

UN ESTUDIO DEL NIVEL DE COMPETENCIA ENUNCIATIVA DE NIÑOS DE NIVEL INICIAL Y PRIMER AÑO

A STUDY OF THE ENCLOSURE COMPETENCE LEVEL OF CHILDREN IN EARLY EDUCATION

Paola Bruno¹

Instituto de Lectura y Escritura
Facultad de Educación (FED)
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza - Argentina

Resumen

Esta investigación analiza uno de los predictores de la lengua escrita, la movilidad enunciativa, que ha sido escasamente investigado en español. Para su estudio y análisis se tendrán en cuenta las investigaciones realizadas por Ivan Darrault (2000), que considera que la movilidad enunciativa está muy ligada al origen sociocultural y adquiere una importancia fundamental en la apropiación del lenguaje escrito. Esta indagación, que se extendió durante dos años, es aplicada, descriptiva, longitudinal y utilizó un diseño cuasi experimental de pre y postest. En el pretest participaron niños pertenecientes a cuatro escuelas (dos urbanas y dos de contextos vulnerables). En el grupo experimental, constituido por estudiantes de una escuela urbana y una perteneciente a un contexto vulnerable, se aplicó un programa específico de desarrollo de movilidad enunciativa. El grupo control siguió el plan curricular oficial propio de la escuela. Los alumnos del grupo experimental participaron del programa en el transcurso del segundo cuatrimestre de 2017 y el curso escolar completo de 2018. Al finalizar, todos los estudiantes de la muestra participaron del postest. Los resultados demuestran que los niños que participaron del programa de desarrollo elaborado especialmente para ellos lograron mejoras significativas en relación con la capacidad de movilidad enunciativa, y en otros aspectos vinculados al desarrollo de la lengua oral y escrita. Estos tienen implicancias educativas, ya que brindan pautas concretas que facilitarán el proceso de aprendizaje de la lengua escrita a través de la acción mediadora del docente en el aula y favorecerán la prevención primaria del fracaso escolar.

Palabras clave: predictores de la lectura – movilidad enunciativa – neurolingüística– predictores de la escritura.

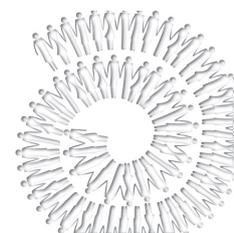
Abstract

This research analyzes one of the predictors regarding the written language: enunciative mobility, which has been scarcely investigated in Spanish. For its study and analysis, the research carried out by Ivan Darrault (2000) will be taken into account, which considers that the enunciative mobility is closely linked to the sociocultural origin and acquires a fundamental importance in the appropriation of written language. This investigation, which lasted for two years, is applied, descriptive, longitudinal and used a quasi-experimental pre and post-test design. A pretest was carried out in which children from four schools (two urban and two from vulnerable contexts) participated. In the experimental group, made up of students from an urban school and one belonging to a vulnerable context, a specific program for the development of enunciative mobility was applied. The control group followed the school's own official curriculum plan. The students of the experimental group participated in the program during the second semester of 2017 and the entire school year of 2018. At the end, all the students in the sample participated in the posttest. The results show that the children who participated in the development program developed especially for them achieved significant improvements in relation to the capacity for enunciative mobility, and in other aspects related to the development of oral and written language. These have educational implications, since they provide concrete guidelines that will facilitate the learning process of the written language through the mediating action of the teacher in the classroom and will favor the primary prevention of school failure.

Keywords: predictors of reading – enunciative mobility – neurolinguistic – predictors of writing.

Recibido: 01-06-20

Aceptado: 23-09-20



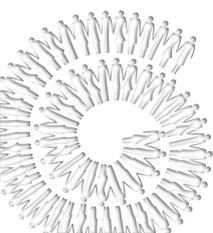
INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito mostrar los resultados obtenidos en la investigación realizada en el marco de la Beca de Posgrado en la Categoría Maestría otorgada por la SECTyP-UNCuyo durante el período 2017-2019. El enfoque teórico general de este trabajo se basa en los desarrollos del psicosemiótico francés Ivan Darrault (2000a), que también fueron los fundamentos para llevar adelante dos investigaciones más amplias de las que se desprende este abordaje, igualmente desarrolladas en la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo y dirigidas por la magíster Susana Ortega de Hocevar². La pregunta clave que motivó esta indagación es avanzar sobre un precursor de la lectura y la escritura poco estudiado en América: la movilidad enunciativa. En la posmodernidad, si bien perdura en algunos investigadores y educadores la discusión en torno a cuándo es el momento adecuado para el inicio del aprendizaje de la lengua escrita, se han dejado de lado los prerrequisitos y se habla de precursores tempranos o de habilidades necesarias para este aprendizaje. Solo uno de ellos se considera un prerrequisito en los estudios realizados por distintos investigadores: el logro de la función simbólica (Luria, 1983; Vigotsky, 1988; Cuetos Vegas, 1991,1996; Darrault, 2000b; entre otros).

En este sentido, Darrault (2000a) tiene una importante trayectoria en el estudio de los predictores. Él considera que estos precursores, entendidos como funciones del lenguaje, se distinguen radicalmente de los tradicionales prerrequisitos. Uno de estos precursores es el trabajo sobre la movilidad enunciativa, capacidad que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones comunicativas. Este autor sostiene que el trabajo sobre la movilidad enunciativa es muy diferente del trabajo habitual sobre el enunciado (articulación/sintaxis/léxico), es lo que permite crear mensajes adaptados a la situación de enunciación, variando los parámetros lingüísticos. La movilidad enunciativa está muy ligada al origen sociocultural y, según este investigador, adquiere una importancia fundamental en el momento de comprender y escribir.

