

## La adquisición y el desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático

Mirtha Corvo de Greco  
María Elena Isuani de Aguiló\*

*"Y como los hombres entre quienes las palabras se cruzan son vidas humanas y toda vida se halla en todo instante en una determinada circunstancia o situación, es evidente que la realidad 'palabra' es inseparable de quien la dice, de a quien va dicha y de la situación en que esto acontece. Todo lo que no sea tomar así la palabra es convertirla en una abstracción, es desvirtuarla, amputarla y quedarse sólo con un fragmento exánime de ella."*

José Ortega y Gasset

### El desarrollo del vocabulario en la enseñanza de la lengua materna

"El lenguaje humano está hecho de palabras" (Luria, 1978). La palabra es el elemento fundamental del lenguaje y a través de ella designamos las cosas, individualizamos sus características, las acciones, las relaciones, etc. La palabra reúne los objetos en sistemas y decodifica toda nuestra experiencia para ser comunicada, de modo que es instrumento del pensamiento y medio de comunicación.

El conjunto de las palabras de una lengua conforma el léxico de esa lengua. Éste se nutre de tres fuentes principales: a) voces patrimoniales (proceden del latín y de las lenguas primitivas); b) préstamos de otras lenguas; c) palabras nuevas (que la lengua crea en su dinámica interna).

Es necesario distinguir entre léxico y vocabulario, muchas veces empleados como sinónimos pero que aquí utilizaremos con significado diferente. Cuando hablamos de léxico nos referimos al conjunto de todos los vocablos que están a disposición del hablante de una lengua y que encontramos en el diccionario (**léxico global o general**). Sin embargo, en la práctica el hablante hace uso de un número limitado del léxico disponible (**léxico individual**). Cuando ese léxico se actualiza en el uso concreto hablamos de **vocabulario**.

Desde luego, el desarrollo y enriquecimiento del léxico y el vocabulario en el niño, no depende sólo de la escuela sino que ésta interactúa, todo el tiempo, con los condicionamientos familiares y sociales del educando. Por ello podemos hablar de un aprendizaje sistemático del vocabulario (el de la escuela) y un aprendizaje asistemático (la familia, la sociedad, la cultura, etc.). El segundo sirve de base al primero y es decisivo para el desarrollo de la construcción del

---

\* Mirtha Corvo es profesora de la cátedra de Didáctica de la Lengua, Facultad de Educación Elemental y Especial e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo. María Elena Isuani integra la cátedra de Comunicación Lingüística en la misma facultad y asesora para el área de lengua en la Red de Formación Docente Continua de la Dirección de Escuelas de la provincia de Mendoza. Ambas autoras cursan la maestría en Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

vocabulario en la escuela.

Entonces, si el objetivo global de la clase de lengua es **mejorar la comprensión y la producción lingüística**, el aprendizaje del léxico y el vocabulario no tiene un fin en sí mismo sino que debe insertarse en ese objetivo global, convirtiéndose en un componente imprescindible.

En relación con el léxico y el vocabulario el alumno necesita comprenderlo en los textos, utilizarlo en forma adecuada y precisa, incrementarlo gradualmente según edad y ciclo escolar.

Por lo tanto desarrollar el vocabulario implica:

- 1) saber pronunciarlo y escribirlo,
- 2) conocer su morfología,
- 3) conocer sus posibles funciones sintácticas,
- 4) reconocer su significado y su relación semántica con otras palabras,
- 5) saber usarlo en contexto con un propósito determinado,
- 6) saber interpretar, infiriendo significados a partir de lo dicho,
- 7) saber interpretar, infiriendo significados a partir de lo no dicho.

