

La movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral en 1° año de la Educación Básica

Enunciative mobility and the development of oral language in the 1st year of the basic education

Susana Ortega de Hocevar¹

Instituto de Lectura y Escritura – Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo
suhocevar@gmail.com

Paola Bruno

Instituto de Lectura y Escritura – Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo
paolabruno@fed.uncu.edu.ar

Resumen

Este trabajo se enmarca en una tesis de maestría que se desprende de dos investigaciones que se llevan adelante en la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). El objetivo es analizar uno de los predictores de la lengua escrita: la movilidad enunciativa, que ha sido escasamente investigada en español, y el desarrollo de la lengua oral en niños de cinco y seis años, en relación con la adquisición de la lengua escrita. Para lograrlo, se trabajó especialmente con las investigaciones sobre esta problemática realizadas por Darrault (2000). Para la obtención del corpus se realizó un pretest en el que participaron estudiantes de 5 años de dos salas de una escuela pública urbana, de nivel sociocultural medio de la provincia de Mendoza; una sala funcionó como

¹ Recibido: 25.09.2020 | Aceptado: 27.10.2020 | pp.

grupo experimental y la otra, como grupo control. En el primer cuatrimestre de 2019 se aplicó una secuencia didáctica en el primer grupo, con el propósito de desarrollar su capacidad de movilizar enunciados y desarrollar la lengua oral; el segundo grupo siguió con el plan oficial. Al concluir el ciclo lectivo se tomó un postest en ambos cursos. Presentaremos los principales problemas detectados en los niños al momento de movilizar sus enunciados y cómo se abordó el programa de mediación didáctica. Las expectativas de logro se centran en superar las dificultades del pretest en los alumnos participantes del grupo experimental. La transferencia de los resultados finales será de gran importancia en el área educativa, tanto en el aprendizaje de la lengua escrita como en la prevención del fracaso escolar.

Palabras clave: predictores, adquisición lengua escrita, movilidad enunciativa, desarrollo lengua oral, fracaso escolar.

Abstract

This work is part of a master's thesis which emerges from two investigations carried out at the Faculty of Education (FED) of the National University of Cuyo (UNCuyo). The objective is to analyze one of the predictors of written language: enunciative mobility, which has been scarcely investigated in Spanish, and the development of oral language in children aged five and six, in relation to the acquisition of the written language. To achieve this, we worked especially with the research on this problem carried out by Darrault (2000). To obtain the corpus, a pre-test was carried out with 5-year-old students, from two rooms, from an urban public school, of medium sociocultural level in the province of Mendoza; one room functioned as an experimental group and the other as a control group. In the first semester of 2019, a didactic sequence was applied in the first group with the purpose of developing their ability to mobilize sentences and develop oral language; the second group continued with the official plan. At the end of the school year, the post-test was given in both courses. We will present the main problems detected in the children at the time of mobilizing their statements and how the didactic mediation program was approached. The achievement expectations focus on overcoming the difficulties of the pretest in the participating students of the experimental group. The transfer of the final results will be of great importance in the educational area, both in the learning of the written language and in the prevention of school failure.

Keywords: predictors, written language acquisition, enunciative mobility, oral language development, school failure.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo mostrar los avances de una investigación¹ en curso centrada en el estudio de uno de los predictores de la lengua escrita: la movilidad enunciativa, y el desarrollo de la lengua oral en niños de Nivel Inicial y 1° año. Se explicitarán los avances más significativos del segundo tema mencionado, ya que se considera importante para el aprendizaje de la lengua escrita y está íntimamente relacionado con la competencia enunciativa.

A partir del análisis de la *movilidad enunciativa*, que es un predictor de la lectura y la escritura, se presentan las principales características detectadas en los relatos orales de los niños de cinco y seis años, tales como: las fórmulas de apertura y cierre, el uso de marcadores, las repeticiones, las proformas, el empleo de palabras de referencia generalizada, los deícticos y los usos de formas verbales que aún no están normatizadas.

Para llevar adelante este trabajo, se realizó una investigación aplicada, longitudinal, de carácter descriptivo e interpretativo; con un diseño cuasiexperimental de pretest y posttest. Para la obtención del corpus se realizó un pretest (2018), en el que participaron alumnos de cinco años, de dos salas de una escuela pública urbana de nivel sociocultural medio de la provincia de Mendoza, departamento Guaymallén; una sala funcionó como grupo experimental y la otra como grupo control. Durante el primer

1 La indagación se realiza en el marco de la tesis de Maestría en Lectura y Escritura (FED, UNCuyo, Mendoza, Argentina) denominada *La movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral en niños de nivel Inicial y primer grado* (proyecto aprobado por el Consejo Directivo Ad Referendum de la FED, Resolución 2020 254-D).

cuatrimestre del segundo año (2019), cuando los alumnos de las dos salas promocionaron a primer año, se aplicó una secuencia didáctica en el primer grupo con los propósitos de lograr mejoras en la capacidad de movilizar enunciados y en el desarrollo de la lengua oral; el segundo grupo siguió con el plan curricular oficial. Al finalizar el primer cuatrimestre se tomó el postest en ambos grupos (agosto de 2019)¹.

En primer lugar, explicitamos brevemente el marco teórico que sustenta la investigación, luego se describe la metodología empleada para la obtención del corpus y, posteriormente, se analizan dos casos pertenecientes al pretest y postest, respectivamente. Para finalizar, se presentan conclusiones parciales, ya que este estudio está en curso. Se espera que los resultados finales demuestren que los alumnos que participaron en el programa de desarrollo elaborado especialmente para ellos logren mejoras significativas en relación con la capacidad de movilidad enunciativa y esto les permita desarrollar la lengua oral y les facilite el aprendizaje de la lengua escrita.

Marco teórico

La primera de nuestras consideraciones, que posee numerosos antecedentes en la historia de la lectura y la escritura, es la controversia que existe en la actualidad entre los investigadores situados en distintas posiciones teóricas que versa sobre qué habilidades o procesos tienen que haber adquirido o no los niños antes del aprendizaje de la lectura y la

¹ Esta indagación se desprende de dos proyectos de investigación más amplios que se desarrollan en la FED dirigidos por la magíster Susana Ortega de Hocevar, denominados: *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial (2016-2018)* y PICTO 0085 denominado *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria (2017-2020)*. Los integrantes del equipo que trabajan en ambos proyectos son: Ana Torre, Gabriela Herrera, Elizabeth González, Claudina Rodríguez, Graciela Padilla, Gabriela Balmaceda, Fabiana Delicio, María Eugenia Mercau, Eliana Mateos, Alejandra Coco y Sabina Victorio.

escritura y, también, cuál es la edad propicia para hacerlo. En este aspecto, persistió por mucho tiempo el concepto de madurez que estableció Dowing (1963), vinculado con el de aprestamiento, que brindaba la posibilidad de sortear los denominados *prerrequisitos*: discriminación auditiva y visual, lateralidad y esquema corporal, entre otros. El efecto directo de esta construcción teórica es que se consideró que los niños tenían que tener 6 (seis) años para aprender a leer y escribir; esto implica que tenían que hacerlo en primer grado. Esta línea de pensamiento rige en muchos países, incluso en la Argentina.

Las críticas al concepto de madurez asociadas a los prerrequisitos llegaron enfáticamente, y si bien todavía existen estudiosos que los abordan, se han dejado de lado y se habla de *precursores* tempranos o de habilidades necesarias para este aprendizaje. En nuestra época, solo se considera un prerrequisito el logro de la función simbólica (Luria 1983; Vigotsky 1988 y 1992; Cuetos Vegas 1991 y 1996; Darrault 2000a, entre otros). En este sentido, es significativo marcar una de las censuras más importantes que tuvieron los prerrequisitos, que se relaciona con no entenderlos como:

[...] el conjunto de disposiciones naturales relacionadas con su edad cronológica o con sus niveles madurativos sino, más bien, como el dominio que el niño posee, tanto de forma conceptual como funcional, de los procesos perceptivos-motrices, cognitivos y psicolingüísticos que están en la base de un aprendizaje exitoso del lenguaje escrito, independientemente de que tal dominio haya sido adquirido como consecuencia del proceso de maduración o como consecuencia de la experiencia previa. O lo que es más lógico, como consecuencia de la interacción didáctica de ambos tipos de variables. (Ramos 2000:10)

En la misma línea teórica, es importante señalar que en las últimas décadas del siglo pasado y en la primera de este siglo se han desarrollado numerosas investigaciones (Darrault 2000b; Rosselli, Matute y Ardila 2006; Aguilar Villagrán et al. 2010; Suárez Coalla, García y Cuetos 2013; López Escribano et al. 2014, entre otros) que han buscado precisar cuáles son los precursores tempranos de la lectura y la escritura que tienen real

incidencia en el aprendizaje y que sería importante conocerlos tras el objetivo de diagnosticar e intervenir antes de que se presenten problemas; estos son: la conciencia fonológica, la conciencia grafémica, la velocidad de denominación y la movilidad enunciativa, entre otros.