Asimismo, y en relación con este tema, Ortega de Hocevar (2014) explica que los niños usan un lenguaje dependiente de la situación lo que les genera problemas en el momento del aprendizaje de la escritura, ya que esta necesita de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión. También, muchos estudios se han ocupado por el contexto en el que los niños están insertos. 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



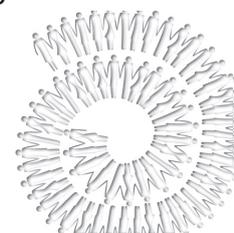
académicos de sus hijos y se involucran más en las actividades escolares y lectoras que los padres con bajos niveles educativos. La escuela también influye de manera significativa en el desempeño lector del niño. Tanto la percepción que el maestro tenga del niño y lo que espera de su desempeño lector influyen en la motivación lectora del niño. (Rosselli et al., 2006, p. 2013)

En consecuencia, nos cuestionamos en este trabajo de investigación: ¿predice la movilidad enunciativa la adquisición de la lectura en español? ¿Está relacionado con variables sociales o contextuales? ¿Presentan los niños que no han desarrollado este predictor mayores dificultades para escribir? ¿Se modifica el poder predictivo con la edad? Consideramos, en coincidencia con numerosos investigadores, que uno de los grandes problemas que enfrentamos es que en el mundo hispanohablante hay una carencia de pruebas neuropsicológicas destinadas a evaluar niños en edad preescolar y escolar (Rosselli et al., 2006). En general, se utilizan pruebas traducidas del inglés y que no han sido validadas en español y mucho menos en la variedad del español en nuestro país, hecho que produce diagnósticos poco fiables. Por esto, este trabajo se realizó con una prueba, adaptada del francés, con adecuaciones propias y fue testeada en experiencias piloto antes de su aplicación definitiva.

También hemos analizado investigaciones de las últimas décadas que han demostrado que no existen razones de tipo psicológico o de desarrollo que justifiquen que el aprendizaje de la lectura y la escritura deban postergarse hasta los seis años. No obstante, se considera que ciertas condiciones o factores vinculados a lo neurológico y a la edad favorecen esta adquisición. Entre estos factores, ocupan un lugar importante los llamados predictores; estos son, entre otros: la conciencia fonológica (Dehaene, 2015; Porta, 2012), la velocidad de denominación (López Escribano et al., 2014), el conocimiento alfabético³, a lo que nosotros sumamos la movilidad enunciativa. Asimismo, se consideran otras habilidades facilitadoras, como las lingüísticas (buen desarrollo del lenguaje oral) y metalingüísticas (la atención y la memoria).

En función de esto, formulamos la siguiente hipótesis: el fracaso escolar de los niños se debe en una parte significativa a un desarrollo lingüístico con características propias según el contexto sociocultural, que no es tenido en cuenta por los docentes ni por el material didáctico usado en su educación. En este trabajo de investigación se considera que la “movilidad enunciativa”, entre otros, es un precursor importante del desarrollo de la lengua escrita y que su trabajo en el aula favorece este desarrollo y evita el fracaso escolar.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, los objetivos generales de esta investigación son: corroborar si la movilidad enunciativa, en tanto predictor temprano del aprendizaje de la lectura y escritura identificado en otras poblaciones, se cumple de igual forma en poblaciones mendocinas; cotejar la acción de este predictor en poblaciones de



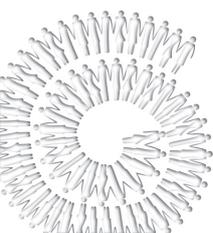
contextos vulnerables y urbanos y comparar el desarrollo de la movilidad enunciativa en las escuelas que recibieron el programa con las que no lo recibieron. Por su parte, los objetivos específicos se centraron en: analizar, validar y adaptar la prueba original a nuestra población y diseñar un programa de intervención didáctica para ser aplicado en los cursos experimentales.

1. Marco teórico

Para la elaboración del marco teórico se realizó una búsqueda, selección y análisis de bibliografía específica sobre el tema de la investigación, ya que existen numerosos autores que se ubican en diferentes posturas acerca de qué habilidades o procesos tienen que tener adquiridos o no los niños antes del aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también cuál es la edad para hacerlo. Dowling (1963) trabajó el concepto de madurez, relacionado con el aprestamiento, esta última instancia permitía superar los “prerrequisitos”: discriminación auditiva y visual, lateralidad, esquema corporal, entre otros. Una consecuencia de esta postura, que aun rige en muchos países, incluido el nuestro, es que se consideró que los niños tenían que tener seis años para cursar primer grado y aprender a leer y escribir.

En las últimas décadas del siglo pasado y en la primera de este siglo se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de 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 (Sellés Nohales, 2006; Suárez-Coalla et al., 2013). Aquí es importante señalar que *los predictores son variables relativas 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 (González Seijas et al., 2013; Bruno, 2019).

En esta línea de investigación, Darrault (2000a), el psicosemiótico francés que posee una importante trayectoria en el estudio de los predictores, considera que estos precursores, entendidos como funciones del lenguaje, se distinguen radicalmente de los tradicionales prerrequisitos. Claramente, uno de estos es el trabajo sobre la *movilidad enunciativa*, capacidad que permite adaptar los enunciados a las distintas situaciones comunicativas. El autor manifiesta que este precursor está muy ligado al origen sociocultural y adquiere una importancia fundamental en el momento de comprender y escribir. Sostiene que el acto de la lectura debe ser entendido, no solo como un acto cognitivo y como resultado de un aprendizaje determinado por especialistas de la pedagogía, sino también como un paso decisivo en el desarrollo ontogénico y psicológico del sujeto. Y este supuesto será decisivo para el diseño, por un lado, de la identificación y evaluación de los signos de



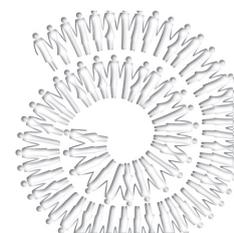
advertencia de un probable fracaso y, por otro, para definir las acciones de prevención temprana (Darrault, s.f.).

Para evaluar precozmente si el niño ha desarrollado esta competencia (en salas de 4 y 5 años), el autor francés ha diseñado distintos instrumentos y los ha aplicado en poblaciones de su país. Estos instrumentos han sido adaptados para ser usados en poblaciones mendocinas, pero antes de mencionar el trabajo local es clave enfatizar el esfuerzo que hacen los niños al pasar de la oralidad a la escritura, que implica una ausencia; es un camino complejo para ellos debido al gran esfuerzo que deben hacer para descontextualizar el enunciado (Bruno, 2019).

