



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

## "HACIA LA ALFABETIZACIÓN ¿CÓMO ABORDAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL NIVEL INICIAL?"

**Autor/es:** Ortega de Hocevar, Susana Estela.

### 1. Introducción.

La presente ponencia aborda una problemática subyacente a la formación de formadores de Nivel Inicial. Es evidente que los tiempos actuales son tiempos de cambio. La sociedad está cambiando e intenta acomodarse a los nuevos tiempos transformando, entre otros, el sistema educativo en sus diversos componentes. Se han introducido cambios: en el currículum, en la estructura del sistema, en la ampliación de la enseñanza obligatoria, por citar algunos.

Me preocupa abordar la necesidad de un auténtico cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial tanto de educación común como especial, basado en los aportes de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Teoría de la Enunciación y la Ontogénesis de la Enunciación.

A partir de la aplicación de la ley Federal de Educación se introdujeron profundos cambios en el Nivel Inicial, especialmente para la sala de cinco, marcada como el inicio de la educación básica obligatoria. Se introdujo así el vocablo "alfabetización" en el Nivel Inicial. Si bien en el momento del planteo este término originó rechazo, en la actualidad esa actitud ha cambiado. Considero que ello se debe en gran parte a la fuerte incidencia de los numerosos estudios realizados en las últimas décadas en torno a la denominada alfabetización emergente o temprana, conceptos a los que haré una breve referencia.

### 2. Los inicios de la alfabetización: alfabetización emergente- alfabetización temprana.

Los niños no escolarizados, en el seno de familias alfabetizadas, siempre han escrito palabras o conjuntos de palabras tal como ellos creen que podrían o deberían escribirse. Estas escrituras históricamente han sido consideradas como "garabatos", "puro juego", "hacer como si" se supiera escribir. Sólo en las últimas décadas, a partir del 70, se les ha dado importancia a estas escrituras espontáneas, que no son el resultado de la copia, sino de las exploraciones que realizan los niños acerca de lo que es escritura o de las funciones que ésta tiene.

Vigotsky (1988), a principios de siglo, señaló la importancia de estas primeras escrituras, que él denominó la "prehistoria del lenguaje escrito", cuyo primer antecedente está en el gesto, luego en el desarrollo del simbolismo a través del juego, del dibujo y, finalmente, en el lenguaje escrito.

Se han propuesto varias definiciones de alfabetización emergente y todas concuerdan en que los niños pequeños saben mucho sobre lectura y escritura antes de ingresar al sistema formal. Sulzby (1992, 150) la define como: "las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella". Esta investigadora sostiene que estas conductas son parte legítima de la alfabetización, de naturaleza conceptual y evolutivas.

El proceso de alfabetización emergente comprende el período que va desde el nacimiento hasta el momento en que el niño logra la escritura y la lectura convencional. No implica estadios jerárquicos, como los del análisis piagetiano de la evolución cognitiva, pero sí está parcialmente determinado por la forma en que la alfabetización se inserta en la cultura de la sociedad en que vive el niño. Sulzby (1992: 151) afirma que los niños muestran



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

esquemas de crecimiento y cambio en la alfabetización, que convergen, después de un largo proceso evolutivo, en la lectura y la escritura convencionales, pero que los niños pueden tomar diferentes caminos de alfabetización.

Los autores que emplean esta denominación no niegan los aportes de las investigaciones citadas en el párrafo anterior acerca del proceso de alfabetización que realiza un niño que nace en el seno de un hogar alfabetizado. Amplían el universo a todos los niños y es así cómo, según expresa Braslavsky (2004:106) "*aquellas conclusiones ideales quedan reducidas a la dimensión más limitada: la de los hogares de familias ilustradas que ofrecen oportunidades de observación, demostraciones, exploración, interactividad*". Es decir, esta nueva perspectiva nos llevan a la consideración de que no todos los niños han vivido el proceso alfabetizador de igual manera, a incluir la diversidad en la escuela e instaurar este proceso desde la más temprana infancia: cuando el niño ingresa a las Salas maternas.

Numerosos investigadores (Cook-Gumperz, 1988; Garton y Pratt, 1991; Borzone, 1994) han estudiado el proceso de alfabetización emergente. Señalan que el mismo no implica que los niños vayan adquiriendo determinados conocimientos en etapas sucesivas; por el contrario, a pesar de que determinados conocimientos y acciones son de desarrollo temprano y, otros, más tardíos, todos guardan entre ellos una relación muy compleja. Si bien algunos conocimientos preceden a otros o facilitan el acceso a ellos, no se puede establecer un orden específico ya que son desarrollos que se superponen en el tiempo.