Es necesario señalar que conceptualizamos a los predictores como variables o factores biológicos relativos al niño, por ejemplo: su habilidad lingüística o su contexto, el nivel sociocultural al que pertenece, entre otros, que están directamente vinculados con la adquisición de la lectura y la escritura. Son correlatos no causas. Asimismo, Ivan Darrault (2000a) considera que estos precursores, entendidos como funciones del lenguaje, se distinguen radicalmente de los tradicionales prerrequisitos. Uno de estos es el trabajo sobre la *movilidad enunciativa*, capacidad que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones comunicativas. Avanzaremos sobre este concepto, que es central para el desarrollo de esta investigación.

1. Movilidad enunciativa

Consideraremos, en primer lugar, que Darrault (2000) lleva adelante un trabajo muy distinto al que habitualmente se realiza sobre el enunciado, es decir, basado en la articulación-sintaxis-léxico. Este autor, a través de la movilidad enunciativa, plantea la necesidad de trabajar con los niños distintas actividades que los provean de estrategias para producir mensajes adaptados a la situación de enunciación, variando los parámetros lingüísticos. Por sus trabajos realizados con niños franceses, fundamenta que la movilidad enunciativa está vinculada al origen sociocultural y es protagonista a la hora de comprender y escribir enunciados. Para evaluar precozmente si el niño ha desarrollado esta competencia (en salas de cuatro y cinco años), el autor ha diseñado distintos instrumentos y los ha aplicado en poblaciones de su país.

En Mendoza-Argentina, Ortega de Hocevar et al. (2016-2018 y 2017-2020) han llevado adelante distintas investigaciones, aplicando instrumentos y categorizaciones de este autor adaptadas a las características de los niños que asisten a escuelas locales. En primer lugar, la especialista plantea la complejidad que implica para los estudiantes que se inician en el aprendizaje de la lengua escrita el paso de la lengua oral a esta, debido a que tienen que realizar un gran esfuerzo para descontextualizar un enunciado que se produce en la oralidad y volver a contextualizarlo en la escritura. Esto significa, en términos de la autora, que los niños usan un lenguaje que depende de la situación en la que se encuentran y esto, justamente, les trae inconvenientes al momento del aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que esta última se apoya en un marco reducido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión (Ortega de Hocevar 2014).

Como ya se ha señalado, el contexto en el que está inserto el niño tiene un rol muy importante al momento de la adquisición de la lengua escrita. Hay numerosos estudios que así lo manifiestan; de hecho, se ha comprobado que:

[...] el ambiente de la casa desempeña un papel esencial en el desarrollo de la motivación académica del niño y en su rendimiento lector. Los niños que viven en ambientes socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura. Los padres con niveles educativos más altos tienen mayores expectativas con relación a los logros académicos de sus hijos y se involucran más en las actividades escolares y lectoras que los padres con bajos niveles educativos. La escuela también influye de manera significativa en el desempeño lector del niño. Tanto la percepción que el maestro tenga del niño y lo que espera de su desempeño lector influyen en la motivación lectora del niño. (Rosselli, Matute y Ardila 2006:2013)

Si lo analizamos desde la perspectiva enunciativa, el niño ubicado en la situación de interacción tiene que elegir uno de los dos grandes modos enunciativos: el de “proximidad”, característico de la lengua oral, o el de “distancia”, propio de la lengua escrita. En esta situación, se observa que muchos niños pequeños, que solo dominan en el lenguaje el modo oral enunciativo de proximidad, tienen dificultades cuando se les pide que recurran al modo de distancia, que es el específico del lenguaje escrito. Ellos atraviesan una situación de riesgo, de fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ortega de Hocevar 2000).

Para modificar esta situación que, como ya se mencionó, atraviesan muchos estudiantes de nivel inicial y primer grado, Darrault (2000) pudo constatar en su país que el abordaje de la lengua oral debe consistir en iniciar la enunciación de situaciones que faciliten la descontextualización del entorno inmediato para crear un nuevo contexto en el cual anclar la situación comunicativa, por ejemplo: experiencias vividas más explícitas, más descriptivas, en las que el interlocutor pueda situarse. Este autor explica que los procesos atinentes a la puesta en discurso, de la ausencia, del no-yo, no aquí, no ahora, para los que la narratividad ofrece elementos de una gran potencialidad, ya que su práctica asidua, antes de ingresar a la escuela, favorece el desarrollo de la lengua escrita. Aquellos niños que no hayan internalizado el esquema narrativo tendrán dificultades para superar el aprendizaje de la escritura.

Por esto es importante abordar la Teoría de la Enunciación, de Emile Benveniste (1997a y b) y la competencia narrativa que desarrolla Darrault (2000). Ambos constructos teóricos son una herramienta muy importante para internarnos en el desarrollo del lenguaje oral de los niños desde una perspectiva discursiva, es decir, de la lengua en uso. Si consideramos que “enunciar” es “decir”, en términos de Benveniste (1997a), podemos manifestar que “leer” es la continuidad del “decir”. Esta puesta en marcha de la enunciación ubica en el primer lugar de la escena a la dimensión oral de la lengua, que históricamente ha sido resistida en la institución escolar.

2. Los aportes de la Teoría de la Enunciación

Recordemos, que el objeto de la lingüística era para Saussure (2007) la “lengua”, entendida como sistema y en oposición al “habla”; en tanto que para Chomsky (1992), el objeto de estudio era la “competencia lingüística” de un hablante oyente ideal, que se definía como un conocimiento intuitivo de un conjunto finito de reglas (gramática generativa) a partir de las cuales se produciría la performance (o actuación), que incluía las infinitas realizaciones (enunciados u oraciones) posibles de una lengua.

De este modo, nos encontrábamos ante una lingüística “bloqueada”, en términos de Kerbrat Orecchioni (1986), esto es, que limitaba su estudio a dos aspectos: la lengua era vista como un todo homogéneo, único e igual para todos los hablantes, y la unidad superior de análisis era la oración. Esto implicaba que, tanto el estructuralismo como la gramática generativa, se sumaban a la posición inmanentista en su metodología de trabajo: “La lengua en sí misma y por ella misma”, descartando así lo extralingüístico (Kerbrat Orecchioni 1986:10).

Así las cosas, el campo de estudio quedó limitado y esto trajo problemas, sobre todo desde que se quiso abordar el *dominio de la significación*, para lo que era indispensable aprender la lengua en su funcionamiento. De este modo, la lingüística fue impulsada hacia el problema de la enunciación; cambió el objeto de estudio y de la mano, primero, de Mijaíl Bajtín (1986) y, después, de Émile Benveniste (1997a), se comenzó a construir otro paradigma: se dejó de lado la lengua vista estrictamente como un sistema y se la empezó a analizar como *discurso*.

De hecho, para Benveniste (1997b) la lengua no existe, existe el discurso, es decir, la lengua en uso. La Teoría de la Enunciación intenta explicar todos los fenómenos que tienen lugar cuando el sujeto, en ese acto específico de producir, se apropia del sistema lingüístico, selecciona los diferentes recursos de este y se introduce en el discurso, en el que inevitablemente aparecen las huellas de la enunciación. En efecto, los estudios sobre el

fenómeno enunciativo han girado en torno a los siguientes aspectos básicos:

- 1- Enunciado (producto) / Enunciación (acto de producción del enunciado),
3. Aparato Formal de la Enunciación,
4. Reconstrucción de la Enunciación a partir del Enunciado.

Un aspecto clave en la propuesta teórica de Benveniste (1997a) es reintegrar el sujeto al lenguaje. El autor afirma que nunca encontraremos al hombre separado del lenguaje, ni tampoco veremos a este inventarlo. El académico francés sienta las bases de su teoría explicando que:

Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de “ego”.

