

*Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos.* Coordinado por Karina Hess Z., Sofía A. Vernon, Gabriela Calderón y Mónica Alvarado. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Miguel Ángel Porrúa, 2011. 214 págs.

Victoria Zamudio Jasso

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Este libro nos presenta —en tres grandes bloques— una serie de estudios sobre adquisición y desarrollo lingüístico en niños y adolescentes. El primer bloque está conformado por cinco estudios centrados en el lenguaje escrito, específicamente, en la adquisición de la puntuación y atildación, el segundo consta de dos estudios sobre la comprensión del lenguaje metafórico y el último bloque presenta tres investigaciones orientadas hacia el desarrollo de textos a nivel discursivo.

Este volumen inicia con un artículo titulado “Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares”, con el que las coordinadoras del libro buscan dar un panorama general de los tres temas que contiene esta obra. De ahí que nos presenten, primero, una brevísima historia sobre las marcas de puntuación y ortografía y sobre el desarrollo de investigaciones en este tema, seguido por una revisión de las teorías cognoscitivas que enmarcan los estudios presentados sobre la comprensión del lenguaje metafórico para finalizar con un rápido vistazo a investigaciones sobre el discurso escrito, específicamente, temas como cohesión y géneros discursivos. De este modo, el capítulo pretende cumplir una doble función, servir como introducción a los temas del libro y como presentación del mismo. En este sentido, se echa de menos una sección inicial de presentación que dé al lector una visión más detallada y clara sobre el planteamiento de la obra, su origen, sus objetivos y el contexto de su elaboración.

El primer bloque, titulado “Recursos convencionales para la escritura”, se centra, como dijimos, en estudios sobre puntuación y atildación. Éste se inicia con el artículo “Nuevas exploraciones sobre los recursos infantiles para la organización de textos escritos”. Aquí, Mónica Alvarado nos presenta un estudio basado en el análisis de textos expositivos elaborados por niños de segundo a séptimo año de escolaridad. El objetivo era identificar el empleo que los niños hacen de tres recursos específicos: la conjunción y, las marcas de puntuación (el

punto y la coma) y el salto de línea (cambios de renglón cuando aún hay espacio en el anterior). Se analizaron 49 textos escritos sobre un mismo tema (el tiburón martillo), se identificaron los contextos en los que dichos recursos eran utilizados para luego comparar los resultados dividiendo a los estudiantes en tres grupos según los años de escolaridad. Los resultados permiten vislumbrar el proceso de desarrollo en el uso —sobre todo— de los signos de puntuación, ya que, a mayor edad, se da un mayor uso de la puntuación y un menor uso del nexo y.

El segundo artículo del bloque, escrito por Mónica Alvarado y Laura González, se titula “La redacción de textos biográficos, la reflexión sobre la ortografía de las palabras y la organización del documento en párrafos”. Aquí las autoras hacen una presentación y reflexión sobre un proyecto didáctico realizado con niños de segundo año de primaria y centrado en la escritura de textos autobiográficos. Dicho proyecto constó de una serie de actividades que incluyeron la lectura de textos, la investigación por parte de los niños de datos de su vida, así como de la vida de sus padres y abuelos para culminar en tareas de escritura y revisión de textos. Incluía además intervenciones didácticas por parte de la maestra para concientizar a los alumnos sobre la organización de los textos y el uso de signos de puntuación y ortografía. El resultado fue positivo pues se logró un avance por parte de los niños en la exposición organizada de sus temas, así como en un uso mejor y más consciente de la puntuación y ortografía. Sin duda la experiencia que presentan resulta interesante y podría ser ampliada —tal vez con los mismos resultados positivos— a otros tipos de textos con niños de mayor edad, logrando así una enseñanza más significativa de la escritura.

Por su parte, en el artículo “El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños”, Diana Rico y Soffa Vernon nos presentan (además de un informativo resumen sobre la historia de la atildación en el español) los resultados de una investigación con doble propósito, por un lado, determinar la capacidad de los niños para localizar el acento prosódico en una serie de palabras y, por otro, ver si esos mismos niños relacionan el acento prosódico con la colocación de la tilde en las palabras. Esto se hizo comparando a tres grupos de diferentes años escolares: tercero y quinto de primaria y primero de secundaria. La investigación se realizó con base en tres tareas. La primera de ellas un dictado. Ésta permitió observar que, al avanzar la edad y el grado escolar, los niños colocan con más frecuencia la tilde de manera “convencional” (i.e., en la vocal tónica). Sin embargo, es de notarse que, en los chicos de tercero y quinto grados, fue

mayor el número de casos de acentuación no convencional (en sílaba átona) o de ausencia de atildación que la presencia de un uso convencional de la tilde. La segunda tarea consistió en identificar la sílaba tónica en algunas palabras mientras que la tercera buscaba observar si los niños relacionan la tilde con el valor prosódico de la palabra. En estos casos se pudo ver que —en los tres grupos— la mayoría de los niños lograba tanto localizar la sílaba tónica como relacionarla con la atildación aunque, evidentemente, el número de niños que lo logra aumenta con la edad y el año escolar. A partir de estos resultados (sobre todo en tercero y quinto años), las autoras señalan que la localización de sílabas tónicas y la atildación con base en ella puede no ser suficiente para lograr tildar correctamente las palabras en un texto.

