

## **LA LECTURA EN VOZ ALTA, LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: UN ESTUDIO DE CASO**

**Aloud reading, educational integration,  
and communicative competence: A case study**

**Gabriela Calderón Guerrero, María Teresa Navarrete Ramos  
y Marco Antonio Carrillo Pacheco  
Universidad Autónoma de Querétaro<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

Diversos estudios han mostrado el impacto que la lectura en voz alta tiene sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. En el presente trabajo se analiza la lectura como estrategia de intervención didáctica y psicológica, así como de integración educativa y social de niños con necesidades educativas especiales. Para tal efecto, se llevó a cabo un proyecto de lectura en voz alta con niños maternos de un centro de atención múltiple. Los datos de este trabajo corresponden a una niña de 37 meses de edad con síndrome de Down. Se describen las fases de las que constó el trabajo y se muestra en los resultados un avance importante en la producción de juego simbólico, gestos comunicativos y emisiones orales.

**Indicadores:** Competencia comunicativa; Lectura en voz alta; Integración educativa.

### **ABSTRACT**

*Many studies have showed the impact that aloud reading has on the development of the communicative competence. In this work, reading as a strategy of didactic and psychological intervention, as well as of children's educational and social integration with educational special PNEEDs, is analyzed. For that purpose, a project of aloud reading was carried out with maternal children of a multiple attention center. The information that appears in this work corresponds to a 37 months aged girl suffering from Down syndrome.*

---

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Centro Universitario s/n, Cerro de las Campanas, 76010, Querétaro, Qro., México, tel. (442)192-12-99, correos electrónicos: gabygro2000@yahoo.com y marco@uaq.mx. Artículo recibido el 18 de agosto de 2008 y aceptado el 23 de enero de 2009.

*The results show an important progress in the production of symbolic game, communicative gestures, and oral emissions.*

**Keywords:** Communicative competence; Aloud reading; Educational integration.

## INTRODUCCIÓN

México se caracteriza por su diversidad étnica, lingüística, cultural, geográfica; por ende, la integración y el respeto a las distintas manifestaciones de su población son esenciales en un país que busca el establecimiento de formas de convivencia más libres y plurales. En especial, es necesario atender los sectores sociales que por sus características constituyen minorías; tal sería el caso de las personas con necesidades educativas especiales (PNEE en lo sucesivo); de otra manera, corren el riesgo de convertirse en grupos marginados con poco o nulo acceso a los bienes sociales y culturales (Fernández, 2004).

La integración educativa demanda un proceso de transformación y enriquecimiento de habilidades, actitudes, perspectivas y valores humanos indispensables para lograr la construcción de un mundo donde tenga cabida la diversidad, la tolerancia y la diferencia. Al mismo tiempo, la integración educativa supone contar con estrategias claras y concretas que permitan brindarle, en este caso a las PNEE, espacios legítimos, funcionales y auténticos donde desarrollar toda su potencialidad. Una de esas estrategias es la lectura en voz alta; su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños la convierte en una herramienta de suma importancia en el aula; si una PNEE incrementa su competencia comunicativa, sus expectativas para ingresar y mantenerse en espacios regulares se multiplican.

La lectura es una vía a la cultura y al conocimiento que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de su historia. La labor educativa tiene en la lectura una de sus aliadas más importantes cuando de integración educativa se habla. No obstante, la actividad lectora, en su sentido más amplio y funcional, ha sido poco cultivada en los contextos áulicos de México, a pesar de los diversos intentos e iniciativas en aras de este propósito.

El tema de la lectura presenta dificultades entre las comunidades escolares de países como Estados Unidos, España o Italia (Tolchinsky, 2008); en México no es la excepción. Esta situación se recrudece en las llamadas poblaciones en riesgo (Mazadiego, 2005; Moreira,

2007), tales como los niños con necesidades educativas especiales o las poblaciones semiurbanas y rurales, por mencionar algunas. Por ejemplo, el estado de Querétaro ocupa el lugar décimo-séptimo en el país en cuanto al índice de marginación, que asciende a 8.1% de analfabetos entre la población de 15 años y más; 20% no tiene la primaria completa, y existe, además, una población indígena con 41,091 hablantes de 37 lenguas reconocidas (Secretaría de Desarrollo Sustentable del Estado de Querétaro [SEDESU], 2007). Estos datos son un rápido referente de la complejidad que se enfrenta al momento de impulsar acciones de fomento a la lectura.