La “subjetividad” de que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto”. Se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo (sentimiento que, en la medida en que es posible considerarlo, no es sino un reflejo), sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne, y que asegura la permanencia de la conciencia. (Benveniste 1997a:180).

Coincidimos con el autor en que el lenguaje enseña la definición misma del hombre, lo que significa que una lengua sin expresión de la persona no se puede concebir. Cuando Benveniste (1997a) manifiesta que *yo* se refiere a algo que es exclusivamente lingüístico, hace hincapié en el acto de discurso individual que es pronunciado y que se designa al “sujeto” como locutor. Y la realidad a la que remite es la realidad del discurso. “[...] el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua. [...] se advertirá que no hay otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo” (pp.182-183).

Ahora bien, al designarse al *sujeto* como *yo* (locutor) entra en diálogo con alguien más, *tú*, que se denomina “alocutario”. Aquí ninguno de los dos términos existe sin el otro; entonces, el lenguaje es posible porque cada locutor se pone como sujeto y “remite a sí mismo como yo en su discurso” (p.181). Esta polaridad no es igualitaria ni simétrica, ya que *ego* tiene una posición de superioridad con respecto a *tú*; sin embargo, son absolutamente complementarios; pero según la oposición “interior/exterior”. Además, son reversibles (Benveniste 1997a).

De este modo, corrobora el autor, y coincidimos con él, una lengua sin expresión de la persona no existe, no es posible. La condición del hombre en el lenguaje es única, y este está organizado de tal forma que le permite a cada locutor apropiarse de la lengua entera como *yo*. Aquí salen a la luz los pronombres personales, que representan la base de la subjetividad, también aparecen los indicadores de la deixis (demostrativos, adverbios, verbos, adjetivos) que organizan las relaciones espaciales y temporales alrededor del “sujeto” tomado como referencia: “esto, aquí, ahora” (Benveniste 1977a:183).

Como vemos, se amplía el dominio de la subjetividad y, obligatoriamente, hay que anexarle la expresión de temporalidad; más allá de cualquier tipo de lengua, es necesaria la organización lingüística del tiempo. En español, hay un pasado y un futuro separados por un presente, “[...] Pero siempre la línea divisoria es una referencia al “presente”. Ahora, este “presente” a su vez no tiene como referencia temporal más que un dato lingüístico: la coincidencia del acontecimiento descrito con la instancia de discurso que lo describe” (Benveniste 1997a:183). Entonces, el presente es el tiempo que expresa el “tiempo en que se habla”, esto significa que es interior al discurso.

3. La competencia narrativa y el desarrollo de la lengua oral

Además de la Teoría de la Enunciación, la competencia narrativa cumple una importante función en el desarrollo de la movilidad enunciativa y,

como analizaremos en los párrafos sucesivos, en el desarrollo de la lengua oral. Darrault (2000) considera que la competencia narrativa es una competencia profunda que le permite al niño comprender y producir relatos bien formados, manifestados en diferentes lenguajes disponibles: oral, escrito, corporal, imagen, etc. 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” (2000:4). Por lo tanto, definimos la competencia narrativa como la internalización de un esquema narrativo, lo que se entiende como un conjunto de reglas que contienen conocimientos acerca de la estructura canónica de la narración.

El esquema ayuda al lector a atender ciertos aspectos del material por venir mientras registra lo que ha sucedido antes. El esquema permite al lector saber cuándo una parte del cuento está terminada y cuándo puede ser almacenada en la memoria, o si la información debe ser mantenida en suspenso hasta que se agregue algo más. (Rand 1984, en Muth 1989:150).

También debemos tener en cuenta los aportes de Bruner (1991), que analiza cómo entran los niños, desde muy pequeños, en el significado, cómo aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. El autor analiza los cuatro constituyentes fundamentales de toda narración: *la agentividad*, en tanto acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes; *la secuencialidad*, entendida como el establecimiento y mantenimiento de un orden secuencial en el que acontecimientos y estados se encuentran “alineados” de un modo típico; *la canonicidad y su violación en la interacción humana*, lo que implica que es necesario poseer sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad y, finalmente, *la voz que narra o perspectiva*, que requiere de una voz que cuente, se reflejan en el proceso de adquisición de las primeras formas gramaticales.

Todo este análisis lleva a Bruner (1991) a plantear que es, justamente, el impulso humano el que organiza la experiencia de un modo narrativo y que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en la adquisición del lenguaje. Pero, rápidamente advierte que, si bien existe esta predisposición primitiva e “innata”, la cultura dota a los niños con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comienzan a participar muy pronto. Esto posibilita que los niños, desde los tres o cuatro años, usen sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar y obtener lo que quieren, sin provocar una confrontación con las personas a las que están solicitando o convenciendo de algo. También aprende a interpretar las intenciones de los demás.

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. (Ortega de Hocevar 2003:10-11)

Numerosos investigadores, entre los cuales ya hemos señalado la postura de Bruner (1991), consideran que esta capacidad de descontextualización y de ingreso a mundos alternativos constituye una competencia específica del ser humano que le permite elaborar un plano de *metarrepresentaciones*. Estos son los fundamentos de la Teoría de la Mente (término acuñado por David Premack y Guy Woodruff, en 1978), es decir, la capacidad para atribuir a los demás estados intencionales e inteligentes. A través de esta, el niño logra desarrollar, a su vez, las bases de las destrezas comunicativas que son decisivas en los usos lingüísticos

que implican una adecuación de los hablantes a los estados mentales de sus alocutarios (Ortega de Hocevar 2003).

Metodología

Este proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo e interpretativo. Se trabaja con un diseño cuasiexperimental, longitudinal, de pre y postest.

Localización: Mendoza, Argentina. Establecimiento de Nivel Inicial y Primario.

Población: dos salas de jardín de cinco años, pertenecientes a una escuela de contexto vulnerable de nivel socioeconómico medio, de gestión pública, ubicada en el Gran Mendoza (departamento Guaymallén), año 2018. En 2019, se continuó la indagación con los mismos estudiantes, ya en primer año de la escuela Primaria.

Muestra: la totalidad de los alumnos de los dos cursos seleccionados, 30 estudiantes.

Instrumentos: los datos son obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a) Pretest (2018): se trabajó con dos pruebas:
 - 1- la de movilidad enunciativa, diseñada por Darrault (2000a) en Francia y adaptada para poblaciones mendocinas con el objetivo de investigar este predictor en niños de cinco años; y
 - 2- la de relato espontáneo, sin apoyo gráfico, aplicada para evaluar el desarrollo de la lengua oral en el mismo grupo etario.
- b) Programa de mediación didáctica: aplicado únicamente al grupo experimental.

- c) Postest (2019): igual al pretest, para evaluar la capacidad de movilidad enunciativa de los niños en primer año de la escuela Primaria y el desarrollo de la lengua oral.
- d) Observación participante.
- e) Filmación, grabación y registro de clases.
- f) Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos.

El pretest se tomó en las dos salas de cinco años. En primer lugar, se aplicó la prueba de movilidad enunciativa Darrault (2000a). Para este test se diseñaron tarjetas formadas por cuatro imágenes secuenciales que presentan una breve historia de la vida cotidiana. La docente-investigadora selecciona una tarjeta y le explica al niño cómo va a trabajar; luego, el estudiante selecciona una tarjeta sin que el evaluador lo vea, se ubican frente a frente, separados por un tabique, para no verse las caras y el niño debe armar un relato referido a las imágenes que está viendo. La prueba se realiza en tres fases.

- Primera fase: el niño transforma el relato icónico en verbal siguiendo las secuencias de las imágenes. No interviene la docente-investigadora.
- Segunda fase: se inicia cuando el niño terminó su relato. Esta fase es *dialógica*, la docente-investigadora hace preguntas para que el niño haga un esfuerzo enunciativo.
- Tercera fase: es evaluativa, la docente-investigadora sale del tabique y trata de adivinar la viñeta que eligió el niño.