Se pueden distinguir en este proceso, desde la perspectiva de estos investigadores dos tipos de desarrollo:

- a- los que el niño puede realizar por sí mismo, en general como parte de un aprendizaje perceptivo (como por ejemplo: discriminación visual de letras y palabras), por exposición a la escritura o inmersión en un medio con abundantes materiales escritos. Considero que esto es que lo se puede considerar realmente alfabetización *emergente*.
- b- aquellos en que el adulto juega un rol fundamental como mediatizador de los aprendizajes (que involucra a todos los otros conocimientos y competencias, incluidos los usos y estructuración discursiva del lenguaje oral).

Este posicionamiento difiere del de varios investigadores que postulan que el aprendizaje del lenguaje escrito se da de manera tan natural como el del lenguaje hablado. Por el contrario se considera que la adquisición de la lectura y la escritura es un proceso complejo y que es imprescindible la mediación de un adulto alfabetizado, en interacción social.

Los niños tienen que desarrollar la alfabetización emergente o temprana en el seno de su familia y completar este proceso, o realizarlo en el caso de no haber tenido oportunidad en el hogar, en el Nivel Inicial.

### **3. De la alfabetización temprana a la convencional.**

El Nivel Inicial no sólo es el punto de partida de la trayectoria escolar sino que, además, para muchos niños es una de las primeras experiencias grupales con pares y con otros adultos, lo que implica que deben enfrentarse con formatos interaccionales diferentes a los de su hogar. Asimismo abarca un período de vital importancia en la vida de los niños tanto para el desarrollo cognitivo como para un adecuado desarrollo del lenguaje oral que favorezca el camino hacia la alfabetización.

Las posturas teóricas de origen socio-cultural iniciadas por Vigotsky (1988) y continuadas por Bruner (1998), Rogoff (1993) y Nelson (1988), entre otros, destacan la importancia de esta relación que actúa en ambas direcciones: de lo cognitivo al lenguaje y del lenguaje a lo cognitivo. Sus estudios han demostrado que entre el nacimiento y los seis



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

---

años el rol del lenguaje es central ya que conduce a los niños pequeños hacia el logro de nuevos niveles de operaciones cognitivas en la memoria, la elaboración de conceptos, la construcción de categorías, el procesamiento de narrativas y la comprensión de las intenciones de los demás. Estos procesos se realizan mediante la participación en los acontecimientos de la vida cotidiana a través de la interacción social y verbal.

En síntesis, podemos afirmar que desde esta perspectiva se enfatiza por una parte la fuerte relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico y, por otra, que estos desarrollos se dan en la interacción social, en el marco de cada cultura.

Ello nos da un fuerte sustento para atender las diferencias culturales que existen entre los niños, teniéndolas en cuenta para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada niño ingresa a la escuela con su propia cultura y, muchas veces, utilizan variedades lingüísticas distintas de la estándar, de las cuales se debe partir sin censurarla o desvalorizarla.

Estos nuevos aportes nos llevan a la consideración de que no todos los niños han vivido este período de igual manera, a incluir la diversidad en la escuela e instaurar este proceso desde la más temprana infancia: cuando el niño ingresa a las Salas maternas ya que tiene gran incidencia en la adquisición de la lectura y la escritura. Si el niño no ha realizado un adecuado proceso de alfabetización emergente o temprana en el seno del hogar o de las instituciones maternas tendrá mayores dificultades en el logro de la alfabetización convencional y estará en una posición de desventaja con respecto a quienes han vivido este proceso. Debido a ello es importante los docentes de Nivel Inicial realicen un adecuado diagnóstico para saber cuánto saben sus alumnos acerca de la lectura y la escritura, antes de iniciarlos en la adquisición del lenguaje escrito. Para efectuar este diagnóstico hay numerosas sugerencias en la bibliografía específica.