En el presente estudio se asume la idea de que la lectura en voz alta es una estrategia de intervención didáctica y psicológica, así como de inclusión educativa y social en niños con necesidades educativas especiales porque favorece la competencia comunicativa. También se exponen los resultados en la evolución de la competencia comunicativa de una niña con necesidades educativas especiales, antes y después del programa de lectura en voz alta.

### CONFIGURACIÓN TEÓRICA

En diversos entornos se cree que para las poblaciones desfavorecidas la lectura no resulta atractiva (ya en términos económicos, ya por discapacidad); es más, se percibe como una actividad suntuaria para dichas poblaciones, y se considera que los esfuerzos deben centrarse en programas de salud, higiene, alimentación, deporte y demás. Si bien es cierto que los grupos desfavorecidos requieren de estos apoyos, también precisan de proyectos que los acerquen a la cultura escrita y lectora, pues ésta es indispensable para el desarrollo armónico e integral de las personas; así, las PNEE podrán tener alternativas a su alcance para aliviar en buena medida la llamada “fatalidad del destino”.

Uno de los bienes culturales más importantes es la lengua escrita. Tener acceso a ella, en su sentido más amplio, posibilita que las PNEE con discapacidad se encuentren en condiciones más equitativas en relación con los alumnos regulares; además de que, al ser un detonador del desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como

gestos y primeras palabras, la lectura resulta una actividad vital para las PNEE y es una estrategia de primer orden que psicólogos y educadores en general deben aprovechar.

### **Comunicación y lenguaje**

Una de las características definitorias del ser humano es su capacidad de comunicación; ésta cumple con diversas funciones, entre las que se encuentra la transmisión de los estados internos y la búsqueda de satisfacción de necesidades. Una vía en la que se materializa la comunicación es el lenguaje. Para fines de este estudio, se define el lenguaje como la capacidad humana de emplear sistemas de signos (lenguas) para simbolizar el mundo, la que puede ser analizada en términos formales y funcionales. Como objeto formal, es un sistema con reglas que permiten determinar la combinación de al menos cuatro niveles: fonemático, léxico, sintáctico y discursivo (Palacios y Marchesi, 1990). Desde una visión funcional, es un mediador o una herramienta cultural que contribuye a acotar las conductas y entrar en contacto con un mundo simbolizado y simbolizante. La función principal del lenguaje es la de facilitar la comunicación e interacción social. Los estudios actuales en psicolingüística consideran las dos visiones.

#### *El desarrollo de la competencia comunicativa*

Al conjunto de habilidades que posibilitan la participación adecuada en interacciones comunicativas diversas se le llama *competencia comunicativa* (Romero, 1999). La competencia comunicativa involucra la competencia lingüística, que es entendida como “el conocimiento no consciente de las reglas para la comprensión y producción de mensajes verbales” (Romero, 1999, p. 63) al servicio de una adecuada comunicación y regulación, tanto externa o social como interna.

Por un lado, para el desarrollo de la competencia comunicativa es necesario que el sujeto cuente con la capacidad de adquirir y usar códigos lingüísticos (competencia lingüística); por otro lado, la cultura y el entorno social desempeñan un papel primordial en el conocimiento del mundo y la interacción social. Así, la competencia comunicativa supone el cruce de las capacidades individuales con los mediadores culturales y sociales que se expresan en tres tipos de conocimientos: *a)* para la interacción comunicativa (comprensión de las formas de organización de las actividades cotidianas); *b)* del mundo y su representación (comprensión de los distintos contextos cotidianos en términos de cómo

funcionan), y *c*) de los códigos de comunicación (comprensión y producción de las habilidades lingüísticas) (Romero, 1999).

Al mismo tiempo, la competencia comunicativa precisa del desarrollo de tres capacidades en el niño: la intencionalidad, la referencia y la convencionalidad. Cada una de ellas se vincula de manera más cercana con alguno de los tres tipos de conocimiento anteriores; es decir, la intencionalidad se vincula con la interacción, la referencia con el conocimiento del mundo, y la convencionalidad con el conocimiento del código.

El desarrollo de la competencia comunicativa comienza mucho antes que la competencia lingüística propiamente dicha, lo que resulta fundamental para el presente trabajo, puesto que es posible estudiar las habilidades comunicativas de los niños incluso antes de que empiecen a hablar, analizando el gesto como el precursor de la palabra y pivote de la cognición.

