 y 1996, y las realizadas por el equipo de Hachén, 2002). Léase en relación con lo abordado en el punto 2.2.



Este "discurso" surge a partir de la propuesta que realiza una maestra a sus alumnos de tres años: les invita a elaborar un menú entre todos para que las familias estén enteradas de lo que han comido cada día. El niño que escribe este texto, expresa la siguiente idea: "*Yo como yogur con magdalenas*", y, para ello, utiliza marcas notacionales que no se distinguen de la representación icónica.

- En sus textos, pueden aparecer las letras y los números diferenciándolos de otros tipos de marcas notacionales e, incluso, denominarlos correctamente, pero no los utilizan con carácter simbólico: representan, simplemente, letras que se dicen "letras", o bien que tienen nombre, la "a", la "pe", pero no portan ningún significado (este conocimiento proviene de la experiencia propia de un mundo letrado).





## SEGUNDA ETAPA

### Distinguen entre el modo de representación icónico y el no-icónico: establecen diferencias entre el dibujo y la escritura.

Identifican marcas notacionales específicas de la representación escrita. En los actos de escritura se utilizan grafías diferenciadas del trazado para el dibujo, de las que interesan, fundamentalmente, sus formas. Éstas, lentamente, van evolucionando desde una representación difusa y primitiva hacia la convencional:

- Grafías primitivas (bolitas, palitos, curvas sin cerrar, etc.) dispuestas de forma desordenada, sin alineación u orientación convencional ni control de cantidad.



Estos dos textos surgen en el contexto de una propuesta que invita a comunicarse con un compañero que se encuentra enfermo a través de la estructura discursiva de una carta. Se aprecia un sistema de escritura en base a grafías primitivas dispuestas en el folio de forma desordenada.

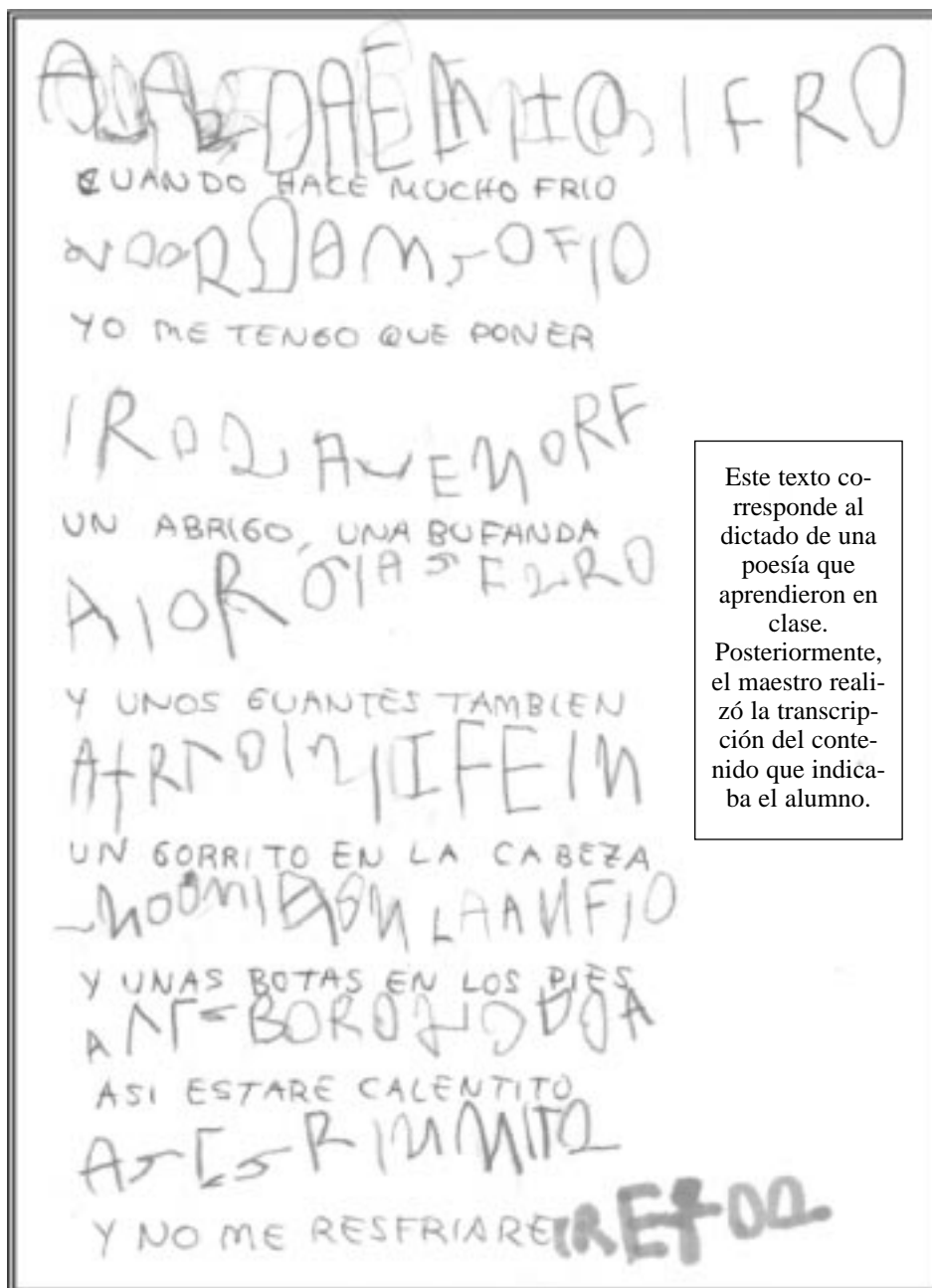
La palabras que se pueden decodificar, en la producción que está a la derecha, pertenece al docente que transcribe el significado que el niño le da a su texto: "*Hola Alfonso, quiero que te pongas bueno. Te mando un besito. Diego*" (transcripción normalizada)