También debemos señalar que Simons y Murphy (1988), en sus investigaciones acerca de las diferencias entre lenguaje oral y escrito y los problemas que le causan a los niños en los inicios del aprendizaje de la escritura, adaptaron un instrumento diseñado por Kraus y Gulcksberg (1969), que consiste en nueve figuras abstractas que deben ser descritas para que otra persona pueda identificarlas. Los resultados demostraron que los niños que emplearon en las pruebas lo que ellos denominan “lenguaje dependiente de la situación” (correspondiente a la oralidad) tuvieron mayores dificultades con la lectura que los que emplearon un “lenguaje dependiente del texto” (escritura) (p.215). Estas pruebas fueron aplicadas por Ortega de Hocevar en experiencias empíricas con alumnos de primer grado entre 1992 y 1995, pero se detectaron muchas dificultades en la aplicación por lo que no fueron empleadas en investigaciones posteriores.

Ortega de Hocevar (2014) explica que los niños usan un lenguaje dependiente de la situación y esto les genera problemas en el momento del aprendizaje de la escritura, ya que esta necesita de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión. Desde el punto de vista enunciativo, el niño puesto 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 a distancia, que es el específico del lenguaje escrito. Estos niños están en situación de riesgo, de fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ortega de Hocevar, 2000).

En la misma línea y como plantean Lelièvre y Nique (1978), el ingreso del sujeto en el sistema de la escritura implica para este una modificación de las operaciones discursivas que caracterizan a la lengua contextualizada, de la que se han valido hasta el momento. Estas operaciones discursivas pasan por un proceso de descontextualización, objetivización y enunciación; ya que la escritura es un proceso de ausencia, ausencia de contexto, ausencia del tú.



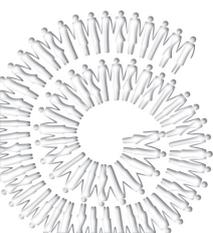
Por su parte, la Teoría de la Enunciación de Benveniste (1997) brinda las herramientas para indagar sobre el momento de la enunciación, esto es el aquí y el ahora del niño al movilizar el enunciado, ya que “la subjetividad en el lenguaje crea, en el lenguaje, la categoría de persona” (p.180). Esta puesta 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. Sin embargo, Darrault (2000a) explicita la relación entre desarrollo del lenguaje y enunciación. Desde su visión, el fracaso escolar en los niños está fuertemente ligado a la problemática enunciativa; trabajándola se logrará facilitar el ingreso de los niños a la escritura.

En el mismo sentido y desde la neuropsicología, Luria (1983) enfatiza:

El surgimiento de la alocución verbal desplegada debe incluir en su composición, en forma indispensable, no solo la creación de un esquema de partida o inicial, que determina la secuencia de los eslabones de esta enunciación, sino también un control permanente sobre el curso de los componentes de la alocución, y en los casos más complejos, la elección de los componentes verbales necesarios de entre muchas alternativas posibles. (p.178)

Para llevar adelante esta puesta en marcha, Darrault (2000) comprobó en Francia que el trabajo con la lengua oral debe consistir en iniciar la enunciación de situaciones que permitan la descontextualización del entorno inmediato para crear un nuevo contexto en el cual anclar la situación comunicativa, tales como: experiencias vividas más explícitas, más descriptivas, en las que el interlocutor pueda situarse. El autor manifiesta 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, no son ejercidos antes de ingresar en la lengua escrita difícilmente los niños podrán superar las dificultades discursivas que esta presenta.

Asimismo, es importante analizar, a través de la aplicación de la prueba de movilidad enunciativa, si los niños tienen incorporado el esquema narrativo, “[...] entendiendo por tal un conjunto de reglas que contienen conocimiento acerca de la estructura canónica de la narración” (Ortega de Hocevar, 2000, p.103), tales como: los marcadores de apertura y cierre, la coherencia y cohesión en la renarración, los marcadores de continuidad, entre otros (Ortega de Hocevar, 2000). Aquí es importante considerar que comprender un cuento o un enunciado es mucho más complejo que entender el significado de las palabras; esto requiere de un esfuerzo cognitivo superior y, también, comprender la globalidad del enunciado para otorgarle sentido (Salvo de Vargas, 2000). Es clave tener en cuenta que los niños se familiarizan a temprana edad con el discurso narrativo, ya que es muy frecuente en la interacción social. En términos de Bruner (1990), aprender cómo pedir no es solo aprender el lenguaje o los actos de habla, también es aprender cultura y cómo conseguir con el lenguaje que las cosas se hagan dentro de esa cultura.



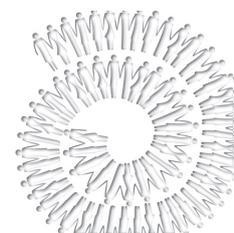
Para este último autor es clave la capacidad de comunicación que el niño entable con el adulto, esto es, el niño debe dominar para ser hablante nativo: sintaxis, semántica y pragmática del lenguaje. Propone un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS por sus siglas en inglés *Language Acquisition Support System*) que elabora la interacción entre seres humanos; el vehículo principal es el *formato*, se trata de una pauta de interacción estandarizada entre un adulto y un niño, que tiene roles demarcados y finalmente se convierten en reversibles (Bruner, 1990); la adquisición temprana también depende del contexto familiar. En palabras de este autor, los formatos aportan las bases para los actos de habla y sus limitantes condiciones de felicidad. En este sentido, Bruner (1990) manifiesta que los formatos crecen y pueden ser más complejos y variados como sea necesario.

En términos de Oléron (1985), el dominio de las significaciones implica tanto la comprensión de los mensajes como su producción adaptada; en este aspecto, el sentido que el niño le da a tal o cual palabra parece depender de la historia que haya tenido con esta, de los encuentros que tenga registrados. Por lo tanto, las ambigüedades que surgen en las expresiones de los niños pequeños se deben a la falta de dominio de las formas sintácticas.

Esto implica que la significación está particularmente enlazada a la comprensión, es decir, a un proceso intelectual y, por tanto, a las capacidades que la determinan. Dejando de lado los nombres propios, cada palabra de una lengua tiene un carácter genérico y se usa en referentes que nunca son idénticos. En este sentido, son las reglas lingüísticas las que definen el campo de referentes al que cada palabra debe aplicarse. El niño aprende “rasgos semánticos” que remiten al objeto. Por eso, Oléron (1985) explica que hay sobreextensión cuando el locutor extiende ese campo, y subextensión cuando lo restringe.