#### *Los gestos*

Puesto que la competencia comunicativa empieza antes que la competencia lingüística, los gestos comunicativos son el eslabón entre ambas, pues preceden y luego acompañan la producción del vocabulario. Afirma Bárcenas (2003): "Los gestos y la primeras palabras sirven de funciones complementarias [...] La relación entre gestos y lenguaje es de reciprocidad y llegan a ser redundantes semánticamente hablando, intercambiables en contextos similares en los que se requiera hacer referencia al mismo referente; posteriormente, el sistema comunicativo se reorganizará" (pp. 24-25).

Los gestos comunicativos son acciones producidas con la intención de comunicar algo. Dadas las características de la intencionalidad, un gesto comunicativo debe apuntarse en el contacto visual, en algún tipo de oralización, o bien en una clara llamada de atención por parte del niño hacia la otra persona (Goldin-Meadow y Morford, 1990), entre otras conductas que muestren que el niño está intentando establecer un contacto comunicativo.

Los gestos se clasifican en deícticos (o no simbólicos) y representacionales. Los deícticos son interpretables únicamente dentro del contexto en el que tienen lugar y su función es generar el fenómeno de atención conjunta. Su aparición se manifiesta entre los 9 y 11 meses

de edad, durante la fase prelingüística<sup>2</sup>. Bárcenas (2003) señala cuatro tipos de gestos deícticos: pedir, dar, mostrar (poner el objeto a la vista del adulto) y señalar (dirigir el dedo índice hacia la fuente de interés).

Así, la comunicación intencional en la fase prelingüística genera dos tipos de estrategias comunicativas en el niño: emplea los protoimperativos cuando tiene la intención de obtener un objeto por mediación del adulto, y utiliza los protodeclarativos cuando la intención es mostrar un objeto o situación a éste. Lo interesante de ambas estrategias es la evidencia de una intencionalidad para crear un efecto en el otro, y a su vez la ausencia de un sistema lingüístico convencional que le haga posible lograr sus metas por medios fundamentalmente lingüísticos (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparicio, 2000). Cabe señalar que los protoimperativos y los protodeclarativos, como estrategias de comunicación intencional, se encuentran en la base de los gestos deícticos.

Por su parte, los gestos representacionales, además de ser intencionales, deben establecer una referencia con una fuerte carga semántica, por lo que pueden prescindir del contexto para su interpretación. Estos gestos son de dos tipos: los relacionados con los objetos, también denominados simbólicos (con o sin el referente en la mano), y los convencionales, que, tal como su nombre indica, son aquellos más acotados por la convencionalidad social (Bárcenas, 2003).

### **La lectura**

A pesar de que en México la lectura ha cobrado gran importancia en los últimos años, su práctica es pobre. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACULTA], 2004), 40% de la población mayor de 15 años no leyó ningún libro en el año de la encuesta, 5.5% no compró ningún libro y 24% tiene entre uno y cuatro años que no asiste a una librería. En este sentido, es importante el despliegue de programas cuyo objetivo sea favorecer el hábito de la lectura. Es igualmente notable el interés de diversos organismos por dar cuenta de los niveles alcanzados por estudiantes de distintos países en la habilidad lectora, como es el caso de las evaluaciones PISA (Programmer for

---

<sup>2</sup> La etapa prelingüística, según Halliday (1982), se refiere al periodo anterior a que el bebé o niño cuenten con un sistema lingüístico convencional; no obstante, en ese momento el niño ya se ha percatado de que el lenguaje tiene un valor significativo para las personas de su entorno.

International Student Assessment), cuyos resultados en el país demuestran la necesidad de reorientar las acciones tendientes a incrementar y mejorar la calidad de lectura entre la población (INEE-SEP, 2005).

Ahora bien, si para los niños con un desarrollo regular la lectura es una llave que les permite abrir el mundo social y lingüístico de su comunidad, para los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad se convierte en parte indispensable de su formación, particularmente en lo concerniente al fomento de la competencia comunicativa (Gross, 2004).

#### *La lectura en el ámbito escolar*

En los contextos áulicos y en las actividades cotidianas de los profesores, la concepción que se tiene de la lectura es la de una actividad mecánica que tiende al reduccionismo, tanto de la persona que lee como de la lectura en sí misma, cuando de lo que se trata es de que el profesor revise su práctica y la modifique sustancialmente (Gross, 2004).