- Grafías (pseudoletras o letras convencionales) que pueden comenzar a organizarse en el espacio, colocándolas una a continuación de la otra en una disposición horizontal.



*"Mamá y papá, necesitamos unos poquitos juguetes. Gracias, un besito. Isabel"*  
(transcripción normalizada)

- Grafías convencionales con una tendencia a orientarse horizontalmente en el soporte donde escribe.



Este texto corresponde al dictado de una poesía que aprendieron en clase.

Posteriormente, el maestro realizó la transcripción del contenido que indicaba el alumno.

### TERCERA ETAPA

#### Construyen formas de diferenciación en y entre las palabras: cualitativas (variabilidad interna), cuantitativas (cantidad mínima).

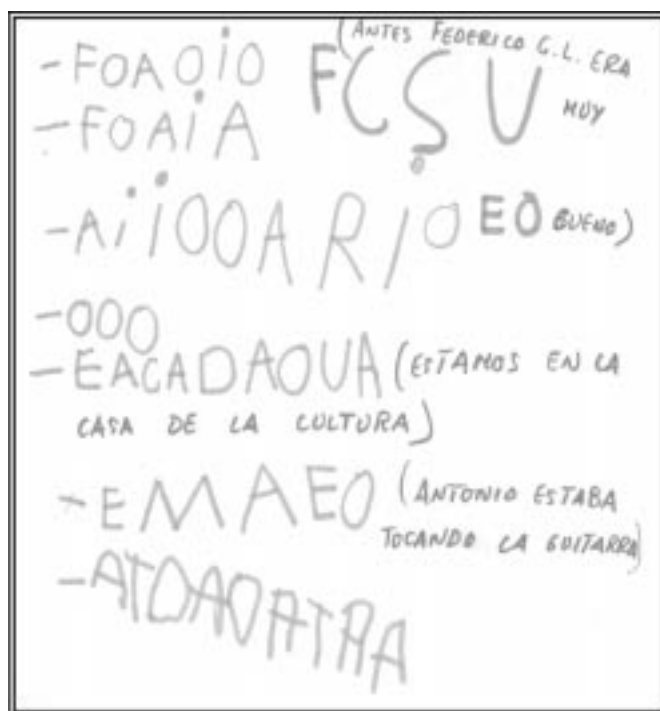
Conforme evolucionan las concepciones o hipótesis de los niños acerca de la escritura, establecen criterios originales para realizar las producciones escritas diferenciadas: cantidad mínima y variabilidad interna.

En la constante búsqueda de signos que permitan interpretar las escrituras del medio ambiente, y realizar producciones escritas, llegan a la conclusión de que para escribir cada nombre se necesitan letras distintas. Estas combinaciones pueden atender un sólo criterio por vez y llegar hasta el máximo nivel de diferenciación posible variando, simultáneamente, la cantidad y el repertorio de las grafías utilizadas.

**Hipótesis de cantidad mínima:** se necesita una cantidad de grafías para escribir o leer un nombre, por debajo del cual es imposible hacerlo (generalmente, de dos a cuatro).



Este texto surge de la necesidad de crear en el aula un panfleto publicitario para el supermercado organizado por ellos mismos. En este caso, el alumno señala en cada prenda el precio junto con el nombre de la misma, empleando para ello, un mínimo de dos grafías y un máximo de cuatro.