En esta prueba, la enunciación de proximidad no es posible, ya que, si bien la docente-investigadora está al lado del niño, no puede ver la viñeta seleccionada; en consecuencia, los gestos y los deícticos apoyados en el señalamiento sobre la imagen no son pertinentes. El niño debe emplear necesariamente la enunciación de distancia para vencer, con los recursos

que brinda el lenguaje, la separación parcial que se introduce con el dispositivo instalado. Toda la prueba es filmada (imagen y sonido) para, posteriormente, analizar el vocabulario, la kinésica y la proxémica del niño; como el test es individual, trabajaron dos docentes (realizando el examen y filmando).

Antes de remitirnos a la prueba de relato espontáneo, consideramos importante destacar que Darrault (2000) categoriza los relatos de los niños en cuatro grupos: relatos completos y coherentes; relatos incompletos que se modifican con ayuda del evaluador; relatos incompletos con empleo de señalamientos, deícticos y gestos, y la imposibilidad de realizar el relato. Si bien esta clasificación excede a este artículo, es pertinente mencionarlo.

Para terminar el recorrido metodológico del pretest, diremos que la prueba de *relato espontáneo* se tomó de forma individual y filmada. El niño frente a la docente-investigadora respondió a la siguiente consigna: “¿Contame una historia que te guste?, ¿Qué hiciste ayer, que fue domingo?”; se evitó hacer más preguntas, para permitir que el estudiante desarrolle la respuesta oral. La prueba demandó entre cinco y ocho minutos por niño, también fue filmada y grabada.

Posteriormente, durante los meses de mayo, junio y julio de 2019, cuando los estudiantes fueron promocionados a primer año del Nivel Primario, se aplicó un programa de intervención didáctica solo en el grupo experimental. Consistió en realizar, con la docente del curso y los niños, distintos tipos de actividades tendientes a favorecer la movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral. La docente-investigadora asistió al aula una vez por semana durante este período. Se leyeron cuentos, se trabajó la comprensión lectora, los niños realizaron renarraciones, les cambiaron el final a los cuentos clásicos, interpretaron gráficamente los textos (dibujaron lo que se les leía) y, luego, los relataron.

Finalmente, en agosto de 2019, después del receso invernal, se tomó el postest a todos los alumnos que constituyen la muestra, es decir, al grupo experimental y al control. Nuevamente, los estudiantes realizaron el

examen de movilidad enunciativa y de relato espontáneo. El análisis de los datos es de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos. Se elaboraron planillas *ad hoc* para sistematizar el análisis. En el siguiente apartado se presentarán los resultados parciales más importantes de relato espontáneo, con el objetivo de analizar el desarrollo de la lengua oral.

Resultados y discusión

1. Pretest – Relato espontáneo y desarrollo de la lengua oral

Se aplicaron los instrumentos detallados en las dos salas de Nivel Inicial. Durante todo el proceso participaron dos docentes-investigadoras¹, ya que, como se mencionó con anterioridad, fue necesario filmar las dos pruebas. Luego, se desgrabaron las filmaciones, se digitalizaron y se sistematizaron todas las observaciones no verbales realizadas por los niños, tales como: postura corporal, gestos realizados con las manos, gestualidad de la cara, señalamientos, vacilaciones y silencios. A continuación, abordaremos una desgrabación de relato espontáneo para analizar el desarrollo de la lengua oral.

Tabla N° 1

Pretest – Transcripción y análisis de Relato Espontáneo

| | |
|---|---|
| Desgrabación N° 6 Alumno: Nahuel (A) Edad: 5 años Docente-investigadora: D | Análisis de los enunciados del niño (Se examina el vocabulario y la gestualidad) |
| 1. D: Contame algo que te guste | 1. La docente investigadora le da la consigna convenida al niño. |

¹ Dos estudiantes avanzadas de Terapia del Lenguaje de la FED-UNCuyo filmaron durante los dos años las pruebas; Pretest (2018) trabajó Eliana Mateos y Postest (2019) fue abordado por Janet Cortinez.

| | |
|--|---|
| 2. A: Ayer no vine porque tenía un resfriado ((era domingo)) ((silencio)) ¹ | 2. El niño inicia su breve relato con un deíctico temporal (ayer) y usa conector de causa-consecuencia (porque). |
| 3. D: Contame, ¿qué hiciste ayer en tu casa? | 3. La docente, ante el silencio, realiza una intervención de iniciativa. |
| 4. A: Jugué en la <i>tablet</i> y una nueva actualización y me la bajé y jugué Carrera Mortal solo. Solo con un cosito que disparaba, y nos escapábamos si no tenía balas ((silencio)) | 4. Nahuel logra armar un relato más completo. Emplea adecuadamente el lenguaje de los juegos para niños y grandes, y expresiones coloquiales habituales (me la bajé, nueva actualización). Usa el conector “y” para darle continuidad al relato. Señala la condición: “si no”. Emplea “cosito”, palabra de referencia generalizadora porque no encuentra la etiqueta que busca. |
| D: ¿Eso lo jugarás en la <i>tablet</i> ? | 5. La docente investigadora interviene con el propósito de que continúe el relato. |
| A: Aja, entonces agarré balas, tenía 50 y entonces agarré, tenía cura para él para el carro, todo tenía que curar yo ((silencio)) | 6. Emplea una expresión de consentimiento (aja). Usa “entonces” “y entonces” como conectores de continuidad y “para” como conector de finalidad. |
| D: ¿Qué otro juego tenés en la <i>tablet</i> ? | 7. Pregunta con la intención de que el niño prosiga su relato. |
| A: Uno de arco y flechas, si vos lo matás al otro te da como 800 mil gemas. | 8. Los sustantivos: balas, arco, flechas y gemas las aprendió usando videojuegos. Le otorga el significado correcto. Emplea el voseo y pronombre de segunda persona (te). |
| D: ¿Qué es una gema? | 9. La docente investigadora realiza una intervención reactiva para preguntar el significado de una palabra. |
| A: Una gema te da plata para comprarte como un legendario personaje. Hasta tengo legendarios personajes en el . . . (no se entiende) | 10. Usa una definición para contestar la pregunta del docente. Alterna la segunda persona singular con pronombre explícito (te da) y con la primera persona del singular (tengo). |
| D: ¿Qué es un legendario personaje? | 11. Nueva intervención reactiva de la docente. |

1 Las convenciones de transcripción utilizadas en este documento son una adaptación de Goodwin y Goodwin (1987), iguales que las que plantea Sacks et al. (1974). Convenciones empleadas: (()) comentarios del investigador, () inentendible. Cursiva: palabras en inglés. [[]] se pone cuando equivale a la expresión en lengua adulta. Letras mayúsculas: énfasis.

| | |
|--|--|
| A: Uno tiene una chica y el otro aparece con una piola, que se agarra de acá (se señala la cabeza). Si vos le das al de 800 te ganás un montón de diamantes de plata | 12. No responde de manera directa la pregunta, sino que da una explicación. Usa deíctico: "acá", con señalamiento, propio de la oralidad. Emplea formas habituales del habla coloquial: uno (locutor) y otro (alocutario) con verbos en segunda (voseo) y tercera persona singular. |
| D: No me digás, ¿tanto? | 13. Intervención reactiva-iniciativa. |
| A: Sí. Si vos le ponés te podés comprar el cofre del tesoro, te podés comprar armas. | 14. Responde con un enunciado afirmativo. Voseo. Alterna los pronombres de segunda y tercera persona del singular. Nuevamente, vuelve a usar vocabulario propio de los videojuegos (metalenguaje). |
| D: ¿Qué hay en el cofre del tesoro? | 15. Intervención reactiva-iniciativa. |
| A: Hay unas armas, si sabés la técnica lo podés matar de un tiro como un francotirador o lo podés matar con cañón | 16. Uso correcto de proformas. Emplea una comparación y el disyuntivo "o", poco frecuente a esta edad. |
| D: ¿Qué es un francotirador? | 17. Intervención reactiva-iniciativa. |
| A: Un francotirador que le apuntas y pum, lo matás. Pero si le disparás a la cabeza, pumba, 150 mil de vidas ((silencio)) | 18. Por tercera vez en el relato, usa la definición. Además, suma un conector adversativo (pero). Abundancia de vocabulario de videojuegos. Aparecen onomatopeyas (pum y pumba). |
| D: Contame, ¿a qué jugás con tus amigos en la escuela? | 19. Intervención de iniciativa. |
| A: Juego a la pelota y juego a las armas ((silencio)) | 20. Respuesta breve con enumeración, emplea el conector "y". |
| D: A qué te gusta jugar más, ¿a la pelota o a las armas? | 21. Intervención de iniciativa. |
| A: A la pelota | 22. Da respuesta a una de las opciones sin fundamentar su elección. |
| D: ¿Quiénes son tus amigos en el jardín? | 23. Intervención de iniciativa. |
| A: El Bastian, el Thiago y el Cristóbal ((silencio)) | 24. Usa los artículos precediendo los nombres propios, característico del sociolecto mendocino. |