Cuadro 1	
NIVELES	ÁMBITO DE PERTENENCIA
1. Fonético y notacional 2. Morfológico 3. Sintáctico 4. Semántico	Lingüística
5. Pragmático 6. Pragmático 7. Pragmático	Pragmática

El **Cuadro 1** muestra los ámbitos de pertenencia de cada uno de estos niveles de conocimiento. La enseñanza escolar, en general, contempla los aspectos lingüísticos que se relacionan con la codificación y decodificación (saber pronunciar, escribir, flexionar, buscar en el diccionario, asignar un significado literal, emplear en oraciones). Estas tareas responden a la enseñanza del sistema de la lengua como código y desde esta perspectiva el vocabulario se

trabaja a partir del texto y no en el texto. Esto implica el abordaje de la enseñanza del vocabulario desde un punto de vista lingüístico y no en el marco más amplio de actividades que den respuesta global y concreta a los aspectos relacionados con el uso, es decir, con los aspectos de orden pragmático.

En palabras de Graciela Reyes:

“Las palabras significan por sí mismas, y, sin embargo, la comunicación exige mucho más que intercambiar significados preestablecidos. Piénsese en la diferencia entre preguntar ‘¿Qué quiere decir esa palabra?’ y ‘¿Qué quieres decir con esa palabra?’. En el primer caso estamos pidiendo una información sobre el lenguaje, que se encuentra, por ejemplo, en el diccionario. En el segundo caso estamos planteando un problema de interpretación que tiene que ver con la intención del hablante al usar la palabra: estamos preguntando por el significado que debemos interpretar en ese contexto. La pragmática lingüística estudia esa segunda dimensión del significado, analizando el lenguaje en uso, o, más específicamente, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje.” (Reyes, 1995:7).

Ésta es una de las causas nucleares que obstruyen la comprensión y producción lingüística de los niños ya que no están familiarizados con estrategias de desambiguación o asignación de referente. Se utiliza el vocabulario en forma imprecisa con abundancia de palabras generalizadoras o hiperónimos que evidencian un dominio escaso del léxico global de la lengua y del uso contextualizado del mismo.

Trabajar el vocabulario en el texto implica su interpretación en el contexto del enunciado y de su enunciación, implica ir más allá del significado literal de las palabras para reconocer e interpretar en forma relevante todo lo implicado detrás de lo dicho y lo no dicho. Supone, además, tener en cuenta el entorno cognitivo, es decir, el conjunto de supuestos mentales que están comprometidos en el proceso de comprensión y producción lingüística, de modo de lograr mayor grado de relevancia y aprendizajes significativos. Esto no significa que los aspectos lingüísticos de la enseñanza del vocabulario deban dejarse de lado, sino que deben integrarse con los aspectos pragmáticos de modo de lograr una incorporación efectiva y significativa de las nuevas palabras.

### **Marcos teóricos que sustentan este enfoque**

Abordar, en el aula, el desarrollo del vocabulario desde un punto de vista pragmático encuentra sustento teórico en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson y en la teoría del aprendizaje verbal significativo del pedagogo norteamericano Ausubel.

#### *La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson*

Esta teoría pragmática se inscribe en el ámbito de la Lingüística Cognitiva ya que se propone explicar la comunicación humana desde un punto de vista cognitivo, es decir, explicar los procesos mentales que intervienen en la comunicación verbal. Para Sperber y Wilson la interpretación de un enunciado es la última etapa de un proceso de comunicación que comienza con el análisis lingüístico (decodificación o traducción) a cargo del sistema periférico del cerebro, y se

completa con el proceso de interpretación a cargo del sistema central. Esto quiere decir que parten de la noción de que "decir" no es comunicar porque la comunicación implica no sólo lo dicho, sino también, y en mayor medida, lo inferido. Sperber y Wilson distinguen dos tipos de comunicación:

a ) **comunicación codificada**: un sistema de signos con significado (no intencional);

b) **comunicación inferencial**: va más allá de lo dicho para mostrarnos la intención informativa del emisor.

La comunicación verbal implica, por lo tanto, dos tipos de procesos de comunicación: uno basado en la codificación y decodificación y otro basado en la ostensión y la inferencia. El primero es propiamente lingüístico y necesariamente anterior al segundo, el inferencial, de carácter pragmático y automático.

