



Por que ensinar/aprender linguagem na educação infantil?

REALIZAÇÃO:



APOIO: U F *m* G
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS



Por que ensinar/aprender linguagem na educação infantil?

Prof^a Dra. Ana Teberosky

Índice

Respuesta a la pregunta:

1.1. **Primer ejemplo**, lo que se considera aprendido: **el vocabulario**

1.2. **Segundo ejemplo**, lo que se considera aprendido: **la gramática**

En función de estos 2 ejemplos, argumentos a favor de la continuidad del aprendizaje em EI.

1.3. **Tercer ejemplo**, lo que no se suele considerar aprendido: **el desarrollo pragmático**

1.4. **Cuarto ejemplo**, lo que no se suele considerar aprendido: **el desarrollo discursivo**

1.5. **Quinto ejemplo**, lo que no se suele considerar aprendido: **el desarrollo narrativo**

En función de estos 3 ejemplos, argumentos a favor de la continuidad del aprendizaje em EI.



Tabla 1: En la población hay diferencias cuantitativas en el vocabulario (Biemiller, 2005).

Promedio final <u>Segundo</u> curso	Adquieren 860 palabras por año (2,4 palabras por día)
Niños en el 25 por ciento más bajo	Promedio de 4.000 palabras
Niños con un vocabulario medio	Promedio de 6.000 palabras
Niños con un vocabulario alto	Promedio de 8.000 palabras

Ejemplo: niño con un vocabulario alto



Los expertos dicen:

En estos casos,
los **verbos más usados** son de:



De identificación:

Es un cachorro

De comparación:
(real o metafórica)

Es como un
muñeco.

Parece
un osito

De composición:

Tiene mucho
pelo.

¿Por qué esas diferencias?

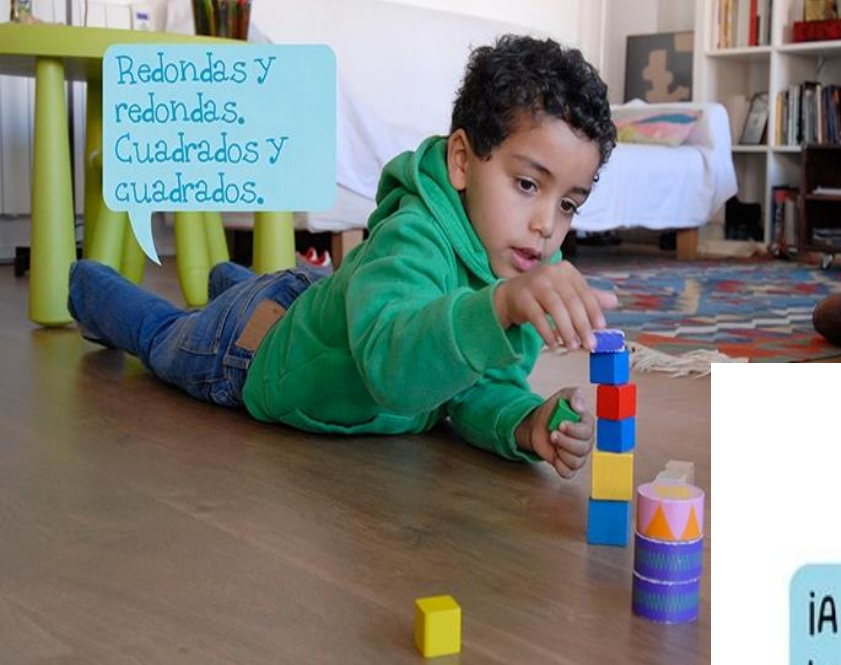
**LAS PALABRAS QUE NO SE ESCUCHAN O LEEN
NO SE APRENDEN**

Influencia familiar

Influencia de la escuela

Influencias personales

Redondas y
redondas.
Cuadrados y
cuadrados.



Por ejemplo,

¡A veces parece que
haga clasificaciones
con los nombres!



Los expertos dicen:

Efectivamente,
Ruth puede no solo **nombrar**
sino también a **organizar** los significados
en clases con uno o más niveles
de jerarquía.

Ruth establece relaciones de inclusión
que puede explicar diciendo:

"Es un" → El canario **es un** pájaro

"Es una
clase de" → El canario **es una**
clase de pájaro

"Son" → Los canarios **son** pájaros

Estas relaciones se denominan de
hiperonimia.

Input

Si no comprende me pregunta



¡Si no
comprende
pregunta!



Los expertos dicen:

Las **preguntas sobre el significado** toman diferentes formas:

¿Qué quiere decir X?

Generalmente cuando la palabra está en medio de un enunciado.

¿Qué significa X?
¿Qué es un X?

Generalmente cuando se pregunta por una palabra aislada.

La respuesta explícita sobre el significado de una palabra, en relación a otras palabras, se llama **definición**.

¡Cuando era más pequeña ya preguntaba:

¿Qué es un X?

Pero siempre le respondía señalando "es esto".



Los expertos dicen:

¡Claro! No pedía una definición, preguntaba qué era lo que estabas nombrando.

Nombrar está relacionado

↘ con los **conceptos**
y **definir**

↘ con las **categorías**.

Las **definiciones** tienen una forma convencional:

“Un **X** es un **Y**”

Donde **Y** es un **hiperónimo**

(término de una categoría superior)

+ una **diferencia específica**.

Por ejemplo,

Un **roble** es una **árbol** que da bellotas.