| | |
|--|---|
| D: ¿Me querés contar algo más Nahuel? | 25. Intervención de iniciativa. |
| A: Sí. Un día yo me fui a la casa de mi abuela a dormir una semana, pero no llegaron mis papás entonces me quedé dos días durmiendo. Así que ahí vinieron a buscarme y era el Día del Padre. | 26. Cambia el tema de la conversación, nuevamente usa conector de oposición. Se vale de “entonces” para darle continuidad al relato. Emplea <i>Así que ahí</i> para marcar una consecuencia. Por primera vez usa “yo”. Correcto uso del posesivo mi, mis. |
| D: ¿Y qué le regalaste a tu papá? | 27. Intervención reactiva-iniciativa. |
| A: Una picada y le convidamos a mi tío Alberto, y le dimos una picada llena de frutas. | 28. Uso reiterativo del conector “y” para adición. <i>Kinésica y proxémica</i> : el niño se mantuvo sentado, frente a la docente-investigadora la mayor parte del tiempo, con una pequeña mesa de por medio; se paraba y hacía gestos con sus manos y con su cara (emulando armas) cuando quería poner énfasis en una idea que formaba parte de su relato. |

Después de analizar en detalle la desgrabación de este relato espontáneo, por un lado, podemos inferir que los niños de cinco años necesitan más de una pregunta por parte de la docente-investigadora para construir un relato oral o, como vemos en este análisis, para armar más de una historia; esto se repitió en la mayoría de los casos. Por tal motivo, se utilizó una categorización que permitió analizarlos.

Ortega de Hocevar (2000), en una investigación realizada sobre narratividad, elaboró la siguiente categorización para el análisis de las producciones: 1- producciones completas: los niños alcanzan la macroestructura propia del relato sin la ayuda del docente-investigador; 2- producciones incompletas o parciales, que se dan a su vez con dos modalidades: a- aquellas en las que el niño a partir de una o varias preguntas formuladas por el docente-investigador logra realizar el relato y b- aquellas en las que se limita a contestar las preguntas y no construye un relato. El caso presentado puede ubicarse en el grupo 2, con enunciados que oscilan entre el a y el b.

Por otra parte, el análisis lingüístico nos indica, en primera instancia, el uso de *marcadores de continuidad* para darle coherencia y cohesión al relato; vemos que usa en muchas ocasiones: “y”, “y entonces”, “entonces”. Asimismo, analizamos que “y” e “y entonces” son usados para ordenar los hechos del relato y, en otras ocasiones, para darle un valor de adición (“El Bastian, el Thiago y el Cristóbal”).

También, el niño utiliza *conectores de causalidad y de restricción*, tales como: “porque” y “pero” (“Ayer no vine porque tenía un resfriado”, “Pero si le disparás a la cabeza, pumba, 150 mil de vidas”). A la nómina de conectores se suman los *de finalidad*, tales como: “para” (“[...] tenía cura para él para el carro [...]"). Además, analizamos el uso de *proformas*, ya que son elementos de cohesión muy ricos y, también bastante complejos (“si sabés la técnica lo podés matar”).

En la mayor parte de los relatos orales nos encontramos con el uso de la *palabra generalizadora*, es decir, los niños utilizan este tipo de palabras, especialmente *coso/cosa*, cuando desconocen el nombre del objeto o fenómeno al que se refieren (“Solo con un cosito que disparaba, y nos escapábamos si no tenía balas”).

El análisis lingüístico continúa con la observación de los *deícticos*, que anclan el enunciado en el tiempo y en el espacio. El uso de estas formas está indicando la falta de competencia que tienen los niños para movilizar los enunciados y sustituir el deíctico por la forma plena correspondiente (“Uno tiene una chica y el otro aparece con una piola, que se agarra de acá (se señala la cabeza)”; en este caso particular –y lo hemos distinguido en muchos más que forman el corpus-, el niño acompaña el deíctico con señalamiento, tras la meta de asegurarse la comprensión del interlocutor.

Un aspecto muy interesante en este caso es que el niño usa la *definición* en el relato, logró construir un concepto para responder la pregunta del docente-investigador, una instancia que no fue habitual en el corpus. Para finalizar, es importante señalar la gran cantidad de *sustantivos* que los

niños usan en sus relatos y la poca presencia de adjetivos. Gili Gaya (1967) fue uno de los primeros y escasos estudiosos que se ocupa de este tema, en español. Al respecto afirma:

Es digna de notarse la escasa adjetivación calificativa del lenguaje infantil. Hemos practicado largas investigaciones sobre el habla espontánea de niños españoles e hispanoamericanos de 4 a 7 años: las diferencias individuales son notables, pero en todos los casos llama la atención la pobreza en el repertorio de adjetivos y la baja frecuencia con que aparecen en su conversación. (p. 215)

Este investigador comprobó que recién en cuarto año comienzan a usar una mayor cantidad de adjetivos. Sí es clave mencionar, en este ejemplo, el uso del vocabulario de los videojuegos que el niño maneja, está familiarizado con ese tipo de sustantivos y le otorga el significado correcto. Por otra parte, para la clasificación de las intervenciones hemos seguido a Briz (2018), quien considera que estas pueden:

[...] ser iniciativas, (Ii), que intentan provocar o simplemente provocan reacciones del interlocutor; *intervenciones reactivas* (Ir), que responden o reaccionan a lo anterior; e *intervenciones reactivo-iniciativas* (Ir-i), que son a la vez reacciones e inicio. (p. 5)

2. Postest - Relato espontáneo y desarrollo de la lengua oral

Este instrumento se aplicó al año siguiente, es decir, cuando los niños promocionaron a primer año de la escuela Primaria. El caso que se presenta corresponde al mismo estudiante del Pretest, que formó parte del grupo experimental, esto significa que participó del *Programa de Intervención Didáctica* que la docente-investigadora llevó adelante antes de tomar el Postest. No es objetivo de este artículo desarrollar la secuencia didáctica que se aplicó en el grupo experimental, pero sí comentar que se trabajaron distintos tipos de actividades que potenciaron el desarrollo de la lengua oral: lectura de cuentos, renarración, visualización de historias para luego contarlas, entre otras (Bruno 2019). Se trabajó una vez por semana durante tres meses.

Tabla N° 2

Postest - Desgrabación y análisis de Relato Espontáneo

| Desgrabación N° 6´ Alumno: Nahuel (A) Edad: 6 años Docente-investigador: D | Análisis de los enunciados del niño (Se examina el vocabulario y la gestualidad) |
|--|--|
| 1. D: ¿Qué hiciste en las vacaciones, Nahuel? | 1. La docente-investigadora formula una pregunta para dar inicio al relato. |
| 2. A: En con mi tío flaco que me vino a visitar, (cue a) ((no se entiende)) hasta que se terminen las vacaciones. | 2. Docente: comienza ansioso porque nos comenta, previo a la prueba, que tiene muchas ganas de “jugar” con nosotras. No pronuncia bien. Se advierte en esta intervención del niño rasgos propios de una planificación sobre la marcha. |
| 3. D: Mm | 3. Asentimiento de la docente-investigadora invitando a continuar. |
| 4. A: Bueno eemm , yo estuve jugando con él, unos ratos a la pelota y después cuando estaba en hora de la siesta nos po, po ponemos a jugar un ratito a la Xbox . | 4. Emplea una muletilla para empezar (Bueno, eemm) que le sirve para ordenar lo que va a decir. Posteriormente, “y después cuando” marca temporalidad. Logra armar un relato coherente de forma inmediata. Como hizo en el Pretest, vuelve a mostrar manejo del vocabulario de los videojuegos. Uso de proforma. |
| 5. D: ¡Qué bien! ¿Y te gustó mucho? | 5. Intervención reactiva-iniciativa con pregunta cerrada. |
| 6. A: Sí | 6. Solo responde con un “sí” a la pregunta cerrada. |
| 7. D: ¿Estuvo en tu casa tu tío? | 7. Intervención-iniciativa, pero con pregunta cerrada. |
| 8. A: Sí | 8. Solo responde con un “sí” a la pregunta cerrada. |
| 9. D: ¿Y qué fue, lo que más te gusto, de todo lo que hiciste en las vacaciones? | 9. Intervención iniciativa. |
| 10. A: Em estar en familia | 10. Vacilación inicial. Respuesta breve. |
| 11. D: ¡Aah! ¿Qué es para vos estar en familia? | 11. Intervención de iniciativa. |