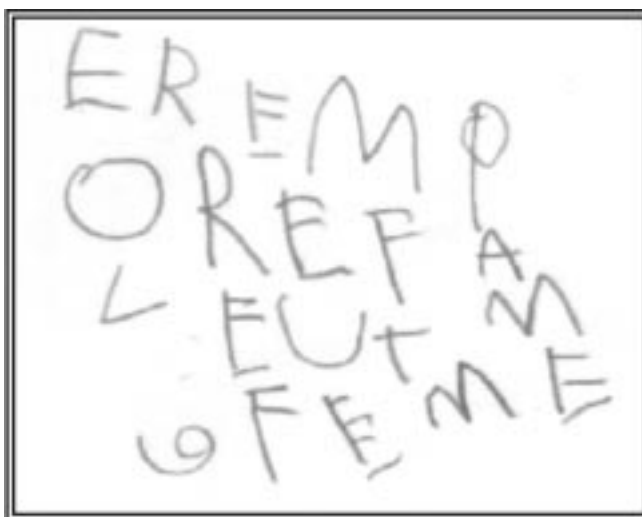
Tras la realización de una salida a la Casa de la Cultura, con motivo de una exposición relacionada con Federico García Lorca, este niño explica en su texto los diversos aspectos que le resultaron interesantes de dicha visita.

*"Antes Federico García Lorca era muy bueno. Estamos en la Casa de la Cultura. Antonio estaba tocando la guitarra"*  
(transcripción normalizada).

**Hipótesis de variabilidad interna:** se supone que cada nombre o idea (una o varias palabras) debe escribirse con caracteres distintos a las demás.

El autor utiliza marcas notacionales distintas para cada una de las palabras que componen este texto, conforme a la estructura discursiva de un listado.

El objetivo es registrar los juguetes que ese día llevaron, él y sus amigos, a la asamblea de su aula para compartir con los compañeros.



## CUARTA ETAPA

### Fonetizan la escritura: desde lo silábico hasta lo alfabético.

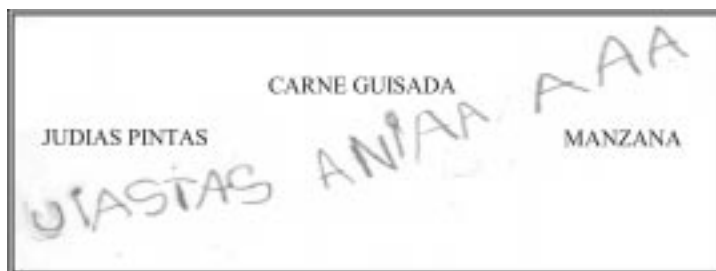
Además de escribir o leer atendiendo a la forma de las marcas notacionales, los niños descubren la relación entre éstas y los aspectos sonoros del habla. De modo que, cuando escriben o leen, hacen recortes verbales a fin de hacerlos coincidir con las marcas notacionales representadas.