De igual manera será necesario que se diagnostique el ámbito de pertenencia de los niños para conocer las características de la lengua materna que utilizan: constatar a través del registro si residen en el barrio o provienen de otras zonas; recorrer el barrio: tipo de construcción, locales comerciales, de entretenimiento, entre otros; observar los juegos y conversaciones de los niños en el recreo; sostener conversaciones espontáneas con los niños acerca de sus actividades cotidianas, desplazamientos, salidas, juegos; mantener conversaciones con los padres y miembros de la comunidad. Estos datos se deben sistematizar en un registro que permita identificar las características de la lengua materna de esa comunidad y, luego, a partir de los mismos, describir la lengua de los niños. Se obtendrá así un recorte significativo del contexto que, entendido de esta manera, constituye una zona de significación en la que se expresan y combinan la totalidad de los elementos que forman el ámbito de pertenencia del niño. Es precisamente, ante estos elementos, que los chicos relacionan, confrontan, analizan y sintetizan. La docente podrá plantear los objetivos y contenidos de su curso a partir de un conocimiento a- de los saberes específicos que tiene el niño acerca de la lectura y la escritura, b- del contexto en que los adquirió.

Ahora bien, para que no se produzca un corte, un quiebre entre el proceso de alfabetización, vivido en el hogar y el que se va a dar en el Nivel Inicial, como así también entre éste y Primer Año, para tender un "puente" entre los niveles y que el proceso sea continuo y que la sala de cinco, además de preocuparse por la articulación trabaje para la prevención del fracaso escolar, es imprescindible adoptar una postura coherente desde lo epistemológico y, al mismo tiempo, respetuosa del proceso alfabetizador vivido por el niño hasta ese momento.

Esta postura exige el rechazo de todas las propuestas didácticas centradas en la teoría del estímulo-respuesta, del condicionamiento que se pone de manifiesto en las clases



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

que validan la amenaza, el premio o el castigo e ignoran la autoestima, la capacidad cognitiva de los niños y las diferencias individuales. Desterrado esto hay que incluir: todas las manifestaciones culturales de la comunidad, generar en el aula un ámbito enriquecedor, dar continuidad al juego y diversificarlo, planificar adecuadamente todas las intervenciones del docente, encontrar la forma para abordar todos los temas que se presenten, lograr el respeto frente a la diversidad, favorecer el diálogo, con la participación de todos los niños, estimular los aprendizajes individuales y grupales, poner en contacto a los niños con todo tipo de textos, pero, además, introducir conocimientos, enseñar procedimientos y desarrollar actitudes.

#### **4. Una propuesta alfabetizadora que articule y prevenga el fracaso escolar.**

Desde el punto de vista de la lengua se debe partir de la competencia comunicativa que el niño tiene para desarrollarla gradual y equitativamente en sus tres subcompetencias: la lingüística, la comprensiva y la productiva en lengua oral, que es la que el niño ha adquirido, pero en interrelación con el lenguaje escrito, que es el que el niño debe aprender. Además de este fuerte desarrollo del lenguaje oral, que debe ser sistemático, en coincidencia con los autores que están trabajando en la línea de "la ontogénesis de la enunciación" (Darrault, 1999, 2001; Gómez de Erice, 2001; Ortega de Hocevar, 2003) para tender el puente de una manera eficaz y prevenir, al mismo tiempo, el fracaso escolar, se debe encarar un plan en el nivel inicial que contenga acciones preventivas. Estas funciones preventivas, en la esfera del lenguaje se deben trabajar muy tempranamente. Esto se constituye en el fundamento para elaborar una propuesta alfabetizadora que priorice cuatro desarrollos claves:

- a- el lenguaje oral.
- b- la capacidad de movilidad enunciativa.
- c- la competencia metalingüística
- d- la competencia narrativa

##### **4.1. El lenguaje oral en el aula**

He denominado a este punto el lenguaje oral en el aula ya que es lo que me interesa abordar. La problemática del desarrollo del lenguaje oral ha sido y es muy desarrollado por numerosos autores que pueden ser consultados a la hora de elaborar un programa sistemático de desarrollo del lenguaje oral. Me interesa considerar otra perspectiva de esta compleja problemática. Considero que uno de los factores a tener en cuenta cuando se analizan las causas que motivan el fracaso escolar es el lenguaje que se utiliza en el aula. Amparados en la premisa de que el niño ingresa a la escuela, básicamente, para adquirir el lenguaje escrito, es decir la lectura y la escritura, además de matemática, muchos docentes no tienen en cuenta que el lenguaje oral del niño no está totalmente desarrollado, mucho menos cuando estamos hablando del Nivel Inicial. Los niños aún emiten producciones imperfectas desde distintos puntos de vista: fonológico, sintáctico, semántico. A esto debe sumarse el lenguaje que utiliza el docente, que no es el propio del alumno y que muchas veces no es comprendido por el niño. Son numerosas las diferencias entre el enunciado del adulto y el del niño que pueden originar dificultades en la comprensión. Debe recordarse que los infantes están en proceso de adquisición de significados compartidos, por lo que el docente debe estar atento a las dificultades que pueda experimentar cuando tiene que desempeñarse en contextos poco conocidos o desconocidos. Debe tener presente que el niño extraerá significados del discurso si las palabras son relevantes en su contexto. Si es así aprenderá nombres, verbos, adjetivos y cualquier otra clase de palabras.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