| | |
|--|--|
| 12. A: Que es muy lindo | 12. Construye una definición. |
| 13. D: ¿Y qué significa estar en familia? | 13. Intervención reactiva-iniciativa. |
| 14. A: Que estamos siempre juntos | 14. Emplea definición en las respuestas 12 y 14, con la forma habitual que emplean los niños (es que o es cuando). |
| 15. D: ¿Cuántos son en tu familia? | 15. Intervención de iniciativa. |
| 16. A: En cuatro, en tres | 16. Vacila. |
| 17. D: Contalos ¿Quiénes son? | 17. Intervención reactiva – iniciativa. |
| 18. A: Em Samina, que es mi hermana y Gastón que es mi papá y María que es mi mamá | 18. Nuevamente establece definiciones para que se entienda la relación familiar. Usa el conector “y” con la función de adición. |
| 19. D: Y vos, cuatro | 19. Intervención reactiva. |
| 20. A: Aaha ((mueve la cabeza de arriba hacia abajo, afirmando)) | 20. Respuesta de consentimiento y gestual. |
| 21. D: ¿Y qué hacen en familia? | 21. Intervención de iniciativa. |
| 22. A: En cuando estamos en, mi papá va a trabajar para poder juntar plata pa [[para]] la familia | 22. Enunciado con características propias de la planificación sobre la marcha. Emplea “pa” por para, común en el habla coloquial de algunos sectores. |
| 23. D: Mmh (sonido de afirmación) | 23. Marca de afirmación para invitar a que continúe. |
| 24. A: Y yo tengo una billetela [[billetera]] que tiene mucha plata y cuan, y cuando se, y cuando tenga cincuenta pesos me puedo llegar a comprar unas cartitas. | 24. Progresión temática, continúa con el relato sin necesidad de que el docente-investigador le pregunte. Aún no pronuncia correctamente todas las palabras: “billetela” por “billetera”. Reiterado uso de “y” e “y cuando”. |
| 25. D: ¡Muy bien! ¿Qué cartitas te vas a comprar? | 25. Intervención reactiva – iniciativa. |
| 26. A: En ya me compre unas del Fortnite | 26. Vuelve a usar el vocabulario de los videojuegos. |
| 27. D: Del <i>Fortnite</i> , ¿qué es el <i>Fortnite</i> ? | 27. Intervención reactiva – iniciativa. |
| 28. A: Es un jueguito de la play 4 que, pero que sale veinticinco mil pesos | 28. Vuelve a emplear la definición y ha incorporado palabras en inglés con total naturalidad, probablemente como etiquetas. El “pero” está indicado una incipiente argumentación: “el juego es muy lindo pero muy caro”. |

| | |
|--|---|
| 29. D: ¡Aaah! | 29. Consentimiento. |
| 30. A: Vein | 30. No completa la palabra probablemente porque está pensando en el monto exacto, que lo da en su siguiente intervención. |
| 31. D: ¿Tanto cuesta? | 31. Intervención reactiva. |
| 32. A: Veinticinco mil | 32. Manifiesta la cifra solicitada. |
| 33. D: Y eso es mucho ¿no? | 33. Intervención reactivo- iniciativa. |
| 34. A: Sí, y el Fortnite sale treinta mil cincuenta | 34. Breve enunciado afirmativo. |
| 35. D: Ya averiguaste todos | 35. Intervención iniciativa. |
| 36. A: Sí | 36. Afirmación. |
| 37. D: ¿Dónde averiguaste? | 37. Intervención iniciativa. |
| 38. A: En una tienda donde está el <i>Fortnite</i> y la <i>play 4</i> | 38. Maneja la sintaxis y la coherencia del relato; el término “tienda” es el correcto en lenguaje digital. |
| 39. D: Muy bien | 39. Reactiva. |
| 40. A: Y la <i>Xbox one</i> sale más cara | 40. Emplea el conector “y” para dar continuidad a la respuesta anterior. |
| 41. D: ¡Wau! | 41. Reactiva. |
| 42. A: Treinta mil cuarenta | 42. Continúa agregando datos de precios |
| 43. D: (Risa) ¿Es mucho? | 43. Reactiva iniciativa. |
| 44. A: ((Mueve la cabeza de arriba hacia abajo, afirmando la pregunta)) | 44. Si bien vuelve a hacer uso de la gestualidad, para sumar información, en este caso para afirmar, lo hace como un chiste o picardía. |
| 45. D: Contame un poquito, ¿qué es fortnite? No sé cómo es el juego | 45. Iniciativa. |
| 46. A: Em e e como, yo tengo un juego <i>Free Fire</i> pero nada más que es es muy pesado paá [[para]] las <i>tablet</i> y los celulaes[[celulares]] soó [[solo]] tiene que tener más de dos millones de memoria | 46. Nuevamente, se advierten expresiones que indican una planificación sobre la marcha: “em, e, repeticiones es, es”. Usa el conector “y” nuevamente para darle continuidad al relato y, además, tiene valor aditivo. |
| 47. D: ¡Aaah! | 47. Reactiva. |

| | |
|--|--|
| 48. A: Dos millones | 48. Enfatiza la cantidad de memoria que tiene que tener la tablet para poder jugar. |
| 49. D: ¡Qué bien! | 49. Reactiva. |
| 50. A: Y el mío tiene ci, cien solo | 50. Nuevamente da continuidad con “y”. |
| 51. D: Solo cien, entonces ¿dónde jugas, en la computadora? | 51. Reactiva iniciativa. |
| 52. A: No, enn yo solo, yo solo juego al <i>Free Fire</i> que es igual al <i>Fortnite</i> | 52. Nuevas expresiones de planificación sobre la marcha: “enn, yo solo, yo solo”. Emplea el “yo” y una comparación de igualdad. |
| 53. D: ¡Ah bien! | 53. Reactiva. |
| 54. A: Juego nada más que, te ganaste, hay una <i>skins</i> que te la ganas con diamantes a o o | 54. Añade información referida a los juegos con vocabulario propio de estos. |
| 55. D: ¡Ah bien! ¿Es un premio? | 55. Reactiva iniciativa. |
| 56. A: Aaha es como el premio | 56. Reafirma lo expresado por la docente. Otra expresión que le permite ganar tiempo para pensar y una nueva comparación. |
| 57. D: Escúchame, ¿jugas solo o con alguien más? | 57. Iniciativa. |
| 58. A: En sí , yo juego con mis tíos, pero yo solo tengo aa mi papá, Huguito Fredes treinta y siete | 58- La expresión “en sí” parecería indicar un intento de sintetizar. Nueva restricción con “pero”. |
| 59. D: Aha | 59. Reactiva. |
| 60. A: PERO a mis tíos yo no los tengo, porque soo tengo la cuenta anterior, porque esas es mi tablet que, que me la había rompido [[roto]] mi hermana | 60. Este “pero” lo emplea con un valor metadiscursivo para introducir otro avance en su relato. Usa dos argumentos causales y se advierte el uso del verbo regularizado: rompido por roto, que es propio de la edad. |
| 61. D: Bien, bien, bien y ¿qué más te gusta hacer aparte de jugar a la play? | 61. Reactiva iniciativa. |
| 62. A: Em la <i>Xbox</i> (no se comprende, voz muy baja) <i>Xbox</i> tres sesenta | 62. Expresión confusa. |
| 63. D: ¿Cómo mi amor? | 63. Iniciativa. |
| 64. A: En la <i>Xbox</i> tres sesenta ta | 64. Continúa con el relato, y aunque no completa todas las palabras y los enunciados son breves, suma nueva información, siempre referida a su tema preferido. |