Oléron (1985), al igual que Darrault (2000a) y Bruner (1990), le da mucha importancia al contexto del niño. En términos del primer autor, el contexto se caracteriza por un creciente desprendimiento del niño del contexto situacional más inmediato y le da paso a contextos más directamente lingüísticos y, por otra parte, más intelectualizados. Esto significa que los enunciados del niño evolucionan hacia fórmulas estructuradas y no solo desde la perspectiva sintáctica, sino hacia expresiones que se liberan del contexto situacional y se bastan por sí mismas (Oléron, 1985).

A continuación, abordaremos una investigación realizada en la Argentina por Arrue y Rosemberg (2014) que representa un antecedente del estudio sobre la movilidad enunciativa, que si bien la denominan de otro modo (estilo de lenguaje escrito), se trata del mismo fenómeno de estudio. Las investigadoras también pudieron constatar que los



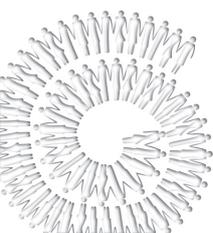
niños de grupos minoritarios (nosotros los llamamos vulnerables) participan de menos entornos alfabetizadores, esto es, menos lectura de cuentos, menos acceso a libros y otros recursos. Asimismo, para estos niños el contacto con la escritura antes de ingresar a la escuela es mínima, únicamente a través de los carteles, etiquetas, etc., que están en el entorno inmediato.

En coincidencia con lo que planteamos en nuestro trabajo, Arrue y Rosemberg (2014) manifiestan, después de analizar distintos estudios, que los niños pertenecientes a sectores bajos tienen un contacto práctico con la escritura, esto significa hacer listas de compras, leer instrucciones, entre otros. Mientras que los niños que integran los sectores de mayor nivel socioeconómico se vinculan tempranamente con los usos recreativos y educativos de la escritura, tales como: la lectura de cuentos, la realización de tareas escolares, entre muchas otras.

Por último, mencionamos el trabajo de Stein y Rosemberg (2012), que abordó 195 situaciones de lectura y narración de cuentos originados cuasiexperimentalmente a partir de la aplicación de un programa de alfabetización temprana y familiar. Los niños que participaron, de 4 años, pertenecen a hogares de barrios urbanos marginados de la Ciudad de Córdoba y del conurbano bonaerense. Se advirtió que los participantes atendían al mismo tiempo a diferentes conocimientos y habilidades que favorecen la comprensión y la producción de un discurso narrativo; entre estas: el uso de marcadores causales y temporales, la superestructura narrativa y el estilo del lenguaje escrito que permite la integración de la información. Las autoras coinciden en señalar que estas características de la lectura de cuentos en los hogares son favorables para el proceso de alfabetización.

2. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación aplicada, de carácter descriptivo y longitudinal, desarrollada en tres escuelas (cuatro salas): una urbana y dos de contextos vulnerables. Se utilizó un diseño cuasi experimental de pre y posttest; se planteó un grupo experimental (formado por alumnos de dos salas, una perteneciente a la escuela urbana y la otra a la institución vulnerada) en el que se aplicó un programa didáctico específico para el desarrollo de la movilidad enunciativa durante el segundo cuatrimestre de 2017 y en todo el ciclo lectivo 2018. En tanto el grupo control (formado por otras dos salas, una perteneciente a la escuela urbana y la otra a la escuela vulnerada) continuó el desarrollo curricular oficial propio de la escuela.



2.1. Instrumentos

La prueba de movilidad enunciativa, usada para aplicar el pretest y el postest, consistió en utilizar el instrumento original diseñado por Darrault (2000a), que fue adaptado a nuestra población. Posee las siguientes características:

a- Se trabaja con una serie de viñeta: se elaboraron varias series de tarjetas, compuesta cada una de estas por cuatro imágenes secuenciales que cuentan un relato corto de la vida cotidiana.

b- Metodología: el niño debe elegir, sin la participación del examinador y, por ejemplo, con la ayuda de otro adulto, una de las series que se le han presentado. El niño y el examinador se ubican frente a frente separados por un telón o tabique que impida a este último ver la serie que elige el niño. No debe ser muy alto, de manera tal que permita el intercambio de miradas entre el niño y el examinador. Este último le pide al niño que le cuente la historia para que él pueda adivinar cuál es la seleccionada. La prueba se administra individualmente. Solo toma unos minutos. Se aconseja filmarla o, al menos, grabarla. Es preferible el video ya que el comportamiento postural y gestual del niño, durante el desarrollo de la prueba, contiene índices muy valiosos para interpretar sus reacciones enunciativas.

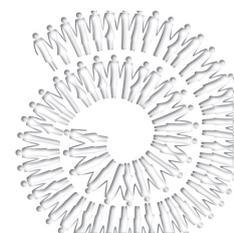
c- Consigna dada al niño: “Elegí una historia, la que más te guste. Debés contármela con tus palabras, para que yo adivine cuál es”.

Fases de la prueba. Se desarrolla en tres tiempos:

a- Primera fase: el niño cuenta el relato icónico, transformándolo en relato verbal y siguiendo las imágenes en su orden secuencial. Durante esta primera fase, se solicita al examinador que no entable ningún diálogo con el niño y que solo logre mantener el contacto, no verbalmente y, si fuera necesario hacerlo verbalmente, con la mayor sobriedad. Intervenciones fácticas, discretas incitaciones a hablar y breves evaluaciones constituyen el límite de la presencia del examinador en este primer tiempo: “¡Sí, está bien!”, “continúa”, “yo te escucho”.