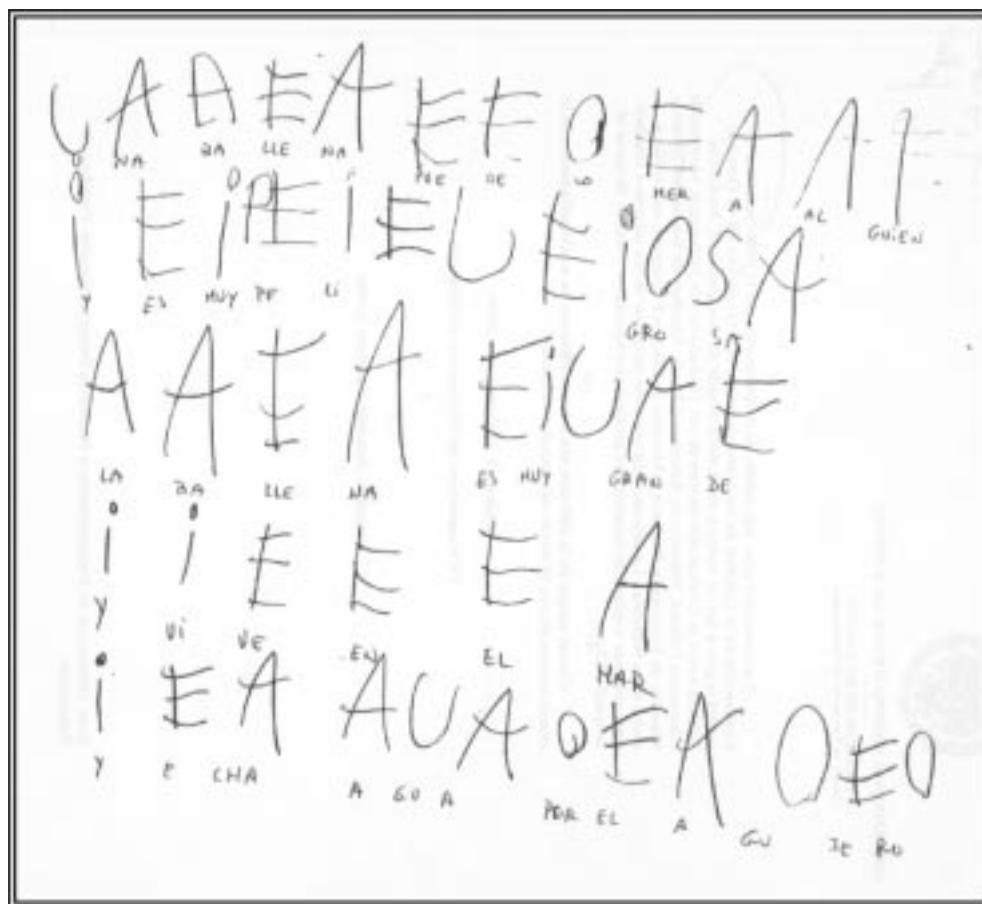
- **Nivel silábico**

Comienzan a hacer recortes asistemáticos y erráticos. Estos intentos iniciales desembocan en un recorte silábico sistemático, es decir, construyen una hipótesis silábica: adjudican a cada grafía un valor sonoro silábico. Buscan una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba). La sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO, por "jugador") fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien, promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente en el caso de la lengua castellana por su alto nivel de sonoridad silábica) o la consonante correspondiente (UAO, JGD, por ejemplo, para escribir "jugador").

Este texto forma parte de un libro elaborado por todo el grupo de una clase sobre su investigación acerca de los distintos deportes. El alumno emplea una vocal por cada sílaba, estableciendo correspondencia fonética con la palabra "jugador".

Ante la propuesta realizada por el docente para construir un menú, este niño aporta sus ideas. Cuando las escribe, mantiene una relación entre las marcas que elige y los aspectos sonoros del habla (incluye algunas marcas de consonantes y hace sus primeros intentos por descubrir los distintos componentes gráficos de una sílaba).



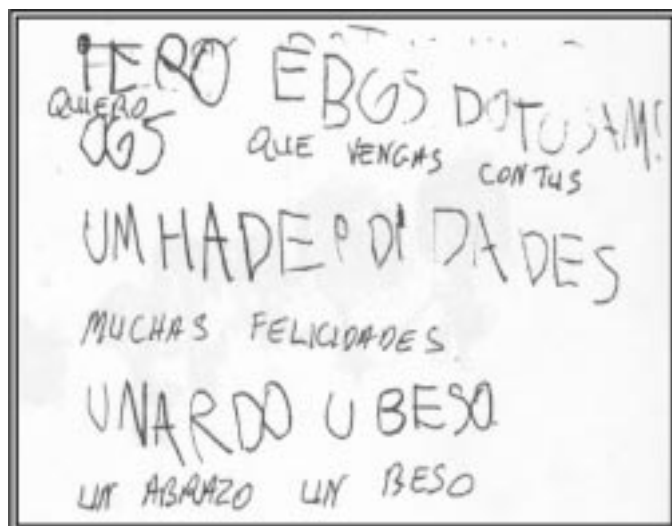


Ante la propuesta de investigar acerca de los animales del mar, este niño recoge información sobre las ballenas. Para escribir el texto utiliza la lógica del nivel silábico, es decir, emplea una grafía por cada sílaba manteniendo correspondencia fonética.

- **Nivel silábico-alfabético**

Los niños proyectan las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas.

**Hipótesis de cantidad:** consideran que toda sílaba, para estar bien formada, debe estar constituida por más de un elemento.



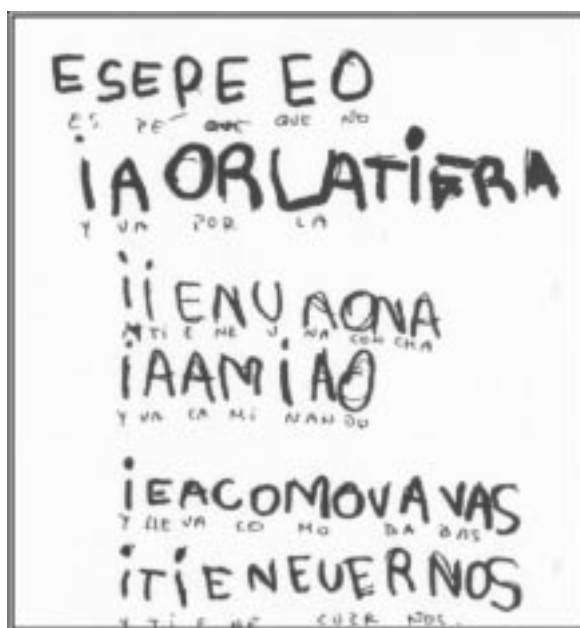
Esta estructura discursiva, una carta, la escribe un niño a su amigo el día de su cumpleaños. La transcripción normalizada de su texto es: *"Quiero que vengas con tus amigos. Muchas felicidades. Un abrazo, un beso."*