La lectura y, en general, la lengua escrita en las prácticas cotidianas en el aula se reducen al acto de codificar y decodificar mecánicamente letras y sonidos (Ferreiro, 2003). Con ello, toda la riqueza del lenguaje y la cultura escritas se ve empobrecida; pero más angustiante aún resulta el hecho de que con esta concepción se tiende a “vacunar” a los niños contra la lectura, a la que, al cercenársele su riqueza funcional, se le asume como aburrida y carente de interés y colorido.

Durante mucho tiempo se pensó que leer a los niños pequeños no tenía sentido, y los argumentos esgrimidos para ello se concentran en tres aspectos: *a)* sus lapsos de atención son extremadamente breves, *b)* su lenguaje es incipiente y *c)* en general no tienen las condiciones mínimas de madurez para iniciar una actividad que demanda forzosa-mente el conocimiento del código. Esta concepción errónea se recrudece cuando se trata de niños pequeños con discapacidad.

Sin embargo, el lenguaje escrito es mucho más que un código que el sistema de escritura. El lenguaje escrito encierra la posibilidad creadora a partir del texto, y sobre todo de la intertextualidad. En ese sentido, leer el lenguaje escrito implica construir un nuevo significado (Ferreiro, 2002) a partir de la negociación establecida entre el lector y el texto mismo; significa crear puentes de diálogo y apertura hacia el proceso de conocimiento y desarrollo de la cultura en su sentido más humanístico. De esta manera, el niño es capaz de leer aunque aún no ten-

ga acceso al código. Obviamente, la lectura debe estar apuntalada por alguien que le “preste” al pequeño el conocimiento del código, pero es el niño quien construye y negocia significados con el texto, quien enriquece y complejiza su estructura mental, tanto cognitiva como emocional (Calderón, Navarrete y Soto, 2007).

Desde la perspectiva de este trabajo, como anota Colomer (1996), la lectura “es un acto interpretativo que consiste en saber guiar [...] la interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector”. Leer es negociar significados a propósito de un texto escrito, es construir realidades posibles, es operar sobre grandes unidades de significado para crear el bello acto de la construcción de sentido (Franco, 2004).

## MÉTODO

Una razón que habitualmente aducen quienes se enfrentan al reto de integrar PNEE a las aulas es que los niveles de comunicación de estos niños son muy elementales, convirtiéndose en uno de los motivos para temer y hasta rechazar a tales pequeños. El interés de este trabajo fue propiciar que las PNEE, particularmente la menor de quien se hablará más adelante, tuvieran un acceso más sistemático a la lectura y, en general, a la cultura escrita, especialmente porque se sabe que los niños que están en contacto cercano con la lectura se ven beneficiados en sus competencias comunicativas.

El propósito fundamental de la investigación realizada fue impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa, principalmente la comprensión y producción de gestos comunicativos (deícticos, simbólicos y convencionales) en las PNEE a través de la lectura diaria en voz alta.

Es este un tema que por su relevancia en la integración escolar y social de las personas con capacidades diferentes, y dada la deficiente atención que generalmente reciben, cobra especial importancia dentro del ámbito de la psicología educativa, la educación especial y el tratamiento de las poblaciones en riesgo.

## Participantes

En el proyecto de lectura en voz alta participaron ocho niños que cursaban el ciclo de maternal B en un Centro de Atención Múltiple (CAM) del subsistema de educación especial de la ciudad de Querétaro, México. En esta investigación únicamente se reportan los resultados de una niña con síndrome de Down, alumna del grupo, a lo que en lo sucesivo se llamará CHI (que es la identificación que recibe en el sistema de transcripción de la Muestra Espontánea de Lenguaje, por sus siglas MEL).

CHI presentaba Síndrome de Down. La primera MEL se tomó a principios del año y la segunda MEL seis meses después. Al iniciar el estudio tenía 3 años y un mes (37 meses).

Los niños acudían a clases diariamente de lunes a viernes en un horario de 9 a 12 horas. Durante la jornada de clases realizaban diferentes actividades de acuerdo a la planeación didáctica de la profesora, tales como actividades de motricidad gruesa y fina, aprendizaje de hábitos de limpieza o participación en eventos escolares, entre otras. No obstante, el contacto con los libros y la lectura en voz alta prácticamente no se generaba, ni en el grupo ni en el CAM. En el salón de maternal B existían algunos libros, fundamentalmente de cuentos, pero eran pocos y se encontraban muy deteriorados.