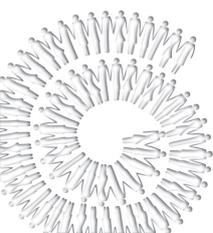
b- Segunda fase: comienza cuando el niño ha terminado su trabajo de verbalización. Esta fase sí es dialógica. El examinador intenta obtener por parte del niño un esfuerzo enunciativo suplementario, incitándolo a aclarar las formas que pudieran ser incomprensibles, por ejemplo: “Me has dicho recién que él duerme, pero decime: ¿quién duerme?”

c- Tercera fase: es la de evaluación. El examinador se desplaza y busca, delante del niño que ha cerrado el libro que contiene la serie de imágenes, la historia que le ha sido



contada, verbalizando los índices que le permiten encontrar la historia correspondiente (Bruno, 2019).

Se trabajó con las siguientes viñetas:





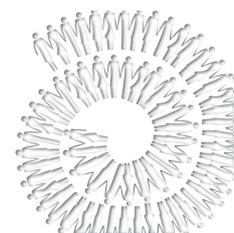
Cabe destacar que, además de utilizar los instrumentos pretest y postest, se trabajó con: observación participante; filmación, grabación y registro de clases; entrevistas semiestructurada para docentes y reuniones de padres.

2.2. Validación de los instrumentos en la prueba piloto

La validación de la prueba piloto se realizó en un jardín de 5 años del Gran Mendoza (Mendoza, Argentina) perteneciente a un establecimiento urbano vulnerable. Allí se pudo corroborar que era necesario modificar la clasificación que propone Darrault (2000b) para nuestra población e, incluso, sumar un nuevo grupo.

En un conjunto de niños, minoritario, advertimos que la situación de evaluación provoca un bloqueo de toda expresión. Si bien es posible explicarlo por la novedad que implica el juego, hay más bien una falta de percepción en los niños o de no comprensión de la situación y la sensación de no ser capaz de responder de manera satisfactoria. La respuesta se limita al silencio a pesar de los gestos tranquilizadores del examinador.

Esto fue advertido en la prueba piloto, en estos casos se introdujo una variante: el evaluador elegía una de las secuencias y hacía un relato "modelo". Esto hizo que unos niños vencieran el bloqueo y otros no. A la hora de sistematizar los datos, advertimos que había diferencias al interior de este grupo y debido a ello se subdividió en tres.



2.3. Categorización

Darrault (2000b) propone una clasificación para analizar los resultados del pretest y postest. Para los fines de esta investigación, y después de validar la prueba en la población mendocina, fue necesario adaptar esta clasificación e incluso sumar un nuevo grupo.

A- Un grupo formado por *los niños que no tienen problemas en dominar la competencia enunciativa* y, en consecuencia, producen narrativas bastante comprensibles sin la ayuda de imágenes. Estos niños movilizaron de inmediato las formas lingüísticas de proximidad a las de distancia. Son niños que emplearon formas plenas, no utilizaron deícticos ni señalamientos.

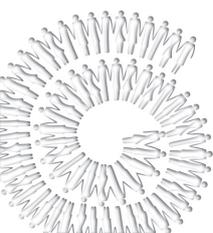
B- Un grupo formado por *los niños con dificultades en la producción de un relato coherente y completo pero que con ayuda del evaluador evidencia un comportamiento diferente*: después de algunas emisiones de enunciación inapropiadas, gracias a una oportuna intervención, el niño pasa rápidamente a enunciados apropiados teniendo en cuenta la situación de enunciación.

C- Un tercer grupo está formado por *los niños con dificultades para movilizar los enunciados*. Emplean frases inapropiadas con frecuencia acompañadas de los movimientos del dedo, señalando algo sobre la imagen, como si no advirtieran el hecho evidente de que el examinador no tiene acceso a las imágenes visuales que constituyen la historia, no tienen en cuenta la separación impuesta por la pantalla.

D- En algunos casos, cuarto grupo, *la situación de evaluación provoca un bloqueo de toda expresión*. Si bien siempre es posible explicarse en parte por una reacción emocional intensa a la novedad del "juego" propuesto, se considera que, en la mayoría de estos casos, hay más bien una falta de percepción en los niños o de no comprensión de la situación y la sensación de no ser capaz de responder de manera satisfactoria. La respuesta se limita al silencio a pesar de los gestos tranquilizadores del examinador.

En estos casos se introdujo una variante: el evaluador elegía una de las secuencias y hacía un relato "modelo". Esto hizo que unos niños vencieran el bloqueo y otros no. A la hora de sistematizar los datos advertimos que había diferencias al interior de este grupo y debido a ello se subdividió en tres:

D1: incluimos en este grupo a aquellos alumnos que pudieron realizar, en respuesta al estímulo del investigador, un relato muy breve, incompleto, muchas veces con empleo de deícticos y señalamientos;



D2: está conformado por niños que realizaron la prueba de movilidad enunciativa solo en la Fase dialógica. Esto significa que no pudieron armar un relato y solo contestaban brevemente preguntas formuladas por el investigador;

D3: un escaso número de niños no pudo relatar ni contestar preguntas;

E. Finalmente, hemos incorporado una nueva categorización. *Un grupo minoritario no pudo armar una historia secuenciada*. Se limitaron a hacer una lectura paradigmática de cada una de las viñetas sin advertir que los personajes eran los mismos (Informe final, Proyecto de investigación, 2019).

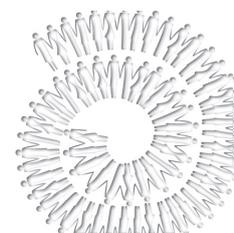
2.4. Diseño de la intervención didáctica

Después de analizar los datos obtenidos del pretest (que se realizó en las salas de 5 años), que se explicitan en el apartado Resultados, se elaboró un programa para aplicar en los cursos experimentales, que incluye numerosas actividades destinadas a mejorar la movilidad enunciativa. Al momento de la aplicación de este programa, los niños ya habían sido promovidos a primer año de la Educación Primaria. Se realizó una reunión con las docentes de los dos cursos experimentales y se les entregó una guía para la aplicación del programa y materiales destinados a mejorar la situación de los niños. Esta guía contiene diversas propuestas de actividades: juegos con tarjetas, juegos con láminas, juegos con rompecabezas y se enfatiza particularmente la importancia de la renarración con apoyo gráfico en una primera instancia (viñetas, hilo del cuento, entre otras).