En relación con el sistema de escritura, como se observa, considera que cada sílaba puede estar formada por más de una marca.

**Hipótesis de variedad:** consideran que si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. Desde una posición binaria, establecen que uno debe ser consonante (C) y el otro, vocal (V) (en período de transición entre una etapa y otra, pueden combinar esta estructura con otras más primitivas).

Esta ficha de investigación sobre el caracol, realizada en el contexto de un proyecto de trabajo, la escribe un niño que está empezando a descubrir que dentro de la sílaba se necesitan, por lo menos, dos marcas (el esquema responde a la combinatoria C-V).

*"Es pequeño y va por la tierra y tiene una concha y va caminando y lleva como babas y tiene cuernos"*  
(transcripción normalizada)



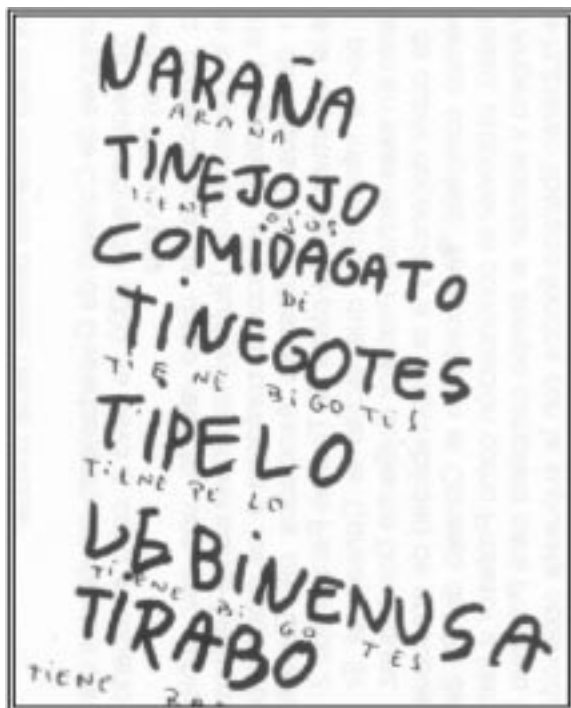


**Hipótesis de posición:** consideran que si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generando una sílaba directa y abierta. Tan sólo algunas sílabas son descubiertas de acuerdo con esta lógica.



- **Nivel alfabético-inicial**

Consolidación del esquema CV para todas las sílabas.



Al igual que en un ejemplo anterior, esta producción responde a la propuesta de investigar sobre animales.

Este alumno describe su percepción acerca del gato.

Ha podido reconstruir el sistema de escritura con mayor nivel de convencionalidad, pues tiene consolidado el esquema CV para todas las sílabas.

"Araña, tiene ojos, comida de gato, tiene bigotes, tiene pelo, tiene rabo"

(transcripción normalizada).

- **Nivel alfabético-medio**

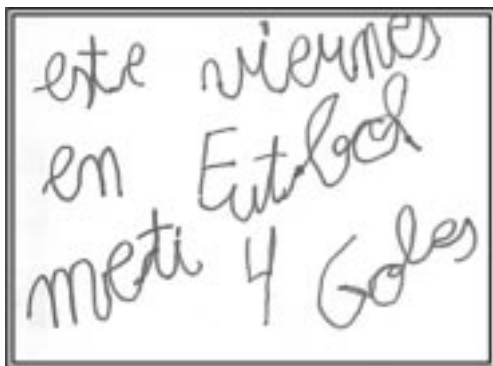
Proyectan la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV, CVC, entre otras combinaciones).



Esta producción responde a la propuesta del maestro de contar cosas de cada uno para elaborar un apartado de noticias del aula. El sistema de escritura que utiliza este alumno evidencia la fonetización de la sílaba a través de la reconstrucción de distintas estructuras silábicas CV, CCV, CVC, VCV.