Cuando nos comunicamos tenemos la intención de modificar el **entorno cognitivo del otro** con información nueva que consideramos relevante. En este sentido hacemos esfuerzos para que el oyente interprete correctamente nuestra intención comunicativa. Esta intención informativa de tender hacia la máxima relevancia no es consciente sino automática. Todos los individuos tienden automáticamente a ser relevantes porque es un mecanismo universal. Este mecanismo cognitivo está regido por un principio, el **principio de relevancia**, según se expresa en esta fórmula:

$$[ + \text{ efecto cognitivo } \times - \text{ esfuerzo de interpretación } ] \\ = \text{ máxima relevancia }$$

A partir de esta afirmación, la comunicación es, para Sperber y Wilson, un proceso inferencial regido por el principio de relevancia. Por el principio de relevancia, si una persona produce un estímulo verbal intencional, ese estímulo merece nuestra atención y el esfuerzo de interpretarlo ya que produce los efectos cognitivos que nos interesan, a corto o a largo plazo (Reyes, 1995:54).

En síntesis, la comunicación verbal abarca:

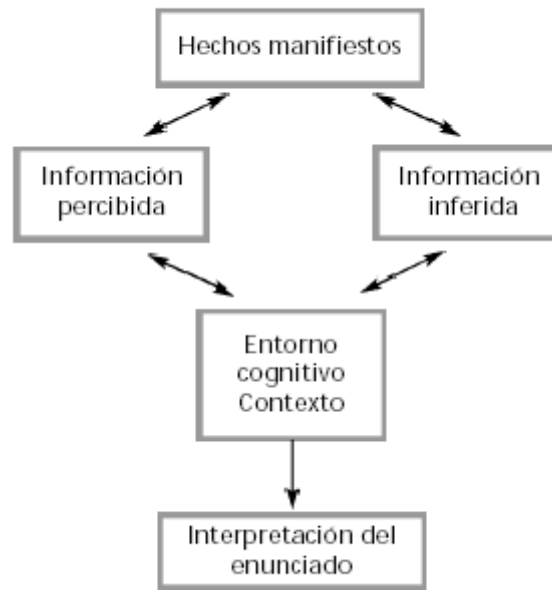
a) información lógica: relaciones lógicas de implicación, contradicción, etc.;

b) información léxica: definición del diccionario;

c) información enciclopédica: relación con el contexto.

A partir de esta información, el oyente puede elaborar una interpretación teniendo en cuenta un contexto, que no está dado, sino que se construye. En la teoría de la relevancia el contexto está definido en términos psicológicos y lo conforman la información acumulada en la memoria de corto plazo (información operativa), en la de largo plazo (información enciclopédica), todo "lo dicho" anteriormente y las percepciones inmediatas de la situación. Estos datos contextuales forman lo que hemos mencionado anteriormente como entorno cognitivo del interlocutor: "conjunto de todos los hechos que son manifiestos para él" (Sperber y Wilson, 1994: 190).

**Cuadro 2**



De este modo, en un contexto cognitivo dado, el oyente realiza una selección entre toda la información contenida en ese contexto, para elegir la interpretación correcta o más relevante. Esa interpretación relevante puede lograrse gracias al principio de relevancia innato que nos permite hacer esa selección. Así, un supuesto es relevante si y sólo si tiene algún efecto contextual en dicho contexto cognitivo.

La comunicación ostensivo-inferencial es posible porque los seres humanos tenemos un sistema cognitivo lo suficientemente sofisticado como para tener un lenguaje interno que nos permite reconocer intenciones y hacer inferencias, de modo de interpretar los enunciados verbales. Esto significa que la simple decodificación de un enunciado no nos alcanza para comunicarnos porque la comunicación verbal implica:

- 1) **decodificar**: asignar un significado convencional,
- 2) **interpretar lo dicho** explícitamente: la explicatura,
- 3) **interpretar lo implicado**: la implicatura. (En términos de Grice, la implicatura es todo aquello que se significa más allá de lo que efectivamente se dice, es decir, inferir sentidos no explicitados literalmente.)

Esta teoría intenta explicar los procesos inferenciales que permiten pasar del primer paso al segundo y al tercero, de la decodificación a la explicatura y la implicatura. Para hacerlo, el oyente apela a información contextual especialmente tomada de la memoria enciclopédica. La comprensión requiere de procesos inferenciales. Estos procesos, de orden pragmático, son:

- 1) **Desambiguación**: asignar un significado adecuado guiado por el principio de relevancia, el contexto y los enunciados anteriores.

Por ejemplo: (La madre a la hija adolescente)

- *Cuidado con la pintura*

Para comprender el enunciado es necesario desambiguar el significado de pintura como "maquillaje", aplicar el principio de relevancia y un contexto que contiene, por ejemplo, el exceso de maquillaje que usa la hija, las salidas, el disgusto de la madre, etc.

2) **Asignación de referente:** especialmente cuando usamos deícticos

Por ejemplo: En un comercio la clienta le dice a la vendedora mientras señala una cartera:

- *¿Ésta es más barata que aquella?*

3) **Enriquecimiento:** ante la indeterminación de algunas expresiones es necesario enriquecerlas para recuperar la explicatura.

Por ejemplo: (Dos amigas toman el té.)

A- *¿Quieres otra masita?*

B- *No gracias, estoy un poco gorda.*

Para recuperar la explicatura es necesario enriquecer el significado de poco (escaso) que aquí adquiere la significación de "más" o "muy" (excedida de peso).

Estos ejemplos muestran los mecanismos puestos en juego en la comunicación **ostensivo-inferencial:**

"El emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que mediante ese estímulo desea hacer manifiesto, o más manifiesto para el oyente, un conjunto de supuestos" (Sperber y Wilson, 1994:83).

*La teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel*

A efectos de una adecuada mediación pedagógica es necesario enmarcar la teoría de Sperber y Wilson en una teoría de aprendizaje que nos permita hacer una transferencia desde la lingüística cognitiva a la lingüística aplicada y a la didáctica de la lengua materna.

La teoría de la relevancia nos ofrece una explicación convincente acerca de los mecanismos de procesamiento de la información y de la comprensión y producción del lenguaje y tiene puntos en contacto con la teoría del **aprendizaje verbal significativo** elaborada por el pedagogo norteamericano Ausubel, en la década de los sesenta.

En líneas generales, podemos describir esta propuesta pedagógica a partir de dos características fundamentales:

- 1 ) su carácter cognitivo, esto es, la importancia que da a la relación entre el nuevo aprendizaje y su integración con la propia estructura cognitiva del alumno;
- 2) su aplicación en el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de interacción y sobre todo, de transmisión de información.

El aprendizaje significativo se puede definir como un tipo de aprendizaje cuyo contenido puede relacionarse, de un modo sustantivo, no arbitrario, con los conocimientos previos del alumno. Éste, por su parte, debe adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de un significado propio a los contenidos que recibe.

Asimismo, Ausubel considera evidente que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción. Merced a este tipo de aprendizaje bajo la mediación del lenguaje, la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura:

“En el aprendizaje significativo por recepción, el atributo distintivo tanto del aprendizaje como de la retención consiste en un cambio de la disponibilidad o de la reproductividad futura de los significados derivados del material de aprendizaje asimilado. El aprendizaje se refiere al proceso de adquisición de significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles.” (Ausubel et al., 1995:123).

El aprendizaje significativo, por recepción, otorga una importancia trascendente a la figura del docente como comunicador y activador, en los alumnos, del desarrollo de formas activas de aprendizaje, promoviendo una comprensión precisa e integrada de los nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma tal que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, relacionando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando así el aprendizaje memorístico o repetitivo.