Por ejemplo, después de aplicar el pretest (sala de 5 años), se les llevó a las docentes de las salas en las que se trabajó libros de cuentos, con historias tradicionales y actuales, para que les leyeran a los estudiantes. También se les pidió a las maestras que motivaran a los padres a leerles textos de cuentos a sus hijos.

2.4.1. Ejemplos de actividades y juegos

Juego con láminas. Se selecciona una lámina que contenga una escena con una situación conocida para los niños, por ejemplo, una familia desayunando o cenando. La docente se sienta en la mesa con los niños y les pide que la describan y armen un relato. Invita a todos a participar, los escucha y cuando advierte que emplean el modo de enunciación de proximidad (frases cortas, gestos que apuntan, onomatopeyas, etc.) promueve intervenciones; reformula, pide que completen, pone a los niños en contacto unos con otros. Ejemplo:





Leer muchos cuentos de todo tipo y luego pedirles a los niños que los renarran. En la narración, la maestra debe pedir detalles que mejoren el relato, oraciones completas, evitar que usen deícticos o pronombres, etc.

Otras variantes son emplear viñetas para la renarración. O hacer un hilo del cuento, esto es, imágenes grandes de los momentos más representativos colgadas con broches en una soga que se coloca en la pizarra.

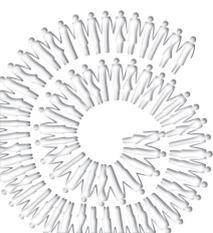
Cambiar el final del cuento. Aquí se trabajó con dos opciones; en algunas clases se leyó un cuento en voz alta y, en otras, se visualizó un video. Luego, se realizaron preguntas de comprensión para los niños. Posteriormente, tenían que cambiarle el final a la historia; levantaban la mano y, de a uno, pasaban al frente a contar un nuevo final del cuento. En otras clases, se les pidió a los estudiantes que cambiaran el inicio del cuento, respetando la misma dinámica. En todos los casos hay que solicitarle al niño que no señale, que no indique con deícticos (acá, ahí, etc.), sino que debe presentar con oraciones completas lo que ve.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Pretest

Se realizó la aplicación de este instrumento en las salas de 5 años seleccionadas, previa validación de este en un grupo piloto, tal como se mencionó anteriormente. En todas las instancias participaron dos evaluadores a efectos de que uno de ellos trabajara con el niño y el otro lo auxiliara en su selección de viñetas y filmara toda la secuencia.

Posteriormente, se desgrabaron las filmaciones y se consignaron en observaciones todos los datos que pertenecen a lo no verbal: gestos, señalamientos, silencios, vacilaciones, postura corporal, entre otros. Todos estos datos se han sistematizados en una planilla diseñada para esta prueba.



A continuación, consideraremos la **Tabla 1** que detalla los resultados cualitativos del pretest. En el ejemplo seleccionado se puede observar que la niña necesita la ayuda del docente investigador para contar la historia, finalmente, logra hacerlo de forma coherente. No se observa el uso de marcadores ni de inicio ni de cierre, por lo que se puede inferir que no le leen cuentos o le leen poco. Asimismo, se advierte el uso de marcadores temporales (entonces) que le otorgan continuidad al texto.

En el análisis cualitativo también se observa mayor uso de sustantivos que de adjetivos, una característica que se repite en las pruebas. Además, la niña pudo identificar los personajes de la historia y, si bien necesitó de las preguntas del evaluador para contar la secuencia de imágenes, logró hacerlo.

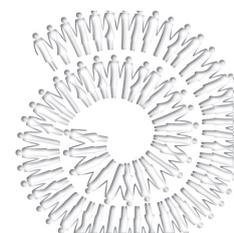
Coincidimos en estas apreciaciones con lo expresado por Collins y Michaels (1988), quienes en sus estudios comprobaron la dificultad que tienen los niños de poblaciones más desfavorecidas socioculturalmente para pasar del discurso coloquial, habitual en sus hogares, a estrategias discursivas más elaboradas propias de la escritura.

Tabla 1

Resultados cualitativos de movilidad enunciativa - Pretest

TRANSCRIPCIÓN	OBSERVACIONES	
<p>GRUPO B <i>Un grupo conformado por niños con dificultades, ciertamente, pero que con ayuda del evaluador evidencian un comportamiento diferente.</i></p>		
<p>Alumna: un niño se iba a meter a la pileta, entonces no tenían agua y no tenían ganas de jugar, entonces se iban a meter al agua pero no había agua. Docente: ¿no había agua? A: no, entonces mojaron al hermano D: ¿y qué más pasó? A: entonces, lo mojaron todo, entonces estaba que tenía mucha agua, entonces la manguera se cayó. D: ¿y cómo termina? A: eh... mmm... (silencio) D: ¿querés contarlo de nuevo? ¿quiénes estaban? Decime quienes estaban porque si no yo no voy a poder adivinar A: estaba un nene y una nena D: bueno ¡muy bien! ¿y qué estaban haciendo? A: el hermano se iba a meter a la pileta, entonces ahí puso la hermana puso la toalla en el piso para que se acostara, entonces sus hermanos la mojaron porque tenía sueño y fin. Docente: ¡muy bien Maia! ¿a ver si puedo adivinar?</p>	<p>Viñeta elegida: niños jugando en la pileta</p>	<p>Con ayuda del evaluador, el niño pudo contar una historia coherente. Identificó los personajes y la situación. Entendió la historia y al finalizar el relato, con la pregunta del evaluador, pudo contarla. Respondió brevemente a las preguntas del evaluador.</p>

Fuente: elaboración propia.