## Instrumentos

El instrumento empleado para evaluar la competencia comunicativa fue la muestra espontánea de lenguaje (MEL), que se tomó al inicio del programa de lectura en voz alta y al finalizar el mismo.

La MEL tiene el propósito de evaluar la competencia comunicativa del niño a través de su observación en un contexto semidirigido de juego libre; para ello, se le presentan diversos juguetes e interactúa con ellos y con algún adulto. Con los niños del CAM, la MEL estuvo integrada por tres segmentos de diez minutos cada uno: un segmento con los juguetes y el entrevistador; otro con los juguetes y la madre, y finalmente uno con el investigador, que en lugar de juguetes tenía libros. Todos los segmentos fueron videograbados para su posterior transcripción con el programa CLAN<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Programa Childes con formato CHAT para transcripción de la MEL. Emplea el programa CLAN, que está diseñado para hacer un mejor uso del formato CHAT (para analizar distintos tipos de gestos, las palabras que el niño produce y su combinación).

## Procedimiento

**Primera etapa.** Se evaluó la competencia comunicativa de la niña para conocer el nivel de comprensión y producción lingüística antes de iniciar el programa de lectura en voz alta empleando la MEL.

**Segunda etapa.** Esta fue la etapa de intervención y su duración fue de cuatro meses. Durante la misma se trabajó con los niños de maternal B (entre quienes estaba la menor cuyos resultados se reportan aquí) en un programa de intervención basado en la lectura en voz alta diaria, la exploración libre de textos por parte de los niños, y trabajos de expresión creativa y plástica en algunas sesiones. A continuación se describen las actividades realizadas:

*Lectura en voz alta diaria y exploración libre de textos por parte de los niños.* Consistió en la lectura en voz alta diaria de un texto narrativo (generalmente cuento, aunque no exclusivamente) por parte de las psicólogas al grupo de niños; se leían textos breves cuya lectura tomaba alrededor de cinco minutos. Los niños se sentaban alrededor de la lectora, pero se permitía que se movieran libremente si así lo deseaban. Jamás se “cobró” la lectura, es decir, no se hacían preguntas que tuvieran como propósito evaluar la “comprensión” del texto.

Cuando se concluía la lectura, se acomodaba, en un lugar accesible a los niños, un paquete de libros infantiles (aproximadamente veinticinco) y se permitía que los tomaran e interactuaran libremente con ellos; los títulos de los libros se cambiaban de semana a semana para que siempre fueran novedosos y atractivos.

*Trabajos de expresión creativa y plástica.* Una vez a la semana, después de la lectura en voz alta y de la exploración libre de textos, se llevaban a cabo actividades diversas, como dinámicas, bailes, representaciones, trabajos plásticos y otras que podían relacionarse con la lectura, aunque no necesariamente. En algunas sesiones las madres de los niños tomaban parte en el taller para jugar y trabajar con sus hijos; no obstante, a lo largo de la experiencia solicitaron que se llevaran a cabo sesiones con ellas exclusivamente a propósito de la lectura de textos, pero con fines más catárticos, donde se abordaran temas y problemas familiares y personales que ellas manifestaban. Cabe señalar que estas sesiones se hacían semanalmente.

**Tercera etapa.** Una vez concluido el programa de intervención de lectura en voz alta, la niña fue videograbada en una segunda toma de la MEL con sus tres segmentos.

## RESULTADOS

### Emisiones orales y juego simbólico

Las emisiones orales (actos verbales) pueden ocurrir solas o bien estar apuntaladas por algún tipo de actividad, como los gestos y el juego simbólico.

69

En la segunda MEL, CHI mostró mayor actividad en juego simbólico (de 2 en la primera a 8 en la segunda), lo que indica que avanzó en sus capacidades de representación; dicho de otra manera, se observó un incremento en una de las manifestaciones de la función semiótica (juego simbólico), con lo que se puede señalar un claro avance cognitivo.

#### Gestos

En esta sección se muestran los resultados obtenidos en el rubro de los gestos comunicativos.

En la Tabla 1 se presentan los gestos empleados por la niña, tanto si aparecieron acompañados por emisión oral o solos. Recuérdese que para que un gesto sea considerado comunicativo debe haber indicadores claros de intención comunicativa, como el contacto visual madre-hija.