#### 4.2. La capacidad de movilidad enunciativa.

Las Investigaciones señaladas a la ontogénesis de la enunciación explicitan la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y la enunciación. Darrault considera que el fracaso escolar está ligado a la problemática enunciativa. Si se considera la importancia de esta relación, los docentes, desde el Nivel Inicial, deben activar medidas preventivas para evitar el fracaso a través de programas de desarrollo del lenguaje oral, tratando de favorecer una enunciación cada vez más distanciada del contexto situacional como una propedéutica inicial para abordar con mayores posibilidades de éxito la escritura.

El trabajo sobre la movilidad enunciativa es muy diferente del trabajo que tradicionalmente se realiza en la escuela focalizando la articulación, la sintaxis y el léxico. El abordaje de lo lingüístico no debe ser realizado desde las teorías de la lengua como sistema sino desde una perspectiva discursiva apoyada en la Teoría de la Enunciación:

En esta postura el objetivo es lograr mensajes adaptados a la situación de enunciación, teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos. La movilidad enunciativa, está muy ligada al origen socio-cultural del niño y tiene una importancia fundamental en el momento de comprender y asumir la especificidad de la escritura. En general, los niños emplean un lenguaje dependiente de la situación y esto le ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura ya que ésta requiere de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión.

El docente debe evaluar la capacidad enunciativa de los niños. Si bien no son numerosas las pruebas diseñadas a tal efecto puede utilizar como modelo la propuesta por Darrault (2000, 5) o por Kraus y Glucksberg (1969) quienes diseñaron un instrumento para evaluar el lenguaje dependiente de la situación que fue ligeramente modificado por Simons y Murphy (1988).<sup>1</sup>

#### 4.3. La competencia metalingüística.

Se debe partir, como expresé anteriormente, de la competencia comunicativa que el niño tiene para desarrollarla gradual y equitativamente en sus tres subcompetencias: la lingüística, la comprensiva y la productiva.

El desarrollo de la "*conciencia lingüística*", en los niños de Nivel Inicial, es realmente un "puente" que facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El concepto de *conciencia lingüística*, fue introducido por Mattingly (1972), partiendo de un concepto opuesto a la teoría natural-piagetiana, que considera que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna. Mattingly caracteriza la diferencia entre percibir el habla y leer en términos de actividades lingüísticas "primarias" y "secundarias".

Las actividades lingüísticas "primarias" de percibir y producir el habla son naturales en todos los seres humanos. Se desarrollan sin que medie una enseñanza sistemática. Aprender a leer y escribir, por el contrario, plantea dificultades a muchos niños a pesar de que sean competentes en el uso de la lengua. Es por ello que Mattingly asume que leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias. Este autor y otros investigadores consideran que al ser la lectura una actividad lingüística secundaria requiere "conciencia lingüística" o un conocimiento metalingüístico de ciertos aspectos de la actividad

<sup>1</sup> Citados por Cook-Gumperz (1988:225)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

lingüística primaria. Para tener *conciencia lingüística*, es necesario lograr un conocimiento explícito de las unidades que la escritura representa.

En función de lo expresado la preocupación de los docentes debe centrarse en considerar qué estrategias deben seleccionar para que los niños logren desarrollar la conciencia lingüística en todos sus componentes: fonológico, grafémico, léxico, semántico, morfológico y sintáctico.

#### **4.4. La competencia narrativa.**

Darrault (2000:4) considera que es una competencia profunda que permite al niño comprender y producir relatos bien formados, manifestados en diferentes lenguajes disponibles: oral, escrito, corporal, icónico. Sostiene que esta competencia será determinante en la puesta en marcha de las operaciones cognitivas necesarias para la lectura de los textos escritos. *"La competencia narrativa juega un rol primordial en la constitución de un verdadero lector: aquel que tiene acceso al sentido global de un texto"*.