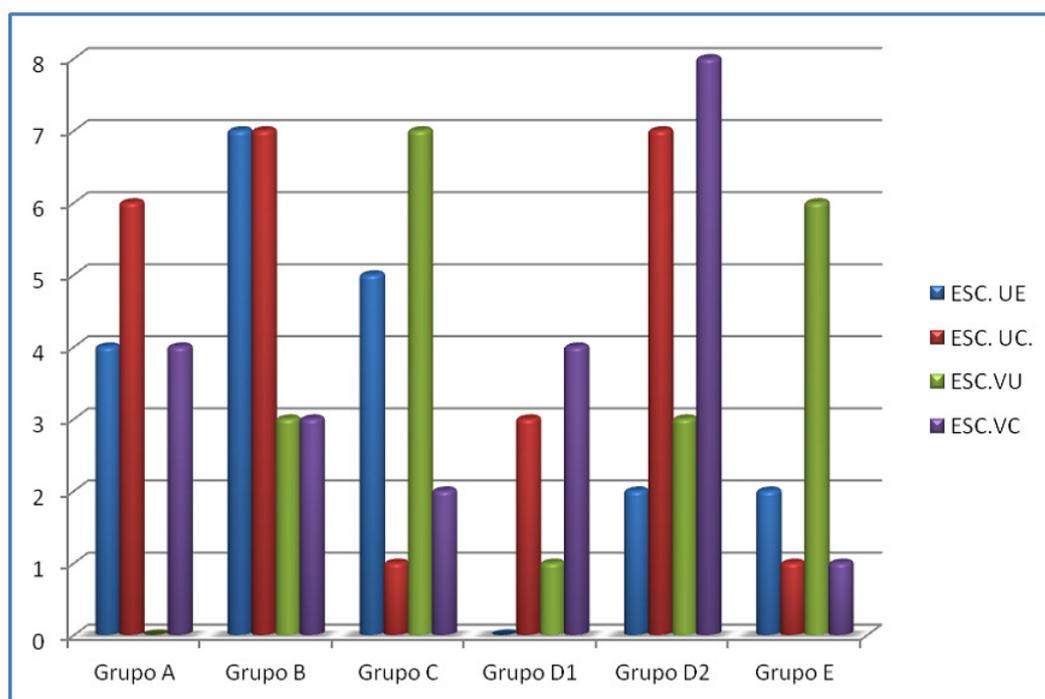


En cuanto al análisis cuantitativo, la **Figura 1** muestra las primeras sistematizaciones de los datos de movilidad enunciativa, que nos indican que varios niños tienen dificultades a la hora de movilizar sus enunciados, tal como preveíamos al inicio de la investigación. El pretest mostró que uno de los datos más significativo es que los niños de la escuela urbana pueden movilizar sus enunciados con ayuda del docente (55%), ubicados en el grupo B. Mientras que los alumnos de la escuela urbano vulnerable tienen dificultades para movilizar sus enunciados. Al respecto, acordamos con Darrault (s.f.) que en muchos niños pequeños, incapaces de movilizar la modalidad expositiva, se sienten confundidos y angustiados cuando se les solicita el uso “a distancia”.

Otro dato muy importante es que ningún niño de la escuela urbano vulnerable se ubicó en el grupo A, es decir, en el grupo de estudiantes que pueden movilizar enunciados sin la ayuda del docente; mientras que en la escuela urbana sí lo pudo hacer 15% (TM) y 24% (TT).

Figura 1

Resultados cuantitativos de movilidad enunciativa - Pretest



Fuente: elaboración propia.

3.2. Postest

Al inicio de la investigación se les tomó a todos los niños participantes el pretest, estaban en sala de 5 años, tal como se detalló en los párrafos precedentes, y no se trabajó en las aulas ningún tipo de contenido ni de apoyo académico. Al año siguiente, cuando los niños pasaron a primer año de la Educación Primaria, se trabajó solo con el grupo experimental;

la investigadora/becaria asistía a dictarles clases especiales a los alumnos, con juegos, lectura de cuentos y actividades específicamente desarrolladas para lograr la movilidad de los enunciados, según se detalló en el Programa de Intervención. Paralelamente, se capacitó a las docentes de ambas salas en el desarrollo de este predictor de la lengua escrita.

El tramo siguiente consistió en tomar el postest en las cuatro salas, claramente con los niños en primer año de la Primaria. Tal como se indicó en los párrafos anteriores, todas las pruebas fueron tomadas en forma individual a cada niño y grabadas (imagen y sonido), lo que permitió analizar en detalle el desarrollo de la lengua oral y la comunicación no verbal (proxémica y kinésica)⁴ que presentan los alumnos a los 5 y 6 años, esto es, la distancia que mantienen de su interlocutor, la gestualidad del rostro y los movimientos que realizan con sus manos y su cuerpo cuando no pueden poner en palabras lo que desean manifestar.

Después de realizar el postest se desgrabó todo el material, se analizó cómo movilizaron sus enunciados los alumnos que tuvieron un programa de intervención y los que no accedieron a este. En la **Tabla 2** se detalla la desgrabación de una prueba de movilidad enunciativa de un estudiante del grupo experimental.

Se puede notar que, si bien el niño necesita de las preguntas del evaluador, logra armar un relato coherente, que cumple con el esquema narrativo: inicio, desarrollo y final. Aquí hay un avance con respecto al pretest, ya que el relato es más completo. Hay presencia de marcadores con valor aditivo, que están presentes en la narración para darle continuidad; en otros tramos del texto los emplea para ordenar los hechos.

Si bien usa gestos y movimientos, lo hace con conciencia para enfatizar la respuesta. En el pretest, la kinésica y la próxemica eran usadas mayoritariamente para relatar, ya que no podían poner en palabras lo que querían manifestar. Además, hay un uso del condicional “si” que no estaba presente en las pruebas anteriores.

Michaels (1988) señala que “el maestro desempeña un papel crucial en la estructuración del discurso del niño y proporciona un andamiaje para que el niño dé la forma de discurso que el maestro considera adecuada” (p.119). Si bien esta investigadora critica el empleo de este modelo adulto en una primera instancia, luego señala que en el acto de compartir un relato las interacciones entre ambos permiten la creación de una narración más compleja que el niño no hubiera logrado por sí mismo. En la aplicación de nuestro programa, adoptando las estrategias necesarias para evitar el desfase entre el discurso del docente y el del niño, hemos comprobado ciertamente como la mediación del docente ha favorecido el tránsito de los enunciados de oralidad a los de distancia y la construcción de relatos más completos y coherentes, como se puede observar en la Tabla 2.