**Tabla 1.** Gestos empleados por el sujeto.

Gestos comunicativos	1ª MEL (número y tipo de gesto)	2ª MEL (número y tipo de gesto)
Deícticos	2 (señalar)	2 (mostrar) 1 (señalar) 1 (dar) 1 (pedir)
TOTAL DEÍCTICOS	2	5
Representacionales: Simbólicos (sin objeto en mano)	2 (comer)	0
Representacionales: Convencionales	5 (no)	2 (no) 1 (saludo)
TOTAL REPRESENTACIONALES	7	3
TOTAL DE GESTOS	9	8

Si bien es cierto, de acuerdo a la tabla anterior, que CHI mostró mayor cantidad de gestos en la primera MEL que en la segunda, observando con detenimiento se pueden señalar varios aspectos importantes: a) En la segunda MEL la niña exhibió una mayor variedad en los tipos de

gestos que empleaba, tanto en los representacionales como en los deícticos, lo cual puede significar que había ampliado el bagaje de gestos con el que contaba al momento de la segunda toma; b) En el caso de los gestos convencionales, CHI mostró una mayor cantidad en la primera toma; no obstante, el único gesto convencional de esa toma fue de negación (NO); en la segunda toma también aparece este gesto, pero los contextos interactivos con la madre en esta ocasión no requirieron la producción reiterada del mismo. A cambio de ello, CHI exhibió un gesto más (saludo), que no apareció en la primera toma.

*Producción de emisiones orales (palabras)*

En esta sección se muestran los resultados de CHI en la producción de palabras. En la Tabla se señalan las palabras que produjo y el número de veces que las empleó.

**Tabla 2.** Palabras producidas y su frecuencia.

PRIMERA MEL			SEGUNDA MEL		
Dice	Significa	Número de veces	Dice	Significa	Número de veces
1.- ii	1.- sí	4	1.- ete	1.- este	3
2.- no	2.- no	1	2.- sí	2.- sí	1
3.- yatas	3.- gra-	3	3.- mira	3.- mira	1
4.- titi	4.- cias	1	4.- mai	4.- mía(o)	3
5.- ia	4.- aquí	1	5.- ya	5.- ya	3
	5.- mira		6.- aquí	6.- aquí	3
			7.- mai ete	7.- mío	2
				este	
	TOTAL	10		TOTAL	16

Como se observa en la tabla, la niña incrementó de manera importante las emisiones orales en la segunda MEL.

Quizá lo más relevante que se muestra en la tabla es el hecho de la aparición de una sintaxis incipiente, que se observa en el caso 7. Es evidente que se trata de una oración ya que la niña no yuxtapuso dos palabras de la misma clase gramatical; al contrario, combina en dos ocasiones el pronombre posesivo (“mío”) y el demostrativo (“este”). Tal fenómeno marca en definitiva un avance muy importante de CHI en términos del dominio de sistema lingüístico.

También es interesante notar cómo la articulación mejora en la segunda MEL, donde es más convencional que en la primera; por ejem-

plo, “aquí” se produce en la primera MEL como “titi” mientras que en la segunda aparece como “aquí”. Lo mismo sucede con “sí” y “mira”.

## DISCUSIÓN

71

Se recordará que la competencia comunicativa se alimenta de tres tipos de conocimientos: el conocimiento para la interacción, el del mundo y el del código. En el primero de ellos, CHI avanzó en el rubro de la intencionalidad: logró mantener una comunicación bidireccional, usó gestos, vocalizaciones, protos y algunas palabras con funciones instrumentales, controló la acción de los otros (función regulatoria) sin tener que recurrir exclusivamente al llanto o la sonrisa, y participó en secuencias de turnos.

En el conocimiento del mundo, su noción de referencia también avanzó: se interesó por los objetos y llamaba la atención del adulto sobre ellos (referencia conjunta) con protos, gestos e incluso palabras. Realizó acciones espontáneas con objetos, como juegos exploratorios y de práctica, pero lo más interesante es que se observó durante el proyecto la realización de juego simbólico, lo que fue un gran avance. Cabe señalar que el juego simbólico pertenece al nivel II del desarrollo de la competencia comunicativa en el conocimiento del mundo (Romero, 1999). En el conocimiento del código, se encuentra en la frontera del II nivel de la competencia comunicativa puesto que inicia con la emisión de palabras o lexema.