En investigaciones realizadas en el ámbito de la facultad pudimos comprobar que lectura y/o la narración frecuente de cuentos a los niños, desde temprana edad, además de ser desde tiempos inmemoriales una fuente inagotable de transmisión de conocimientos, valores históricos, culturales y sociales, es también una actividad de vital importancia para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

La competencia narrativa implica, la internalización de un esquema narrativo, entendiendo por tal un conjunto de reglas que contienen conocimientos acerca de la estructura canónica de la narración. Si bien no se tienen precisiones acerca de cómo los niños adquieren los conocimientos referidos a la estructura de las narraciones, es decir cómo desarrollan el esquema narrativo, sí se ha comprobado que poseen dicho esquema a partir de los cuatro años (algunos desde los tres), gracias a su contacto, con narraciones escuchadas.

La internalización del esquema le permite al lector atender ciertos aspectos del material por venir mientras registra lo que ha sucedido antes, además de saber cuándo una parte del cuento está terminada y cuándo puede ser almacenada en la memoria, o si la información la debe mantener en suspenso hasta que se complete.

Se debe señalar asimismo la relación existente entre la internalización del esquema narrativo y la frecuencia de lectura de relatos en los niños en el ámbito escolar, que es el que nos preocupa, y sobre el cual se pueden hacer sugerencias metodológicas, ya que el ámbito familiar que es donde se debieran narrar y/o leer numerosos y variados relatos, escapa a nuestro control. No son frecuentes las sesiones de lectura de cuentos en las escuelas y esta frecuencia se reduce aún más en las que atienden a niños pequeños (Nivel Inicial) o con necesidades educativas especiales. Mucho menos frecuente es el uso de la técnica de la renarración o el recuento, para desarrollar la tanto la comprensión como la producción.

El niño, poco a poco, de la mano de los mismos relatos que le leen o le cuentan o que él lee a "su manera" y, que luego recuenta, ingresa, gracias a la función imaginativa, desde lo perceptual y contextualizado a lo no vivido, a lo no ahora, a lo no aquí al yo-tú, aprendiendo a solucionar los distintos problemas discursivos que se le presentan. Tiene la posibilidad de ingresar a "otros mundos", o mundos alternativos. Para lograrlo tiene que realizar un trabajo de descontextualización seguido de una nueva contextualización que es uno de los condicionamientos básicos para el logro del lenguaje escrito desde una perspectiva cognitiva.

Numerosos investigadores consideran que esta capacidad de descontextualización y de ingreso a mundos alternativos constituye una competencia específica del ser humano que le



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

permite elaborar un plano de *metarrepresentaciones*. Las *metarrepresentaciones* son los fundamentos de la teoría de la mente, es decir la capacidad para atribuir a los demás estados intencionales e inteligentes. A través de ellas el niño logra desarrollar, a su vez, las bases de las destrezas comunicativas que son decisivas en los usos lingüísticos. El empleo funcional del lenguaje, en la mayoría de los usos cotidianos, implica una delicada adaptación de los hablantes a los estados mentales supuestos de sus interlocutores. Es evidente que no conversamos igual con una persona conocida que con una que acabamos de conocer, con un adulto que con un niño, con un experto en un tema que con aquel que es un novato.

En síntesis, se puede afirmar así que la narratividad constituye el ámbito más apropiado para el logro de la enunciación de formas cada vez más descontextualizadas, de experiencias vividas más explícitas, más descriptivas.

##### 5. A modo de cierre.

El trabajo con los niños, desde esta perspectiva, encarado con seriedad y sistematicidad, no sólo tenderá el "puente" sino que servirá para evitar el fracaso de aquellos niños que abandonan la escuela por sus dificultades con la lectura y la escritura. Si se dan respuestas pedagógicas de calidad se darán respuestas más justas para el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños.