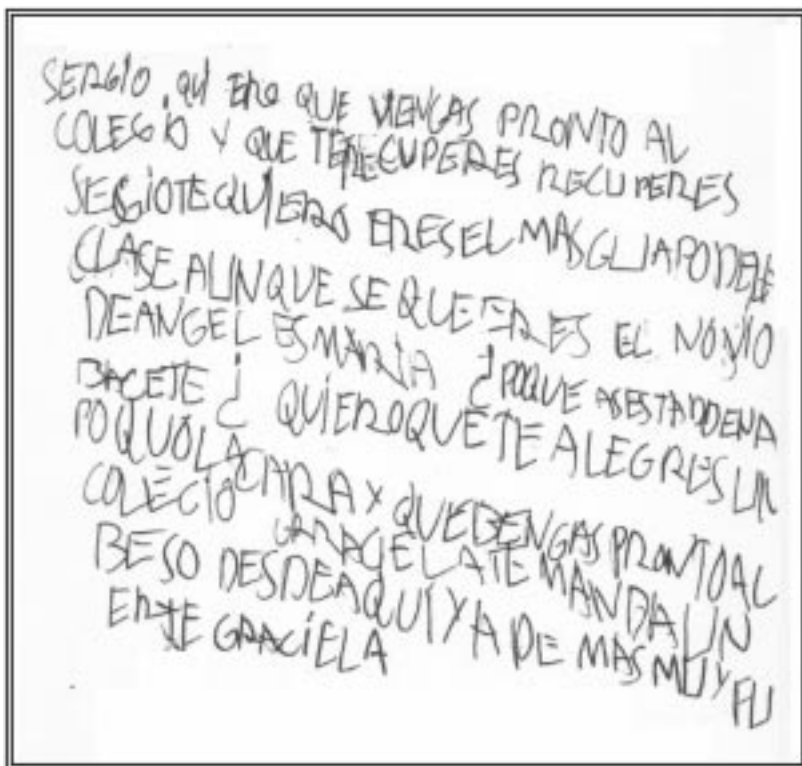
• **Nivel alfabético**

Habilitan todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y se conceptualiza la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.



Al igual que el anterior ejemplo, este texto surge ante la propuesta de compartir noticias propias.

En este ejemplo se recoge la carta que escribe una niña a un compañero enfermo. El sistema de escritura utilizado respeta el principio alfabético con todas sus variantes.



Por otra parte, y de forma paralela con los procesos anteriores, descubrir la convencionalidad de la palabra escrita, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo: requiere incursiones por la **hiPOSEgmentación** (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y por la **hipERsegmentación** (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

## HIPOSEGMENTACIÓN

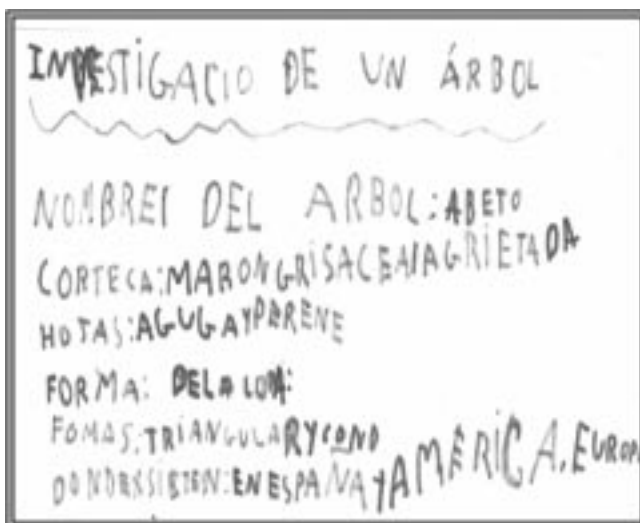


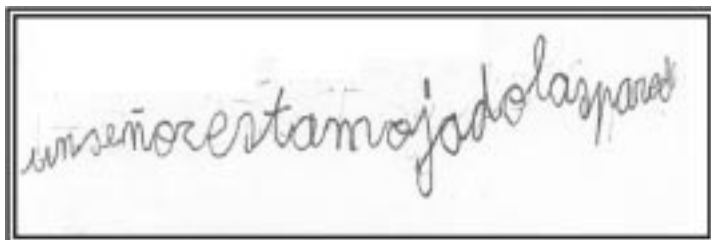
En el contexto de aula, surgió la necesidad de investigar acerca de la oveja. Este texto recoge los datos averiguados por un alumno que, en relación con el sistema de escritura (donde mezcla fonetización silábica con alfabética) no separa las palabras que pertenecen a una idea eje.

*"Da leche, y con la leche hacemos queso, yogures. Tiene mucha lana y también vive en la granja."*  
(transcripción normalizada).

Este texto forma parte de un libro elaborado por los alumnos en torno a una investigación sobre los bosques.