A lo largo de la intervención, adicionalmente, se observaron actitudes cada vez más independientes y propositivas en la relación que CHI establecía con su madre y con las promotoras del proyecto; tomaba los libros, los exploraba e incluso en algunos momentos “leía” para sus compañeros; evidentemente, era una lectura basada en las imágenes y teniendo como base rasgos suprasegmentales (como tono, ritmo e intensidad) en las enunciaciones orales que realizaba, pero era ya una actitud clara de apropiación del texto y de la actividad lectora.

Los lapsos de atención también se incrementaron de manera importante, al punto de que en las últimas etapas del proyecto CHI escuchaba animadamente hasta dos o tres lecturas en voz alta.

En el lapso del tiempo que duró el proyecto, CHI tuvo un avance importante en sus habilidades comunicativas y cognitivas: los gestos comunicativos, el juego simbólico y la producción de emisiones orales

(incluso la aparición de sintaxis) expresan una evolución favorable, en particular porque se trataba de una niña con una discapacidad (síndrome de Down) que alteraba todas las esferas del desarrollo.

Lo diverso enriquece y la educación tiene el compromiso de trabajar en la diversidad integrando las diferencias para asegurar procesos formativos fincados en la equidad para todos. El desafío radica en encontrar la metodología, las herramientas y los recursos didácticos adecuados para cada grupo de trabajo.

En buena medida, la lectura es una herramienta capaz de favorecer la competencia comunicativa en los niños pequeños, incrementar sus lapsos de atención, generar actitudes más autónomas y propositivas y convertirlos más en actores que en espectadores de su propia historia. En el caso de los niños con NEE, si se les brinda la oportunidad de estar en contacto con la literatura, si se lee con ellos, si se cree que la lectura puede cambiar su vida, se estarán generando mayores posibilidades de inclusión y permanencia en contextos regulares, y con ello se abona el terreno para su verdadera integración, no sólo educativa sino también social.

Cabe señalar la importancia de continuar con investigaciones de esta naturaleza que permitan asentar de manera más concluyente lo que este trabajo ya permite suponer: que leer a los niños, con o sin discapacidad, es una actividad necesaria para favorecer el desarrollo integral de las personas. Con estudios de este corte se pueden ampliar las perspectivas de desarrollo de los niños con necesidades especiales educativas.

Del mismo modo, el proceso formativo del psicólogo debería discutir la posibilidad de incorporar en sus planes curriculares materias tendientes a cubrir las lagunas que se presentan en el área de la lectura (Macotela, 2007; Powell y García, 2006). Considerar las alternativas aquí propuestas tendrá efectos positivos tanto en el usuario como en la disciplina, mejorando a su vez la percepción que se tiene del trabajo del psicólogo.

## REFERENCIAS

- Bárceñas A., P. (2003). *Los gestos y las primeras palabras en la infancia: efectos de nivel socio-económico*. Tesis de maestría. Querétaro (México): Universidad Autónoma de Querétaro.

- Calderón, G., Navarrete, M. y Soto, B. (2007). *La importancia de la resignificación de la lectura en el aula: una experiencia con niños pequeños con necesidades educativas especiales*. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires, Argentina.
- Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2004). *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*. México: CONACULTA.
- Fernández, J. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de Educación Superior*, 131. Disponible en línea: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html).
- Ferreiro, E. (2002). Leer y escribir en un mundo cambiante. En E. Ferreiro (Ed.): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo XXI.
- Franco, A. (2004). En el aula. El texto informativo. Modalidad e aprendizaje "Tutores y tutelados". *Lectura y Vida*, 3, 60-64.
- Goldin-Meadow, S. y Morford, M. (1990). From gestures to language in hearing and deaf children. En V. Volterra y C.J. Erting (Eds.): *Gesture in early child language*. New York: Springer-Verlag.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Guía práctica*. Madrid: Morata.
- Halliday, M.A.K. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En: E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (Eds.): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* (pp. 239-275). Madrid: Alianza.
- INEE-SEP (2005). *PISA para docentes, la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Autor.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 15-25.
- Mazadiego, T. (2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 281-294.
- Moreira M., T. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades Educativas*, 21, 145-165.
- Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y evolutivo*. Madrid: Alianza.
- Powell, A. y García, C. (2006). Enseñando psicología con técnicas didácticas avanzadas: el método de casos y el de aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 227-238.
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Desarrollo Sustentable del Estado de Querétaro (2007). *Anuario económico 2007*. Querétaro (México): Gobierno del Estado de Querétaro.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Madrid: Ariel Psicología.

Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.