| | |
|--|--|
| 65. D: ¿Ese es otro juego? | 65. Iniciativa. |
| 66. A: Aaha | 66. Expresión de asentimiento. |
| 67. D: ¿Y jugar con tus amigos te gusta? | 67. Intervención iniciativa. |
| 68. A: Sí, yo jue , yo juego al de fútbol que se, que podemos jugar de a tres, uno contra dos, pero yo, yo he jugado con mi tío Franco y yo y mi tío Leonel, bueno e el tío Leonel y el tío Franco han jugado en equipo y yo solo y le he ganado como tres veces | 68- En este enunciado afirmativo el niño emplea reiteradamente el “yo” y el conector “y” como aditivo. Se corrige, hay metacognición, “jue” y luego “juego”. Hay un empleo de “bueno”, también muy común en la oralidad, que en este caso da pie a una reformulación. |
| 69. D: ((Risas)) sos muy buen futbolista | 69. Intervención de apoyo. |
| 70. A: Y, y además cuando estuvimos jugando al defe contraa, en la vida real acá que estábamos jugando a la final, del campeonato, bueno entonces ganamos cuatro a cer ((no completa la palabra)) | 70. Planifica sobre la marcha y le cuesta encontrar el término apropiado para expresar sus ideas. Nuevamente, se advierte en esta intervención del niño el uso de “y” e “y además” con valor metadiscursivo. Aparecen otra vez “bueno” y “entonces”. Hay reformulaciones, pero no termina las palabras: “defe” por “defensa” o “defensor contra” por “contraataque”. |
| 71. D: ¡Muy bien! | 71. Intervención de apoyo. |
| 72. A: Cuatro a cero | 72. Corrige su intervención. |
| 73. D: ¡Re bien! Sos un excelente futbolista, ¿nos quieres contar algo más? | 73. Intervención reactiva-iniciativa. |
| 74. Aem en cua cuando yo estaba jugando, me la había pegado el, iban iban al gol, entonces cuando yo estaba de arquero me me me t fui corri me tire y laa ataje | 74. “Aem en cuando yo” expresiones que lo ayudan a ordenar su discurso, planificación sobre la marcha. Conector “entonces cuando” para avanzar en el relato. |
| 75. D: ¡Muy bien! | 75. Intervención de apoyo. |
| 76. A: Y otro penal que me la ataje refácil | 76. Y con valor metadiscursivo. El “re” que acompaña a fácil tiene un valor enfático. |
| 77. D: ¡Sí! ¿Atajaste un penal? | 77. Reactiva iniciativa. |
| 78. A: Sí | 78. Solo responde con un sí. |
| 79. D: ¡Muy bien! | 79. De apoyo. |
| 80. A: Iba refácil , iba para acá y yo me tire para acá y la salvo la pierna (acompaña con | 80. Y con valor metadiscursivo, el “re” que acompaña a fácil tiene un valor enfático. Aparece dos veces el deíctico “acá”. Emplea un |

| | |
|--|--|
| gestos, mueve los brazos, demostrando para donde se tiró). Fin. | marcador de cierre “Fin” muy común en los niños cuando quieren dar por terminado su relato. |
| 81. D: ¡Excelente! Nahu, gracias, hermoso todo lo que nos has contado. | 81. Intervención final. <i>Kinésica y proxémica:</i> el niño se mantuvo sentado, frente al docente-evaluador la mayor parte del tiempo, con una pequeña mesa de por medio; hizo menor uso de la gestualidad que en el Pretest, no se paró en ningún momento. |

En los análisis efectuados en las **Tablas 1 y 2** hemos considerado que desde el punto de vista estructural corresponden al diálogo, entendido como una sucesión de intercambios (Briz, 2014); esto es así ya que, en el caso estudiado, así como también en los de la mayoría del corpus, se advierte que los niños pueden efectuar un breve relato, pero para continuar el investigador tiene que iniciar un diálogo, que por sus características es una conversación coloquial. Briz (2018) considera que es un discurso no planificado o planificado sobre la marcha en el que se habla de “cortes en lo comunicado”, de “anacolutos sintácticos”, de “oraciones incompletas”, de “estructuras truncadas” y “estructuras fragmentadas” (p.2), que él considera propias de este discurso y no que implique que la sintaxis coloquial es pobre o descuidada.

Asimismo, en el análisis lingüístico del Postest se puede observar un mayor desarrollo del vocabulario que en el Pretest y, un dato significativo, el estudiante necesitó menos preguntas por parte del docente investigador para desarrollar su relato. Se advierte un mayor uso de los *conectores de continuidad, temporalidad y restricción* para brindarle progresión temática a su relato (“yo estuve jugando con él, unos ratos a la pelota y después cuando estaba en hora de la siesta nos po, po ponemos a jugar un ratito a la Xbox”; “y yo tengo una billetela que tiene mucha plata y cuan, y cuando se, y cuando tenga cincuenta pesos me puedo llegar a comprar unas cartitas”).

Vuelve a mostrarse totalmente familiarizado con el lenguaje de los videojuegos, como en el Pretest, pero ahora hace un relato más completo. Se puede observar que hay *cohesión y coherencia*, y una manifiesta *progresión temática* que en la prueba anterior no estaba presente (“En sí, yo juego con mis tíos, pero yo solo tengo aa mi papá, Huguito Fredes treinta y siete”).

Nos parece importante señalar que la coherencia es una propiedad sustancial de todo texto, ya que representa el conjunto de condiciones que debe cumplir un texto para que sea posible otorgarle sentido. Si la analizamos a nivel de la estructura profunda, tenemos que manifestar que es una noción semántica y, además, un hecho pragmático porque depende de la intención comunicativa del hablante. Asimismo, su manifestación en la estructura de superficie se logra mediante los mecanismos de cohesión, noción semántica, sintáctica y pragmática (Ortega de Hocevar 2003). Estas características se cumplen en el relato del Postest.

También es valioso, en esta instancia del análisis, mencionar que Halliday y Hasan (1976) definen a la cohesión como relación semántica, con recursos léxicos y gramaticales que conectan una oración con las anteriores o las posteriores. De este modo se logran establecer relaciones de significado entre las partes de un discurso. Este mecanismo está presente en el relato con el uso de los recursos mencionados; por ejemplo, cuando el niño usa proformas (“yo estuve jugando con él, unos ratos a la pelota”), deícticos (“en la vida real acá que estábamos jugando a la final”) y los conectores mencionados en los párrafos precedentes.

Por otra parte, se presenta una única forma verbal irregular en el relato (“rompido”), los demás verbos utilizados por el niño están bien conjugados. También advertimos que continúa el uso marcado de sustantivos y que lentamente se suman *adjetivos* (“refácil”); estos dos últimos tipos de palabras los usa para manifestarse sobre los videojuegos, emplea un vocabulario que maneja e incluso con palabras en inglés. La definición está presente en todo su relato, con más frecuencia que en el Pretest.

Un mecanismo que aparece en el Postest es la *metacognición*, es decir, el niño se da cuenta que no completa una palabra y se autocorrigió (“bueno entonces ganamos cuatro a cer (no completa la palabra) cuatro a cero”); lo hace sin necesidad de que la docente-investigadora lo ayude. Los resultados preliminares muestran que la metacognición comienza a aparecer en el análisis de la mayor parte de las pruebas realizadas en el Postest.

En lo que sigue pasamos a describir los *marcadores de cierre*, ya que cuando el niño cierra el relato utiliza la palabra “fin”. Acordamos con Ortega de Hocevar (2000) que la función de esta clase de marcadores es importante para la estructura textual por tres factores: marca las expectativas del oyente/lector, también orienta la interpretación para favorecer la recuperación del esquema evocado “en términos de la conclusión de la acción” (p. 111) y, finalmente, rubrica el final del esquema narrativo y cierra el tema, lo que funciona como una marca de cohesión.

Para terminar este recorrido vamos a distinguir entre las *competencias kinésica, proxémica* o la capacidad de variar las actitudes espaciales de acuerdo con el acto comunicativo, y *paralingüística*. Si bien esta investigación se enfoca en el desarrollo de la lengua oral, es conveniente señalar que los estudiantes, muchas veces, completan las ideas con sus miradas, movimientos, gestos y con la distancia que toman de su interlocutor. La kinésica permite construir sentido a través de gestos; la proxémica, a través de la modificación de las actitudes espaciales, ya que la distancia que mantenemos con los interlocutores tiene significados culturalmente determinados (Castilla 2000). Asimismo, la competencia paralingüística hace referencia a la posibilidad de modular algunas características del significante, tales como el uso del énfasis, la cadencia de la pronunciación y el uso de pausas, entre otras. En el Postest, estas tres competencias disminuyeron, ya que el niño pudo poner en palabras muchas más ideas que durante el Pretest (tal como está indicado en la **Tabla 2**).