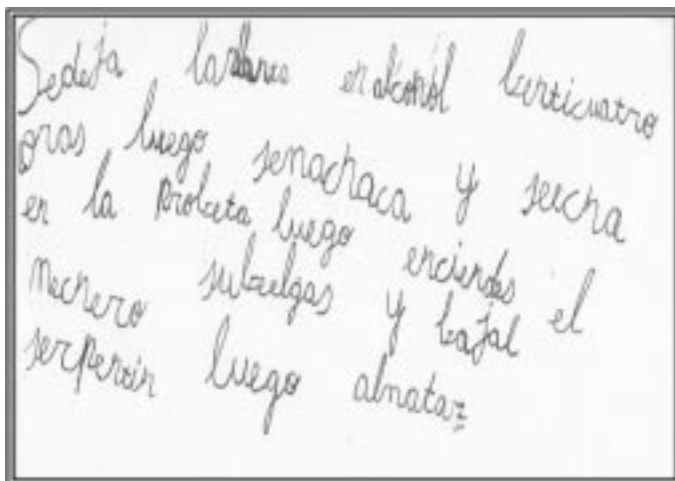
En relación con el sistema de escritura, si bien está más avanzado que el autor del ejemplo anterior, se puede observar la hiposegmentación cuando expresa una idea eje.





"Un señor está mojado la pared" (transcripción normalizada)

A partir de la investigación planteada sobre profesiones, este alumno realiza un pie de foto en relación con la imagen de un bombero apagando un incendio.



Tras un experimento realizado en clase acerca de cómo elaborar colonia, un alumno registra los pasos que se han seguido para llevarlo a cabo. En relación con el sistema de escritura, se observa una evolución importante: la hiposegmentación se mantiene en los casos donde el significado lo requiere (palabras que no tienen sentido fuera de la relación con otras. Ej: sedeja).

## HIPERSEGMENTACIÓN



Este texto pertenece al conjunto de noticias compartidas por un grupo de Primer Curso durante el momento de la asamblea. La versión que aquí se presenta es la primera producción de un niño que se enfrenta al conflicto de segmentar las palabras y opta por hacer recortes (si bien arbitrarios, los considera lógicos).

"Esta tarde, le he dado un balón a mi hermana en la cara y la mamá de Marina le ha..." (transcripción normalizada).

### 2.3. ¿Qué competencias lingüísticas y comunicativas evaluar en los procesos de alfabetización inicial?

Dentro del conjunto de significados que recibe el acto de evaluar, el grupo de investigación asume el **seguimiento de las transformaciones de todas las capacidades implicadas e interrelacionadas, de una u otra manera, en los contenidos que se pretende evaluar** que, en este caso, es el uso del lenguaje escrito. "Transformaciones", "avances", "proceso complejo", "un todo que actúa en común", "aspectos interrelacionados", ... palabras claves que ofrecen un encuadre didáctico adecuado para hacer una valoración de las capacidades de los alumnos atendiendo a los distintos aspectos que se integran, influenciándose entre sí, en el lenguaje escrito. Realidad ésta ciertamente imposible de ser captada desde una mirada (evaluación) estática y parcelada del lenguaje, ya que todo ese mundo interconectado se diluiría, llegando a perder sentido cualquier valoración en ese contexto.

Para concretar la identificación de criterios de evaluación desde esta visión de **avance y transformación**, como primer paso, intentamos aproximarnos a la complejidad del acto del lenguaje. Comencemos nuestro análisis por los escritores/lectores, quienes utilizan la "palabra" (el **texto**, su gramática; bien palabras discontinuas, bien construcciones con un enlace sintáctico más o menos complejo) guiados por las intenciones personales y grupales que se generan en los distintos contextos donde interactúan.

Esta "palabra" se organiza en objetos materiales y concretos, cada uno con sus rasgos distintivos y su formato lingüístico especial y reconocible (**tipologías discursivas**: noticia, cuento, bibliografía...), donde las informaciones "encajan" en determinados estilos típicos. Cada discurso manifiesta una tendencia hacia un determinado tipo de información, estructurando el texto de una forma típicamente reconocida. La estabilidad de esta estructura, con sus respectivas variantes (los cuentos no tienen, por ejemplo, una diagramación idéntica en todos los casos), permiten anticipar de qué tipo de discurso se trata aún sin haber leído el contenido.

El **discurso** es **estructura y forma**. El **texto**, **trama** y **consistencia** (palabras que narran, que informan, que divierten,...). Para lograrlo, los **contenidos** del texto (**significados**) tienen que tener, por una lado, **coherencia** (contar con los recursos adecuados para introducir personajes, datos, etc. y con la cantidad y calidad de información necesaria para poder comprenderse) y por otro, **cohesión** entre los nexos que plantean las relaciones entre las partes del mismo.

El discurso cumple la función que la intención del autor se propone y que la situación exige (informar, divertir, persuadir,...). Sin embargo, el discurso sin el texto no existe; es el texto el que lo materializa. El texto escrito responde a las expectati-

vas que la sociedad ha puesto en el discurso. Texto y discurso, dos cuestiones distintas en una relación complementaria, sin divisiones excluyentes. Cuestión que se evidencia al considerar que ciertos rasgos del texto permiten identificar el tipo de discurso (el relato de un suceso de actualidad, siguiendo con los ejemplos, presupone el discurso de una noticia), así como, que ciertos rasgos del discurso permiten anticipar de qué texto se trata (el discurso típico de un índice, exige un texto con pocos nexos sintácticos). La diferencia está en el punto de vista del evaluador a la hora de escoger los rasgos que pretende analizar: atender al texto, su coherencia y cohesión, desestimando si responde o no a las características típicas del discurso, sea cual fuere (¿está escrito respetando todas las características de una noticia, unas instrucciones, etc.?) y, viceversa, es simplificar la realidad del lenguaje.

La producción del discurso requiere un motivo, una **intención** por parte del autor/ lector, que no siempre coincide con la función que socialmente se le reconoce a dicho discurso. La variedad de intenciones en contextos comunicativos expresa una buena posibilidad de desarrollar capacidades pragmáticas. Ocurre lo contrario cuando los chicos en la escuela escriben noticias (cuya función es informar), cuentos (cuya función es imaginar, recrear,...) con la simple y reiterada intención de cumplir con la tarea escolar. Muy diferente es leer y escribir noticias para comentarlas en la asamblea de clase o cuentos, para llevar adelante un proyecto determinado.

El contacto con el texto escrito, anteriormente a la decodificación del sistema alfabético (produciendo los propios e interpretando otros), acorde con la comunicación que ofrece la vida misma, permite a los niños construir representaciones mentales de las características y los estilos propios de los distintos discursos que, en el futuro, les facilitarán la anticipación rápida de lo que van a leer. La comprensión de la estructura de distintos tipos de discursos desde edades tempranas, ayuda a que los niños se conviertan en productores de discursos materializados en textos escritos.

Texto, discurso, sistema de escritura, contenido, interlocutores, evaluadores, autopercepción del niño respecto a sus capacidades comunicativas... todo un conjunto ecológico que interactúa y, por ende, que reclama procesos de evaluación que lo reflejen (Litwin, 1995).

<b>NIVELES DE CONOCIMIENTO RELACIONADOS CON EL LENGUAJE ESCRITO</b>	<b>ÁMBITO DE PERTENENCIA</b>
Fonético y notacional.	<b>L I N G Ü Í S T I C O</b>  – LAS REGLAS DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN TANTO CÓDIGO CONVENCIONAL
Morfológico-Sintáctico (gramática textual).	
Semántico.	
Estructura textual de los distintos discursos (géneros literarios y no literarios).	
Ajuste del significado del texto a los propósitos del escritor/lector. Conexión con el destinatario del texto.	<b>P R A G M Á T I C O</b>  – EL LENGUAJE EN USO  INTERCONECTADO CON: – EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO (ÁMBITO ENCICLOPÉDICO). – EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL (ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO).
Estrategias cognitivas relacionadas con los procesos de contextualización del texto.	
Supuestos mentales que están comprometidos en el proceso de producción y comprensión lingüística.	
Estrategias cognitivas relacionadas con los procesos de inferencia de significados a partir de lo dicho y lo no dicho.	

Tal como se concibe hoy desde la ciencia cognitiva (Perkins, 1995), estos procesos se activan en auténticos contextos comunicativos (acciones compartidas) donde el conocimiento (conceptos y representaciones que los constituyen) tiene que ser dinámico y utilizable, usado "para...", estar organizado en torno a finalidades concretas más allá de la mera información. De lo contrario, permanecen en un nivel teórico y abstracto, como información inerte que difícilmente puede activarse para interpretar la realidad. Cabe preguntarse, entonces: ¿qué ocurre en los procesos de alfabetización inicial cuando se pierde de vista la evolución de los comportamientos lectores y escritores, así como, la reconstrucción de una lengua a partir del conocimiento que se tiene de otras? Evidentemente, los "aprendices" pueden llegar a no ser auténticos usuarios de ese lenguaje y, por tanto, a tener pocas posibilidades de desarrollar capacidades lingüísticas y comunicativas específicas desde los primeros años de edad (perdiendo etapas de gran plasticidad cerebral para el desarrollo de estos aprendizajes).