Me parece
que yo mezclo
el nombrar y
el definir...



Los expertos dicen:

La mayoría de los estudios concuerdan en que la edad de **sensibilidad a las definiciones** comienza entre los 4 y 5 años y se desarrolla más tarde.

A esta edad empiezan a entender y aprender a partir de las definiciones.

Tanto los niños, como los adultos al hablar con ellos, mezclan la **definición** con la **referencia** a seres, objetos y /o situaciones compartidas con el interlocutor.

Por ejemplo,

- ¿Qué es un roble?

- Es un **árbol**, como el que hay a la entrada del colegio.



Cuando le
leo cuentos es
cuando pregunta
más.



Los expertos dicen:

En los cuentos hay muchas palabras nuevas para los niños. Generan muchas ocasiones para preguntar sobre el significado y para usar definiciones.

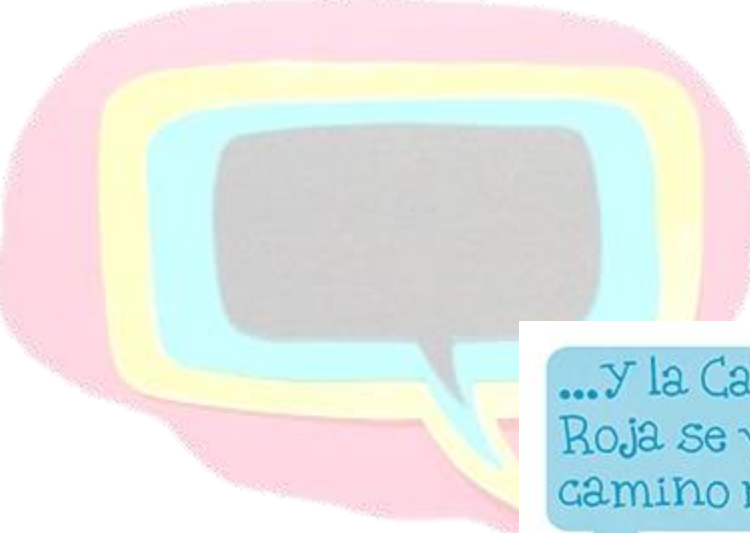
El aprendizaje de la lectura y la escritura, un entorno familiar letrado y la escolaridad son factores que influyen en el desarrollo de la comprensión y uso de las definiciones.



Todos aprenden de las definiciones.

Input

Hablar de pensamientos y sentimientos



...y la Caperucita Roja se va por el camino mas corto.

¡No, no! Yo pienso que Caperucita se va por el camino mas largo!



¿Sabe Ruth lo que es pensar?



Los expertos dicen:

Entre los 4 y los 5 años los niños se atribuyen a sí mismos y a los demás la **capacidad de pensar** (se denomina la "Teoría de la mente").

Empiezan en este momento a usar muchos verbos que se refieren a procesos mentales (como *recordar, pensar, creer, imaginar*, etc.).



Los expertos dicen:

Esta capacidad les permite expresar y comprender mejor **estados internos propios y ajenos**.
Veamos una lista de estas expresiones usadas en la interacción con los padres o los maestros:



Explora las diferentes expresiones...



Expressar...



Álbum de expresiones

Las más usadas con los padres y maestros



Intenciones y planes mentales



Dudas, incertidumbre o indecisión



Desacuerdo o diferente punto de vista

Explicitar...



Conocimiento o desconocimiento

Hipótesis



Pienso que no está bien, Caperucita va por el camino largo.



Opiniones



Fantasías

¡Pensé que había espaguetis para cenar!



Razonamientos

Clarificar...



El significado pretendido



Álbum de expresiones
Las más usadas con los padres y maestros

¡Es verdad!
Cada vez
entiende mejor
las emociones.



Los expertos dicen:

Hacia los 4 o 5 años los niños empiezan a entender que lo que genera las emociones son las **creencias** (aunque sean falsas).

Me puse triste
porque pensaba
que no ibas a
venir.





Los expertos dicen:

El lenguaje que usan los adultos cuando hablan al niño contribuye al desarrollo de las **categorias psicológicas**.

Veamos en concreto qué aspectos del léxico contribuyen a ello:

- 📖 Frases que utilizan la expresión con **que** relativas a sentimientos y emociones: "Ella cree **que** tiene celos"
- 📖 **Predicados volitivos** con verbos como: desear, querer, soñar, etc.
- 📖 Verbos que nombran **actividades cognitivas** como: saber, pensar, creer, sospechar, deducir, etc.
- 📖 **Verbos modales** como: poder, tener que, ser posible, etc.
- 📖 Nombres y adjetivos sobre **aspectos emocionales** como: triste, preocupado, sorprendido, etc.
- 📖 Verbos que nombran la **fuerce de información** como: ver, observar, oír, escuchar, sentir, saber, etc.



Input

Preposiciones y organización del espacio



Me explica
muy bien donde
están las cosas.



Los expertos dicen:

Los niños entienden **conceptos espaciales** cada vez más complejos.

Este desarrollo está relacionado con sus capacidades cognitivas de organizar el espacio y con los usos de su lengua.



Los expertos dicen:

Clenice (2/3 años) ya comprendía:

En, sobre,
bajo...



Nelson (3/4 años) añadió los conceptos de:

Arriba,
abajo,
encima...



Ruth, con más de 4 años, añade a su vocabulario preposiciones locativas y direccionales nuevas:



Segundo ejemplo, lo que se considera aprendido: la gramática

En el proceso de adquisición de las construcciones orales, **el *input*** es relevante tanto desde el punto de vista cuantitativo como “masa crítica” (vocabulario, esquemas, construcciones), como desde el punto de vista específico (gramática).

Cameron-Faulkner, Lieven y Tomasello (2003) DDN de 2 a 4 años.



**Tabla 2: Características del *input* en el DDN
(discurso dirigido a los niños de 2 a 4 años)**

Enunciados	los niños oyen alrededor de 5000 a 7000 enunciados por día
Preguntas	1/4 o 1/3 de esos enunciados eran preguntas;
Imperativos	1/4 eran enunciados imperativos o estructurados con verbo cópula;
Cláusulas reducidas	más del 20% no eran las frases canónicas adultas, sino más bien cláusulas reducidas (sintagmas nominales o sintagmas preposicionales);
Frases	solo un 15% de los enunciados eran frases canónicas del tipo SVO (con verbo transitivo) y un 80% de estas estructuras con SVO tenían un pronombre como sujeto;
Palabras frecuentes	esas frases se iniciaban con determinadas palabras para las preguntas, los enunciados imperativos, las frases con cópula, etc.

Gráfica 1. Comparación Global en el input entre DDN y LVA Cameron-Faulkner y Noble (2013)

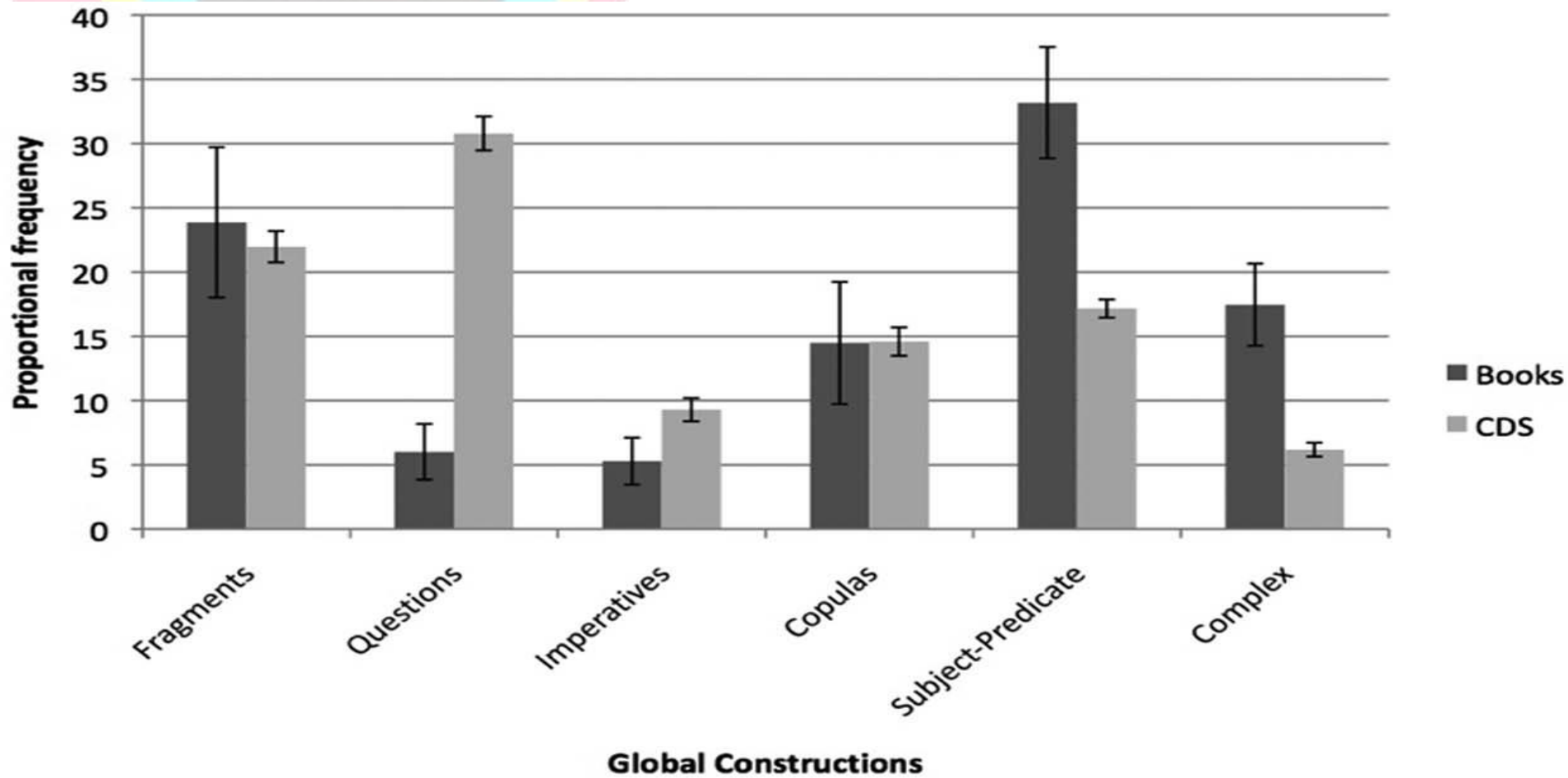




Tabla 3. Otras características del input (2)

Discurso referido: de diferente tipo y frecuencia.

Enunciados que introducen el habla de forma indirecta (dijo que vendría) o directa (dijo: “iré”).

Conectores: de diferente tipo y frecuencia.

Recurso a conectores entre enunciados y marcadores de inicio o final del discurso: en consecuencia, por lo tanto, para comenzar, y finalmente, etc.

Formas fijas, paquetes lexicales y secuencias formularias: de diferente tipo, con mayor fijación y frecuencia. Por ejemplo, buenos amigos, no está mal, etc.

Formas fijas, paquetes lexicales y secuencias formularias: enunciados con secuencias de palabras más flexible y variable y sentido metafórico o formulario: “de tal palo...”, evidentemente no lo hizo, me temo que no puedo ayudarte, etc.

Grandes diferencias en gramática

En **construcciones canónicas SVO**.

En **construcciones complejas** (transitivas, intransitivas, ditransitivas).

En **frecuencia y tipo de discurso referido**.

En uso de **tiempos verbales**, tipo y **conectores**.

En la **formas fijas**, **paquetes lexicales** y **secuencias formularias**,
en **lenguaje figurado** y **lenguaje letrado**.

¿Cuáles son los progresos gramaticales



Ruth ya habla bastante, pero yo no sé cómo entender eso de los aprendizajes gramaticales.



Los expertos dicen:

A esta edad (5 años) ya ha hecho muchos progresos gramaticales, por ejemplo:

- Las construcciones tienen entre 4 y 8 palabras
- Ya usa algunas coordinaciones (**Estoy cansada** y **Quiero dormir**)
- También usa varias expresiones para expresar rechazo (**No quiero**)
- Emplea la primera y tercera personas (**Mira, corre**), los plurales (**Ratones**)
- Usa preguntas (**¿Ha venido?**)

Es verdad, eso de las preguntas. Entiende bien cuando le digo: Ruth "¿dónde está?", "¿cómo es?", "¿qué quieres?"



Los expertos dicen:

También se ve que ha avanzado en que puede construir oraciones con:

- 🗉 **Verbo conjugado + infinitivo**
- Quiero comer
- 🗉 **Gerundio**
- La nena está bailando
- 🗉 **Relativos**
- Mi amigo que vive enfrente va a venir
- 🗉 **Adverbios introductorios e infinitivo**
- No sé dónde poner el plato

Si, pero si yo como madre
no se todo esto,
¡no me doy cuenta!



Los expertos dicen:

¡Es claro!

Pero justamente por eso

podemos ayudarte a observar, por ejemplo:

también usa **verbos en tiempo pasado**

(fuimos al parque) y

en condicional

(¿yo podría ir también?).

En función de estos 2 ejemplos, argumentos a favor de la continuidad del aprendizaje en EI

¿Cómo sucede ese aprendizaje?

a) Por **aprendizaje incidental o implícito**: se produce a través encuentros incidentales con el input (básicamente por el DDN).

b) Por **aprendizaje explícito**: en el que la palabra es el foco de la instrucción.

c) En contacto con el **lenguaje escrito y la lectura**, como un factor muy importante tanto en cantidad como en **reorganización** de la lengua.



a) El **aprendizaje incidental o implícito** implica procesos de tres tipos:

Procesos que son prerequisites: por ejemplo, la extracción y segmentación del habla (en lenguaje oral) o la conceptualización de los referentes que funcionan durante el primer año.

Procesos que son fundacionales: por ejemplo, la atención conjunta, la lectura de la intención y el aprendizaje cultural (a través del uso) que funcionan desde el primer año.

Procesos que son facilitadores: por ejemplo, el contraste lexical o el contexto lingüístico durante la época preescolar.



b) En el aprendizaje explícito

Por ejemplo, en vocabulario:

Los adultos *denominan* los objetos:

Nivel básico (*gato*),

Nivel super-ordinal (*animal, felino*)

Nivel sub-ordinal (*angora*),

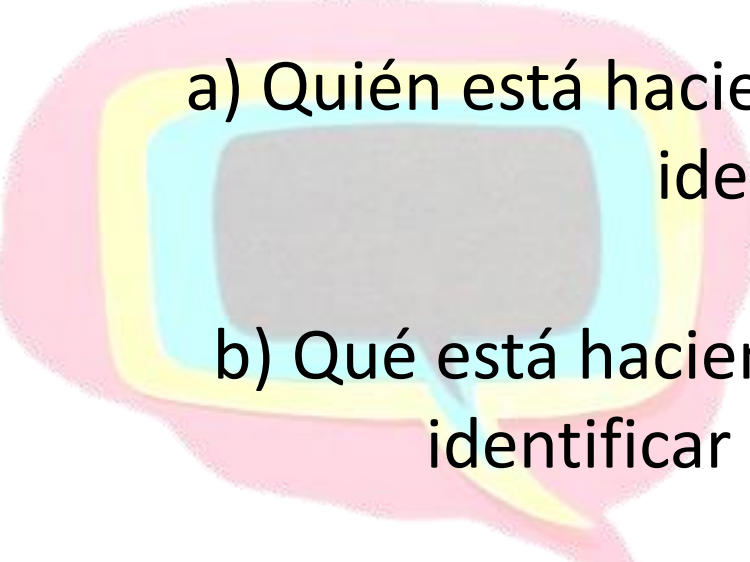
Nombres propios (*Kitty*) para identificar al gato en cuestión.

El uso de términos **hiperonímicos** ayuda al niño en la posibilidad de hacer inferencias a partir de estos términos.

En el aprendizaje explícito

Tabla 4. En la interacción

Tipo de preguntas	Ejemplos
Etiquetas	¿Cómo se llama?, ¿qué es?
Adverbial (localización)	¿Dónde está?
(temporal)	¿Cuándo irás?
(causa)	¿Por qué está gritando?
(manera)	¿Cómo se parece?
(cantidad)	¿Cuántos hay?
Argumento	¿Qué está haciendo X para merendar?
Predicado	¿Qué hace X? ¿Qué está haciendo?
Oración	¿Qué pasa? ¿Qué está pasando?



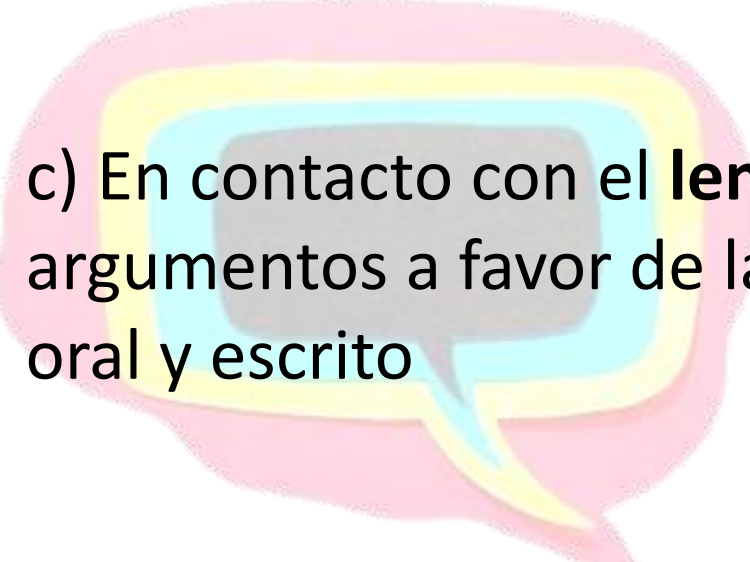
a) Quién está haciendo X? → referente X? →
identificar **el quién**

b) Qué está haciendo X? → evento transitivo →
identificar el **qué** se está haciendo

c) Qué está pasando? → toda la oración →
Argumento

(agente/paciente) y acción (verbo)

Dificultad: **a) más fácil que b) más fácil que c)**



c) En contacto con el **lenguaje escrito y la lectura:**
argumentos a favor de la continuidad del aprendizaje entre
oral y escrito

**No se trata de la enseñar a leer y escribir en EI, sino de
poner al niño en contacto con la lengua escrita.**

Lengua escrita antes que leer y escribir.

La lengua escrita se presenta en libros, en los textos.

Conocimiento de lo impreso



¿Cuales son las primeras cosas que aprenden sobre lo escrito?



Los expertos dicen:

En la literatura sobre alfabetización se denomina **conocimiento de lo impreso** al tipo de informaciones que forman parte del desarrollo de la **alfabetización emergente** y que consisten en conocimientos sobre:

- 📖 La forma y la función de los textos
- 📖 La relación entre texto y soporte
- 📖 La relación entre lo oral y lo escrito



Los expertos dicen:

El sentido de la expresión **alfabetización emergente** implica que las vivencias relacionadas con lo escrito preparan al niño para convertirse en lector y escritor.



Entornos letrados



Dicen que es muy importante lo que ve hacer en casa y en la escuela.



Los expertos dicen:

No solo es importante **ver y oír** a los adultos **leer**, si no también:

- 👉 Oír las lecturas dirigidas al niño.
- 👉 Explorar los materiales escritos por sí mismos.
- 👉 Interactuar con lectores expertos.



Descubre los entornos **letrados** en la siguiente diapositiva...



Los adultos leen cuentos a los niños



Los adultos explican el motivo y el contenido



Los niños miran, hojean, señalan los cuentos

Hay abundancia de textos y de materiales para escribir



Adultos y niños conversan alrededor de un libro

Adultos y niños escogen libros en la biblioteca





Argumento cuantitativo a favor del aprendizaje: “MASA CRÍTICA”.

El concepto de “**masa crítica**” hace referencia a la necesidad de **suficiente cantidad de vocabulario** (palabras lexicales) para construir varios aspectos gramaticales, para la categoría formal de verbo y para el análisis morfológico, etc. (Bates y Goodman, 2001).



Argumento cualitativo : la base conceptual

Los procesos cognitivos proveen la fundamentación a la adquisición del lenguaje.

“El **lenguaje** es una forma de **cognición**”.

La **base conceptual del desarrollo lingüístico** es un argumento para dar cuenta del diferente ritmo en el aprendizaje de nombres, verbos, adjetivos y preposiciones.

Argumento cualitativo : en el caso de la gramática

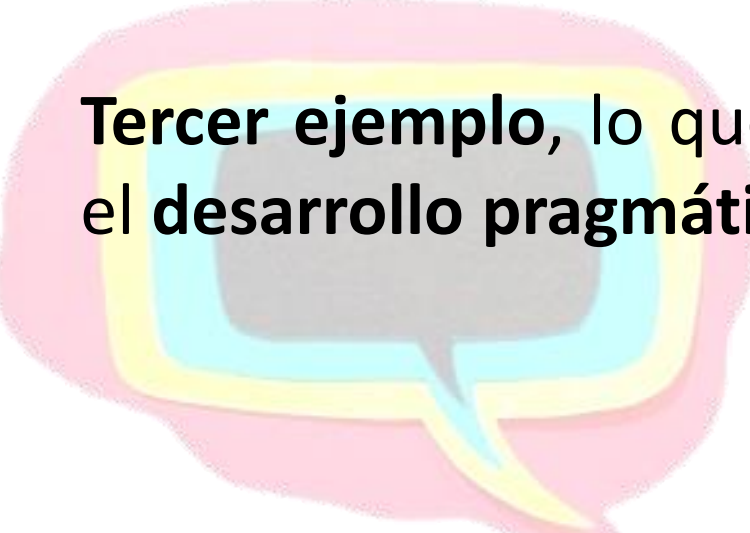
- a) Un **input rico** facilita la extracción, el almacenamiento y el uso posterior de las construcciones y la **frecuencia de input** juega un papel central en el conocimiento de los niños.
- b) La **exposición a construcciones de sujeto-predicado** contribuyen al conocimiento del niño de la lengua, a la construcción del orden de palabras SVO, y da información importante sobre el argumento de "quién hizo qué a quién". Esto contribuye al **desarrollo de construcciones abstractas** (citaciones recursivas, subordinaciones) dentro del sistema de la representación lingüística de los niños pequeños.



Hemos visto en estos 2 ejemplos,

variaciones en los **tipos de lengua**,
en las **condiciones de los adultos** (padres y escuela: cultural, educativo, social),
en las **categorías gramaticales** (nombres vs. verbos),
en las **diferencias individuales** de los niños,
en las **diferentes situaciones** (oral vs LVA de libros),
en los **tipo de aprendizaje** (incidental, directo, en contacto con lo escrito).

Ahora vamos a ver también variaciones en las **situaciones comunicativas**



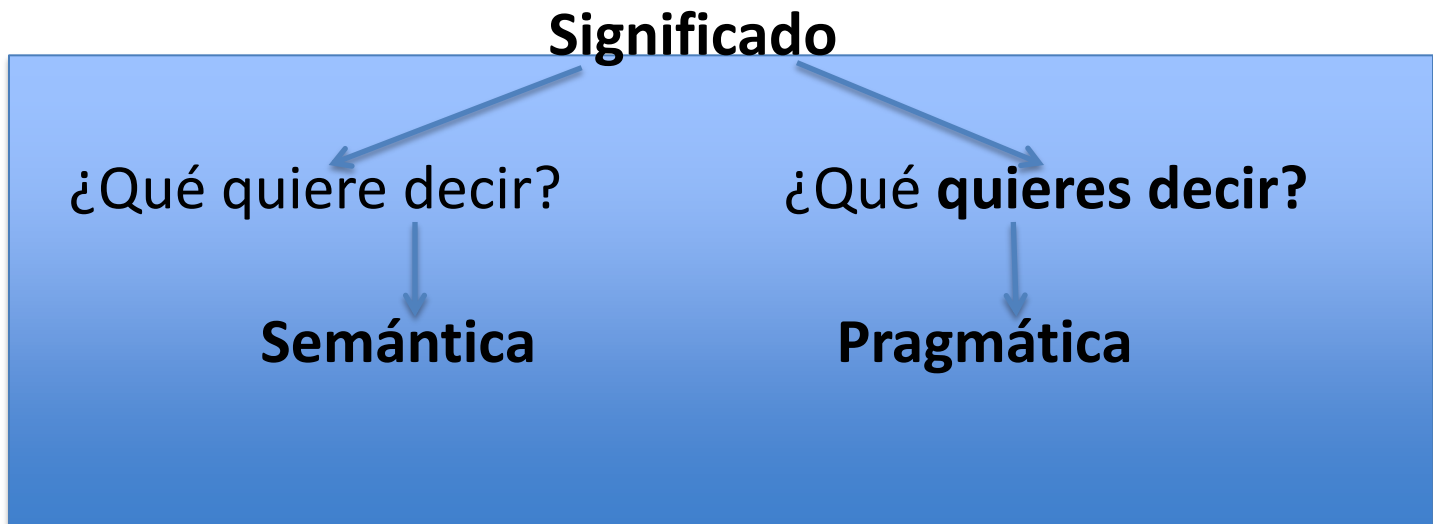
Tercer ejemplo, lo que no se suele considerar aprendido: el desarrollo pragmático

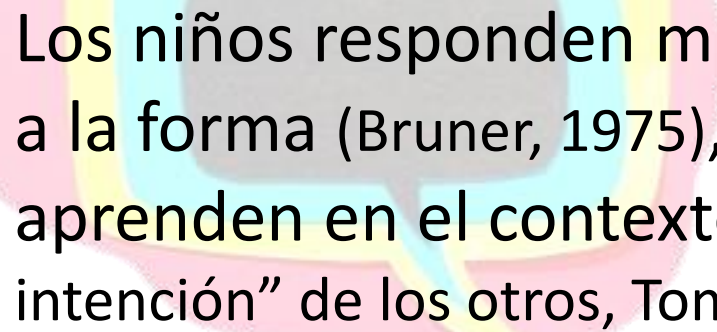
El aprendizaje de lo **pragmático** implica usar el **lenguaje** y la **acción no lingüística** en su integración con la interacción.

Es lo que se ha denominado “**actos de habla**”: actos como ordenar, advertir, prometer, pedir información o darla, preguntar, expresar cortesía, solidaridad, imponer una opinión, etc.

Los **actos de habla** de los enunciados que tienen significado ligado a dos aspectos:
a lo que se denomina “**contenido proposicional**”, y
a la **intención** con la que se enuncia.

Es decir, que el significado se construye no solo a partir de lo que las palabras quieren decir, sino también por la **intención del hablante**.





Los niños responden más precozmente a la **intención** que a la forma (Bruner, 1975), porque los enunciados se aprenden en el contexto de la enunciación (“lectura de la intención” de los otros, Tomasello, 2003).

Pero ¿comprenden estos aspectos separadamente? (la intención no está separada de los hablantes, ni del contexto y el contenido está incorporado en una expresión).

¿Pueden entender la estructura normativa de los actos? (Rackozzy y Tomasello, 2009).

En cuanto a la **estructura normativa de los actos** (Rackozy y Tomasello, 2009):

Más fáciles los actos dirección **Mundo-a-Palabra**, (directivos), que los que tienen la dirección **Palabra-a-Mundo**, (representativos, compromisivos y asertivos).

En **comprensión** → directivos y representativos, luego expresivos y compromisivos.

En **producción** → directivos y luego compromisivos.

Para los **actos indirectos**, el contexto situacional es fundamental, pero hasta la edad de 5 años no se comprenden las expresiones idiomáticas (Laval, 2003) o a los 6 o 7 años las promesas (Astington, 1988).

Cuarto ejemplo, lo que no se suele considerar aprendido: el desarrollo discursivo

Las unidades y la estructura de la lengua presentan relaciones de dependencia pragmáticas, como la que organiza la ***estructura de la información***.

Se entiende por ***tema*** o ***tópico*** el elemento punto de partida de la información, es aquello de lo que ***se dice algo***. El tema se acompaña del ***comentario*** o ***rema***, lo que ***se dice del tema***.

Información conocida y nueva





Los expertos dicen:

A los niños les atrae **la novedad**.
Eso también se ve en el lenguaje.

**los adultos
prefieren el patrón**

“información conocida
antes que nueva”.

**los niños suelen
preferir el patrón**

“información nueva
antes que conocida”.

Por eso los niños dicen primero lo nuevo:

se rompió → sin decir que
se ha roto el plato

el gato → nombrar el gato
sin decir la acción.



¿Y eso va cambiando luego?



Los expertos dicen:

Sí, porque este tipo de construcción de decir primero lo nuevo, no es una anomalía respecto a otras estructuras que responden a

¿Quién hace qué...a quién?

Es una construcción que indica cuál es la novedad.

¿Por qué se da así?



Los expertos dicen:

Este patrón “nuevo antes que viejo” se debe a la necesidad de informar lo desconocido por el interlocutor.

Para interpretar las respuestas infantiles, se ha de tener en cuenta factores tales como

- 🗉 el **conocimiento del interlocutor**
- 🗉 y el **tipo de tarea** si es de comprensión o producción.

Esos factores pueden hacer variar la estructura de la información.



En resumen,

En relación a la estructura de la información hemos visto que los niños son sensibles al **tema** para hacer **comentarios** y al conocimiento nuevo para estructurar la información.





Quinto ejemplo, lo que no se suele considerar aprendido: el desarrollo narrativo

Bruner (1991) dice que 4 son las condiciones:

La acción de agentes ,

El orden secuencial de los acontecimientos y el mantenimiento de una secuencia.

Y la perspectiva en la voz que narra con rasgos prosódicos y que luego se expresan por procedimientos lexicales o gramaticales.

Hay que desplazar el lenguaje del “aquí y ahora” hacia el “allá y entonces”

Tabla 5. Desarrollo narrativo

A los 3 años, estructura narrativa	Organizan las narrativas de la experiencia <u>personal</u> , siguiendo el orden de los eventos (Peterson y Jesso, 2008).
A los 3 años, sistema de personajes	Representan el personaje como actor no mentalista, se describe exclusivamente en términos de su conducta externa, acciones y características observables.
A los 5 años, estructura narrativa	Estructuran sus narrativas siguiendo el orden de sucesión de los eventos cronológicos , sin usar recursos lingüísticos para modelar esta estructura icónica de lo real (Peterson y McCabe, 1991).
A los 5 años, sistema de personajes	Establecen la referencia siguiendo el personaje central y producen los sucesivos enunciados manteniendo el tema pero sin conexión explícita (Karmiloff-Smith, 1986).
A los 5 años, sistema de personajes	Representan el personaje como agente con una psicología rudimentaria
	Representan el personaje como persona con creencias complejas, deseos, intenciones y emociones que motivan o dirigen la acción (Teoría de la mente). (Nicolopoulou y Richner, 2007).

Argumento cualitativo a favor de la continuidad del aprendizaje en el caso del **discurso/texto**

El **texto** (como el discurso en la conversación, la narración) no es simplemente una unidad lingüística cualitativamente superior: no se encuadra en un nivel lingüístico similar al resto de unidades lingüísticas.

El discurso/texto sirve de **dinamizador** de todas **las unidades lingüísticas**.

Es en el discurso/texto donde descubrimos la lengua, y es **mediante textos** como nos comunicamos.

El **discurso/texto nos lleva al uso**, y a la **comprensión**: el texto en tanto **producto**, reclama al texto en tanto **producción**.

Con el **discurso/texto** vamos a encontrarnos con aspectos propiamente sistemático-lingüísticos, pero también **sociolingüísticos, contextuales**, de registro, etc.

Argumento cualitativo a favor de la continuidad del aprendizaje en el caso de la **relación con el lenguaje escrito** (beneficios)

Un niño de 3 años:

puede reconocer...los libros y dar vuelta las páginas

puede colocarlos en la posición adecuada

puede aguantar...los libros y dar vuelta las páginas

atiende ...cuando se lee

entiende...algunos dibujos de los libros y lo que escucha

diferencia...entre los dibujos y el texto

pregunta ... “qué pone” en lo escrito

puede producir ...escrituras que imitan la escritura adulta

Un niño de 4 años

puede reconocer... algunas letras

conecta ... lo que pasa en el texto con la ilustración

reconoce ... algunos cuentos familiares

relaciona ... los cuentos con la vida real

entiende que ... los cuentos son diferentes de las notas o las listas

puede memorizar el cuento y recontarlo

puede producir... rimas y aliteraciones

intenta ... escribir

puede intentar escribir...con un propósito comunicativo

Un niño de 5 años

puede saber algo... sobre títulos y autores de libros

sigue... el texto de los libros familiares

hace predicciones... sobre el contenido

diferencia ... entre nombrar la ilustración y nombrar lo escrito

pregunta... sobre acontecimientos de los cuentos

reacciona... cuando se cambia el contenido en una lectura en voz alta

recurre ... a los libros para recuperar información

puede escribir... muchas letras

puede(re)escribir ... textos conocidos

Distintos textos, distintos usos



Y a veces
también adivina
el nombre...



¡CEREALES!
Están buenos
y se comen
con cuchara



Los expertos dicen:

En las etiquetas que no reconocen
interpretan que lo que está escrito
es el **nombre genérico** del producto:

leche, arroz, galletas...



Aquí pone
MIEL.
Está la M, la I,
la E i la L.

Pero...
¿Sabe para
qué sirve leer y
escribir?



Los expertos dicen:

Depende...

- 📖 de la presencia de materiales escritos,
- 📖 de las actividades adultas de lectura y escritura
- 🗣️ de los comentarios de los adultos
- 👤 y de las propias capacidades del niño.

Todos ellos juegan un papel decisivo en el **desarrollo de la comprensión** sobre los usos de lo escrito en la vida diaria.

En resumen,

La socialización lingüística

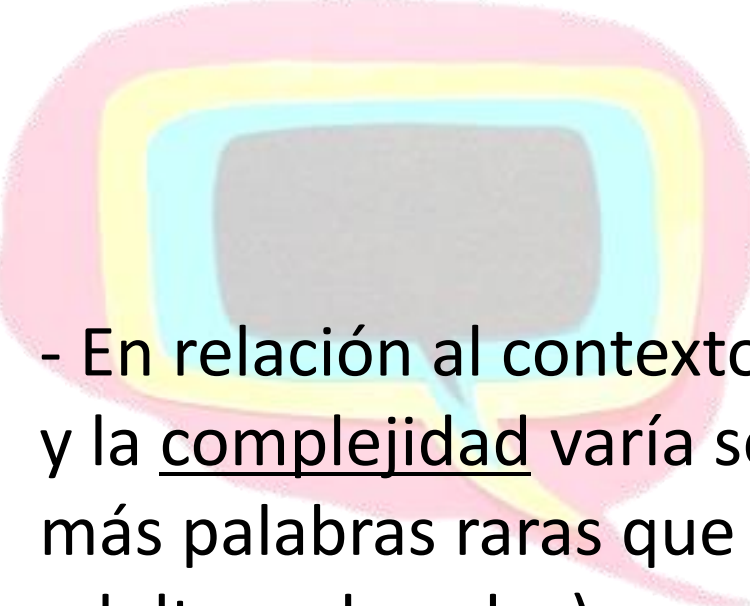
El aprendizaje del lenguaje es básicamente **interactivo**, en diversas situaciones comunicativas, y se aprende por el uso en distintos ámbitos sociales: la familia, los grupos de pares y la escuela.

A este proceso de aprendizaje se lo ha denominado “**socialización lingüística**” e implica tanto la socialización a través del lenguaje como la socialización de usar el lenguaje (Cook-Gumperz y Kyratzis, 2001).



El **discurso en familia** proporciona un ambiente donde los niños pueden aprender habilidades como comunicadores.

Pero, si en el DDN predomina interrogación (el 25%) y las órdenes (otro 25%), no hay riqueza de input.

- 
- En relación al contexto, conversación o LVA , la frecuencia y la complejidad varía según los **contextos** (los libros 50% más palabras raras que la televisión o la conversación entre adultos educados).
 - En relación al adulto (familia, docente), **no es un factor externo** al desarrollo, forma parte del mismo.
 - ¿Es la comunidad lingüística homogénea?

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial

Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. y Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843-873.

Cameron-Faulkner, T. y Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33, (3), 268–279.

Cook-Gumperz, J. y Kyratzis, A. (2001). Child discourse. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 590-611). Oxford: Blackwell Publishers.

Hayes, D. P. y Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. y Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337–374.

Nicolopoulou, A. y Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78, 12-429.

Peterson, C. y Jesso, B. (2008). Narrative Development (37-48 Months). En L.M. Phillips (Ed.). *Handbook of language and literacy development* [online], pp. 1 - 10. Handbook of language and literacy development.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 2, 95-147.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.