Continuando con el tema de la atildación y los frecuentes errores que provoca, en el artículo siguiente “Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española”, Sofía Vernon y Ma. de Lourdes Pruneda nos presentan un ejemplo de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje de la acentuación gráfica. La secuencia se realizó en un grupo de estudiantes de segundo de secundaria y, partiendo de textos escritos por los mismos estudiantes y textos publicados en libros y revistas, se diseñó una serie de actividades basadas en la búsqueda de regularidades en el uso de la tilde, así como en el contraste entre palabras atildadas o no. Si bien lo presentado en el artículo es un bosquejo muy somero del tipo de actividades realizadas, las autoras proponen de manera convincente una manera de enseñar la acentuación gráfica que no se base únicamente en el aprendizaje de reglas y localización de sílabas tónicas sino que parta de la escritura y los textos para llegar a cuestionar, reflexionar y, en última instancia, tomar conciencia de la manera en que la atildación influye en la lectura y la construcción de significados en el texto.

El último artículo de esta primera sección, “Las segmentaciones gráficas no convencionales en adolescentes escolarizados”, nos presenta el reporte de una investigación hecha por Laura Rayas Rojas y Sofía Vernon. Las autoras parten de la observación de dos problemas relacionados con la segmentación de palabras: la hiposegmentación, en la que se juntan palabras que deberían ir separadas y que generalmente ocurre al principio del desarrollo natural de aprendizaje, y la hipersegmentación, que consiste en separar de más y que generalmente ocurre después. La investigación tiene como particularidad que fue realizada con cuatro grupos de los diferentes niveles de escolaridad, desde primaria hasta estudiantes de licen-

ciatura. Las autoras vieron que en todos los niveles se dan casos de segmentación no convencional y que, en general, la hipersegmentación era un problema más presente que la hiposegmentación. En el primer caso se pudo detectar que se utilizaba sobre todo un criterio morfológico para segmentar palabras que convencionalmente no se segmentan mientras que los casos de hiposegmentación se dan sobre todo en la unión de dos palabras funcionales (*enla*) o de una palabra funcional con una léxica (*lancelula*).

Curiosamente, la primera y tercera secciones, dedicadas a presentar investigaciones relacionadas más con la lengua escrita, están separadas por dos artículos, que aunque traten aspectos del desarrollo lingüístico, no tienen relación con la escritura. Los estudios reportados en estos dos artículos abordan el tema de la comprensión del lenguaje metafórico. El primero de ellos lleva un título lo suficientemente descriptivo: “La comprensión de refranes en niños y adolescentes de nueve a quince años”. En entrevistas individuales con niños de cuatro edades diferentes (nueve, once, trece y quince años), las investigadoras Marisela Enríquez y Gabriela Calderón les presentaron diferentes refranes y les pidieron que los explicaran, primero dándoles el refrán únicamente y luego después de haberles comentado una situación adecuada sobre cada refrán. Los resultados las llevan a afirmar la importancia del contexto en la comprensión de refranes, ya que para los participantes era más fácil dar una interpretación adecuada a partir de las diversas situaciones. El contexto resultó especialmente importante para que los niños más pequeños (de nueve y once años) pasaran de una interpretación literal a otra más abstracta. Por otra parte, se vio que en los niños mayores (de trece y quince años) el contexto, aunque importante, deja de ser esencial para la interpretación.

El otro artículo sobre este mismo tema, escrito por Gabriela Calderón y Sofía Vernon, se llama “La comprensión de las metáforas en niños y jóvenes: un estudio a partir de las adivinanzas”. Las autoras señalan la importancia que tiene el estudiar el desarrollo lingüístico tardío (es decir, en niños entre los seis y doce años) dado que es en este periodo cuando se empieza a dar la comprensión del lenguaje no literal. Por ello proponen un estudio realizado con niños de primaria y jóvenes de secundaria con el objetivo de detectar y analizar la comprensión metafórica en diferentes edades. Se diseñó una tarea en la que presentaban, a cada niño, dieciséis adivinanzas a resolver. Posteriormente les solicitaban explicar el porqué de su respuesta. Desafortunadamente, el artículo nos presenta —de manera un tanto esquemática— lo sucedido con una sola de las adivinanzas. Aunque esto

se entiende por razones de espacio, resulta un tanto difícil ver con claridad el tipo de análisis realizado a las respuestas recibidas. Sin embargo, los resultados que aquí se presentan son, al parecer, de dos tipos. Por un lado, permiten identificar los rasgos semánticos seleccionados por los participantes para interpretar las adivinanzas, lo que deja ver una fuente de información interesante en el área de la construcción de significado. Por otro lado, se puede ver que, efectivamente, la capacidad de comprensión metafórica aumenta con la edad sobre todo dada la capacidad de coordinar un mayor número de pistas de manera más cohesiva y de generar interpretaciones más abstractas.

La tercera parte del libro se centra en tres investigaciones sobre el desarrollo discursivo. La primera de ellas, “Cohesión anafórica en cuentos generados por niños”, fue realizada por Luisa Josefina Alarcón, Ma. del Carmen Guadalupe Guzmán y Donna Jackson-Maldonado. En este estudio se buscó determinar si hay una evolución en el desarrollo de la cohesión narrativa a partir del uso de referentes anafóricos comparando narraciones orales de un mismo cuento hechas por 12 niños de sexto de primaria y 12 jóvenes de segundo de secundaria. En el artículo nos presentan resultados relacionados con dos elementos en particular: el uso de pronombres átonos y de frases léxicas tomando dos parámetros para medir la cohesión textual, la distancia referencial (*i.e.*, el número de cláusulas que separan el pronombre/frase del referente inicial) y la ambigüedad. Dado que en general se dieron pocos casos de ambigüedad o pérdida del referente, los resultados obtenidos señalan que no hay una diferencia significativa en cuanto a la edad de los participantes; al parecer tanto los niños como los jóvenes tienen un buen manejo de referentes anafóricos. Las escritoras atribuyen estos resultados al contacto que los jóvenes han tenido a lo largo de su vida con textos narrativos escritos. Ahora bien, si, como las autoras mencionan, la tarea diseñada para esta investigación es una narración oral “influida” por los procesos de escritura (dado que no se apoya en la interacción oral), sería interesante comparar, por ejemplo, estos resultados con otros obtenidos por una narración escrita del mismo cuento.

El segundo artículo, escrito por Karina Hess y Eva Margarita Godínez, se titula “Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación”. La investigación que ellas presentan busca analizar el uso de ciertos marcadores discursivos en textos argumentativos escritos por estudiantes de secundaria, preparatoria y licenciatura. Todos los textos respondían a la misma pregunta: ¿se debe o no expulsar a dos chicos homo-

sexuales por besarse en la escuela? Para su análisis se centraron en 9 marcadores: tres sirven para “expresar puntos de vista” (*pienso que, opino que, creo que*), tres marcadores “causales” (*pues, porque, ya que*), uno condicional (*si*) y dos “contrastivos” (*pero, aunque*). En términos generales vieron que, aunque marcadores como *pero, porque* y *si* son usados “convencionalmente” desde la secundaria, el uso de los otros aumenta a partir del nivel medio superior. Un punto que señalan como “dificultad” encontrada en su análisis es el uso “no convencional” de expresiones de punto de vista. Según las autoras, uno de esos usos “no convencionales” es el empleo de estas expresiones para introducir argumentos (aunque ¿no es un argumento de algún modo un punto de vista?). Lo que resalta aquí es que esos usos que ellas llaman “no convencionales” fueron encontrados en textos de los tres niveles (y se incrementa en la licenciatura). Por ello, pienso que el hecho de equiparar una expresión con una sola función es lo que ocasiona que se considere el uso de una expresión como “no convencional” y una “dificultad” cuando en realidad ésta puede realizar funciones que, aunque diferentes, son al parecer igualmente “convencionales”.

El último artículo de la sección (y del libro) es “El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística”, de Karina Hess Zimmermann. La investigación que aquí se presenta busca indagar la influencia que el contacto con la lengua escrita tiene en la reflexión sobre diferentes aspectos del texto narrativo. A partir de la lectura de diferentes textos narrativos, se comparan respuestas que estudiantes de secundaria dan acerca del contenido (la trama y los eventos), la forma (el género y la estructura) y la actuación (relación entre el texto y el público al que va dirigido). Los participantes provienen de dos escuelas y lo que separa a unos de otros es el contacto con la lengua escrita tanto a nivel familiar (el papel y tipo de lectura en la familia) como a nivel escolar (es decir, la orientación de cada escuela, pues, según la autora, en una se da más importancia al trabajo con la lengua oral y escrita, mientras que en otra se promueve más el uso de tecnologías en la enseñanza). Los resultados apuntan a que aquellos estudiantes que provienen de familias y escuelas donde la cultura escrita es altamente valorada muestran una mayor capacidad para reflexionar sobre los textos de manera más profunda y diversa mientras que los otros estudiantes tienden a centrarse únicamente en diferencias de contenido.

En general, este libro nos da un panorama sobre diversas investigaciones realizadas en el llamado desarrollo lingüístico tardío. Sin embargo, y a pesar de

este tema que las une, son a su vez investigaciones que tocan aspectos muy diversos, desde cuestiones de ortografía, segmentación y organización textual hasta marcadores discursivos, cohesión en el discurso oral y reflexión metalingüística pasando por la comprensión de lenguaje figurativo. No obstante esta diversidad —reflejada en el título mismo y que hace que el libro se sienta, en su totalidad, un tanto disperso—, sin duda es un buen punto de partida para todo aquel interesado en el tema del desarrollo del lenguaje en niños y adolescentes y que busque aventurarse en el vasto y complejo mundo de la investigación en esta área.