El rasgo central de la teoría de Ausubel reside en que la adquisición de nueva información que se da en el aprendizaje significativo es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que posee el sujeto. Éstas se producen a través de la interacción entre la nueva información y las **ideas relevantes** ya existentes en su estructura cognitiva. El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura cognitiva existente es una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada (Ausubel et al., 1995:67-68). De este modo, la interacción entre los nuevos conceptos y los ya existentes se realiza siempre de forma transformadora y el producto final supone una modificación tanto de las nuevas ideas aprendidas, como de los conocimientos previos.

Para Ausubel se logra una “correcta comprensión” cuando el alumno logra integrar los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva previa y es capaz de hacer relevante la nueva información para lograr nuevos aprendizajes

significativos.

## Complementación de las teorías

A partir de lo expuesto en los puntos anteriores se infiere que la complementación de ambas teorías radica, fundamentalmente, en:

- El valor asignado a los **aprendizajes significativos**, vehiculizados a través de la comunicación verbal ostensivo-inferencial. En consecuencia, encontramos coincidencias entre la concepción de **aprendizaje significativo de Ausubel**, como aquel aprendizaje que pone en relación la información ya existente con la información nueva, de modo de producir una **modificación sustantiva** en los procesos de aprendizaje y la **comunicación ostensiva-inferencial de Sperber y Wilson** como aquella que es capaz de modificar el entorno cognitivo del destinatario.
- En segundo término, hay que destacar que los aprendizajes significativos se realizan a través de la comprensión lingüística, es decir, que en ambas teorías el lenguaje es considerado **nuclear** en su condición de mediador en el acceso al conocimiento y "herramienta fundamental para el procesamiento y memorización de la información" (Sperber y Wilson, 1994:216).
- Por último, resulta interesante destacar la coincidencia en el concepto de contexto cognitivo y su relación con la construcción del conocimiento, en cuanto el contexto se define en términos psicológicos (información acumulada, información enciclopédica, etc.) conformando un entorno cognitivo o estructura cognoscitiva previa que permite una adecuada integración y comprensión de la nueva información, de modo de lograr un aprendizaje significativo o interpretación de máxima relevancia.

Para Ausubel, como para Sperber y Wilson, en el proceso de construcción del significado no basta con la simple decodificación o traducción de la información, sino que es indispensable la transformación del entorno cognitivo del otro que haga verdaderamente significativo o relevante esa información:

"En primer lugar, la expresión verbal hace algo más que codificar en palabras el discernimiento subverbal. El empleo de las palabras manejables para representar ideas hace posible, primeramente, el proceso mismo de transformar estas ideas en discernimientos nuevos; y la expresión en forma de oraciones de los discernimientos subverbales que surgen, es parte integral del proceso de pensamiento que mejora grandemente la precisión y lo explícito de sus productos; por consiguiente, hace posible un nivel cualitativamente más elevado de comprensión con mayor poder de transferencia." (Ausubel *et al.*, 1995:546).

En este sentido, sostenemos que el discurso pedagógico es un discurso ostensivo-inferencial porque conlleva un alto grado de intención informativa y efectos cognitivos. Si la comunicación ostensivo-inferencial implica procesamiento de información que puede ser comunicada y a su vez procesada en forma relevante por el oyente, esto se hace patente en el discurso pedagógico donde existe una relación dialógica docente-alumno en la que el docente trata de enriquecer el entorno cognitivo del alumno con información significativa; en la



medida en que el alumno logre un alto grado de interpretación y de adecuación a sus entornos cognitivos habrá logrado un verdadero aprendizaje significativo y relevante.

La fórmula de la teoría de la relevancia: a mayor efecto cognitivo y menor esfuerzo de interpretación, máxima relevancia debe estar presente en el discurso pedagógico docente-alumno, de manera de lograr verdaderos aprendizajes significativos, en el sentido de Ausubel.

### **Propuesta didáctica**

En el marco de las teorías cognitivas expuestas que muestran una integración entre lo disciplinar y lo didáctico, proponemos asignar un espacio mayor al desarrollo del vocabulario en la clase de Lengua, seleccionando actividades que contemplen el abordaje de la enseñanza del vocabulario, desde un punto de vista lingüístico y pragmático. Es decir, no debemos quedarnos en el plano meramente lingüístico (fónico, gráfico, morfosintáctico y semántico) sino que debemos ampliarlo a los aspectos relacionados con lo pragmático, en donde se ponen en juego estrategias cognitivas relacionadas con los procesos de contextualización e inferencia.

En primer lugar debemos distinguir etapas del desarrollo del vocabulario según los ciclos escolares. El primer ciclo requiere aprendizajes globales, es por ello que los ejercicios de vocabulario deben estar enmarcados en la actividad natural del niño: el **juego**, en ese contexto todo contenido se torna expectante y novedoso. En cuanto a lograr aprendizajes globales, las propuestas deben trabajarse a través de **unidades didácticas o proyectos por centros de interés**. Esto permite, a partir de los conocimientos previos y teniendo en cuenta el entorno cognitivo de los alumnos, integrar el vocabulario nuevo en unidades temáticas vivenciales o en proyectos de aula, verdaderamente significativos. Por ejemplo: la casa, la familia, los animales, el barrio, los deportes, los oficios y profesiones, los alimentos, el cuerpo y la salud, etc. Estos abordajes presentan los contenidos secuenciados lógicamente, están programados a partir de los intereses del niño y tienen claro las expectativas de logro a alcanzar: un desarrollo óptimo del vocabulario (lingüístico y pragmático) a través de una comprensión relevante y significativa de las palabras que permitan una incorporación activa a la competencia léxica de los alumnos. No debemos olvidar que es en esta etapa cuando se puede lograr un incremento en el bagaje léxico que sea decisivo para la futura competencia comunicativa.

En el segundo ciclo se continuará desarrollando el vocabulario a partir de centros de interés, unidades didácticas o proyectos. Para ello se trabajará con diferentes tipos de textos orales y escritos que aborden temas relacionados entre sí a efectos de facilitar la comprensión y la formación de esquemas cognitivos integradores del vocabulario nuevo.

En este ciclo las estrategias didácticas deben contemplar la reflexión por parte de los alumnos, no sólo de los aspectos lingüísticos de la enseñanza del vocabulario sino también y especialmente, de las posibilidades de comprensión inferencial que las palabras ofrecen.

A modo de ejemplo y por razones de espacio presentamos una guía de lectura de un texto explicativo para el segundo ciclo de la E.G.B. extraído del libro **Palabras bajo la Lupa** (1995) que incluye actividades sugeridas haciendo especial hincapié en los aspectos inferenciales y pragmáticos (ver Anexo).

## **Bibliografía**

- Alvarado, M. (1989) **El Lectorón**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Ausubel, D. (1995) **Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo**. México: Trillas.
- Grice, P. (1989) "Logic and conversation." En **Studies in the way of words**. Cambridge: Harvard University Press.
- Luria, A.R. (1978) **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Fontanella.
- Ortega y Gasset, J. (1964) **El hombre y la gente**. Tomo II. Madrid: Revista de Occidente.
- Pastora Herrero, J. (1990) **El vocabulario como agente de aprendizaje**. Madrid: La Muralla.
- Reyes, G. (1994) **El ABC de la Pragmática**. Madrid: Arco/Libros.
- Romero de Cutropia, A. et al. (1995) **Palabras bajo la lupa**. Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.
- Sperber, D. y D. Wilson (1994) **La relevancia**. Madrid: Visor.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en mayo de 1998, aceptado con modificaciones en el mes de septiembre de ese año, y aceptado definitivamente en septiembre de 1999.*

**Texto 13**

### Los pelos de punta


**E**l pelo nace de unas bolitas llamadas papilas, de las que salen los folículos pilosos. La parte que sale a la superficie está formada por células muertas, a las que se llega después de haber estado en el pelo no fuele ni cortarlo (igual que las uñas). A lo largo del folículo piloso hay muchos capilares. Cuando tenemos frío o estamos enfermos, esos capilares se contraen, se acortan y los pelos se cruzan. Esto provoca la "piel de gallina", que es una reacción natural del cuerpo para mantener el calor, ya que los pelos cruzados retienen una capa de aire que protege a la piel del frío exterior. Esta protección funciona solamente si los animales que tienen mucho pelo. Los seres humanos tenemos la misma reacción, pero no es efectiva, porque ya no tenemos tantas pelotas como nuestros antepasados.



27 Carlos MARTÍNEZ - JUAN PÉREZ DE MENDOZA - LUCAS JUAN SÁIZ ORTIZ (Prensa Internacional), Buenos Aires, Arg., 1998

### ¡Al Pelo!

• Poco antes de nacer, todo nuestro cuerpo está cubierto por un vello fino y abundante, que se denomina "lanugo". Algunos bebés nacidos todavía lo conservan.



### ¿De qué color?

El color del pelo depende de la proporción de una sustancia de color oscuro llamada melanina. Cuando es muy abundante, el pelo es negro; si la cantidad es moderada, el pelo es castaño o rubio; si se está melanina (albino), el pelo es blanco. Lo mismo sucede con el color de la piel.

### Lacio, ondulado o rizado

Depende de la forma del folículo. De los individuos que tienen ovales rectos, nacen cabellos lisos. Y de los folículos planos, nacen cabellos rizados.

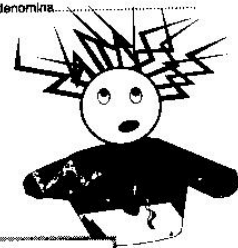
- El pelo crece diez milímetros por semana. La mayoría de los cabellos pueden crecer hasta un largo de 60 a 70 centímetros.
- Cada pelo permanece en el cuero cabelludo entre 4 meses y 4 años. Luego es reemplazado por otro.
- En la cabeza hay entre 100.000 y 200.000 cabellos y se caen de 30 a 50 cabellos por día.

15. Completá el siguiente texto con lo que has aprendido:

El pelo está formado por..... y nace en los..... Estos, a lo largo, están rodeados por unos..... que se contraen cuando tenemos frío o..... A este..... se lo llama..... que es una..... del cuerpo para..... En los seres humanos no es..... porque.....

El color del pelo depende de..... que sea lacio, ondulado o rizado, de.....

Antes de nacer, estamos recubiertos por un..... que se denomina.....



### Actividades sugeridas

**Preparémonos para una lectura**

Comentá una ocasión en la que se te hayan puesto "los pelos de punta".

**Leamos el texto**

**Resolvamos las siguientes actividades**

1. En el texto hay una explicación científica del fenómeno que comentaste en el punto 1. ¿cuál es?
2. ¿Cuál es la definición de folículo piloso que aparece en el texto?
3. ¿Cuál es la causa de que el corte del pelo no produzca dolor?
4. Releé la siguiente oración y observá el uso de las comas:
 

Esto provoca la piel de gallina, que es una reacción natural del cuerpo para mantener el calor, ya que los pelos cruzados retienen una capa de aire que protege a la piel del frío.

Indicá con una cruz para qué se ha utilizado ese signo de puntuación:

  - para separar los términos de una enumeración,
  - para incluir una explicación,
  - para mostrar la alteración del orden lógico de la oración.

11. ¿Qué tipo de cabello tenés? ¿Por qué?



12. El vocablo **cabeza** puede significar:
- principio de una cosa
  - parte del clavo opuesta a la punta
  - parte superior del cuerpo del hombre
  - parte superior de una página
  - cumbre o parte más elevada de una prominencia
- ¿Cuál es el sentido que tiene en el texto?

*Se dice que una palabra es polisémica cuando su significado varía según el contexto y el contexto*

13. En el texto hay términos que son específicos de la biología como **folículo piloso**. Citá otros que aparezcan.
14. El autor utiliza también expresiones que pertenecen al lenguaje familiar. ¿Cuáles son? ¿con qué finalidad las habrá empleado?