Conclusiones

Si bien este artículo analiza los primeros avances de una investigación mayor y que, por lo tanto, todavía está en proceso, se puede advertir, tal como se planteó en la hipótesis, que numerosos niños tienen dificultades para construir relatos orales, homogéneos, claros y alejados de la gestualidad. Vemos preliminarmente que esta situación está vinculada a las características socioculturales de pertenencia y al poco desarrollo que estas temáticas tienen en las aulas. Estos datos han sido obtenidos a través del Pretest y Postest.

Los primeros datos sistematizados muestran que los niños que tuvieron una formación extra, es decir, que participaron en el programa de mediación didáctica, pudieron construir mejores relatos orales, por lo tanto, avanzaron sobre la competencia narrativa y lograron resultados más alejados de las capacidades kinésica, proxémica y paralingüística. Mostraron un enriquecimiento de su vocabulario con mayor presencia de sustantivos que de adjetivos, aunque este último grupo de palabras mejora en el Postest; también observamos que emplean una gran cantidad de conectores temporales.

A esto le sumamos que entre los 5 y 6 años operan adecuadamente las relaciones de concordancia, la coordinación y los tiempos. Cada uno de ellos trae un mundo lingüístico que se ve afectado o beneficiado por la situación sociocultural de la familia a la que pertenece, tal como lo plantea Darrault (2000). Los estudiantes que son estimulados en forma continua en su hogar, más una institución escolar que explota sus capacidades y no las limita, logran relatos más adaptados a la situación comunicativa.

Estos primeros resultados nos indican que abordar la movilidad enunciativa y el desarrollo de la lengua oral en el Nivel Inicial y primer año de la Educación Primaria serían factores claves para evitar el fracaso escolar, y corroboramos que la movilidad enunciativa es un predictor de la lectura y la escritura. Si a esto le sumamos el trabajo sistematizado de las

competencias narrativa y metalingüística, estimamos que el fracaso escolar en el aprendizaje de la escritura disminuiría notablemente. Podría decirse que estas competencias son muy importantes para la puesta en funcionamiento de las operaciones cognitivas necesarias para la lectura de textos escritos, ya que la competencia narrativa juega un rol notable en la formación de un lector que comprende el sentido global de un texto.

Para lograr este objetivo habría que abordar el trabajo con las docentes en el aula. El programa de intervención didáctica realizado en esta investigación mostró que las educadoras se interesan por cambiar estrategias de trabajo y abordar nuevas formas de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los primeros análisis indican que estas modificaciones serían muy beneficiosas para el aprendizaje de la lengua escrita, sobre todo en las poblaciones más vulnerables que son las menos estimuladas desde el entorno familiar.

Referencias bibliográficas

Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J., Menacho Jiménez, I., Alcalá Cuevas, C., Marchena Consejero, E. y Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.

Bajtin, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: FCE.

Benveniste, E. (1997a). *Problemas de Lingüística General I*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Benveniste, E. (1997b). *Problemas de Lingüística General II*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Briz, A. (2010). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. En: R. M. Castañer y M. V. Langüéns García (Coord.). *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita* (pp. 125-133). Zaragoza: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral: la propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de lingüística del español*, 35, 11-71. Recuperado de <http://infoling.org/elies>

Briz, A. (2018). Los llamados “cortes sintácticos de la conversación coloquial. *Anuario de Filología. Estudios de lingüística*, 8, 1-19. [doi:10.1344/AFEL2018.8.1](https://doi.org/10.1344/AFEL2018.8.1)

Bruner, J. (1990). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Nueva York: Paidós.

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

Bruno, P. (2019). *Movilidad enunciativa: diagnóstico del nivel de competencia enunciativa que poseen niños mendocinos de sala de 5 y elaboración de juegos didácticos para su desarrollo*. (Informe final, Beca de Maestría). SIIP, UNCuyo, Mendoza.

Castilla, M. (2000). Comunicación no verbal y narratividad. En: M. V. Gómez de Erice (Comp.). *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.135-150). Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Chomsky, N. (1992). *Lenguaje y Entendimiento*. Madrid: Planeta - De Agostini.

Darrault, I. (2000a). *La ontogénesis del sujeto enunciator*. (Traducción Dra. María Victoria Gómez de Erice). Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Darrault, I. (2000b). *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito* (M. V. Gómez de Erice, Trad.). Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Dowing, J. (1963). Is a Mental Age of six essential for readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.

Gili Gaya, S. (1967). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Biblograf S. A.

Goodwin, CH. y Goodwin, M. (1987). Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessments. *IPRA Papers in Pragmatics* 1(1), 1-54.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. París: Edicial.

López –Escribano, C.; Sánchez Hipola, J.; Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychológica*, 13(2), pp.757-769.

Luria, A. R. (1983). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.

Muth, K. (comp.). (1989). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.

Ortega de Hocevar, S. (2000). Aspectos lingüísticos, metalingüísticos, discursivos y metadiscursivos en las producciones narrativas de los niños. En: M. V. Gómez de Erice (Comp.). *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.95-132). Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Ortega de Hocevar, S. (2003). Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva. En: S. Itkin (comp.) *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en educación infantil* (pp. 6-23). Buenos Aires: Novedades Educativas.


Ortega de Hocevar, S. (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.

Ortega de Hocevar, S. et al. (2016-2018). *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial*. (Informe Final). SIIP, UNCuyo, Mendoza.

Ortega de Hocevar et al. (2017-2020). *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria* (PICTO 0085). Agencia Nacional de Investigación, Argentina.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(04), 515-526.

Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

Rosselli M., Matute E., Ardila A. (2013) Assessing Developmental Learning and Communication Disorders in Hispanic Children: A Neuropsychological Perspective. En: Benuto L. (eds) *Guide to Psychological Assessment with Hispanics*. Springer, Boston, MA.  https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4412-1_20

Ramos, J.L. (2000). Importancia del lenguaje oral y del propio proceso lector en la adquisición inicial de la lectura. Revisión crítica del concepto de madurez lectora y propuestas para la intervención en educación infantil. *Revista FIAPAS 77*, I-XVI. (*Federación española de padres y amigos de los sordos*).

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language* 50, 4(1), 696-735.

Saussure, F. (2007). *Curso de Lingüística General I*. Buenos Aires: Losada.

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36,1, pp.77-89.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Notas biográficas

Susana Ortega de Hocevar

Filiación Institucional: Instituto de Lectura y Escritura, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Profesora en Letras, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Cuyo. Diplomada en Gestión y Planificación para la calidad educativa (Universidad de Jaén, España). Profesora extraordinaria: honoraria. Se desempeñó como profesora titular efectiva, dedicación exclusiva, en las Cátedras Didáctica de la lectura y escritura y Alfabetización. Docente investigadora Categoría I. Es coordinadora de la subselección Universidad Nacional de Cuyo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina; Directora Académica y profesora en la Maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, unidad académica en la que cumple todas sus funciones. Editora de Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO.

Información de contacto: Tel. (0261) 5007019, 4256865. Correo electrónico: suhocevar@gmail.com

Nota biográfica

Paola Bruno

Filiación Institucional: Instituto de Lectura y Escritura, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, egresada de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y Filosofía y Letras, respectivamente, de la Universidad Nacional de Cuyo. Es Profesora Adjunta Interina por Concurso de Antecedentes y Coloquio del espacio curricular Lectura y Escritura en la Universidad de la Facultad de Educación (FED). Es docente investigadora en la misma institución desde 2014, y trabaja en las temáticas argumentación y predictores de la lectura y la escritura. Es estudiante de la Maestría en Lectura y Escritura de la FED y la Cátedra Unesco, que se dicta en la Universidad Nacional de Cuyo, con proyecto de tesis aprobado por el Consejo

Directivo, denominado Movilidad enunciativa y desarrollo de la lengua oral en niños de nivel inicial y primer grado. Se desempeña como correctora lingüística y de estilo en la Editorial de la FED. Asimismo, es docente en Nivel Medio.

Información de contacto: Tel. (0261) 4706329. Correo electrónico: paolabruno@fed.uncu.edu.ar