Sintetizamos los principales aspectos que hay que tener en cuenta cuando se planifica y se seleccionan las estrategias:

- El aprendizaje es, desde esta perspectiva, un proceso de construcción de significados compartidos que se produce en la interacción.
- El niño llega a la escuela con cierto desempeño en la lengua coloquial que debe ser reconocido y aceptado en todas sus variantes. El docente debe incrementar la competencia oral y facilitarle el acceso a la lengua estándar y a los registros formales.
- El ser un hablante eficiente no es producto de la causalidad. Existen reglas pragmáticas a las que deben atenerse los participantes en una conversación. Esas reglas se enseñan y se aprenden a través de la interacción.
- El docente debe no sólo mostrar las acciones de algo que quiere enseñar a hacer (un cubo, un plegado, etc.) sino que al mismo tiempo debe ir explicitando verbalmente lo que está haciendo. La unión de la palabra con la acción facilita la comprensión. El conocimiento se construye haciendo explícitas las acciones por medio del lenguaje.
- Las palabras no tienen un sentido absoluto. Su sentido lo adquieren en el contexto y en el contexto. En algunas circunstancias ese contexto se muestra y en otras no. El docente debe conocer los conocimientos previos que tienen los niños para resignificarlos con el nuevo conocimiento.
- Contexto es todo aquello que comparten los que participan en una conversación que, indudablemente, va mucho más allá de lo que se dice. El contexto permite dar sentido a lo compartido.
- Un objetivo básico para la enseñanza de la lengua en el Nivel Inicial debe ser la ampliación progresiva y la variación de los contextos en lo que el niño se desempeña a efectos de que cada vez comprendan y produzcan discursos más extensos y más complejos adaptados a las distintas situaciones comunicativas que se le presenten.
- No hay que temer a las palabras "difíciles". Aún con los niños más pequeños se pueden utilizar siempre y cuando se relacionen los términos científicos con el entorno del niño.
- Las conversaciones de los niños en el ámbito familiar se limitan casi por completo al momento preciso de la actividad que se está realizando ("aquí", "ahora"). El docente,



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"  
• MENDOZA - 2008 •

debe ampliar el horizonte del niño. Lo debe llevar, paulatinamente, a situar el presente en el contexto temporal del antes y el después, y a considerar tanto el mundo posible e hipotético como el real de la experiencia del momento.

- El niño debe ir desarrollando su competencia enunciativa e internalizando las operaciones discursivas propias de la enunciación. De igual manera debe trabajarse en lengua oral la "movilidad enunciativa", es decir el paso de la *enunciación de proximidad* –propia de la oralidad- a la *enunciación a distancia*- propia de la escritura.
- El maestro debe tener presente que para el logro de la escritura, primero hay que aprender a contextualizar para luego descontextualizar y, posteriormente, volver a contextualizar.
- Tanto el lenguaje oral como el escrito requieren de un contexto para su interpretación: en el primero este depende de la situación, en el segundo, del texto.
- La narratividad constituye el ámbito más apropiado para el logro de la enunciación de formas más descontextualizadas, de experiencias vividas más explícitas, más descriptivas.
- El docente debe focalizar su enseñanza en el lenguaje escrito y no en la "escritura de las letras" convirtiendo así este aprendizaje en un acto cognitivo
- No debe olvidar la premisa básica de este proceso : "se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo"

En síntesis, la tarea que realiza el docente es ardua y compleja y muchas veces sus resultados se aprecian muy tardíamente. Cerramos con una frase de Jackson (1994) que metafóricamente hace referencia a esta situación:

***"El progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que al de una bala"***

## BIBLIOGRAFÍA.

- ARENAS, N. y ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2003). *Lenguaje y fracaso escolar*. Bahía Blanca: Máster.
- BRASLAVSKY, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. (1994). *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires: Aique.
- BRUNER, J. (1998). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- COOK-GUMPERSZ, J. (comp), (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- DARRAULT, I. (1991). La prevención en la escuela. *Revista La Hamaca*, Buenos Aires, Año I N° 1.
- \_\_\_\_\_ (2000). Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito, traducido por la Dra. Gómez de Erice, Mendoza, FEEyE.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ DE ERICE, M.V. (1997). *La Enunciación. Nuevos abordajes*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial
- \_\_\_\_\_ (2000). *La ontogénesis de la enunciación*. Mendoza, FEEyE
- MATTINGLY, I (1980), "Reading, linguistic awareness and language acquisition" en *Hanskins Laboratories SR-61*, 135-150.
- NELSON, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (1998), *El desarrollo de la conciencia lingüística: su relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura*, Mendoza. F.E.E. y E.
- \_\_\_\_\_ (2003). Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva. En *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S, QUESADA DE GIUDICI, M. (2001). *El desarrollo del lenguaje verbal*. Mendoza: EFE.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SULZBY, E., BARNHART, J. (1992) La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En IRWIM, J., DOYLE, A., (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires: Aique.
- VYGOTSKI, L. S. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica (1ra. edición en inglés 1978).
- \_\_\_\_\_ (1992), *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto