kronotipo de aldomanucio

n.º 71 (julio-septiembre de 2023)
año XVIII, n.º 3
ISSN 1886-3515

Cine de exposición
Escribir para ser interpretado
Tony Cruz Pabón
Habilidades del lenguaje
unaulutu
Achikyay
Daniel Nikolaus Chodowiecki
Cifras del mercado. Gasto cultural

Públicos
Autoría y escritura
Instalación / Performance
Biología de la lectoescritura
Diseño editorial en museos
Entrevista al bibliotecario
Retrato de lector
Cifras del mercado

ÍNDICE

PÚBLICOS En el cine de exposición, la narración se da a partir de los desplazamientos del espectador 3

AUTORÍA Y ESCRITURA Se escribe para ser interpretado y para expresar lo que se comprende 23

INSTALACIÓN / PERFORMANCE Tony Cruz Pabón: *Andamios* 35

BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Desarrollo de habilidades del lenguaje y adquisición de la lectura y la escritura 39

DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Frieder Heinze y Olaf Wegewitz: *unaulutu* 63

ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO Achikyay, el sueño de una biblioteca moderna 67

RETRATO DE LECTOR Daniel Nikolaus Chodowiecki: *Niño leyendo* .. 77

CIFRAS DEL MERCADO. Gasto cultural 79

PÚBLICOS
público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador

En el cine de exposición, la narración se da a partir de los desplazamientos del espectador

Gisela Massara, Camila Sabeckis y Eleonora Vallazza

«Tendencias en el cine expandido contemporáneo»

En: *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, núm. 66 (2018); monográfico: «Componentes del diseño audiovisual experimental».
Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2023.

RESUMEN

El término 'cine expandido' fue popularizado por Gene Youngblood en su libro *Expanded cinema* (1970), en el cual el autor señala los cambios que la expansión tecnológica, incluido el cine, pueden producir en la percepción y la conciencia, y en el cine mismo. El presente ensayo tiene como finalidad indagar en las producciones artísticas que se han desarrollado en las últimas décadas en Europa y Latinoamérica, en un contexto en el cual el auge de los avances tecnológicos está cambiando de manera sustancial la manera de producir films y de visualizarlos, modificándose de esta forma la actitud del espectador frente a la obra.

Palabras clave: cine, expandido, experimental, vanguardia, video arte, avances tecnológicos, artes, films, espectador.

INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo del Siglo XXI los avances en materia de ciencia y tecnología han sido considerablemente notables respecto de lo que fue el siglo anterior. El mundo en el que vivimos ha cambiado de manera vertiginosa en la última década, los avances en materia de comunicación han revolucionado la vida cotidiana y han cambiado de forma radical la industria del entretenimiento incluida la cinematográfica, modificándose substancialmente los procesos productivos al mismo tiempo que los nuevos dispositivos audiovisuales modifican los hábitos de los espectadores que ya no necesitan encerrarse en una sala oscura con pantalla gigante para ver un film, sino que pueden hacerlo en dispositivos portátiles y en cualquier ámbito que lo deseen.

Desde sus primeros pasos, allá por 1895, y a lo largo de más de un siglo, el cine se ha ido renovando de la mano de los avances tecnológicos, intentando perfeccionar su arte y alcanzar cada vez una mayor impresión de realidad. El sonido, el color, las tres dimensiones y la pantalla panorámica, fueron algunos de los avances más destacados del siglo XX en el campo cinematográfico, los cuales permitieron que el cine siguiera avanzando en su intención de reproducir con mayor fidelidad la realidad y competir asimismo con los nuevos inventos como la TV, el cable, los reproductores de video, etc., que desde mitad de siglo pasado han amenazado la continuidad de la industria debido a la merma que a partir de estos inventos se produjo en la asistencia de público a las salas de exhibición.

En la época actual, pasada la primera década del siglo XXI, los avances tecnológicos siguen en auge y cada vez más amenazan la continuidad de la industria

cinematográfica tal como fue concebida por los pioneros hace ya un siglo. Aunque es cierto que la estructura de la misma ya había ido cambiando a mitad de 1900 con la caída del sistema de estudios y el auge del cine de autor en los 60, nunca como en la actualidad la industria y el cine en sí mismo, concebido como una serie de imágenes en movimiento captadas por una máquina y proyectadas en una sala de exhibición a oscuras, han sufrido un embate que está cambiando radicalmente la manera en que se realiza una película y en que es visualizada por el espectador.

El cine que expande sus fronteras hibridándose con otras artes tiene su origen en los años 60, en el denominado «cine expandido».

La cámara tomavistas y el celuloide son hoy parte del pasado, y el reducto cerrado de la sala oscura donde el espectador se sentaba a contemplar un film es hoy solo una posibilidad más entre otras opciones: televisores, computadoras, tablets, celulares, etc. Es en este contexto de grandes avances tecnológicos cuando resurge cada vez con más ímpetu la idea de un cine que vaya más allá de la pantalla, que expanda sus posibilidades de proyección, cambiando de forma radical la forma de percibir del espectador y que a su vez se combine con otras artes posibilitando una experiencia estética más abarcativa, que saque al público de su rol pasivo y le permita encarar una actitud activa frente a la obra que está contemplando.

Este planteo de un cine que expanda sus fronteras hibridándose con otras artes no es nuevo, tiene su origen en los años 60 en lo que se ha denominado cine expandido. El cineasta experimental norteamericano Stan Van Der Beek fue quien acuñó el término en 1966, para denominar aquellas producciones donde se multiplicaban las pantallas de proyección y se transformaba el lugar de exposición, fusionando el cine con otras artes, deconstruyendo el lenguaje cinematográfico, y en las cuales se buscaba exaltar la experiencia sensorial, ya que el espectador no tiene un punto fijo de visualización, sino que se mueve por el interior de las imágenes proyectadas. El término fue popularizado por Gene Youngblood en su libro *Expanded cinema* (1970), en el cual el autor señala los cambios que la expansión tecnológica, incluido el cine, pueden producir en la percepción y la conciencia, y en el cine mismo, «el cine expandido no es una película en absoluto: tal como la vida, es un proceso de transformación, el viaje histórico en curso para manifestar su conciencia fuera de su mente, frente a sus ojos» (Youngblood 1970).

Para el autor la expansión de las tecnologías produciría una revolución cultural permitiendo un acceso más democrático a los medios de comunicación y la liberación

del espectador de los medios masivos, permitiéndole abrir su mente y conformar una sociedad más justa. Youngblood aborda de esta manera el cine expandido como la expansión de la conciencia a través de la expansión de la tecnología.

El cine expandido, entonces, incluiría a aquellas producciones que transgreden los cánones del cine comercial y los postulados narrativos convencionales, buscando generar una experiencia movilizadora en el espectador, rompiendo generalmente con la linealidad del relato y articulando las imágenes de forma de producir en el público una vivencia enriquecedora. En este punto la definición se acerca al cine experimental, haciéndose difícil en muchos casos poder encasillar una obra dentro de alguno de los dos conceptos. El cine experimental se define generalmente por aquello a lo que no pertenece, por lo que lo diferencia del cine canónico, comercial: no es ficción, no es documental, no puede encasillarse dentro de un género o formato determinado. En contraposición con el cine industrial el cine experimental se caracteriza por su falta de linealidad narrativa: como su nombre lo indica experimenta con el material audiovisual en busca de un lenguaje propio, es un cine personal, en el cual el cineasta participa de todas las instancias creativas: guion, cámara, sonido, edición, etc.

Es un cine que dialoga con otras ramas del arte —pintura, poesía, literatura, fotografía, teatro, danza, etc.— nutriéndose de estas, por eso en la actualidad forma parte de las exposiciones tradicionales de los museos. En este sentido, ya desde los años 60 han comenzado a surgir en distintas partes del mundo propuestas artísticas que es posible enmarcarlas dentro de esta caracterización de cine experimental, o expandido, obras que plantean una ruptura con el cine comercial y que, desde un comienzo, al igual que este, han recurrido a las nuevas tecnologías para su desarrollo. Es por eso que en las últimas décadas este tipo de cine ha vivido un gran auge gracias a las nuevas posibilidades de producción y de exhibición que permiten los nuevos avances en materia de tecnología digital y audiovisual.

El cine experimental o expandido, una ruptura con el cine comercial desarrollada como este con nuevas tecnologías.

A diferencia de lo que sucede con el cine industrial/comercial, donde es posible aunar las obras de acuerdo al género, período histórico o nacionalidad, en el caso del cine experimental nos hallamos más cerca de lo que en cine se considera «cine de autor», ya que las obras son absolutamente personales, y reflejan en gran medida la subjetividad del autor, sus sentimientos y su percepción del mundo que lo rodea. Lo que generalmente tienen en común los distintos artistas que se dedican al cine

experimental o expandido en la actualidad es el hecho de provenir de distintas disciplinas artísticas y de utilizar el video como un medio de expresión en el cuál convergen diversas disciplinas artísticas como pintura, poesía, danza, literatura, etc. y donde las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental.

EL CINE EXPANDIDO EN EUROPA

En el caso de Europa el panorama actual es muy amplio, es posible encontrar una gran variedad de propuestas que pueden englobarse dentro de este tipo de cine no comercial, que se funde con otras artes y ocupa un lugar importante dentro de la programación de algunos de los museos más importantes del continente. A continuación, intentaremos trazar un panorama de lo más destacado de lo que se viene haciendo en materia de cine experimental/expandido en esta parte del mundo, a través de una selección de obras y artistas que se han destacado en el ámbito de este arte.

Tacita Dean

Es una de las artistas más destacadas del cine experimental europeo de las últimas décadas. Nacida en Canterbury, Gran Bretaña, en 1965, desde el año 2000 vive en Berlín. Dean estudió en la Falmouth School of Art de Cornualles y completó su formación en la Slade School of Fine Art de Londres, especializándose siempre en pintura. En la última década, Dean ha llevado las posibilidades de las películas más allá de las salas de cine y sus films se han mostrado en los museos y galerías más importantes de todo el mundo, donde se ha valido de la utilización de proyectores de 16 mm. A lo largo de su carrera como artista visual ha filmado más de cuarenta películas en formato 16 mm, entre ellas se destacan los retratos fílmicos de los artistas Mario Merz, Cy Twombly, Claes Oldenburg, del reconocido coreógrafo Merce Cunningham o del poeta y traductor Michael Hamburger.

Trabaja fundamentalmente con material fílmico, además de utilizar una gran variedad de medios, incluyendo dibujos (sobre papel, pizarra, magnéticos o de alabastro), fotografías y sonido. «Ciertamente, la obra de Tacita Dean congrega esos tres elementos fundamentales: el visible, el sonoro y el narrativo, sin que podamos concederle preeminencia a alguno de ellos en particular» (Navarro, 2006). Su obra ha

sido premiada en varias oportunidades y ha sido expuesta internacionalmente en instituciones como el Schaulager, Basilea (2006), New Museum, Nueva York (2008), la Tate Modern, Londres (2011), el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, España (2010), y el Museo Hirshhorn y Jardín de Esculturas, Washington, DC (2001). Dean es una defensora acérrima del soporte fílmico. Empezó filmando con una cámara Standard 8 continuó con una Super 8, y finalmente se quedó con la película de 16 mm, que es la que usa en la actualidad.

Sus películas se hallan en el extremo opuesto de la concepción del cine comercial o hollywoodense, se caracterizan por tener «tomas extremadamente largas que, más allá de perseguir una acción, lo que hacen es contemplar la auténtica apariencia del mundo sin adulterarla, un paseo por lo cotidiano en su propio tempo» (Santana, 2013). Dean tiene un gran interés por documentar el paso del tiempo, en sus films explora la relación entre el tiempo, el espacio y el movimiento como testigos de los acontecimientos históricos y de la memoria colectiva o individual.

En 2011 con su obra *Film*, expuesta en la Sala de Turbinas de la Tate, Tacita Dean realizó una suerte de homenaje al formato fílmico, manifestando con su trabajo su oposición a la desaparición de este material en manos del digital. En la oscuridad, como si estuviera en un cine, el espectador contempla una pantalla vertical en forma de película, con perforaciones en los lados incluidas, por la que durante 11 minutos verá circular todo tipo de imágenes: un sol brillante, el mar, un ojo, una chimenea industrial… se suceden en la pantalla reconstruyendo las creaciones que ha aportado el séptimo arte desde sus orígenes. «Dean pintó, modificó e intervino los fotogramas con el objetivo de generar una experiencia única al espectador, que era así testigo de un trabajo audiovisual monumental realizado de forma artesanal» (Santos, 2015). A propósito de *Film*, Tacita Dean afirma lo siguiente:

> En celuloide se trabaja con una transición que no existe en lo digital […] la tecnología que controla la luminosidad y el contraste en nuestros sistemas digitales de grabación, no es aún capaz de captar matices que sí se registran en el sistema analógico. […] El celuloide y lo digital son técnicas diferentes y producen cines diferentes. (2011).

Jacques Perconte

Nacido en Grenoble, Francia, en 1974, Jacques Perconte es uno de los artistas multimedia más destacados en Francia en las últimas décadas. Utiliza los nuevos

medios digitales para realizar sus creaciones, y es considerado uno de los pioneros en Francia en lo que se conoce como Internet art. Jacques hizo sus primeras obras con Internet y video arte, en 1995 realizó sus primeras películas, y su primera obra en Internet en 1996. El sitio web technart.net es el núcleo de su trabajo, mostrando todas sus actividades (notas, artículos, presentaciones, etc.). Suele trabajar con otros artistas como Michel Herreria (pintor), Didier Arnaudet (poeta), Marc Em (músico) y Hugo Verlinde (cineasta), entre otros. Su obra explora el cuerpo, el paisaje y el color a través de soportes digitales, dándole al arte digital una nueva dimensión pictórica, sus paisajes realizados en formato digital son cómo pinturas en movimiento, Perconte utiliza la tecnología como un nuevo medio artístico que puede ser estéticamente tan rico como cualquier otro del arte clásico.

El trabajo de Perconte se desenvuelve en torno a la noción de cambio, de viaje, de movimiento, esto puede apreciarse, por ejemplo, en una serie de pequeños videos (ensayos) que se titulan *París, «sans titre»* (2008), en los que se combinan imagen en movimiento con distorsión temporal, el desfilar de las imágenes, su ritmo, la variación de los colores, de los trazos y de los puntos que las componen, otorgan musicalidad a sus imágenes aun cuando no poseen sonido, aun careciendo de este, sus obras son capaces de producir un efecto musical al contemplarlas.

Isabel Pérez del Pulgar

Videasta española que ha trabajado intensamente en sus obras el tema de la construcción de la subjetividad y la dualidad entre cuerpo y mente. Licenciada en Geografía e Historia del Arte en la Universidad de Granada, ha realizado también estudios sobre color, pintura y dibujo, artes gráficas y cursos sobre diseño y arte digital en la escuela de Artes de Granada. Trabajó durante varios años en las distintas disciplinas y técnicas plásticas, y luego se dedicó a la realización en video y la fotografía. Considera al vídeo un medio expresivo completo a partir del cual es posible indagar e investigar, dado que permite combinar el movimiento y el sonido con una visión pictórica.

Sus trabajos no son concebidos individualmente sino como una continuidad y se dividen en series y en proyectos concretos. En *Ossum* (2014), video performance presentada en el Festival internacional de Video Arte de Madrid (IVAHM), la artista reflexiona sobre la dualidad existente entre el cuerpo y la mente y las contradicciones

que se producen entre la conciencia del sujeto y la realidad externa que lo construye como elemento productivo y consumista:

> El ser humano a lo largo de la historia se ha entendido como una realidad dual en lo que se refiere a mente-cuerpo […]. Conceptualmente en la obra se plantea la relación existente entre el cuerpo como elemento orgánico y sus diversas realidades. Realidades fracturadas a modo de espejos en los que se refleja la imagen subjetiva. Subjetividad dependiente de la percepción individual, de la propia naturaleza frágil y efímera de la estructura orgánica que arma el cuerpo, y la comunicación establecida de manera directa con la conciencia […]. El cuerpo sometido a tensiones contradictorias y enfrentadas, entre una realidad que lo construye como elemento productivo y consumista, y la propia conciencia y creencia de lo que se es como ser humano relacionado con el entorno. (Pérez del Pulgar, 2015).

Abraham Hurtado

Nació en el año 1972 en la ciudad de Murcia, España. Es licenciado en Artes Escénicas, coreógrafo, *performer* y artista visual. Trabajó con diversas compañías de teatro y danza, entre ellas La Fura dels Baus. Desde 2005 vive y trabaja en Berlín. En sus performances e instalaciones y videos Hurtado reflexiona sobre el estado del cuerpo a causa del sistema de vida moderno en el que se ve inmerso el individuo en las sociedades avanzadas, muchas de estas performances son grabadas y luego editadas convirtiéndose así en piezas de video que es posible visualizar en la web.

Dirige desde el año 2006 la plataforma AADK (Arquitectura Actual de la Cultura) conformada por un grupo de artistas residentes en Berlín que idean proyectos de diferentes disciplinas artísticas: *performance*, instalación, vídeo arte, música, literatura, etc. Han presentado sus trabajos en más de 25 ciudades europeas, en México y EE. UU.

AADK tiene una sede en España en el Centro Negra (Murcia). En este, a partir de la creación y la investigación, desarrolla proyectos artísticos en el ámbito rural.

En 2009, Hurtado estrenó una instalación y performance denominada *Die Korper Ohne Uns, El cuerpo sin nosotros*, a partir de cuyas grabaciones editó un video que actualmente puede verse en distintas páginas de Internet, igual que muchas de sus performances e instalaciones:

> La propuesta, sobre la pérdida, la alucinación, la fantasía y el cuerpo inerte entre el espacio vivo-muerto, marca la individualidad como estado, la identidad

> como pérdida, la comunicación como salida. La pieza está pensada para tres personas solitarias y dos esculturas-cuerpo. A través del encuentro en el mismo espacio se crearán situaciones coreográficas y visuales llegando, solo al final de ese encuentro, a una historia de ficción construida desde el puro movimiento. El cuerpo como instrumento de transmisión emocional y el movimiento que genera lo convierten en el auténtico protagonista en una propuesta carente de teatralidad. (Dancebox, 2009).

Esta obra como la mayoría de las performances, instalaciones y videos del autor hace hincapié en el tema del cuerpo, la pérdida de la individualidad y la soledad del individuo en la sociedad de consumo actual y la necesidad de comunicarse para encontrar una salida a esta situación que lo frustra.

Hito Steyerl

Nació en 1966 en Múnich, Alemania, y se doctoró en Filosofía en la Universidad de Viena y como profesora de New Art Media en la Universidad de Berlín. Se dedica a la realización de cine y video documental de ensayo, *media art* y videoinstalación además de escribir ensayos críticos y dictar conferencias sobre temáticas como la militarización, la migración, la globalización cultural, el feminismo o la imagen política, entre otros, y se interesa especialmente por la forma en que las imágenes circulan y son difundidas sin control mediante las nuevas tecnologías digitales.

Su trabajo se centra en la noción de que las tecnologías y la forma en que estas hacen circular las imágenes han tenido un alto impacto en la cultura, la economía y la subjetividad misma. Inge Stache, curadora de programación cultural y de la Cinemateca del Instituto Goethe en Buenos Aires, analiza la obra de la artista de la siguiente manera:

> En su conjunto, los trabajos de Steyerl actualizan el análisis crítico del lenguaje de la imagen desde el punto de vista de una generación conectada a través de las redes digitales: retoman el lenguaje dominante de los medios masivos y, con humor refinado, lo desarman a partir de sus propias contradicciones para, luego, complementarlo con reflexiones que impulsan al espectador a nuevas lecturas reveladoras. (2014).

El humor es un recurso habitual en sus videos, su intención es analizar cómo la manera en que hoy circulan las imágenes y el modo en que son consumidas determina la forma en que las personas se comunican.

EL CINE EXPANDIDO EN LATINOAMÉRICA

Según Bernini, docente e investigador argentino, autor del prólogo de la edición de la Untref del paradigmático libro de Youngblood *Cine expandido*, este concepto en realidad no se circunscribe al lenguaje cinematográfico, sino que apunta en última instancia a una expansión de la conciencia en la nueva era que, en su momento, el cine, en su forma experimental, permitió y que los nuevos medios tecnológicos (computadora, televisión y video) continúan y continuarán en un proceso indefinido e irreversible. Esa expansión de la conciencia humana a través de una democratización de las tecnologías de la comunicación debería sustentarse en una contracultura —un mundo cuyos significados, valores y definiciones de realidad sean exactamente contrarios a aquellos de la cultura dominante— y en un cambio de mentalidad que tenga la capacidad de derrumbar el control social.

El contexto sociopolítico de Latinoamérica en los 60, cuando comienza a gestarse el concepto de cine expandido y experimental, marcó y continúa haciéndolo las distintas direcciones que tomaron los artistas visuales de la época. Con relación al caso de Argentina, podemos encontrar varios casos paradigmáticos. Las autoras Alejandra Torres y Clara Garavelli, en el ensayo «¿Qué es lo experimental del cine y video experimental argentino?» (*IMAGOFAGIA*, n.° 9 (2014)), parten de la ambigüedad del propio término «experimental», marcando cómo desde sus comienzos (por la década del 50 en EE. UU.) aquel cine denominado como tal no era más que un cine que no podía ser definido de otra forma, porque no era ficción ni documental. Sin embargo, las autoras rescatan la importancia de investigar sobre el cine experimental partiendo de un concepto rescatado por uno de los autores y teóricos clásicos del cine, Jacques Aumont. Él mismo resalta la importancia del cine experimental (no narrativo), por las influencias permanentes que este influye sobre el cine narrativo (Aumont, 1983, pp. 89-147).

Muchas veces, como si no se tratara de cine, las investigaciones dedicadas al «cine argentino» se focalizan en el cine clásico, narrativo, industrial, hegemónico. Otra autora que ha investigado sobre el tema del cine experimental en Argentina es Brenda Salama. En su ensayo «El cine experimental: entre el experimento y la experiencia.

Las películas de Sergio Subero, Sergio Brauer y Mario Bocchicchio» (*IMAGOFAGIA*, n.º 9 (2014)) plantea la hipótesis de que el cine en su forma experimental en lugar de representar, produce, presenta, expande la realidad. Para fundamentarla toma el ejemplo de la obra de los realizadores argentinos Sergio Subero, Sergio Brauer y Mario Bocchicchio, quienes vinculan la experimentación cinematográfica con la experiencia del espectador. De esta forma se vincula con el concepto de cine expandido desarrollado por Youngblood con relación al cine experimental de EE. UU. Siguiendo los planteos teóricos de ambos, la investigación dialoga conceptualmente con esta hipótesis que relaciona al cine experimental con el concepto de cine expandido. El cine experimental debe ser entendido, ante todo, como un arte personal, en tanto que implica un modo singular de vincular el uso racional de la técnica (experimento) con las condiciones vitales que lo hacen posible (experiencia), cuyo fin último es la transformación de la visión, en sentido amplio, que tenemos de la realidad. (Salama 2014).

Otro antecedente que analiza el cine expandido en argentina es el ensayo de Rodrigo Alonso «Fuera de las formas del cine: Experiencias de Cine Expandido en Argentina». Alonso parte de una conceptualización desarrollada por Youngblood al definir:

> Denominaremos cine expandido, uno de los antecedentes más importantes de las instalaciones espaciales de imágenes que iban a popularizar las video instalaciones […]. Por un lado, algunos artistas exaltaron el aspecto sensorial de la relación entre la imagen y el espectador, generalmente influenciados por la recuperación de lo sensorial que siguió al movimiento *hippie*. En el extremo opuesto, artistas enrolados en la incipiente tendencia conceptual, destacaron el aspecto informativo de la imagen, su capacidad para constituirse en comentario sobre la realidad, y su estatuto de intermediario entre esta y el espectador. (Alonso, 2001).

Partiendo de esta hipótesis de trabajo es como el autor desarrolla las dos vertientes que se dieron también en la cinematografía argentina: la vertiente sensorial y la conceptual. Nombra como pionera de la vertiente sensorial a Marta Minujín. Luego desarrolla la obra de Oscar Bony como uno de los pioneros de la vertiente conceptual y David Lamelas que la utiliza para analizar por igual el espacio de una galería de arte y el propio modelo narrativo cinematográfico en (Londres, 1972). Los principales referentes argentinos de la vertiente sensorial de la década del 70, con relación a la experimentación formal con el lenguaje cinematográfico son: Marie-Louise Alemann, Narcisa Hirsch, Claudio Caldini, Horacio Vallereggio, Jorge Honik, Silvestre Byrón, Juan Villola y Adrián Tubio.

EL CINE EXPANDIDO LATINOAMERICANO EN LA ACTUALIDAD

Para plantear un claro panorama sobre las diferentes tendencias dentro de la experimentación audiovisual latinoamericana, resulta interesante, analizar programaciones de algunos eventos como la BIM (Bienal de Imagen en Movimiento), realizada recientemente en la ciudad de Buenos Aires. En la misma, el visitante podía encontrarse frente a algunos prestigiosos artistas provenientes del continente americano. En la edición de 2014, por ejemplo, se programó un ciclo curado por José Carlos Mariátegui denominado «Video arte peruano del último quinquenio, una mirada desde las artes visuales». A finales de los años noventa, el video en el Perú no se consideraba aún parte de las artes visuales establecidas, se mantenía al margen. Aquella amplitud no solo se evidenciaba por la variedad y el grado de experimentación en los trabajos realizados, sino también por la formación multidisciplinar de las personas vinculadas a su producción, que en muchos casos no tenían estudios artísticos formales. En la segunda década del siglo XXI, el video peruano ha sido legitimado por galerías y crítica especializada.

Muchos de estos artistas producen video como parte de un repertorio mayor de formatos, como la fotografía, la instalación o la escultura. Enmarcar a estos creadores como artistas de video exclusivamente puede ser complicado ya que, en muchos casos, su obra audiovisual se complementa e influencia con otros medios y viceversa.

Videoartistas peruanos son Ricardo Yui, Katherine Fiedler, Maya Watanabe, Marco Pando, David Zink Yi, Ximena Garrido-Lecca y Elena Damiani.

Los artistas peruanos que formaron parte de esta programación fueron: Ricardo Yui, proviene de la fotografía y ha venido experimentando con el video como una forma de documentar con mayor riqueza y detalle algunos procesos socioculturales urbanos que son parte de la realidad en la que vivimos. Por otro lado, Katherine Fiedler produce breves videos que juegan con el hiperrealismo fotográfico, que, como si fuesen argumentos de cuentos de hadas, incrementan la dosis de narrativa de sus historias. Maya Watanabe es una artista que ha venido produciendo consistentemente, desde hace casi una década, obra exclusivamente en video. *Escenarios* es su primer conjunto de obras con imágenes filmadas de forma panorámica en 360 grados. Mediante una técnica de animación artesanal, Marco Pando viene produciendo lienzos de novo a partir de conjuntos de películas de cine pegadas entre sí. Esto resulta en animaciones en las que los personajes dibujados pasan por situaciones fantásticas en el marco de problemáticas

sociales que forman parte de nuestras alucinaciones cotidianas. Desde sus inicios como autor, David Zink Yi ha venido desarrollando obras en video y videoinstalación dentro de un imaginario de composición visual y sonora. El ritmo de sus imágenes se relaciona de forma sustancial con el sonido y genera potentes composiciones audiovisuales. Ximena Garrido-Lecca es una artista multidisciplinaria y utiliza el video en sus proyectos de instalación complementando el proceso de investigación que demanda la producción de su obra. Sus videos se convierten así en un recurso etnográfico-visual de documentación. La selección concluye con la obra de Elena Damiani, quien viene trabajando alrededor de la persistencia de la memoria mediante la transformación de material encontrado.

Una recurrencia que se da en el ámbito de la experimentación audiovisual, desde sus comienzos en los 60 hasta la actualidad en Latinoamérica, es la cita constante a problemáticas sociales y políticas de cada contexto. En algunos casos, esta alusión es más literal que en otras, pero en muchos artistas podemos observar una necesidad de ir más allá de una experimentación formal, para llevar la obra a un plano de confrontación y reflexión para el espectador.

Otro caso interesante, presente en la última programación de la BIM, fue el del grupo CRÁTER (Venezuela-España). Presentaron un programa doble de cine expandido en el que la imagen física se sustituye por la incandescencia. Las intermitencias lumínica y sonora provocadas por los distintos proyectores de 16 mm y Super 8 llevan al espectador a un límite perceptivo. A partir de una propuesta formal y conceptual sobre los inicios del cine, Luis Macías y Adriana Vila intervienen la pantalla y el espacio otorgando protagonismo a los elementos básicos de la proyección cinematográfica. Al manipular el proyector y la obturación de la luz, se crean coreografías lumínicas que remiten al cine primitivo jugando con los sistemas de percepción e ilusión óptica e ironizando sobre los mecanismos de la visión estereoscópica.

Actualmente, en la ciudad de Buenos Aires, se da una muestra del video artista argentino Andrés Denegri. Esta instalación denominada *Clamor* agrupa tres obras: *Éramos esperados* (2012), *Éramos esperados* (16mm) (2013) y *Éramos esperados* (35mm) (2015). El montaje de la misma consta de dos proyectores de cine enfrentados que disparan imágenes que son capturadas por una pantalla que se encuentra entre ambos. Una proyección es la filmación que el relato corriente presenta como la primera de la historia del cine: *Obreros saliendo de la fábrica*, de Louis Lumière; la otra hace referencia a la primera filmación en territorio nacional: *La bandera argentina*, de Eugenio Py.

Lo que diferencia a las tres obras es el soporte cinematográfico con el que está realizada cada una, los proyectores correspondientes, las estructuras con las que se sostienen estos proyectores y que conducen el paso de la película y, sobre todo, sus tamaños. Una gran escultura cinética, donde las imágenes proyectadas se integran al valor estético de las máquinas cinematográficas y de la misma película de cine que sale de ellas para recorrer la sala de un extremo al otro.

Andrés Denegri tiene una amplia trayectoria en la experimentación audiovisual, como también en el campo de la investigación y la docencia. El objetivo de esta instalación, es precisamente reflexionar sobre la evolución de los distintos soportes cinematográficos ampliando la experiencia perceptiva del espectador, que encuentra una multiplicidad de pantallas y formatos, como parte de una misma obra.

Otro caso interesante para reflexionar sobre las transformaciones que las nuevas tecnologías han generado en el campo audiovisual es el denominado «documental expandido». El autor de una tesis doctoral, Gabriel Sucari Jabbaz, ha desarrollado ampliamente este nuevo género cuya conceptualización puede aplicarse a varias experiencias en la región latinoamericana. Define el mismo como resultado de un nuevo paradigma en el que la representación documental contemporánea amplía el cuadro bidimensional de la TV o el cine, a partir de las nuevas tecnologías, se genera una multiplicidad narrativa y permite al espectador un recorrido aleatorio por la información. El documental expandido «propone nuevas formas de representación que trasciende las características de un medio específico, este documental postmedia produce un modelo en donde se aúnan el cine, el video, la fotografía, el texto, la informática y la instalación» (Sucari Jabbaz, 2009).

Un caso que representa claramente este tipo de representación documental expandida es el webdoc. El mismo consiste en un nuevo formato de periodismo que está empezando a aparecer, un género basado en el fotorreportaje, que incorpora un contenido documental, imágenes, videos, audio y herramientas multimedia. Es una oferta de contenidos nativa de la Web, que busca conquistar a los usuarios de dispositivos móviles como los tablets y smartphones. Las historias son contadas a través de la combinación de diferentes medios, utilizando las herramientas y funciones específicas de la red.

Es un sistema interactivo documental, multiformato, concebido y enriquecido con recursos audiovisuales y producido para su difusión vía Internet. Se trata de una herramienta de productos multimedia que combina texto, foto, video, sonido y animación de manera interactiva, didáctica y educativa. Su función principal es difundir información y captar el interés de las personas que no tienen un hábito por la lectura

y que se sienten a gusto con la Internet como fuente de información creíble, frente a las noticias de la televisión y la prensa en general.

En Brasil se generó, por ejemplo, un webdoc sobre grafiteros de la ciudad de São Paulo, la URL es http://www.webdocgraffiti.com.br/. Como su formato lo indica, es un documental interactivo sobre el arte urbano en la capital paulista. Cada mes se sube un nuevo episodio abordando temas, estilos colectivos y artistas diferentes. El usuario puede visualizar cada episodio en el orden deseado y de forma aleatoria de acuerdo a sus intereses. Por otro lado, se plantea el recorrido audiovisual por un gráfico que representa el mapa de la ciudad con las calles y barrios intervenidas por los artistas. Para cerrar el foco puesto en la interactividad del espectador, es que en cada episodio el mismo puede dejar sus comentarios y reflexiones que a su vez generan un diálogo directo con los artistas.

CINE DE EXPOSICIÓN EN LA 29 BIENAL DE SÃO PAULO

La 29 Bienal, del año 2010, se presentó como un espacio de exhibición de varias propuestas audiovisuales. Algunas de ellas fueron concebidas por varios cineastas como Jean-Luc Godard, Steve McQueen, Chantal Akerman, Pedro Costa, entre otros. Varios son los escritos que reflexionan acerca del encuentro entre el arte contemporáneo (más específicamente, su espacio de exhibición: museos, galerías) y el cine (con relación a la proyección y exhibición). Uno de los más importantes teóricos que abordó esta problemática fue Jean Christophe Royoux (1999) a partir del concepto ‘cine de exposición’. Cada vez es más frecuente que los museos incorporen prácticas audiovisuales dentro de su programación. Esta tendencia se ha incrementado a lo largo de estos últimos años. Los museos o galerías se presentan como posibilidad de la conformación de espacios de proyección. Royoux (1999) afirma que el cine de exposición es la «… confluencia inédita de ambos campos, se trata en todo caso de concebir la sintaxis de un dispositivo espacial que funciona por sí mismo, o que se aventura, como verdadera máquina de democraticidad».

En los últimos años, los museos o galerías también se conforman como espacios de proyección.

El traslado de la exhibición fuera de la sala obscura clásica abre la posibilidad de reconfigurar el lenguaje de lo cinematográfico. Algunos de los ejes del cine en cuanto

a relato y tiempo se han modificado en su relación con los espacios dentro del museo o galería. La condición del espectador como voyerista, no activo físicamente, altamente identificado con lo que acontece en la pantalla va a transformarse en un nuevo espectador. La concepción y construcción del relato muchas veces va a estar asignada a la recepción y no a la producción del mismo. Es decir, se establece un *feedback* entre el artista y el espectador, y es en este proceso donde tiene lugar el relato. De acuerdo con Royoux,

> La transposición de un modelo cinematográfico al contexto de las artes plásticas —proyección de diapositivas, secuencias de imágenes, instalaciones de vídeo— con una serie de efectos específicos —abandono de la autonomía de la imagen, temporalización de la representación—, y aunque hablemos de un cine no-narrativo o antinarrativo —en el sentido que ha devenido habitual el término, como opuesto a eso que, a partir de 1973, se denominará *story art* o *narrative art*— ha permitido en tiempos recientes la emergencia de nuevas modalidades de relato. (1999).

Estas nuevas modalidades están directamente relacionadas con el espectador. Es el propio cuerpo del espectador el que armará con su recorrido, transitando los múltiples espacios en los que se nos ofrece la obra, los posibles relatos que surjan de las imágenes. La narración no es un a priori en muchas de las obras, sino que se conforma con el devenir temporal y espacial del propio espectador. Philippe Dubois reflexionó sobre el cine de exposición en términos de «migración de dispositivos» (2011) a la relación entre el arte contemporáneo y el cine. No se trata de proyectar una película, más allá que se use un proyector, sino que se quiebra con lo propio del cine, tal como lo conocíamos. Se pasa de una sala obscura que clausura el exterior, a un lugar con plena luz.

«La sala obscura se presentaba como dispositivo de aislamiento, lugar cerrado, caverna, que establecía una relación bilateral» (Dubois, 2011). Es en este lugar donde están dadas las condiciones para que el espectador experimente una inmersión total con el espectáculo, conduciéndolo a una identificación con lo exhibido. Si bien la identificación se refiere a lo personal lo propio del cine es que es un hecho colectivo. La recepción está condicionada por lo colectivo. La inmersión en el cine está dada en el plano psíquico y no físico. El cine de exposición modifica la inmersión, la vuelve física. Aparece el cuerpo del espectador como eje fundamental de las obras.

Harun Farocki (cineasta, República Checa) a partir de la video instalación *Serious Games III: immersion* [2009] expone estos «juegos» que fueron realizados para

trabajarse como terapia para soldados que combatieron en la guerra de Irak. Realidad virtual y simulación computarizada conforman dentro del espacio posibles lecturas en la medida que el espectador decida que ver. Lo físico está dado por la libertad de avanzar por los espacios e intersticios que son parte de la obra. La sala permanece abierta y dispuesta a ser atravesada, transitada. «Se deja la sala obscura para pasar al museo o galería. Es decir, se pasa a otro dispositivo: el dispositivo museal» (Dubois, 2011). Al modificarse la exhibición y proyección de las obras nos dan algunos indicios de cierto agotamiento en las formas clásicas del cine. Específicamente en la recepción del mismo. ¿De qué manera el espectador contemporáneo inicia la búsqueda de otras formas de ver cine? Según Dominique Païni,

> El museo ha sido una nueva vía para que el cine siguiera encontrando un público que ya no estaba dispuesto a aceptar el hecho de ir a ver películas de la misma forma que en el siglo XX. El público hoy ya no va a una sala de cine como iba antiguamente. El público ya no tiene ganas de ser cautivo, de estar capturado por el tiempo de una película. El cine hoy en día no puede conocer una sola forma de ser visto. (2010).

Este espectador conforma con sus recorridos nuevas lecturas en relación a la obra. La misma se presenta como lugar a ser explorado, alejándose de la mera contemplación. El espectador atraído por estímulos visuales y muchas veces sensoriales avanza en diversas direcciones para poder percibir la obra desde diferentes aristas.

Estos nuevos lugares se han denominado como arquitecturas de recepción dentro de lo que se llamó «cine expandido». Estos espacios son altamente performativos e interactivos. Amar Kanwar (cineasta, Nueva Delhi) presentó la videoinstalación *The Lightning Testimonies* [2007] la cual cuenta con ocho proyectores donde dirigen la imagen a pantallas inmateriales. Cada una explora diversas historias de mujeres que padecieron violencia de género. El montaje estará a cargo del espectador con los recorridos que se instauren a partir de la búsqueda da cada uno. En este recorrido Dubois observa una especie de montaje construido por el espectador.

«El desplazamiento del espectador como narrativa, como montaje horizontal» (2011). En cada recorrido se hace presente una decisión por parte del espectador donde va configurando de sentido a la obra. No hay un a priori de la narración, se da en el acto mismo de la exploración de la obra, se da en el espacio. Se crea un montaje a partir de los desplazamientos del espectador, muy por el contrario a la postura contemplativa que acontecía en la sala obscura. La invitación a recorrer los espacios

está relacionada con las diferentes pantallas y la cantidad de proyectores que se ubiquen en el espacio. Se puede observar una infinidad de combinaciones posibles en distintos tipos de pantallas, las hay: móviles, sólidas, invisibles (proyectadas en otro lugar), translúcidas, multipantallas.

El cine de exposición quiebra la noción de tiempo. Dubois diferenció «un tiempo libre en relación a un tiempo impuesto» (2011) En la sala de cine se impone el tiempo de la proyección clásica, el espectador no decide sobre el tiempo de la misma sino muy por el contrario el tiempo se le impone. En el caso de la exposición, el espectador cuenta con un tiempo libre en el cual es él quien decide la temporalidad de la obra. Las salas en galerías y museos permiten el libre acceso y la permanencia en la misma está dada por las elecciones que haga el espectador de acuerdo a su interés.

CONCLUSIÓN

Para concluir sobre la evolución y tendencias del cine expandido en Latinoamérica, podemos reflexionar sobre un punto de partida en común con las experiencias contraculturales de la década del 60, que se dieron de forma simultánea en la región y en EE. UU. y Europa. Tal vez, el punto en común de los experimentales audiovisuales latinoamericanos sea su permanente reflexión sobre el contexto socio político de cada país, algo que se generó en sus comienzos con el cine político como también en varios video artistas contemporáneos.

Por otro lado, el cine expandido ha tenido un punto de inflexión en su desarrollo a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías, que no solo transformaron la experiencia perceptiva del espectador, sino también las estructuras narrativas tradicionales del cine documental y el cine de exposición, entre otros géneros.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, R. (2001). Fuera de las formas del cine: Experiencias de Cine Expandido en Argentina. Presentado en: *Segundas Jornadas Nacionales: El Cine y las Artes Audiovisuales. Enfoques Analíticos y Transdisciplinarios. EINCITED*. Universidad de Buenos Aires. Archivo General de la Nación, Buenos Aires.

Altman, A. (diciembre de 2009). Hito Steyer – Neuer Berliner Kunstverein. *Frieze Magazine*, n.º 127. Disponible en: http://www.frieze.com/issue/review/hito_steyerl

Caja Negra editora (2015). *Los condenados de la pantalla, Hito Steyerl* (2015). Recuperado el 22/08/2015 de http://www.cajanegraeditora.com.ar/libros/los-condenados-de-lapantalla-0-

Civale C. (14 de noviembre de 2014). La muerte del cine. *Página 12*, suplemento *Las 12*. Disponible en: http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9300-2014- 11-16.html

Dance Box. *The Körper OhneUns*. Recuperado el 10/08/2015 de: http://dancebox.es/contiene /escenicas/2009/05/1818/

Dean, T. (2013). *La Vanguardia*. Cultura. Salvar el celuloide. http://www.lavanguardia.com/ cultura/20130828/54380779536/salvar-celuloide.html

Elder, M. D. (1932). The Myth of Progress (en inglés). *The British Journal of Medical Psychology*, 1932, vol. XII, p. 1.

Erre que Erre Danza (2015). Hoogerman 2012. Recuperado el 20/08/2015 de: http://www. errequeerredanza.net/?p=1450&lang=es

Hessler S. (2014). Lugar a dudas. La vitrina. Klara Lidén de Mith of progress (Moonwalk) Recuperado el 17/08/2015 de: http://www.lugaradudas.org/publicaciones/exhibiciones/2014_03_vitrina_klaraliden.pdf

Hurtado, A. (2013). Instituto Cervantes. Ignition Lab. Recuperado el 10/08/2015 de: http:// berlin.cervantes.es/FichasCultura/Ficha91269_57_1.htm

Jaques Perconte (2015). Recuperado el 10/08/2015 de http://www.jacquesperconte.com

La Ferla, J. (2008). Cine expandido o el cine después del cine. *La Nación. ADN Cultura*, 16 de febrero de 2008.

Lech I. (2015). VIDEOsPAIN, Intinerancias transvisuales. Recuperado el 10/08/2015 de http:// issuu.com/publicacionesaecid/docs/videospain

Morey J. (2013). Sneo Danza. La Red. Abraham Hurtado: Cuerpo, conciencia y reacción. Recuperado el 12/08/2015 de: http://sneodanzalared.es/profiles/blogs/abraham-hurtadocuerpo-conciencia-reaccion

Navarro, M. (2006). Salon Kritik. Tacita Dean, esquivar la ficción. Recuperado el 15/08/2015 de http://salonkritik.net/06-07/2006/08/tacita_dean_esquivar_la_ficcio.php

Noble, K. (enero-febrero 2011). KlaraLidén - Serpentine Gallery. *Frieze Magazine*, n.º 136. Disponible en: http://www.frieze.com/issue/review/klara-liden/ http:/Enreo-Feb 2011

Païni, D. (2010, octubre). El cine expuesto (Revista Lumiere) [Video]. Recuperado de https://vimeo.com/25887752

Pérez del Pulgar, I. (2015). IVAHAM. Ossum. Recuperado el 12/08/2015 de: http://ivahm. com/ossum-isabelperez- del-pulgar/

Philippe Dubois (2015). Clase magistral en el Espacio Fundación Telefónica. Arte contemporáneo: cine expuesto, móvil, transmitido. Material no publicado. Recuperado el 13 de mayo de 2015: https://www.youtube.com/watch?v=Wp3SpvJVH8s

Royoux, J. C. (1999). Por un cine de exposición. Retomando algunos jalones históricos. Acción Paralela #5. Recuperado de: http://www.accpar.org/numero5/royoux.htm

Salama, B. (2014). «El cine experimental: entre el experimento y la experiencia. Las películas de Sergio Subero, Sergio Brauer y Mario Bocchicchio», *IFOMAGIA*, n° 9.

Santos, J. (2015). Arte y Crítica.org. Tacita Dean, el último rayo verde. Recuperado el 15/08/2015 de: http://www.arteycritica.org/tacita-dean-el-ultimo-rayo-verde/

Sena Caires (2009). Arte digitais Blog. Jacques Perconte e a ilusão de continuidade. Recuperado el 10/08/2015 de: artes.ucp.pt/artesdigitais/?p=278

Soucheyre, G. (noviembre 2014). Bienal de la Imagen Movimiento. Recuerdos futuros. Recuperado el 15/08/2015 de: http://bim.com.ar/proyeccion-2014/?proyeccion=1815

Stache, I. (2014). Goethe Institut. Hito Steyerl en Buenos Aires. Recuperado el 15/08/2015 de: http://www.goethe.de/ins/ar/es/bue/ver.cfm?fuseaction=events.detail&event_id=20439365

Torres A., Garavelli C. (2014). ¿Qué es lo experimental del cine y video experimental argentino?, *IFOMAGIA*, n.° 9. Recuperado de http://www.asaeca.org/imagofagia/sitio/index. php?option=com_content&view=article&id=400%3Aique-es-lo-experimental-del-ciney-video-experimentalargentino& catid=54%3Anumero-9&Itemid=169

Youngblood, G. (2012). *Cine expandido*. Buenos Aires: Eduntref.

AUTORÍA Y ESCRITURA

Se escribe para ser interpretado y para expresar lo que se comprende

Nancy Pérez, Mariela E. Cruz y Marisol Leyva

«La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos desde una perspectiva histórica»

En: *Ciencias Holguín*, vol. XVIII, núm. 1 (enero-marzo de 2012). Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2023.

RESUMEN

Se ofrecieron algunas consideraciones en torno a la evolución y desarrollo de los estudios lingüísticos y su repercusión en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Se incluyeron reflexiones sobre las particularidades de la enseñanza de la expresión escrita a partir de los aportes de la llamada gramática tradicional, la lingüística estructural, la gramática generativa transformacional y la lingüística textual. Se valoraron, además, los significativos aportes de las teorías cognitivistas y sociocognitivistas, relacionados con la concepción de proceso de la escritura y se abogó por el enfoque cognitivo-comunicativo como sustento metodológico para la elaboración de propuestas de acciones de aprendizaje para la construcción de textos escritos.

Palabras clave: textos escritos, competencia comunicativa, enfoque cognitivo-comunicativo, enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Cuba, como parte de la Batalla de Ideas, desarrolla un proyecto encaminado a formar un hombre con una amplia cultura que le permita comprender el mundo y defender el Socialismo como la única vía para alcanzar la justicia social. El dominio de la lengua materna es parte de esa cultura. La escuela, como institución especializada, tiene a su cargo su enseñanza y perfeccionamiento; lo que ocupa un lugar prioritario dado la importancia del lenguaje para la formación integral de los estudiantes. El dominio de la lengua materna implica el desarrollo de cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir.

De estas habilidades comunicativas, escribir constituye una de las mayores preocupaciones de los sistemas educativos, las que están motivadas por la baja calidad de las construcciones textuales de los estudiantes que se manifiestan en los diferentes niveles de enseñanza, incluso en el universitario.

A pesar de los cambios y reformas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, no se ha logrado el impacto deseado en la formación del individuo. El desarrollo de las competencias para utilizar la lengua escrita en los múltiples contextos de comunicación es aún insuficiente; por lo que resulta necesario, la búsqueda de alternativas dentro del ámbito escolar, de manera tal que se favorezca su desarrollo.

La propuesta de alternativas en la enseñanza y aprendizaje de la escritura requiere de un sustento teórico y metodológico. Para encontrar ese fundamento se debe partir de la valoración crítica de los diferentes enfoques que han caracterizado su didáctica a través de la historia. Es objetivo de este trabajo ofrecer una sistematización teórica acerca de la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos vista en su desarrollo histórico, lo que contribuye a esclarecer las bases de las teorías y enfoques en los que se sustenta la didáctica de la escritura en la actualidad y particularmente en Cuba.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realiza un estudio bibliográfico que comprende la revisión de literatura científica especializada en el tema de la escritura y su enseñanza-aprendizaje. Se destacan como autores extranjeros los trabajos de: T. A. van Dijk (1983, 1984, 1989, 2001), M. Parra (1990), A. Teberosky (1993, 2000), E. Ferreiro (1994), D. Cassany (1994, 1997, 1999), M. Castillo (2001).

Asimismo, como parte de la tradición pedagógica cubana, fueron revisados los aportes de José de la Luz y Caballero (1800-1862), José Martí (1853-1895), Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), Herminio Almendros (1898-1974), Ernesto García Alzola (1972, 1978), entre otros.

Por otra parte, se destacan las valiosas consideraciones de autores cubanos como: A. Roméu (1994, 1999, 2003, 2006), M. Ruiz (1996, 1999), J. R. Montaño (2005), I. Domínguez (2006), L. M. Sales Garrido (2006), M. Jiménez (2007).

Para el desarrollo de la investigación se pusieron en práctica diferentes métodos del nivel teórico: el análisis histórico-lógico permitió el examen de la bibliografía científica enfatizando en cómo ha venido desarrollándose, en el decursar histórico, la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos escritos hasta llegar a los enfoques más actuales. Los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo permitieron analizar, procesar y llegar a generalizaciones de los aspectos teóricos, relacionados con la construcción de textos escritos, contenidos en las fuentes bibliográficas consultadas.

RESULTADOS DEL TRABAJO

En los pueblos de la antigüedad ya encontramos la preocupación por el empleo adecuado y esmerado del lenguaje. La concepción de la enseñanza de la lengua, y particularmente de la escritura, en la Edad Media, fue básicamente gramatical. Se consideraba que solo la adquisición de un conjunto de normas gramaticales y ortográficas era fundamental para poder desarrollarla.

Estas primeras gramáticas eran preceptivas; su fin radicaba en lograr la pureza idiomática, sin atender los cambios y variaciones que se producían en el habla como consecuencia de las particularidades de los usuarios de las diferentes comunidades lingüísticas; es decir, se ignoraba la función social de la lengua.

Este enfoque prescriptivo (gramatical, academicista), presente en las ideas pedagógicas más antiguas, consideraba a la lengua escrita como modelo de corrección y perfección idiomática que debía ser imitado por la lengua oral. Los ejercicios de escritura consistían en copiar textos, escritos por reconocidos escritores; se imitaban los modelos de las lenguas clásicas (el latín y el griego).

El pensamiento humanista del Renacimiento impuso ideas pedagógicas diferentes, entre las cuales se destaca la introducción en la enseñanza de las lenguas nacionales. Dentro de esta corriente sobresale la figura del pedagogo eslavo Juan Amos Comenius (1592-1670); quien aboga por la generalización de la enseñanza de la lengua materna en todas las escuelas y para todos los niños.

Estas nuevas ideas conllevan a asumir un enfoque productivo en la enseñanza de la escritura, el que tiene sus raíces en la antigua práctica de la oratoria y en el estudio de la retórica en las escuelas de Grecia y Roma. Las ideas del pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) ocupan un lugar relevante en el desarrollo de este enfoque; a él se le debe el mérito de haber desterrado de la escuela el método gramatical de carácter formal.

En la enseñanza de la escritura en Cuba durante la Colonia predominó el enfoque prescriptivo y normativo imperante.

La enseñanza del idioma en Cuba no podía escapar de las concepciones imperantes en la educación, por lo que predominaba un enfoque prescriptivo y normativo en la enseñanza de la escritura. Independientemente de que esta fue la tendencia dominante durante toda la etapa de la Colonia, pueden destacarse otras concepciones que son la expresión de un pensamiento más progresista.

Las ideas pedagógicas de José de la Luz y Caballero (1800-1862), y las de otros maestros, herederos directos de sus enseñanzas, como José Martí, estaban a tono con las tendencias generalizadas en el siglo XIX, que abogaban por la importancia del desarrollo de las habilidades de escritura a partir de su práctica intensiva desde la escuela; concebían este ejercicio como el más importante de todos.

Las consideraciones sobre la enseñanza de la gramática que refiere Martí resultan de particular interés al aseverar que su aprendizaje debe centrarse en lo que el niño lee y oye. Al respecto plantea: «No más Gramática que aquella: la que el niño descubre en lo que lee y oye y esa es la única que sirve» (José Martí, carta a María Mantilla, p. 69).

El siglo XIX deja clara la necesidad de profundizar en los aspectos metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, pues los estudios gramaticales no aportaban los fundamentos para desarrollar las habilidades de expresión escrita.

El siglo XX se inicia con el criterio de que los estudios gramaticales de carácter formal y normativo dejaban de tener utilidad para la enseñanza de la escritura, lo que trajo como consecuencia que se eliminara la gramática de los programas escolares y, en muchos países, llegó a desaparecer del ámbito escolar, cediendo su lugar a la enseñanza productiva.

En la primera mitad de este siglo, cobra especial auge el interés por la enseñanza de las habilidades para comprender y construir textos a partir de la influencia de la llamada «escuela activa» o «escuela nueva». Se enfatiza en el desarrollo de motivaciones mediante la propuesta de temas sugerentes y la búsqueda de la espontaneidad en el que escribe.

El enfoque productivo centra su atención en el desarrollo de habilidades para la producción oral y escrita; se sustenta en el carácter inductivo de la enseñanza y en los ejercicios de expresión. Independientemente de que favorece el desarrollo de las habilidades de escritura, se coincide con el criterio que,

> Al igual que el enfoque normativo, fija su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua, es decir, la habilidad, y obvia la necesidad de dotar al alumno de conocimientos sistematizados acerca de las estructuras lingüísticas, incluidos los tipos de textos, su uso en determinados contextos, esto conspira contra la necesidad de integrar el conocer, el saber, el saber hacer y el saber ser (Roméu Escobar, p. 44).

En el siglo XX se produce un desarrollo de la lingüística; surge la llamada lingüística estructural, la que define la lengua como sistema y como institución social. Reconoce el papel decisivo del medio sociocultural en la adquisición de la lengua por el individuo, pero no se detiene en el estudio de su función comunicativa. La enseñanza, influida por esta corriente, adopta un enfoque descriptivista que sigue priorizando el aspecto gramatical.

Dentro de la concepción descriptivista de la lengua, surge, hacia fines de la década del 50, una nueva teoría en la lingüística estadounidense conocida como Gramática generativo-transformacional, cuyo principal representante es Noam Chomsky. Esta teoría, aunque se apoya en los resultados obtenidos por la lingüística anterior, significó un salto cualitativo con respecto de la lingüística estructuralista. Sus aportes se aprecian al concebir el aprendizaje de la lengua a partir del descubrimiento creativo de las palabras y frases atendiendo a reglas universales y generalizables a cualquier lengua y no a la repetición monótona de respuestas frente a estímulos.

Esta teoría desconoce la diversidad de usos y sentidos que puede tener un texto que se crea a partir de una determinada necesidad de comunicación. Sin embargo, aporta un modelo más coherente y completo de análisis lingüístico y propicia la creatividad verbal de los hablantes.

Otro aspecto donde el generativismo ha modificado ideas y planteamientos, es en la concepción del error y de su corrección. Las faltas orales o escritas de los aprendices ya no son pecados irrecusables ni peligrosos que hay que erradicar urgentemente para que no creen hábito, sino que son síntomas del proceso de aprendizaje (Cassany, p. 306).

El enfoque gramatical, tradicional, normativo, se enriquece a partir de los aportes del estructuralismo y del generativismo. De una visión prescriptiva, donde se enfatiza en la corrección, la memorización y la imitación de modelos clásicos, se pasa a la descripción formal de estructuras y reglas de reescritura al margen del desarrollo de habilidades.

Las ideas del estructuralismo ejercen influencia en la enseñanza de la lengua en Cuba a partir del proceso de perfeccionamiento (1975) se introdujeron cambios que favorecieron el aprendizaje de la lengua «porque comienza a abordarse la lengua como sistema y se incorporan a los programas de Español contenidos referidos a la comunicación; conceptos como norma, habla, comunidades lingüísticas, signo lingüístico y sus componentes, fonemas vocálicos y consonánticos y su articulación» (Domínguez García, p. 226). Sin embargo, se ha criticado el tratamiento por separado de los distintos componentes de la asignatura: lectura, gramática, expresión oral,

expresión escrita y ortografía, como si no fueran partes de un único fenómeno. La construcción de textos escritos recibía un tratamiento especializado desde el español y se consideraba como resultado, solo el producto final de la escritura.

Los aportes de Ernesto García Alzola resultan significativos. Este autor refiere la complejidad del acto de escribir; enfatiza en la motivación como elemento esencial para el aprendizaje de la escritura, en la estructura de la composición y en el empleo de la crítica y la autocrítica para la evaluación de los trabajos, orientada hacia los logros y las dificultades, pero enfatizando más en los primeros.

Con la publicación de la obra *Metodología de la enseñanza del Español* de Angelina Roméu y otros autores (1987), se da una nueva orientación a los estudios de la expresión escrita; estos se conciben como un proceso integral, continuo y sistemático y se gradúa la intensidad y profundidad del desarrollo de la escritura por grados y niveles.

Desde el punto de vista metodológico, se le dedica especial atención a los ejercicios de lengua oral previos que sirven de punto de partida a los trabajos de expresión escrita. Se insiste en la importancia de su tratamiento desde las diferentes materias escolares; se reconoce el papel de la Gramática en el desarrollo del lenguaje y la necesidad de profundizar en el contenido del tema que el estudiante va a abordar. Se declara la importancia del desarrollo del vocabulario del alumno; así como el conocimiento de las normas para el uso correcto de la lengua culta. La enseñanza se orienta hacia tres direcciones: descriptiva, prescriptiva y productiva.

El enfoque gramatical se enriqueció con los aportes del estructuralismo y del generativismo, los cuales, aunque no traspasaban el nivel oracional, empezaron a iluminar la necesidad de ir más allá.

Ni el estructuralismo ni el generativismo habían traspasado el límite oracional; pero ya algunos lingüistas, dentro de estos enfoques, se dan cuenta de que el estudio de la lengua debía ir más allá de la descripción de un sistema sintáctico sobre la base de oraciones aisladas del contexto; de ahí, que se comience a pensar en el texto.

Nuevas orientaciones en el campo de las ciencias del lenguaje dadas por la sociolingüística, la pragmática, la filosofía del lenguaje, centran su interés en los usos de la lengua.

La ampliación interdisciplinaria que se produce en los estudios lingüísticos da lugar a la aparición en Europa de una nueva corriente lingüística denominada Lingüística del texto, la que rompe definitivamente con el llamado «tope oracional» y amplía la unidad

de estudio al texto. La Lingüística del texto significa mucho más que la ampliación de la unidad de estudio, es un punto de vista nuevo y más global del hecho lingüístico (Cassany, p. 306).

Los estudios de la Lingüística del texto han realizado importantes aportes a la enseñanza de la lengua. Esta nueva perspectiva de análisis lingüístico se ha denominado enfoque comunicativo y ha propiciado el tránsito de una lingüística de la lengua hacia una lingüística del habla y en consecuencia, de una didáctica de la lengua, hacia una didáctica del habla. La enseñanza de la lengua con enfoque comunicativo permite desarrollar la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa, según Hymes, permite al hablante saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo.

La enseñanza de la escritura con enfoque comunicativo adquiere un carácter funcional, el que se manifiesta en la posibilidad que tiene el estudiante de descubrir, mediante los procesos de comprensión y análisis, la funcionalidad de los elementos lingüísticos en el discurso y de aplicarlos en su práctica comunicativa.

Enseñar a escribir con enfoque comunicativo significa privilegiar los procesos de comprensión y producción de distintos tipos de textos, enfatizando en la comunicación y el uso de la lengua, así como en la diversidad de registros y de tipologías textuales. Los ejercicios de escritura parten de la lectura, comprensión y análisis de textos modelos (los que deben ser reales), hasta transformar, rehacer, completar y crear textos de diferentes tipos.

Escribir con enfoque comunicativo parte de la lectura, la comprensión y el análisis de textos modelos.

A partir de la década de los 70 del pasado siglo XX, tienen lugar importantes investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, las que introdujeron la concepción de proceso en la escritura. Esto significó un valioso aporte que provocó una verdadera transformación en los estudios acerca de la producción de textos escritos, y particularmente en su enseñanza y aprendizaje.

Con el término ‘proceso’ se designa qué ocurre en la mente humana cuando se producen significados, qué estrategias y procedimientos emplea el escritor para procesar la información que va a transmitir mediante un texto. Este aporte tiene que ver con el hecho de entender la escritura como un proceso mental complejo y no como un mero ejercicio de transcripción de la lengua oral.

En los primeros estudios cognitivos, el contexto se concebía como un componente independiente que se añadía al texto para que este cumpliese con determinadas características retóricas. Otros estudios, apoyados en el enfoque sociocultural de Vigotsky, ampliaron la visión del proceso de la escritura, haciendo énfasis en la interrelación que se produce entre texto y contexto social.

Para Teun van Dijk, el contexto es la estructura que involucra a todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso. Es válido afirmar entonces que, el texto cobra su verdadero sentido en el contexto en el cual se produce; él es quien define las características del texto.

Los estudios sociocognitivos han demostrado que es también el contexto quien determina el proceso cognitivo que tiene lugar en cualquier acto de escritura; lo que implica que los procesos que se siguen no son únicos, sino que su ejecución depende de la interpretación que tiene el escritor acerca de las condiciones particulares de cada situación de comunicación (Rodríguez Ruiz, p. 54). Aunque la función básica y primaria de la escritura, como la del lenguaje en general, es la función comunicativa, no puede olvidarse que esta también, como una forma del lenguaje, participa en la construcción del pensamiento.

Las investigaciones cognitivistas y socio-cognitivistas demostraron el papel significativo que tiene la escritura en el desarrollo del conocimiento. Dado su carácter razonado, que implica un funcionamiento psíquico de mayor complejidad, esta forma de manifestación lingüística deviene un instrumento poderoso para el aprendizaje y la autorregulación intelectual (función epistémica de la escritura).

Las operaciones que conforman el proceso de la escritura contribuyen a ello; especialmente las relacionadas con la búsqueda y procesamiento de la información, donde tienen lugar procedimientos mentales como la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis, la generalización; las relacionadas con la confección del plan previo, para organizar y ordenar las ideas y las de revisión de lo escrito, que implican lectura reflexiva, cuestionamiento de los propios conocimientos del que escribe, reconocimiento de errores y su reformulación.

Lo anteriormente expresado evidencia que la escritura ha de verse como una forma que permite pensar y usar el lenguaje. Los que sostienen estos criterios asumen un enfoque basado en el contenido, consideran como lo más importante que el alumno desarrolle conocimientos sobre diferentes materias y que aprenda a autorregular su propio aprendizaje. Este enfoque se ha empleado mayormente en el contexto de estudios superiores y ha propiciado el Movimiento de la escritura a través del currículum, de gran importancia para la escuela.

Entre los aspectos positivos de este enfoque se destacan la contribución al desarrollo de la competencia cultural del estudiante, así como al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Sin embargo, no atiende otros aspectos del conocimiento que son esenciales para el aprendizaje de la construcción de textos escritos.

A partir de la década del 90 del pasado siglo XX, se iniciaron en Cuba los intentos por encauzar la enseñanza de la lengua hacia los más recientes enfoques sustentados en la lingüística del texto y en el enfoque comunicativo. Las investigaciones realizadas por Angelina Roméu han venido consolidando una concepción teórica sobre el enfoque comunicativo (Roméu, A., 1992), cognitivo-comunicativo (Roméu, A., 1996), que se ha ido perfeccionando en la medida en que han cobrado auge las teorías discursivas (Van Dijk, 2000), hasta un enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural (Roméu, A., 2006), que revela las relaciones entre el discurso, la cognición y la sociedad en una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria.

Se reconocen, además, los criterios aportados por M. Ruiz Iglesias (1999), Ligia M. Sales Garrido (2006), y particularmente, por su incidencia directa en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, los de I. Domínguez García (2006). Estas autoras coinciden en reconocer la complejidad del acto de escritura, la importancia de la motivación y la práctica oral previa, así como la consideración del proceso: preescritura, escritura y reescritura en este aprendizaje. Estos criterios han servido de base para el perfeccionamiento de los programas de lengua en todos los niveles de enseñanza.

CONCLUSIONES

A partir de lo abordado se puede considerar que la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos ha transitado por diferentes tendencias que van desde un enfoque normativo, descriptivo y prescriptivo hasta un enfoque productivo y comunicativo; tendencias que han estado presentes en la tradición pedagógica cubana.

En las décadas de los años 70 y 80, se fue haciendo cada vez más evidente el interés en los procesos cognitivos y comunicativos, lo que tuvo su reflejo en la didáctica de la lengua.

La tendencia actual enfatiza en los procesos de significación (comprensión y construcción) en diferentes contextos.

La enseñanza de la construcción de textos escritos no debe verse aislada de la comprensión textual, pues se escribe para ser interpretado y para expresar lo que se comprende; necesariamente hay que construir el discurso. Un escritor competente es quien logra expresar por escrito su pensamiento a través de un lenguaje coherente para comunicarse con eficiencia en las disímiles situaciones de comunicación.

Un escritor competente logra comunicarse con eficiencia, pues se escribe para ser interpretado.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, Daniel. *Enseñar Lengua* / Daniel Cassany, Marta Luna, Gloria Sanz. Madrid: Ed. El lápiz, 1994. 380 p.

Domínguez García, Ileana. Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. En: *El Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura.* La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2006. p. 219-254.

Figueroa Esteva, Max. Las capas de la cebolla: a vuelo de pájaro sobre algunas corrientes de la lingüística en el siglo XX. En*: Español para todos: nuevos temas y reflexiones*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005. p. 3-35.

Hernández, Vivian. Enfoque funcional de la competencia comunicativa / Vivian Hernández Eneida Matos. En: *Taller de la palabra*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004. p. 51-54.

Martí, José. Carta a María Mantilla: escrita en Cabo Haitiano el 9 de abril de 1895. En: *Visión íntima. José Martí: Cartas escogidas* / Daisy Cué, comp. Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 1995. p. 67-70.

Mirós, Mariana. La Escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Pedagogía* (La Habana) 11(6): 65-79, tercera época, 1966.

Rodríguez, Leticia. Algunos problemas relacionados con la aplicación de la Lingüística a la enseñanza de la lengua materna. En: *Español para todos: nuevos temas y reflexiones*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2005. p. 85-89.

Rodríguez Ruiz, Mayra. Algunas consideraciones acerca de la producción de un texto escrito. *Isla* (Santa Clara) 43(129):52-63, jul.- sep. 2001.

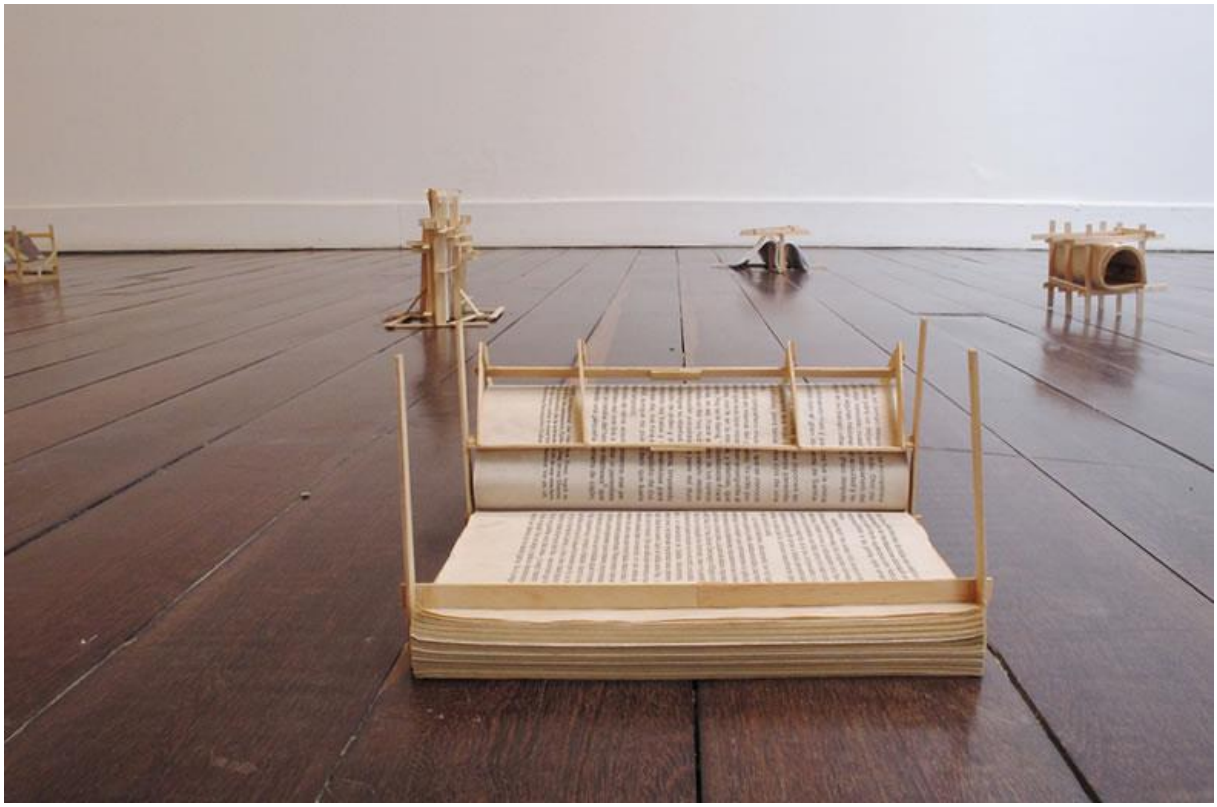
Roméu Escobar Angelina. Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En: *El Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* / Angelina Roméu Escobar, Ligia Magdalena Sales Garrido. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2007. p. 36-53.

Van Dijk, Adriannus Teun. *Estructura y funciones del discurso*. México: Ed. Siglo XX, 1984. 210 p.

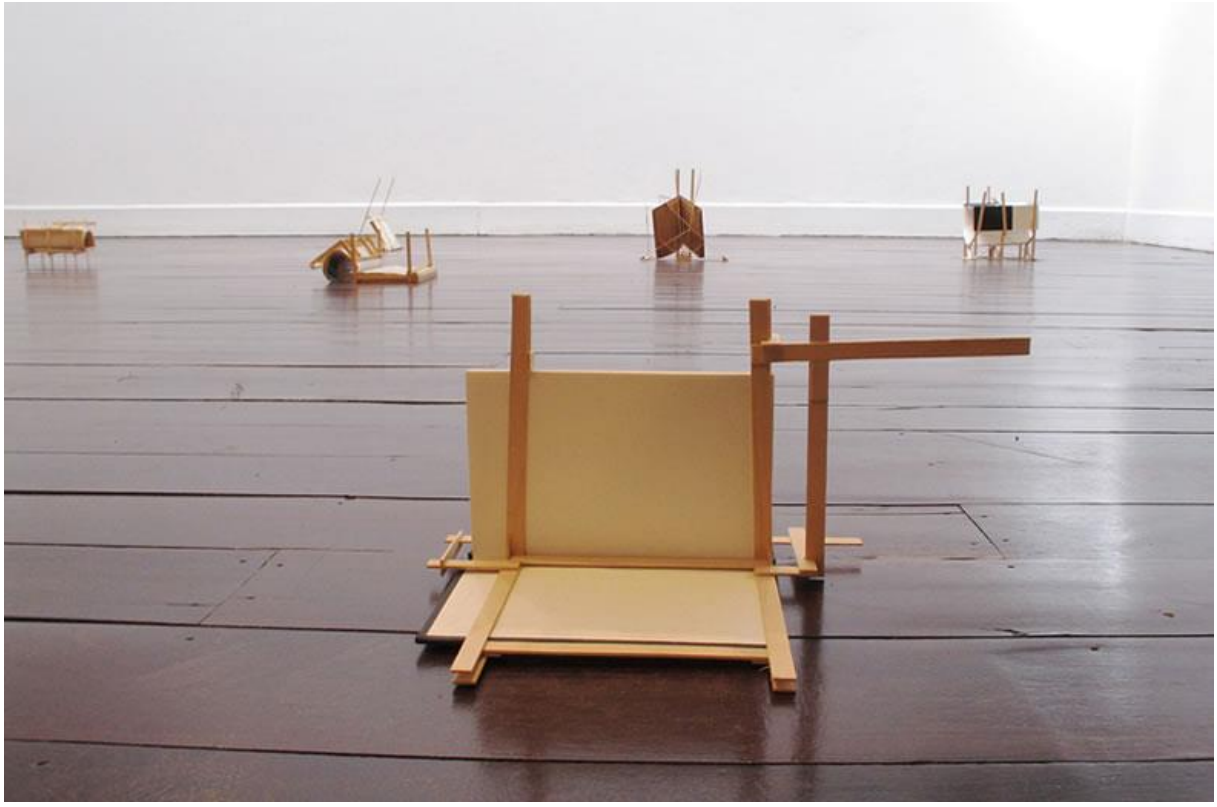
Instalación / Performance

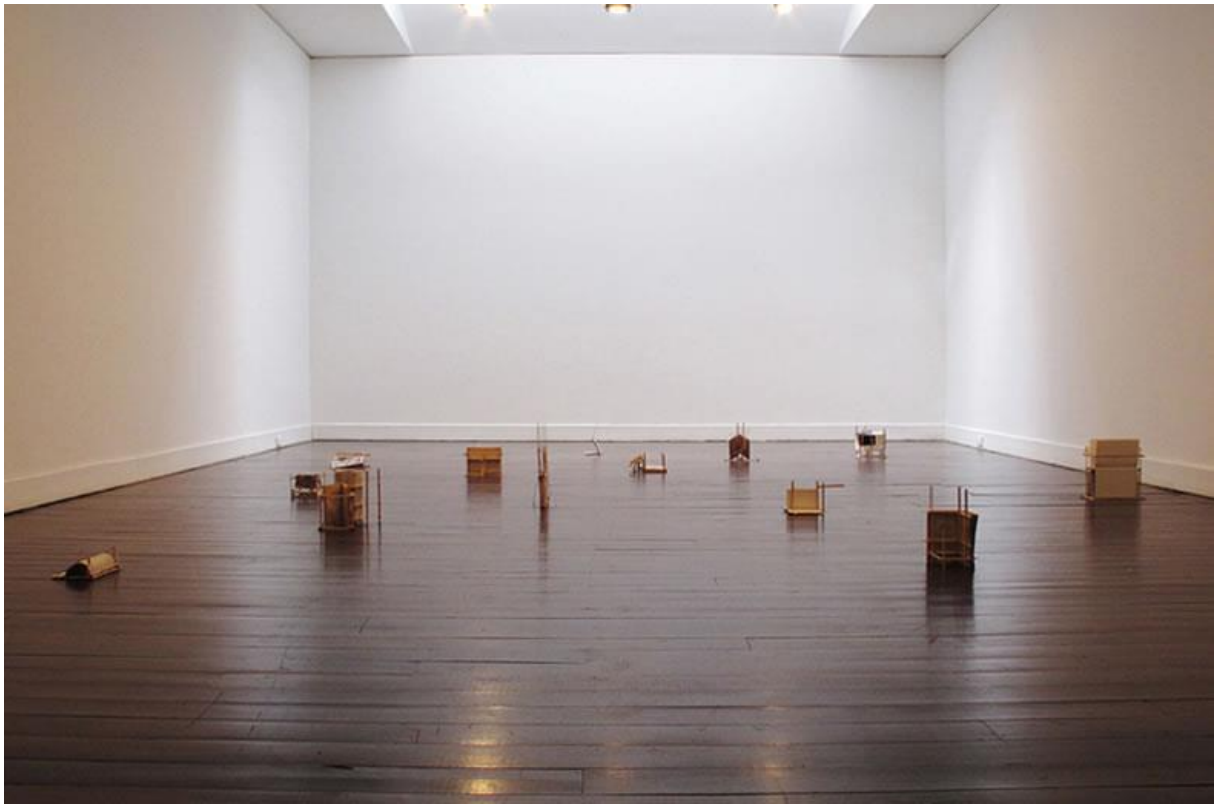
Tony Cruz Pabón

Andamios



Tony Cruz Pabón, *Andamios*.
Quince estructuras hechas con libros y madera.
Galería Casas Riegner, 2011.





BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA

Desarrollo de habilidades del lenguaje oral y adquisición de la lectura y la escritura

Esperanza Guarneros y Lizbeth Vega

«Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares»

En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), 2014.
Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2023.

RESUMEN

Los niños preescolares ya poseen nociones de lectura y escritura porque han desarrollado habilidades lingüísticas orales y escritas que se relacionan entre sí y, a su vez, con la adquisición de la lectura y la escritura convencionales. Este artículo de revisión tiene como objetivos: (a) describir las relaciones existentes entre lenguaje oral y escrito en los años preescolares, y (b) identificar las habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y escritura convencionales. Se hizo una búsqueda en las bases de datos ERIC y OVID de *emergent literacy*, *phonological awareness*, *vocabulary*, *reading*, *writing*, *preschoolers* y *language skills*, la cual aportó los componentes del lenguaje oral –habilidades fonológicas y semánticas– que se relacionan con la adquisición de la lectura y escritura convencionales, así como una propuesta de análisis en la que se enfatiza el proceso de las habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares.

Palabras clave: conciencia fonológica, vocabulario, alfabetización emergente, niños preescolares.

La investigación en el área de adquisición de la lectura (Korat, 2010; Lonigan, Farver, Phillips & Clancy-Menchetti, 2011; Lonigan *et al.*, 2011; Moreira, 2012; Romero, Pérez, Bustos, Morales & Hernández, 2013) ha evidenciado que los niños preescolares ya tienen conocimientos de lectura y escritura antes de cursar la educación primaria. Estos conocimientos que tienen sobre el lenguaje escrito han sido denominados alfabetización emergente (*emergent literacy*). Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund y Lyytinen (2010) y Vega (2010) afirman que la alfabetización emergente o inicial es un conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los pequeños entre el nacimiento y el momento en que escriben y leen convencionalmente.

El conocimiento del lenguaje escrito implica tanto el conocimiento de sus funciones como de sus características. Algunos estudios (Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010; Vega, 2010) señalan que el niño debe ser capaz –al menos– de:

• Diferenciar entre el lenguaje oral y el escrito.

• Identificar la dirección de la lectura.

• Comprender lo que es una letra, una palabra y una oración.

• Usar adecuadamente los libros.

• Identificar los distintos usos del lenguaje escrito.

• Buscar significado en los textos.

• Reconocer algunas palabras.

Vega (2010) encontró que los niños de entre tres y cinco años de edad son capaces de identificar algunas letras y conocen algunos de los convencionalismos del lenguaje escrito, por ejemplo, el uso adecuado de los libros, que el texto es el que lleva el mensaje, la organización lingüística y la dirección de la lectura. Pero hay otros conocimientos que requieren mayor contacto con el lenguaje escrito para poder construirse, por ejemplo, el uso de los signos de puntuación y la escritura formal de palabras, el establecimiento de relaciones entre símbolos y sonidos, así como la decodificación de las palabras.

Además, esta autora encontró que ninguno de los niños con quienes trabajó fue capaz de identificar una palabra, sin embargo, muchos de ellos las identificaban como unidades de significado al inventar palabras cuando se les presentaban estas como estímulos, aun cuando no podían decodificarlas.

El conocimiento del lenguaje escrito por parte de los niños se ha comprobado mediante estudios diversos.

El conocimiento que tienen los niños del lenguaje escrito ha sido comprobado por estudios diversos, en los que se pide a los pequeños que narren un evento que vivieron en el pasado y que lean un cuento, aun cuando todavía no son capaces de leer convencionalmente. El resultado es que, aunque ambas formas de narración implican una expresión verbal, los niños muestran conocimiento del lenguaje escrito porque hacen distinciones cuando platican y cuando pretenden leer, es decir, hay una apreciación de que la narración y la lectura son diferentes en cuanto a la complejidad del vocabulario y la sintaxis, así como en el grado de descontextualización (Andrés, Urquijo, Navarro, & García-Sedeño, 2010; Purcell-Gates, Melzi, Najafi & Faulstich, 2011; Méndez, 2012).

La investigación del proceso de desarrollo de alfabetización ha permitido identificar, entre otros aspectos, las relaciones entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito en el niño preescolar (Flushman & Freiberg, 2009; Korat, 2010;

Lonigan *et al.*, 2011; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011; Moreira, 2012; Romero, Pérez, Bustos, Morales & Hernández, 2013; Marulis & Neuman, 2013). Al respecto, la literatura ha identificado las habilidades del lenguaje oral y del lenguaje escrito que están involucradas en este proceso de alfabetización emergente (Dickinson *et al.*, 2009; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011, Marulis & Neuman, 2013). Sin duda, esas investigaciones han ofrecido avances importantes en la identificación y comprensión de las habilidades involucradas en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los preescolares.

Reconocen que la lectura y la escritura son una realidad del entorno del niño, porque en su vida cotidiana está expuesto a información escrita y está rodeado de individuos que leen y escriben, por lo que las actividades de lectura y escritura pueden ser muy naturales para el pequeño. El presente trabajo de revisión de la literatura sobre el tema tiene como objetivos: 1) describir las relaciones existentes entre el lenguaje oral y el escrito en los años preescolares y 2) identificar habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

RELACIONES ENTRE EL LENGUAJE ORAL Y EL ESCRITO

La comunicación humana se logra por medio de elementos tanto extralingüísticos, como paralingüísticos, metalingüísticos y no lingüísticos, así como por el lenguaje en sus elementos orales (habla-escucha), escritos (lectura y escritura) y gestuales. El lenguaje está constituido por componentes formales, de contenido y de uso, entre los cuales hay un determinismo recíproco actuando simultáneamente.

Estos componentes del lenguaje se adquieren y se desarrollan como procesos tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Por ello, varios autores señalan dos razones por las que el lenguaje oral y el escrito, aun siendo de naturaleza diferente, deben examinarse conjuntamente. Desde edades muy tempranas, cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Vega, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Moreira, 2012; Spencer *et al.*, 2012).

Varios autores señalan dos razones por las que el lenguaje oral y el escrito deben examinarse conjuntamente.

Al mismo tiempo, cuando el niño adquiere conocimiento del lenguaje escrito y empieza a usarlo, este conocimiento se refleja en el desarrollo del lenguaje oral. Además, para conseguir un dominio del lenguaje escrito, se precisa de una conciencia de los diferentes componentes del lenguaje (fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos), lo que hace posible que siga desarrollándose el lenguaje oral, su comprensión y sus funciones (Sepúlveda & Teberosky, 2011; Moreira, 2012).

El lenguaje oral influye en el desarrollo del lenguaje escrito, y el conocimiento del lenguaje escrito también influye en el desarrollo del lenguaje oral, tal como ya se había señalado en la década de los setenta (Andrés, Urquijo, Navarro, & García-Sedeño, 2010; Purcell-Gates, Melzi, Najafi & Faulstich, 2011). Chomsky (2011), cuando investigó la adquisición de estructuras sintácticas complejas en niños de 6 a 10 años, documentó que la exposición al texto escrito con estructuras sintácticas complejas, desempeña un papel independiente del que desempeña el CI de los niños e influye en las habilidades lingüísticas orales. En relación con esto, estudios como los de González y Delgado (2009) afirman que los niños preescolares que reciben entrenamiento en lenguaje escrito tienen mejor desarrollo del lenguaje oral.

También se han estudiado las habilidades metalingüísticas en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura en niños de primer grado. Se ha concluido que la habilidad de los niños para adquirir habilidades metalingüísticas depende –en parte– de su nivel de pensamiento concreto operacional. Además, en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura, la habilidad metalingüística ayuda a descubrir la intención criptoanalítica, lo que indica que se puede proyectar el lenguaje escrito en ciertas características estructurales del lenguaje oral. Las habilidades metalingüísticas ayudan incluso a descubrir las correspondencias de grafema-fonema, es decir, el denominado principio alfabético (Vanzo, Ferreira, Málaga & Matsuo, 2010).

Estos autores afirman que un cierto nivel mínimo de alerta fonológica y sintáctica juega un papel más importante en la lectura temprana que la conciencia pragmática. Es más importante que el niño vaya teniendo conocimiento de las sílabas, la rima y las habilidades se segmentación, como alerta fonética, y que vaya distinguiendo el sujeto del predicado, por ejemplo, cuando dice «perro corre», lo cual muestra nociones de alerta sintáctica. Respecto a la escritura en niños preescolares, esta predice satisfactoriamente el descifrado, el deletreo y la lectura de comprensión que el niño alcanza en el primer año de la escuela primaria (Skibbea, Connorb, Morrisonc & Jewkesd, 2010).

Como puede verse, existe una relación entre el lenguaje oral y escrito en cuanto a que el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral se reflejará en el desarrollo del

lenguaje escrito. Y cuando se presenten a los niños preescolares tareas donde desarrollen componentes de su lenguaje escrito este también se verá reflejado en su desarrollo de lenguaje oral.

Los estudios revisados para este trabajo, indican cómo ciertas habilidades lingüísticas orales, como son la conciencia fonológica en sus niveles de rima y segmentación, (Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009; Lonigan *et al.*, 2009; Facoetti *et al.*, 2010; Caravolasa & Landerla, 2010; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010; Anthony *et al.*, 2010; Anthony *et al.* 2011; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Lourençoa & Andradea, 2013; Ouellette & Haley, 2013), y la dimensión de contenido semántico, como el vocabulario (Morris, Lovett & Wolf, 2007; Conlon & Andrews, 2008; Borges, Guevara & Román, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009; Wise, Sevcik, Allington *et al.*, 2010; Ruston & Schwanenflugel, 2010; Skibbea, Connorb, Morrisonc, & Jewkesd, 2010; Herrera, Hood, Arenas & Guisely, 2012; Spencer *et al.*, 2012; Morken & Helland, 2013), favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Asimismo, si la lectura y la escritura son procesos lingüísticos, significa que los componentes del lenguaje oral están implícitos en esos procesos. Ambos sistemas, oral y escrito, poseen diferencias, pero están íntimamente relacionados, y existen influencias bilaterales entre ellos en términos de habilidades específicas. Atendiendo al segundo objetivo, se puntualizan aquellas habilidades lingüísticas orales que en la etapa preescolar se relacionan con la lectura y escritura convencional, las cuales implican el desarrollo del lenguaje escrito.

HABILIDADES DEL LENGUAJE ORAL QUE POSIBILITAN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El lenguaje tiene diversos componentes, independientemente de si es oral o escrito, los cuales pueden ser formales, de contenido y de uso. Los formales son la sintaxis, la morfología, y la fonología; el de contenido es el semántico; y de uso, el pragmático.

El lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas. Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje. Hacia la edad preescolar, la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo con algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse con los demás de una manera razonable.

Se dan algunos avances en la forma, como desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado o desarrollo semántico. En la edad preescolar, los niños ya cuentan con una serie de habilidades lingüísticas que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Moreira (2012) señala que las habilidades lingüísticas involucran procesos cognoscitivos, ya que el uso del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes, aunque esa conciencia no siempre es un conocimiento explícito estos o de sus funciones. El siguiente apartado se enfocará a una de las habilidades lingüísticas orales más analizadas en niños preescolares y cómo guarda relación con la adquisición de la lectura y la escritura.

HABILIDADES DEL COMPONENTE FONÉTICO DEL LENGUAJE: LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

En el aprendizaje del lenguaje escrito, la conciencia fonológica no es una habilidad que se desarrolle naturalmente, requiere que el maestro funcione como mediador entre los niños y los componentes fonológicos de las palabras haciéndolos tomar conciencia de ellos y enseñándoles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales para formar las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociación exitoso de los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito.

El aprendizaje del lenguaje escrito se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognoscitivas relacionadas con el lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación y la articulación oral de estas, en una «*Gestalt* fonográfica» (Rodríguez & Pedro-Pablo, 2011). Al respecto, los procesos fonológicos explican una amplia proporción de la varianza en la habilidad de decodificación de palabras. La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (Rump, Shealy & Cook, 2009; Melby-Lervåg *et al.*, 2012).

Anthony *et al.* (2010) señalan que los niños en edad escolar requieren tres habilidades de procesamiento fonológico importantes para la lectura y la escritura: la conciencia fonológica, la memoria fonológica, como recordar palabras de una sola sílaba hasta recordar frases de extensión pequeña, y la eficiencia de acceso al almacenamiento de léxico fonológico, como nombrar rápidamente los objetos de tarjetas con diferentes imágenes. También plantean asociaciones de estas tres habilidades con el desarrollo de la alfabetización emergente en el caso de niños preescolares y en el caso de niños de primero de primaria, con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, se ha comprobado que la conciencia fonológica y otras habilidades psicolingüísticas, como la decodificación de palabras (Rump, Shealy & Cook, 2009), son buenos predictores de la adquisición de la lectura, independientemente del coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan *et al.*, 2009; Spencer *et al.*, 2012).

Los procesos fonológicos incluidos en la conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognoscitiva.

La conciencia fonológica consiste en la conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral y del uso de ciertos procesos fonémicos (fonema inicial, fonema final, secuencias), como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas y efectuar inversión de secuencias fonémicas (Rodríguez & Pedro-Pablo, 2011). Los procesos fonológicos incluidos en la conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognoscitiva. Van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes y similares que distinguen las palabras hasta otros de mayor complejidad, como segmentar o pronunciar palabras omitiendo o añadiéndoles fonemas (Lonigan *et al.*, 2009; Anthony *et al.*, 2010).

A la habilidad de los niños para reconocer fonemas diferentes o similitudes al final de las palabras se le llama rima, y la habilidad para reconocer los fonemas al inicio de las palabras se denomina *onset*. La rima y el *onset* son expresiones de la conciencia intrasilábica y pueden ser previas a toda aproximación al lenguaje escrito. Para esta habilidad se requiere solamente cierta agudeza perceptiva, fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje, para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas.

Otra habilidad es la de segmentación o conciencia segmental, que se describe como «la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras» (Rodríguez & Pedro-Pablo, 2011). Esta

habilidad es como una interfaz entre las instrucciones del profesor y el sistema cognoscitivo de los niños, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema (Anthony *et al.*, 2011, Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Melby-Lervåg *et al.*, 2012). Los niños preescolares desarrollan la conciencia segmental conjuntamente con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, por lo tanto, el desarrollo de esta habilidad favorecerá –posteriormente– el aprendizaje de la lectura (Caycho, 2011).

Entre otras habilidades que componen la conciencia fonológica se encuentra la conciencia silábica, que permite intervenir sobre la serie fonémica, haciéndole variaciones como repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba (Aguilar *et al.*, 2010; Melby-Lervåg *et al.*, 2012).

Se afirma que la instrucción explícita en procesos fonológicos es más efectiva que formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y la escritura.

El papel predictivo de cada una de estas habilidades varía en función de la etapa del aprendizaje de la lectura en que el niño se encuentre y, a su vez, ellas evolucionan a medida que el aprendizaje de la lectura progresa. Las diferencias se han observado desde la lectura inicial hasta cuarto año de primaria en el lenguaje inglés (Anthony *et al.*, 2010). También se afirma que la instrucción explícita en procesos fonológicos es más efectiva que formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y la escritura (Lourençoa & Andradea, 2013; Ouellette & Haley, 2013), y que la conciencia fonológica es un predictor importante, aunque no suficiente, para explicar todo el aprendizaje de la lectura, independientemente del idioma.

No obstante, una diferencia en el papel predictor de esta variable, entre el inglés y el italiano, que al igual que el español es un idioma de ortografía transparente, ya que cuando se analizó el procesamiento fonológico, como segmentación silábica, encontraron que los niños de lengua materna con ortografía transparente, como el italiano, obtuvieron mayor porcentaje de éxito que los niños de lengua materna de ortografía opaca, como el inglés. Por lo tanto, las características fonológicas del lenguaje en cuanto a tipo de palabra y de sílaba afectan a las habilidades de segmentación (Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010).

Existe un desarrollo muy temprano de la conciencia fonológica en el idioma español, que este se asocia tempranamente con el nivel de conocimiento del lenguaje escrito

y que se ve afectado por la estructura fonológica del propio lenguaje. De forma incidental, las autoras apuntan a la posibilidad de que las unidades de división silábica relevantes en español sean diferentes a las del inglés, lo que puede interpretarse como una prueba más de la influencia de la estructura fonológica del idioma.

Por lo tanto, en el conocimiento fonológico de los niños, los estudios translingüísticos señalan la influencia de las características de cada lengua en la ejecución de tareas que implican un procesamiento fonológico (Caravolasa & Landerla, 2010; Facoetti *et al.*, 2010; Ziegler *et al.*, 2010; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund & Lyytinen, 2010). Como resultado de un estudio realizado en 2006, Jason *et al.* concluyeron que el almacenamiento fonológico de niños de 3 a 5 años de edad de habla hispana se asocia al conocimiento en español de nombres de letras y sonidos de letras y la conciencia fonológica, y este fue el mejor predictor de la capacidad para distinguir el texto alfabético del no alfabético, lo que favorece la alfabetización emergente.

Berninger, Abbott, Nagy y Carlisle (2010) mostraron que entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura hay una relación, debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años de la infancia de niños facilita el aprendizaje lector. Como consecuencia del entrenamiento, se produce una secuencia de complejidad progresiva, que va de la habilidad para aprender rimas hasta el aprendizaje exitoso de la lectura. Esta relación permaneció significativa cuando controlaron el nivel socioeconómico de los niños.

Los componentes estudiados de la conciencia fonológica han sido: memoria fonológica, almacenamiento fonológico y segmentación silábica.

En síntesis, los estudios revisados enfocados al papel predictivo de la conciencia fonológica, y en general, del procesamiento fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, se realizaron con niños preescolares y niños de los primeros tres grados escolares. Los componentes de la variable conciencia fonológica analizados en los diferentes estudios fueron: la memoria fonológica, o sea, recordar palabras o incluso frases; el almacenamiento fonológico según la rapidez con la que se puede reproducir palabras o nombrar objetos de tarjetas; y la segmentación silábica, es decir, una palabra dividida en sus sílabas.

Las aportaciones de las investigaciones se focalizan en el papel de la conciencia fonológica y su influencia en los procesos de lectura y escritura como un factor independiente del desarrollo cognoscitivo general, del coeficiente intelectual o del nivel socioeconómico, ya sea en niños en edad escolar o en preescolares. En el caso de

niños escolares, la conciencia fonológica es predictor de un óptimo aprendizaje de la lectura desde el primer año hasta el tercer año escolar; en preescolares es un predictor de la alfabetización emergente. En particular el almacenamiento fonológico se asocia con el conocimiento de las letras y los sonidos de ellas y la conciencia fonológica se relaciona estrechamente con distinguir el texto alfabético del no alfabético.

Además, se ha señalado que cada etapa del aprendizaje de la lectura se asocia en diferente grado a las habilidades que la predicen como la conciencia fonológica y sus variantes. Esto permite afirmar que la alfabetización es un proceso continuo en el que están implicándose habilidades lingüísticas orales y escritas que se van transformando, y hay que descubrir cómo lo hacen. No obstante, se ha encontrado que la conciencia fonológica no es la única habilidad del lenguaje oral que favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura. Existen otros componentes del lenguaje que se van desarrollando a la par y que también favorecen dicho proceso. Tal es el caso del componente semántico, cuyo papel se analizará a continuación.

HABILIDADES DEL COMPONENTE SEMÁNTICO DEL LENGUAJE: EL VOCABULARIO

El periodo preescolar se caracteriza por su rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí. Además, en esta etapa (entre el año y medio y los 6 años de edad) los niños añaden aproximadamente cinco palabras diarias a su léxico. Para aprender palabras tan rápido, los niños deben inferir los significados por sí mismos. Los niños preescolares recurren rápidamente al ajuste semántico al inferir las conexiones que pueden existir entre las palabras y su referente tras una única exposición a estas. Esta conexión puede verse influenciada tanto por el conocimiento que los niños tienen de las palabras como por su concepción del mundo. El niño preescolar va ampliando su vocabulario con palabras nuevas, reconociendo las palabras y encontrando nuevas relaciones entre ellas. En un inicio, el niño atiende el significado de las palabras, después las combina en oraciones, y más adelante podría organizar oraciones según la secuencia de eventos (Herrera, Borges, Guevara & Román, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009; & Spencer *et al.*, 2012).

Entre los factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, se encuentra el que estén expuestos a un vocabulario variado, es decir que padres y maestros utilicen diversas palabras, que incluyan palabras nuevas en las conversaciones con los niños y que les inciten a usar nuevas palabras en sus

conversaciones (Dickinson & Porche, 2011), las posibilidades de conversación con adultos y pares les ayudan a ampliar dicho vocabulario y, a la vez, dichas conversaciones implican experiencias de alfabetización temprana (Ruston & Schwanenflugel, 2010).

Asimismo, los distintos ámbitos que comprende el lenguaje, como la fonología, la semántica y la gramática influyen el desarrollo de la lectura de una forma diferencial y en distintos períodos de desarrollo (Morken & Helland, 2013). Wise, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf (2007) estudiaron en preescolares las relaciones causales entre los diferentes subsistemas lingüísticos y diferentes niveles del logro de la lectura en niños con problemas de lectura, y sostienen que el conocimiento del lenguaje receptivo y expresivo influye diferencialmente en la prelectura. Además, el vocabulario y las habilidades de comprensión oral facilitan la identificación de palabras técnicas.

La educación preescolar y la riqueza del vocabulario en edad preescolar juegan un papel tan importante como otras habilidades lingüísticas en la adquisición de la lectura. La evidencia apunta a afirmar que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes más altos en la evaluación del vocabulario receptivo que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar (Allington *et al.*, 2010). El ambiente de la escuela preescolar permite ampliar el vocabulario que tiene el niño, favoreciendo el desarrollo del lenguaje. Se ha encontrado que las representaciones del léxico que se presentan en la infancia tardía son resultado del vocabulario adquirido en los años preescolares, debido a que en la etapa preescolar existe un aumento sustancial en el vocabulario de los niños, incluso en la decodificación y el conocimiento de las letras (Skibbea, Connorb, Morrisonc, & Jewkesd, 2010; Arenas & Guisely, 2012).

El ambiente de la escuela preescolar permite ampliar el vocabulario que tiene el niño.

Asimismo, el reconocimiento de palabras no solo se da en función de los elementos fonológicos, sino también en relación con la familiaridad que tienen los niños con las palabras. Dicha familiaridad se relaciona con una buena habilidad en la segmentación de las palabras y esto a su vez favorece una lectura exitosa (Metsälä, Stavrinos & Walley, 2009).

Existen tres dimensiones en las experiencias tanto en el aula como en el hogar de los niños de edad preescolar que se relacionan con el éxito en el proceso de alfabetización al final del preescolar. Esas dimensiones son el vocabulario variado, el discurso extendido y los ambientes intelectualmente propicios. Se entiende por

vocabulario variado el uso de palabras nuevas y diversas en las conversaciones que tienen los padres y los maestros con los niños. En cuanto al discurso extendido, se crea con las oportunidades para que el niño escuche y produzca explicaciones y narraciones personales en diferentes actividades en el *kindergarten* y en casa. Finalmente, los ambientes intelectualmente propicios proporcionan estimulación cognoscitiva y lingüística, por ejemplo, en las casas de los niños, la lectura frecuente de libros, y en las aulas, el apoyo para la escritura y desarrollo del lenguaje oral. Además, existe una correlación muy fuerte entre la lectura y las habilidades de lenguaje a lo largo de la escuela primaria y secundaria, y las habilidades del niño en el preescolar (Dickinson *et al.*, 2009; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011, Marulis & Neuman, 2013).

Hasta aquí se ha enfatizado la importancia de un vocabulario variado para una alfabetización exitosa, así como el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo para facilitar el reconocimiento de palabras técnicas. El vocabulario es un indicador del conocimiento de léxico para expresarse mediante el lenguaje oral y se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura. El desarrollo del lenguaje oral del niño avanza en sentido de aplicabilidad tanto en su dimensión oral como escrita favoreciendo entre otros factores la alfabetización de los niños (Marulis & Helland, 2013).

Por otra parte, la capacidad semántica, entendida como conocer el significado de las palabras orales, predice la comprensión lectora de los niños de segundo grado de preescolar y las habilidades semánticas predicen la comprensión de lectura. Las diferencias en las competencias lingüísticas orales en la lectura inicial varían en función del dominio del lenguaje y las habilidades de lectura (Huffstetter, King, Onwuegbuzie, Schneider & Powell-Smith, 2010).

La falta de un vocabulario variado es el principal limitante para el éxito en la lectura.

La comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario están fuertemente correlacionados (Rump, Shealy & Cook, 2009; Kendeou, Van den Broek, White & Lynch, 2009; Roskos, Tabors & Lenhart, 2009; Lonigan & Shanahan, 2009; Portilla & Teberosky, 2010). Además, Hernán y Luisa (2009) ya habían señalado que la falta de un vocabulario variado es el principal factor limitante para el éxito en la lectura, ya que cuantas más palabras se conocen, menos lagunas se tienen en la comprensión de los textos que se leen. Anthony *et al.* (2009) examinaron el desempeño de niños que eran buenos y malos lectores, a los

cuales se les evaluó el vocabulario receptivo y expresivo, la habilidad de leer oraciones, la conciencia fonológica, la repetición de pseudopalabras y la identificación de fonemas. Encontraron que los buenos lectores mostraban claramente una mejor percepción categórica en la tarea de identificación de fonemas que los malos lectores. Sus hallazgos sugieren que la información semántica puede funcionar como un mecanismo compensatorio para resolver ambigüedades en el texto que se lee, además, el vocabulario expresivo estuvo más estrechamente asociado a las diferencias individuales en la lectura y el procesamiento fonológico que el vocabulario receptivo.

A MANERA DE PROPUESTA FINAL

De la revisión realizada en este artículo, surge una propuesta (Figura 1) para seguir estudiando las relaciones funcionales causales y concomitantes entre las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares y la adquisición de la lectura y la escritura. La propuesta parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos lingüísticos, como tales, es posible analizar cómo aprenden los niños preescolares la lectura y la escritura por medio del desarrollo de las habilidades del lenguaje que se asocian a este aprendizaje; así, aunque el lenguaje es una unidad, para su investigación se requiere el análisis particular de cada componente dentro de un marco que posibilite distinguir diferentes niveles de estudio, del general al particular, y que contemple diferentes dimensiones del lenguaje: la dimensión oral y la dimensión escrita.

Los componentes de forma, contenido y de uso de la dimensión oral del lenguaje mayormente asociadas a la lectura y la escritura –en niños preescolares– son aquellas que pueden enmarcarse solo en los componentes de contenido y forma.

El componente contenido se refiere a la semántica e incluye aspectos relevantes para las destrezas lectoras: el conocimiento de palabras, la habilidad para emplearlas en contextos adecuados y un buen vocabulario. Dichos aspectos permiten que el niño cuente con una red de asociaciones entre conceptos, lo que facilita la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales. Asimismo, la capacidad de nominación, es decir, la habilidad para evocar y nombrar rápidamente palabras, junto con la habilidad para clasificar palabras en categorías, son habilidades semánticas necesarias para lograr una buena lectura. Uno de los

indicadores de este componente del lenguaje oral del niño preescolar más analizados por la investigación revisada aquí fue el vocabulario.

El componente forma se centra en los aspectos fonológicos y si los niños han de dominar los procesos de lectura y escritura, deben ser capaces de aprender las relaciones entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, es decir, los grafemas. Para ello, deben ser capaces de centrar su atención en los sonidos, pero esta no es una tarea fácil para el niño. Su aprendizaje se da inicialmente por medio del desarrollo de la rima, que es una experiencia temprana que se favorece en el jardín de niños, la rima puede desencadenar una reflexión espontánea sobre los sonidos de las palabras. Esto llevará al niño a centrarse en la similitud entre las palabras y en sus diferencias. De la misma manera, la reflexión sobre la rima lleva al niño a reflexionar sobre los fonemas hasta ser capaz de llevar a cabo la segmentación fonémica, el cual es el nivel más alto de conciencia fonológica.

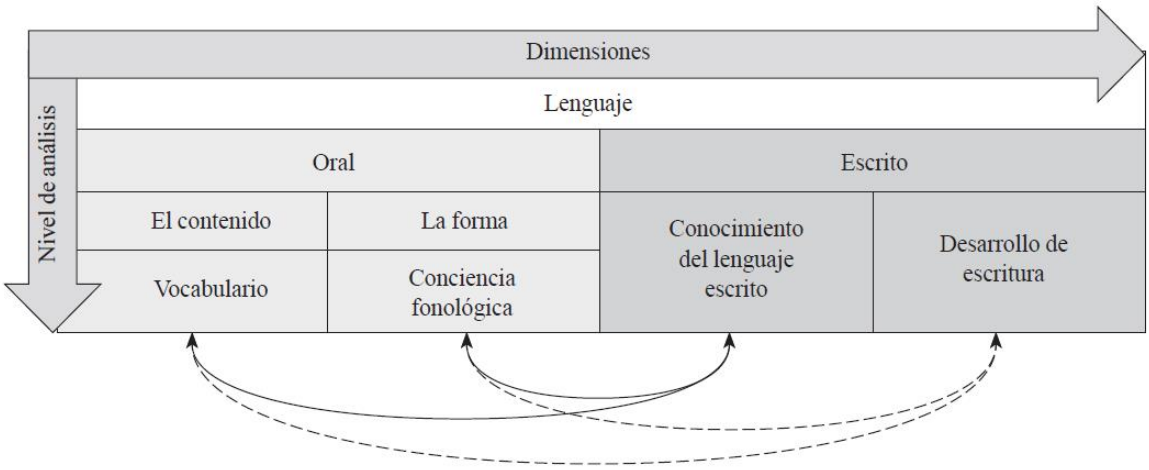


Figura 1. Dimensiones y niveles de análisis por componentes del lenguaje del niño preescolar

Esperanza Guarneros Reyes, Lizbeth Uega Pérez
Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares
Avances en Psicología Latinoamericana/Vol. 32(1)/pp. 21-35/2014

Respecto de la dimensión escrita, se puede plantear el estudio de habilidades como la direccionalidad, la calidad del mensaje, la organización lingüística (Moreira, 2012), que tienen que ver con conocimientos del lenguaje escrito que va aprendiendo el niño sin necesariamente saber escribir convencionalmente, por otra parte, la escritura que va desarrollando (Fields & Spangler, citados en Vega, 2010). Organizando el

conocimiento que ha aportado la investigación hasta ahora de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares asociadas a la lectura y la escritura, la propuesta que se hace aquí consiste en relacionar la dimensión oral y escrita del lenguaje del niño preescolar en distintos niveles de análisis de lo general a lo particular, donde 1) se determine cuánto explica la dimensión oral del lenguaje la dimensión escrita, ya que se ha determinado que el desarrollo del lenguaje oral predice el desarrollo del lenguaje escrito, pero no bajo un modelo de desarrollo, pues de una edad a otra puede variar la fuerza de predicción, por las diferentes variables que la literatura señala, como las relacionadas con lo fonológico sobre la adquisición de la lectura y al mismo tiempo influye, en diferente medida, el vocabulario.

De esto se desprende el siguiente punto 2): cuánto aporta cada habilidad de la dimensión oral a dicha explicación y si su grado de predicción va cambiando es necesario analizar el problema como un continuo. Es decir, si las diferentes variables del lenguaje oral como la dimensión fonológica, por ejemplo, conciencia fonológica y almacenamiento fonológico, así como la dimensión semántica y el vocabulario pueden explicar la adquisición de la lectura, incluso a largo plazo; determinar si se será un buen lector y, además, el grado de explicación va cambiando, se está ante un fenómeno continuo que implica un proceso, y como proceso, el abordaje metodológico debe ser adecuado para poder analizar su perfil y así obtener su patrón de desarrollo, como un proceso del desarrollo del lenguaje oral y escrito del niño.

Después es necesario analizar la relación e influencia de la dimensión escrita con la dimensión oral: (a) determinando cuánto explica la dimensión escrita del lenguaje de la dimensión oral, (b) cuánto aporta cada habilidad de la dimensión escrita a dicha explicación. De esta manera la propuesta concreta es que las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso continuo del desarrollo del lenguaje interactivo, y como tal, su abordaje debe ser bajo un esquema metodológico que permita dar cuenta del proceso que sigue, tal es el caso de las aproximaciones longitudinales.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de la investigación revisada para este artículo, y con los objetivos propuestos se concluye que:

1. Se pudieron describir las relaciones existentes entre el lenguaje oral y lenguaje escrito en los años preescolares desde el punto de vista de los componentes del

lenguaje involucrados. Se pudo ver que aunque existen diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Moreira, 2012), también existen similitudes. Las relaciones entre ellos son tan estrechas que se puede conseguir un mejor desarrollo del lenguaje oral por medio del aprendizaje de la lectura y la escritura desde edades tempranas, y –a su vez– adquirir la lectura y la escritura puede ser favorecida cuando se desarrollan habilidades específicas del lenguaje oral (Sepúlveda & Teberosky, 2011). Después, a partir de ese marco, se planteó el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, el cual fue el objetivo número dos de este trabajo.

2. Se logró el objetivo de identificar las habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y la escritura convencionales, se puede afirmar que se logró el objetivo, ya que al analizar la investigación disponible se identificaron las habilidades lingüísticas orales y escritas relevantes para que los niños de preescolar adquieran la lectura y la escritura. En relación con este objetivo, se obtuvieron conclusiones más amplias que vale la pena remarcar. Las habilidades lingüísticas orales relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar, que permiten predecir mejor qué niños serán buenos lectores, son las relacionadas con los componentes fonológico y semántico del lenguaje. Del componente fonológico, las habilidades señaladas con mayor frecuencia son las de conciencia silábica, intrasilábica y fonémicas. Del componente semántico, la habilidad mayormente señalada es la del desarrollo de vocabulario, tanto expresivo como receptivo. Este último se desarrolla en las actividades de los niños preescolares, tanto en su casa como en la escuela, en la interacción cotidiana con los padres, la maestra y sus pares. Estas habilidades del lenguaje del niño, ya sea de manera independiente o asociadas a distintos factores, serán favorecedoras de la alfabetización emergente y posteriormente de la alfabetización convencional.

Basándose en la literatura revisada se puede concluir que la conciencia fonológica es un buen predictor de la alfabetización emergente, ya que se relaciona estrechamente con distinguir texto alfabético del no alfabético, es decir, con conocimientos del lenguaje escrito que le permiten al niño una mejor adquisición de la lectura y la escritura convencionales. Por otra parte, el almacenamiento fonológico se asocia con el conocimiento de las letras y los sonidos de estas, lo cual facilita el desarrollo de la correspondencia fonema-grafema.

La conciencia fonológica se desarrolla en distintos niveles de complejidad cognoscitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos

diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas, que pueden ser previas a toda aproximación al lenguaje escrito; hasta otros de mayor complejidad, tales como la conciencia segmental. En los niños más pequeños aparece una sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral que se expresa en la identificación de diferencias entre palabras escuchadas o en el reconocimiento de palabras rimadas. Posteriormente se desarrollan otros procesos de mayor complejidad psicolingüística, como la habilidad para segmentar palabras oralmente, o para «armar» sus fonemas. Los primeros procesos requieren solamente cierta agudeza perceptiva fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas. Los más avanzados son habilidades que permiten intervenir sobre la serie fonémica, haciéndola variar, como puede ser, por ejemplo, repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba.

Las habilidades del componente semántico del lenguaje permiten que el niño cuente con una red de asociaciones entre conceptos, que facilita la decodificación y recuperación de palabras debido a la rápida disponibilidad de mediadores verbales (Moreira, 2012). Sobre estas habilidades del componente semántico, existen tres dimensiones en las experiencias de los niños de edad preescolar, tanto en el aula como en la casa, que se relacionan con su desarrollo y con el éxito en el proceso de alfabetización al final del preescolar: (a) el vocabulario variado, es decir usar diferentes palabras en conversaciones diversas que el adulto promueva o le pregunte para que amplíe sus explicaciones usando nuevas palabras a las que ya usa; (b) el discurso extendido, que se refiere a conversaciones en distintos contextos que le permitan al niño hacer variaciones usando oraciones cada vez más amplias enriqueciendo su lenguaje; (c) los ambientes intelectualmente propicios, estos últimos serían aquellos donde las prácticas alfabetizadoras estén presentes y en las que se vea involucrado el niño con el uso cotidiano del lenguaje, del vocabulario en conversaciones, y en actividades en las que use las palabras que va conociendo.

Los niños con mayor conciencia de la estructura del lenguaje aprenderán a leer más fácilmente.

La investigación bibliográfica que se realizó para este artículo de las habilidades lingüísticas orales que se relacionan con el lenguaje escrito, da cuenta de cómo el desarrollo de los componentes fonológicos y semánticos del lenguaje de los niños preescolares se relacionan estrechamente con desarrollo del lenguaje escrito, ya que los niños con mayor conciencia de la estructura del lenguaje aprenderán a leer más fácilmente que los niños con menor desarrollo de dicha conciencia (Vega, 2010). En cuanto al vocabulario, se puede

concluir que los niños preescolares con mayores habilidades de vocabulario tienden a tener mejores habilidades de comprensión de lectura en los siguientes años escolares (Dickinson *et al.*, 2009; Dickinson, 2011; Dickinson & Porche, 2011; Marulis & Neuman, 2013).

Finalmente, según la propuesta planteada, se puede concluir que aún existen posibilidades de investigación en el ámbito de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares. Por ejemplo, además de establecer cuáles habilidades predicen la lectura y la escritura –como se ha hecho hasta ahora–, es importante que se analice cuánto y en qué momento contribuye cada habilidad lingüística oral a los cambios que se dan en el lenguaje escrito en general y en cada una de las habilidades lingüísticas escritas que desarrollan los niños preescolares, en particular. Asimismo, es pertinente hacer una última puntualización partiendo de esta propuesta, para vislumbrar una línea de investigación poco analizada.

Al estudiar las habilidades lingüísticas de los niños preescolares que se relacionan con la adquisición de la lectura, se sugiere implícita o explícitamente que cada etapa del aprendizaje de la lectura está asociada con habilidades diferentes. Además, que el papel predictivo de estas habilidades varía en función del nivel de desarrollo del lenguaje escrito, el cual, a su vez, influye en el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales.

El desarrollo del lenguaje es un proceso continuo de los preescolares que falta enfatizar en la investigación.

Esta consideración permite delinear una visión del desarrollo del lenguaje como un proceso continuo que falta enfatizar en la investigación del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños preescolares. Aunque se han establecido factores predictores y puede afirmarse que la conciencia fonológica y el vocabulario predicen el aprendizaje de la lectura y la escritura, se ha descuidado el estudio de la forma o perfil del desarrollo que tienen dichas habilidades.

En este proceso existe una interdependencia entre las dimensiones orales y escritas, las cuales se conectan, influencian y articulan para formar un todo estructurado. Ello permite vislumbrar una veta importante en la investigación en el área que permita delimitar la naturaleza de las relaciones mencionadas, analizándolas como un proceso continuo. Esta es la línea de investigación que los autores del presente artículo están desarrollando, cuyos primeros resultados se presentarán en un reporte posterior.

REFERENCIAS

Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcale, C., Marchena, E. & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema. Revista Anual de Psicología*, *22*(4), 436-442.

Allington, R., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C. & Nowak, R. (2010). Addressing Summer Reading Setback Among Economically Disadvantaged Elementary Students. *Reading Psychology*, 31, 411-427. doi: 10.1080/02702711.2010.505165.

Andrés, L., Urquijo, S., Navarro, J. & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education And Psychology*, *3*(1), 129-140.

Anthony, J., Solari, E., Williams, J., Schoger, K., Zhang, Z., Branum-Martin, L. & Francis, D. (2009). Development of Bilingual Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners: The Roles of Vocabulary, Letter Knowledge, and Prior Phonological Awareness. *Scientific Studies of Reading*, *13*(6), 535-564.

Anthony, J., Williams, J., Aghara, R., Dunkelberger, M., Novak, B. & Mukherjee, A. (2010). Assessment of individual differences in phonological representation. *Reading and Writing*, 23(8), 969-994. Recuperado de http://link.springer.com/article/10.1007/ s11145-009-9185-7

Anthony, J., Williams, J., Duran, L., Laing, S., Liang, L., Aghara, R., Swank, P., Assel, M. & Landry, S. (2011). Spanish Phonological Awareness: Dimensionality and Sequence of Development During the Preschool and Kindergarten Years. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 857-876.

Arenas, A. & Guisely, E. (2012). *Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú).

Berninger, V., Abbott, R., Nagy, W. & Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research, 39*(2), 141-163.

Bizama, M., Arancibia, B. & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile,* 23, 81-103.

Blewitt, P., Rump, K., Shealy, E. & Cook, S. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, *101*(2), 294-304. doi: 10.1037/a0013844

Caravolasa, M. & Landerla, K. (2010). The Influences of Syllable Structure and Reading Ability on the Development of Phoneme Awareness: A Longitudinal, Cross-Linguistic Study. *Scientific Studies of Reading, 14*(5), 464-484. doi:10.1080/10888430903034804

Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV – Scientia*, 3(1). doi: http:// revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S2077-172X2011000100010&script=sci_arttext

Chomsky, N. (2011). Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language*? Language Learning and Development, 7*(4), 263-278. doi:10.1080/15475441.2011.584041

Coyne, M., McCoach, D., Loftus, S., Zipoli, R., Ruby, M., Crevecoeur, Y. & Kapp, S. (2010). Direct and Extended Vocabulary Instruction in Kindergarten: Investigating Transfer Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 93-120.* doi:10.1080/19345741003592410

Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development,* 82(3), 870-886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x

Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science, 333*(6045), 964-967. doi: 10.1126/science. 1204526

Dickinson, D., Flushman, T. & Freiberg, J. (2009). Language, reading and classroom supports. In H. Daller, D. D. Malvern, P. Meara, J. Milton, B. Richards & J. Trefers-Daller (Eds.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application* (pp. 23-38). Hampshire, UK: Palgrave-MacMillan.

Facoetti, A., Trussardi, A., Ruffino, M., Lorusso, M., Cattaneo, C., Galli, R., Molteni, M. & Zorzi, M. (2010). Multisensory Spatial Attention Deficits Are Predictive of Phonological Decoding Skills in Developmental Dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*(5), 1011-1025. doi: 10.1162/ jocn.2009.21232

González, M., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje, 32*(3), 265- 276.

Hernán, E. & Luisa, C., (2009). Análisis audio-perceptivo y acústico de la prosodia de las cláusulas en español venezolano. *Opción, 25*(58), 54-69.

Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhe, 14*(2), 81-95.

Herrera, R. J., Borges, R. S., Guevara, F. & Román, C. I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista Iberoamericana de Educación*, *47*, 1-12.

Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 252-271.

Huffstetter, M., King, K. Onwuegbuzie, K., Schneider, J. & Powell-Smith, K. (2010). Effects of a Computer-Based Early Reading Program on the Early Reading and

Oral Language Skills of At- Risk Preschool Children. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 15*(4), 279-298. doi:1 0.1080/10824669.2010.532415

Jason, L., Jeffrey, M., McDonald & Francis, J. (2006). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool. *Annals of Dyslexia, 57*(2), 113-137.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778.

Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education, 55*(1), 24-31. doi: http://dx.doi. org/10.1016/j.compedu.2009.11.014

Lonigan, C., Anthony, J., Phillips, B., Purpura, D., Wilson, S. & McQueen, J. (2009). The Nature of Preschool Phonological Processing Abilities and Their Relations to Vocabulary, General Cognitive Abilities, and Print Knowledge. *Journal of educational psychology, 101*(2), 345-358.

Lonigan, C., Farver, J., Phillips, B. & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing, 24*(3), 305-337. doi: 10.1007/s11145- 009-9214-6

Lonigan, Ch. & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy.

Lourençoa, M. & Andradea, A. (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the 'awakening to languages' approach. *Language Awareness,* doi:10.1080/0965 8416.2013.783585

Marulis, L. & Neuman, S. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning. A meta-analysis. *Review of educational research, 80*(3), 300-335.

Marulis, L. & Neuman, S. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review, *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(3), 223-262. doi:10. 1080/19345747.2012.755591

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. & Hulme, Ch. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 322-352. doi: 10.1037/a0026744

Méndez, I. (2012). *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa.

Metsälä, J., Stavrinos, D. & Walley, A. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics, 30*, 101-121. doi:10.1017/S014271640809005X

Moreira, Y. (2012). *La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales*. (Tesis, Universidad Internacional de la Rioja, España).

Morken, F. & Helland, T. (2013). Writing in Dyslexia: Product and Process*. Dyslexia*. doi: 10.1002/ dys.1455

Ouellette, G. & Haley, A. (2013). One complicated extended family: the influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, *2*(36), 29-41. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01486.x

Portilla, C. & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 31*(1), 50-67.

Purcell-Gates, V., Melzi, G., Najafi, B. & Faulstich, M. (2011). Building Literacy Instruction From Children's Sociocultural Worlds. *Child Development Perspectives, 5*(1), 22-27*.* doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00144.x

Rodríguez, C., & Pedro-Pablo, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV – Scientia,* 3(1), 89-98.

Romero, M., Pérez, O., Bustos, M., Morales, B. & Hernández, E. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European scientific journal, 9*(11).

Roskos, K., Tabors,P. & Lenhart, L. (2009). Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing. USA: International Reading Association.

Ruston, H, P. & Schwanenflugel, J. P. (2010). Effects of a Conversation Intervention on the Expressive Vocabulary Development of Prekindergarten Children. *Language, Speech, and Hearing Services in School*s, *41*, 303-313

Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, *23*(1), 23-42.

Skibbea, S., Connorb, C., Morrisonc, J. & Jewkesd, A. (2010). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 42-49. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001

Spencer, E., Goldstein, H., Sherman, A., Noe, S., Tabbah, R., Ziolkowski, R. & Schneider, N. (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention: An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention, 34*(4), 195-221. doi: 10.1177/1053815112471990

Torppa, M., Lyytinen, M., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 308-321. doi: 10.1177/0022219410369096

Vanzo, M., Ferreira, L., Málaga, D. & Matsuo, T. (2010). Phonemic awareness in children education: preventing difficulties in writing. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(1). doi: http://dx.doi. org/10.1590/S1413-85572010000100011

Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE), 1*(1), 87-98.

Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, R. & Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, pre-reading skill, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(4), 1093-1109.

Ziegler, J., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. & Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading A Cross-Language Investigation. *Psychological Science, 21*(4), 551-559.

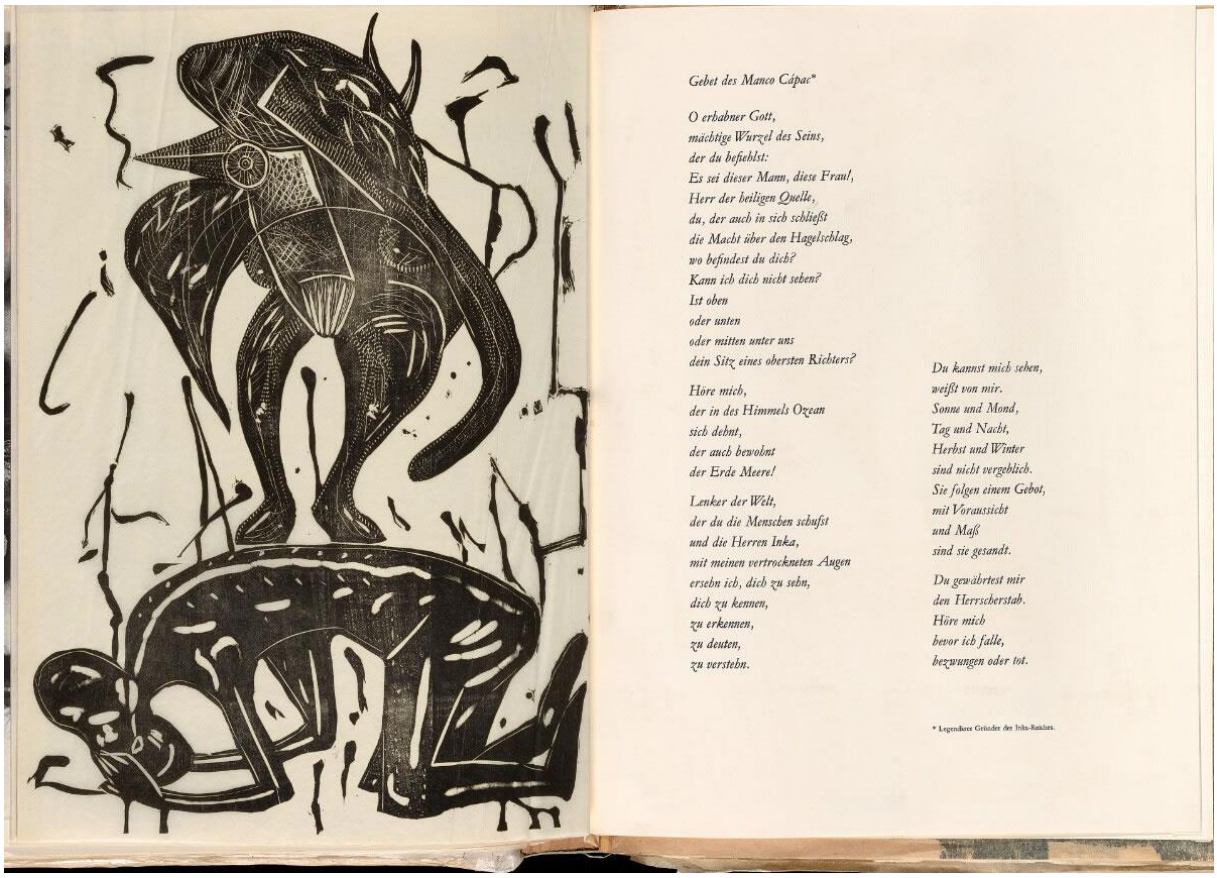
Diseño editorial en museos

unaulutu

Frieder Heinze y Olaf Wegewitz, *unaulutu. Guijarros en la arena* (*unaulutu. Steinchen im Sand*), 1986.
Un raro libro de artista de Alemania Oriental.

50 cm × 178 cm, varias técnicas de impresión.
Este ejemplar se exhibe en el Instituto de Investigación Getty.
Foto del Grupo J. Paul Getty.

El título es una palabra karajá, idioma de una tribu indígena del centro de Brasil, que significa 'guijarros en la arena'. Pretende inspirar al lector para mirar de cerca el mundo y reconocer su belleza.



*Gebet des Manco Cápac**

O erhabner Gott,
mächtige Wurzel des Seins,
der du befiehlst:
Es sei dieser Mann, diese Frau!,
Herr der heiligen Quelle,
du, der auch in sich schließt
die Macht über den Hagelschlag,
wo befindest du dich?
Kann ich dich nicht sehen?
Ist oben
oder unten
oder mitten unter uns
dein Sitz eines obersten Richters?

Höre mich,
der in des Himmels Ozean
sich dehnt,
der auch bewohnt
der Erde Meere!

Lenker der Welt,
der du die Menschen schufst
und die Herren Inka,
mit meinen vertrockneten Augen
ersehn ich, dich zu sehn,
dich zu kennen,
zu erkennen,
zu deuten,
zu verstehn.

Du kannst mich sehen,
weißt von mir.
Sonne und Mond,
Tag und Nacht,
Herbst und Winter
sind nicht vergeblich.
Sie folgen einem Gebot,
mit Voraussicht
und Maß
sind sie gesandt.

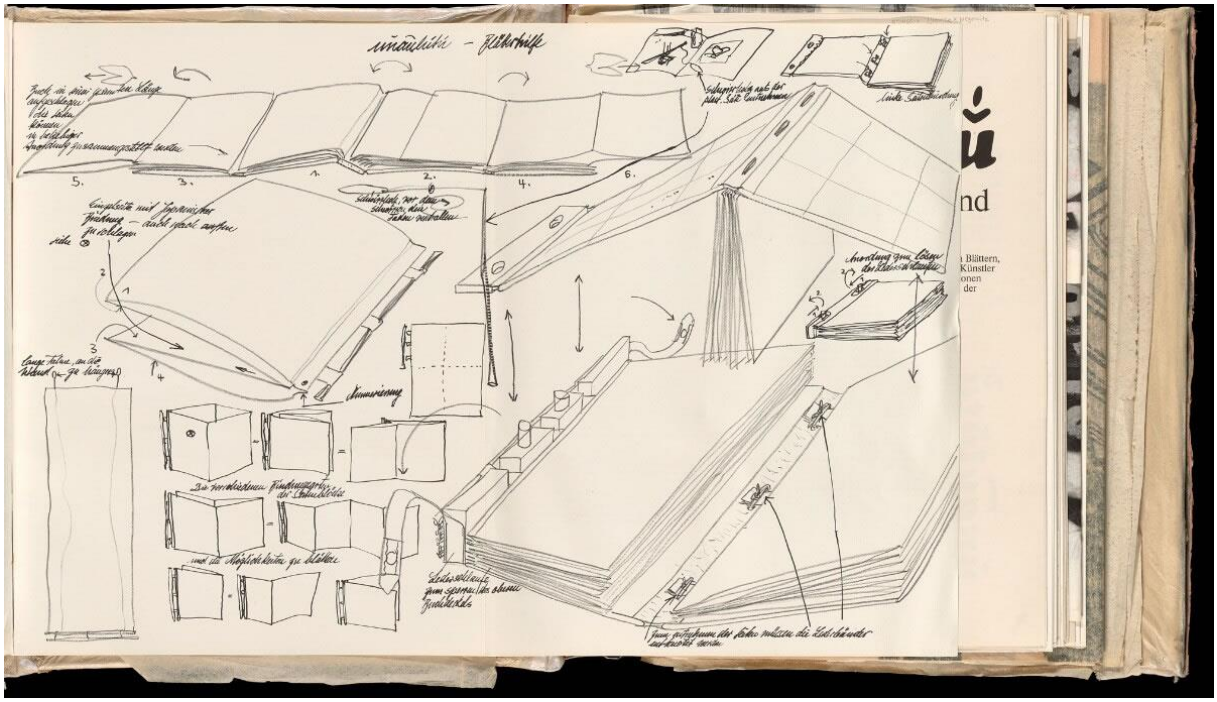
Du gewährtest mir
den Herrscherstab.
Höre mich
bevor ich falle,
bezwungen oder tot.

* Legendärer Gründer der Inka-Reiches.

La creación de *unaulutu* empezó cuando Wegewitz descubrió un cuaderno de notas en los archivos del Museo de Etnografía de Leipzig. Contenía el trabajo de campo del antropólogo alemán Fritz Krause entre los karajá.

Pero el libro también incluye una selección de plegarias de otra etnia y lengua, la inca. A la derecha en la imagen superior, la oración de Manco Cápac, que honra al legendario fundador del imperio inca.

A la izquierda en la imagen, un grabado de Frieder Heinze sobre madera titulado *Agresión*.



unaulutu se hizo para que se tocara, se desmontara y se armara como el lector prefiriera.

Más imágenes e información en el Instituto de Investigación Getty.

ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO

Achikyay, el sueño de una biblioteca moderna

Gabriela A. Quispe-Farfán

«Entrevista a César Augusto Castro Aliaga, director de Achikyay, Centro de Investigaciones y Promoción de la Lectura»

En: *World Literature & Linguistics. Revista Científica de Literatura, Lingüística y Creación Literaria*, vol. 1, núm. 2 (2022). Creative Commons. Última consulta: 13 de junio de 2023.

RESUMEN

El nombre de César Augusto Castro Aliaga constituye una referencia imprescindible en diversos estudios bibliotecológicos, sobre todo cuando se habla de la labor de las bibliotecas públicas y el fomento de la lectura en el Perú. Cuenta con una larga trayectoria de más de 50 años, con una vasta experiencia en la labor bibliotecaria desde la Biblioteca Nacional del Perú hasta dirigir la Asociación Achikyay en Chupaca (Junín, Perú) donde promueve y desarrolla proyectos de investigación y de promoción de lectura.

En esta entrevista, el doctor César Castro nos habla sobre los inicios de Achikyay y su experiencia como bibliotecario promotor de la lectura, asimismo, da opiniones sobre la situación de la lectura en su región y de cómo Internet han influenciado en el hábito lector. Por ello, nos detalla cómo Achikyay ha desarrollado estrategias y acciones en la región Junín.

Además, comenta la problemática de las bibliotecas públicas en el país y expresa la necesidad de integrar asignaturas sobre promoción de lectura como tema transversal de la malla curricular en las escuelas profesionales del ámbito bibliotecológico.

Palabras clave: César Augusto Castro Aliaga, promoción de la lectura, lectura, bibliotecas, bibliotecas públicas, Achikyay, Junín, Perú.

Usted cuenta con una larga trayectoria profesional y académica, díganos, ¿cuándo inicia su labor como bibliotecario promotor de la lectura y cómo surge Achikyay?

En realidad, mis inicios en esta subyugante actividad fueron antes de ser bibliotecario, cuando era apenas un modesto voluntario de la biblioteca municipal de mi pueblo, Chupaca, entre 1969 y 1972. Fue en su sala infantil donde llegué a dirigir la «Hora del cuento» para fomentar la lectura en los niños.

Después, para 1973, en la Biblioteca Central de Ayacucho organicé actividades de lectura al aire libre, en parques y plazas de los distritos circunvecinos, acompañado esa vez por los integrantes del Club «Amigos de la biblioteca», que eran lectores del propio centro. Ahora bien, pienso que este afán por incentivar la lectura en los niños nació en mí como una respuesta a las pocas o nulas oportunidades de lectura que había en mi pueblo, y que me tocó afrontar de niño.

Para 1976, cuando ingresé formalmente a la Biblioteca Nacional a estudiar la carrera de Bibliotecología y simultáneamente a trabajar con lectores escolares, lo hice consciente de la dimensión de la tarea por realizar a todo nivel, y con alguna experiencia a cuesta. Fue así como la Biblioteca Nacional me brindó la gran oportunidad de desplegar mis mejores energías en el campo de la promoción de la lectura, ya sea como profesor o profesor-bibliotecario, o incluso como responsable de algunos de sus órganos de línea, relacionados con bibliotecas escolares, bibliotecas públicas o ambas.

Pero todo cuanto se pudo hacer desde una institución con escasos recursos resultó insuficiente porque la promoción de la lectura supone siempre la participación de otras instituciones que articulen sus esfuerzos en torno a un plan o programa de promoción de lectura de mayor alcance. En otras palabras, se necesita un trabajo intersectorial, sostenido y descentralizado.

Es así porque se debe tomar en cuenta las características sociales y culturales de los diferentes contextos; pero también se requiere más acciones concretas y efectivas, de creación de espacios públicos de lectura, sobre todo de bibliotecas con más y mejor implementación en cuanto a material de lectura y personal profesional, más accesibles y cercanos a la población, que de verdad estimulen la práctica de la lectura en todos los ámbitos de la comunidad.

No obstante la situación crítica que pasa mi localidad, igual que muchas otras, en lo que atañe a la falta de espacios de lectura y acceso al conocimiento y la cultura, consideré oportuno dar mi modesta contribución a la promoción de la lectura.

En la actualidad, luego de haber cumplido con el servicio público, convencido del valor de la lectura para mejorar nuestro país, he regresado a mi lugar de origen, Chupaca. No obstante la situación crítica que pasa mi localidad, igual que muchas otras, en lo que atañe a la falta de espacios de lectura y acceso al conocimiento y la cultura, consideré oportuno dar mi modesta contribución a la promoción de la lectura y el esfuerzo por construir una comunidad de lectores modelo. Esta vez, desde la sociedad civil y con apoyo de un contingente de jóvenes bibliotecarios, docentes y otros profesionales, reunidos en una asociación denominada Achikyay (vocablo quechua que significa «la primera luz del día»), con sede en Chupaca (Junín).

Todos estamos convencidos de poder construir una comunidad de lectores modelo, con la participación activa de la familia, la escuela y las demás instituciones de la comunidad, entre ellas, la biblioteca.

A fines del siglo XX, se inicia la gran explosión de la información en la red y los grandes avances de las tecnologías, ¿usted piensa que Internet ha cambiado los hábitos de la lectura?

Desde luego que sí. Con Internet, todo ha cambiado y seguirá cambiando. Pero este cambio tuvo ciertas particularidades en nuestro país. Cuando llegó Internet aquí, no se había expandido ni modernizado las bibliotecas, razón por la cual, sobre todo los niños y jóvenes que nacieron en los inicios del presente siglo, jamás tuvieron la experiencia de asistir a una biblioteca moderna, donde podían encontrar los recursos tradicionales y también los recursos modernos, incluyendo acceso a la red.

Es decir, la gente pasó directamente a Internet, que ciertamente reemplazó la falta de bibliotecas escolares y públicas. Por eso, algunos ciudadanos de hoy en día, no valoran los servicios de una biblioteca y, por eso mismo, quienes son hechura de esos tiempos sin bibliotecas, sostienen con tanta ligereza que «teniendo Internet ya no hacen falta bibliotecas» (el famoso reduccionismo).

Mientras tanto, los países desarrollados y también nuestros vecinos, entre ellos Chile, Brasil y Colombia, siguen abriendo nuevas bibliotecas, cada vez más modernas y más cercanas a la gente, porque ellos sí están convencidos de que una biblioteca es mucho más que Internet.

Internet no sustituye totalmente a las instituciones educativas ni a la educación presencial ni a las bibliotecas.

Aun así, es indudable la importancia de Internet en todos los ámbitos de la sociedad, en el hogar, en la escuela, en la empresa y en época de pandemia ha sido crucial para diversas actividades, asimismo, en un futuro seguirá siendo indispensable como en los actuales tiempos. Aunque, justo a raíz de la pandemia, la sociedad evidencia sus limitaciones en educación inicial y básica, y con toda seguridad en materia de lectura. Internet no sustituye totalmente a las instituciones educativas ni a la educación presencial ni a las bibliotecas tampoco (me refiero a las bibliotecas modernas).

Después de todo, no se trata de poner en duda las enormes ventajas de la red de redes, ya que también ofrece facilidades a los lectores, sino de otorgarle el justo papel que tiene en todos los ámbitos.

Como director de Achikyay ha realizado diversas actividades para el fomento del libro y la lectura, y conoce cuáles son las necesidades informativas de los ciudadanos de Chupaca, Junín (Perú). ¿Cuál es el panorama de la lectura en las zonas rurales de la región de Junín?

En las zonas rurales de la región Junín, la lectura es una actividad circunscrita a la escuela, sobre todo en cuanto a su enseñanza como proceso de decodificación de mensajes escritos. Fuera de la escuela, no existen estímulos o espacios que favorezcan la práctica de la lectura.

Pero, en medio de esta realidad, se ha identificado actividades de promoción de lectura realmente auspiciosas que parten de la escuela y llegan a involucrar a la familia. Tal es el caso, de la estrategia «30 minutos de oro para leer en familia» (creada por profesores), que tiene el propósito de mejorar la comprensión lectora en las instituciones educativas aprovechando el tiempo libre de los alumnos, con el acompañamiento de padres y madres de familia con los profesores, siguiendo una serie de pautas de orientación.

Los resultados de su aplicación son interesantes, pues está permitiendo la incorporación del libro y la lectura en los hogares del medio rural, con la entusiasta participación de miembros de la familia y el acompañamiento docente. Desde luego, la experiencia sería aún más contundente si hubiese algún apoyo por parte de las municipalidades o de las comunidades, por ejemplo, si proveyeran de material de lectura; del mismo modo, si las unidades de gestión educativa, local o regional brindaran, además de apoyo material, alguna forma de reconocimiento a sus impulsores, en especial a los maestros.

Es evidente que queda mucho por hacer en materia de promoción de lectura en las zonas rurales del país, donde hay marcadas carencias, pero al mismo tiempo, una singular disposición por parte de las familias, que entienden que con la lectura mejora la educación de sus hijos, y conjuntamente, mejoran ellos.

Por lo general, la sociedad piensa que el fomento de la lectura radica solamente en la escuela, cuando en la mayoría de los trabajos de investigación sobre fomento de la lectura señalan que la familia es el principal promotor de la lectura. ¿Qué estrategias de fomento de la lectura ha desarrollado o identificado Achikyay relacionado con la participación de la familia?

En principio, Achikyay sostiene que un programa de promoción de lectura para ser exitoso requiere de la participación de tres actores: la familia, la escuela y la comunidad. Esta es la premisa de Achikyay y a partir de ella viene organizando sus actividades tanto de investigación como de promoción de la lectura.

Desde luego, primero hemos realizado algunos estudios exploratorios sobre la situación de la lectura en Chupaca, en cuanto a intereses de lectura. Después, se han organizado algunas actividades de promoción de lectura, tratando siempre de involucrar a los miembros de la familia, la escuela y la comunidad. Hasta antes de la pandemia, una de las actividades que había logrado reconocimiento de la población es la «Maratón de lectura», que viene a ser una jornada de lectura pública, de no menos de 12 horas de duración, en el parque principal de Chupaca, en los meses de abril, con motivo del día internacional del libro infantil.

Participan en esta jornada grupos de lectores de todos los ámbitos de la comunidad, la familia, las instituciones educativas (personal directivo, profesores, alumnos), las autoridades, los representantes de las instituciones públicas y privadas, las organizaciones civiles y sociales de la comunidad, todos con sus propias lecturas. Hasta el 2021, se han realizado cuatro versiones presenciales y una virtual, siguiendo una metodología muy sencilla, que ha dado pie para que esta actividad sea replicada en otras localidades de la región. Cabe aclarar que, a partir de 2019, la maratón pasó a ser una actividad de la Municipalidad Provincial de Chupaca, y cuenta con el apoyo de las diferentes instituciones del lugar.

Otra línea de trabajo de Achikyay es la identificación de prácticas lectoras a nivel de todos los ámbitos de la región. En este caso, nos ha sido gratificante conocer, entre otras experiencias, la estrategia «30 minutos de oro para leer en familia», que ya comenté en la pregunta anterior. En este caso, nuestra labor fue documentar las experiencias para divulgarlas a todo nivel y por distintos medios, incluyendo la organización de eventos de análisis y discusión de los resultados de su aplicación en diferentes contextos.

Nos complace, por ello, que la citada estrategia haya sido incorporada, de manera permanente, en las normas educativas tanto de Junín como de otras regiones; igualmente, agradecemos a la Biblioteca Nacional del Perú por haberla publicado

como parte de la serie *Lectura, Biblioteca y Comunidad*, bajo el sugestivo título: *Una silenciosa revolución: experiencias de promoción de lectura en la región central del Perú*, donde se aborda las experiencias desarrolladas en dos instituciones educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL-Chupaca.

Con la pandemia en el 2020, en el Perú, algunas bibliotecas empezaron a brindar servicios virtuales, entre ellas fue el surgimiento de muchos clubes de lectura virtuales y eventos culturales por medio telemático, pero la gran mayoría de los centros cerraron sus puertas. ¿Cómo evaluaría la labor de las bibliotecas públicas del Perú respecto al fomento de la lectura en estos años de pandemia?

Ya no es novedad afirmar que la pandemia ha desnudado nuestras carencias en todo orden de cosas, en especial en salud y educación. En cuanto a bibliotecas, la situación que nos ha revelado el Covid-19 ha sido aún más crítica, porque cuando se dictó la cuarentena, la mayoría de las bibliotecas públicas cerraron sus puertas físicas hasta nuevo aviso. No estaban preparadas para ofrecer servicios de manera virtual. Cierto, la Biblioteca Nacional y su Gran Biblioteca Pública de Lima, y algunas otras de Lima, en tiempo récord, llegaron a implementar algunos servicios virtuales, como préstamo a colecciones digitales, y después el préstamo de libros físicos mediante servicio *delivery*.

En una situación como la que se vivió, fue loable la actitud de algunas municipalidades (Pueblo Libre y Barranco, en Lima), que se adelantaron a ofrecer el servicio de préstamo a domicilio mediante la entrega directa a los domicilios; y cómo no valorar el coraje de algunas bibliotecas comunales o populares y sus promotoras que, arriesgando su propia salud, se animaron a exponer libros en la vía pública, con el fin de acercarlos a sus lectores o potenciales lectores. También sabemos de la actitud valiente de algunos profesores en las zonas rurales que, en plena crisis, lograron ingresar a sus instituciones educativas para «liberar» los libros de las bibliotecas escolares y entregárselos a sus alumnos en un intento de suplir la falta de acceso a Internet en aquellas zonas.

Ciertamente, de haberse generalizado este servicio en las instituciones educativas del país, respetando los protocolos de bioseguridad, millones de libros, aquellos adquiridos por el propio Ministerio de Educación, que se encuentran reposando en las estanterías de las bibliotecas escolares o en la dirección del plantel, se hubiesen constituido en valiosos recursos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Bien

decía un educador, con quien coincido totalmente: «si nuestros estudiantes hubieran dedicado los dos años de confinamiento únicamente a leer, la educación habría ganado».

Si bien la pandemia nos tomó de sorpresa a todos, debemos reconocer que nuestra reacción fue muy lenta y, en el caso de las bibliotecas, poco creativas, tal vez ganados por la poca valoración que le damos tanto a la biblioteca como a la lectura. Justamente esta era la gran oportunidad para revalorar los recursos de aprendizaje que no necesitan ni acceso a Internet ni tomacorriente, solo disposición de prestarlos y compartirlos. Algún día entenderemos que la biblioteca es una institución social por excelencia y su misión es poner a disposición todo su acervo a sus lectores. En principio, como algo elemental, debe prestar libros a domicilio a los lectores.

Como académico y con gran experiencia en el ámbito educativo y bibliotecario, ¿las escuelas profesionales del ámbito bibliotecológico deberían contar con una asignatura dedicada a la promoción de la lectura?

Siendo la lectura una habilidad fundamental para el acceso a la información, el conocimiento y la cultura, la lectura como teoría y práctica (promoción de la lectura) debiera ser un tema transversal de la malla curricular de las escuelas de Bibliotecología y estar presente en todo el proceso de formación del futuro profesional en este campo. Desde luego, debe haber asignaturas con nombre propio y no dejarlo como un curso selectivo o a elección, como antes, en la etapa inmersiva del estudiante ingresante de Bibliotecología y de las Ciencias de la Información, llevaba el curso de *Historia del conocimiento registrado*, que bien podría denominarse en los tiempos actuales *Historia del libro, la lectura y bibliotecas* u otro título similar que podría ser *Lectura, teoría, historia y práctica*, como se conoce en España.

Del mismo modo, la lectura estará presente en las asignaturas, por ejemplo, de Estudios de Usuario y Alfabetización informacional o Desarrollo de habilidades informativas. Además, como ya ocurre en las escuelas profesionales de otros países, las nuestras deberían acordar una bibliografía básica (tipo canon), que todo profesional debería leer en sus años de formación. Si fuera así, debería incluirse uno de los más interesantes libros de la escritora española, Irene Vallejo, *El infinito en un junco*, junto a otros clásicos sobre el tema.

En un país con tan bajos índices de lectura, las Escuelas deberían contextualizar sus planes de estudios a las necesidades del país. Por ello, sería interesante que ellas

ofrecieran cursos de posgrado, de especialización en lectura y sus diferentes componentes, incluyendo temas relacionados con metodología de investigación. Estos cursos, en el caso de la Escuela profesional en San Marcos, bien podrían coordinarse con la Facultad de Educación, pues, en la vida práctica, ambas profesiones enfrentan los mismos problemas y, por lo mismo, ambas buscarían las mejores soluciones. Un trabajo multidisciplinar que llegaría a tener un impacto real y beneficioso para la sociedad.

En la Biblioteca de Achikyay, visita de un grupo de niños de una escuela cercana.
Imagen de la Asociación Achikyay en sus redes sociales.

En las instalaciones de Achikyay, grupo de visitantes con César Augusto Castro Aliaga. Imagen de la Asociación Achikyay en sus redes sociales.

El nombre Achikyay se ha elegido del vocablo quechua huanca que significa: 'primera luz del día' o 'amanecer', explica en su web la Asociación.

Retrato de lector

Daniel Nikolaus Chodowiecki, Niño leyendo

Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726-1801), *Niño leyendo*.
Grabado al aguafuerte. Escuela alemana.
Departamento de Artes Gráficas del Museo del Louvre.
Colección Edmond de Rothschild.

Gráfico 4.1. Gasto de los hogares en libros y publicaciones periódicas
(Gasto medio por persona en euros)

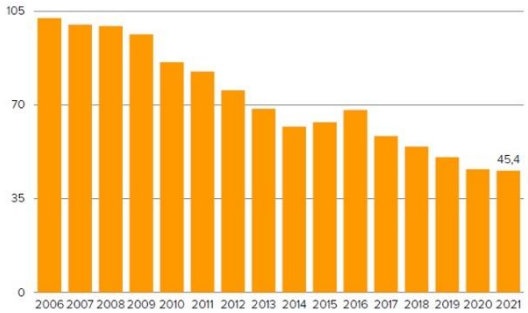


Gráfico 4.2. Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por comunidad autónoma. 2021
(Gasto medio por persona en euros)

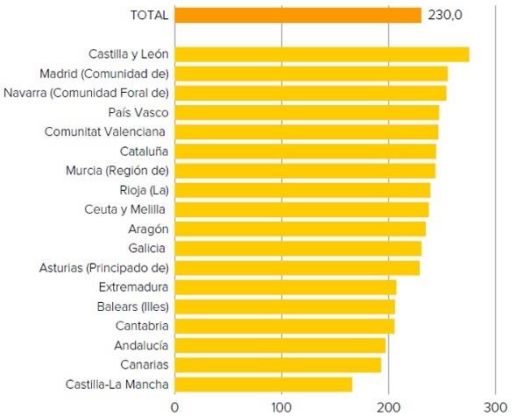
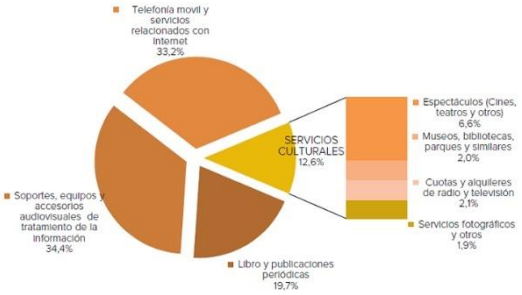
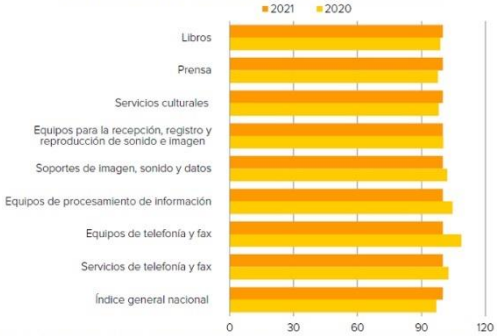


Gráfico 4.3. Gasto de los hogares en bienes y servicios culturales por tipo de bienes y servicios. 2021
(En porcentaje)



Fuente: MCUD. Explotación de la Encuesta de Presupuestos Familiares en el ámbito cultural
INE. Encuesta de Presupuestos Familiares. Base 2006.

Gráfico 4.4. Índice de Precios de Consumo de determinados bienes y servicios culturales.



Fuente: MCUD. Explotación de la Encuesta de Presupuestos Familiares en el ámbito cultural
INE. Índice de Precios de Consumo. Base 2021.

GASTO DE CONSUMO CULTURAL DE LOS HOGARES*

* Capítulo 4 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2022* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España con datos del INE en 2021. El *Anuario* se publica en el mes de noviembre del año siguiente (es decir, leemos datos de hace dos años). A continuación, síntesis de los «Principales resultados» sobre el gasto mencionado, en pág. 30 del *Anuario*.

En 2021, el gasto de los hogares en bienes y servicios culturales fue de 10 773,5 millones de euros. Es un incremento interanual del 2,8 % y un 2 % del gasto total estimado en bienes y servicios, cercano al 2,1 % de 2020.

El gasto medio por hogar fue de 571 euros y el gasto medio por persona, 230 euros. Al libro se dedicó 15,1 %, a publicaciones periódicas 4,7 %, a equipos de imagen y sonido 10,1 %, a espectáculos (cines, teatros y otros) 6,6 %, y a servicios de móviles y relacionados con Internet 18,4 %.

El gasto medio por persona toma su valor máximo en los municipios con más de 100 000 habitantes. Es superior a la media en las comunidades autónomas de Aragón, Castilla y León, Cataluña, Comunitat Valenciana, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, La Rioja y Ceuta y Melilla, tomando su valor máximo en Castilla y León.

El índice de precios de consumo de prensa, libros y servicios culturales ha aumentado en 2,2 puntos, 1 y 1,8, respectivamente, siendo el incremento de 3 puntos en el Índice General Nacional.

www.alandio.net

Cine de exposición
Escribir para ser interpretado
Tony Cruz Pabón
Habilidades del lenguaje
unaulutu
Achikyay
Daniel Nikolaus Chodowiecki
Cifras del mercado. Gasto cultural

kronotipo de aldomanucio

n.º 71 (julio-septiembre de 2023)
año XVIII, n.º 3
ISSN 1886-3515