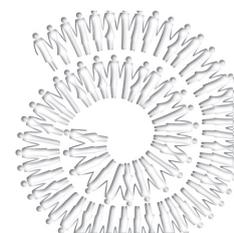
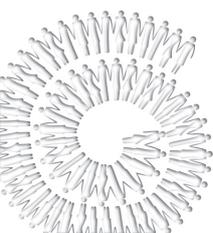


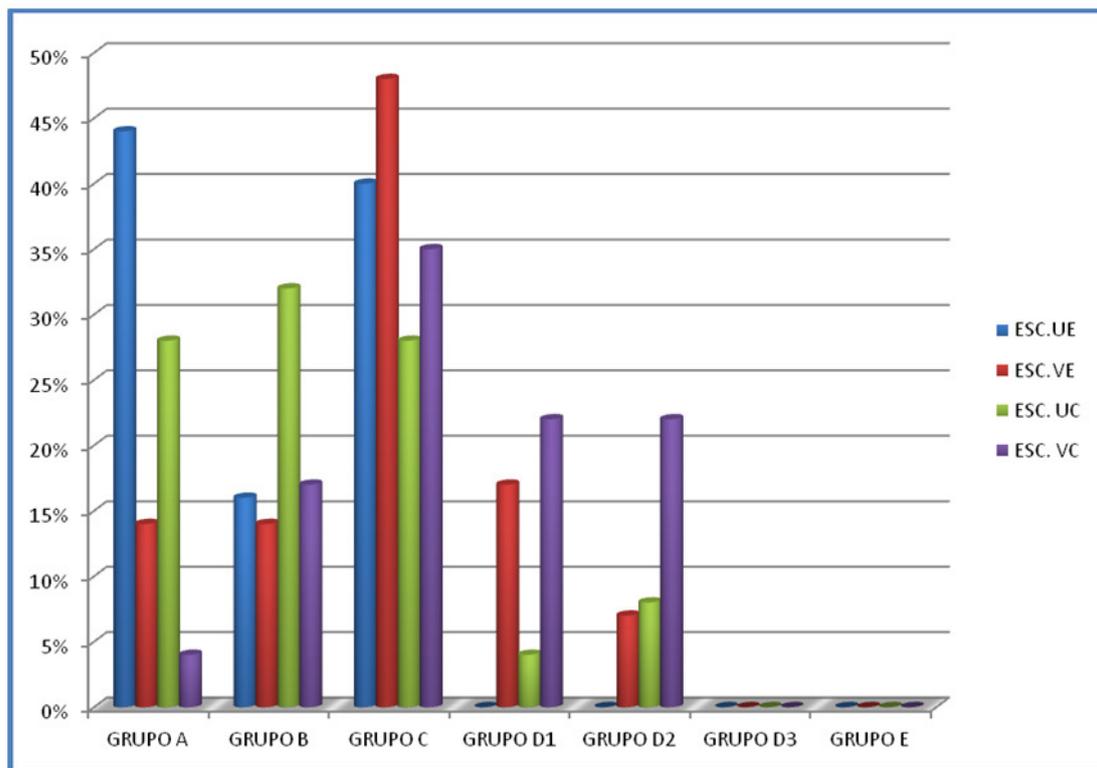
Tabla 2*Resultados cualitativos de movilidad enunciativa - Postest*

TRANSCRIPCIÓN		OBSERVACIONES
GRUPO A Un grupo formado por los niños que no tienen problemas en dominar la competencia enunciativa, que por lo tanto producen narrativas bastante comprensibles sin la ayuda de imágenes.		
<p>A: Eh Dos niños fueron a jugar al tenis (hace pausas y observa el transcurso de la historia)</p> <p>D: ¿Sí?</p> <p>A: Emm (hace pausas y sigue observando el transcurso de la historia) emm juegan, hay un pelícano y se come la pelota</p> <p>D: ¿Quién se come la pelota?</p> <p>A: Un pelícano</p> <p>D: ¿Un pelícano? ¿y cómo es eso?</p> <p>A: (no hay respuesta)</p> <p>D: A ver ¿y en dónde están los chicos?</p> <p>A: En la playa</p> <p>D: ¡Ah, en la playa! ¿y qué están haciendo, me dijiste?</p> <p>A: Estaban jugando al tenis</p> <p>D: ¡Al tenis! Y, a ver ¿me la querés contar de nuevo a ver si puedo adivinar? Porque no sé si puedo adivinar todavía</p> <p>A: Bueno. Dos Una niña le dice a un varón si quiere jugar al tenis, y van a jugar, lanza la pelota el nene, pero se hay un pelícano que se come la pelota</p> <p>D: ¡Ahhh! ¿El pelícano se comió la pelota?</p> <p>A: Aja</p> <p>D: ¿Y cómo se comió la pelota? ¿En dónde estaba el pelícano?</p> <p>A: Emm... en el cielo</p> <p>D: ¡Ah, iba volando!</p> <p>A: Aja</p> <p>D: ¿Y qué, la pelota llegó hasta el cielo y se la comió?</p> <p>A: (Asiente con la cabeza, con un movimiento mínimo)</p> <p>D: ¿Y quién la tiró muy fuerte?</p> <p>A: El nene</p> <p>D: ¡Ah, mirá vos! Bueno, yo creo que ahora puedo llegar a adivinar.</p>	<p>Viñeta: Niños jugando a la paleta</p>	<p>El relato, si bien está mediado por preguntas de la investigadora, es coherente, con detalles que permiten comprenderlos: dos niños, juegan al tenis, un pelícano se come la pelota y están en la playa.</p>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis cuantitativo del postest, **Figura 2**, se evidencia que en la escuela vulnerable experimental se puede apreciar una destacada evolución con respecto al pretest. En el postest, 76% de los estudiantes de ubicó en los tres primeros grupos, ha disminuido el porcentaje de los niños ubicados en los grupos D y no se registran ejemplos de relatos en el Grupo E. Los resultados obtenidos en la escuela vulnerable control, si bien han mejorado comparados con el pretest, evidencian aun dificultades para movilizar los enunciados. El 44% de los alumnos de este curso no lo han logrado.

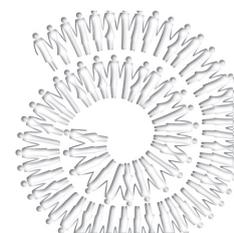
Figura 2
Resultados cuantitativos de movilidad enunciativa - Postest



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

La hipótesis que se planteó en esta investigación se confirmó: *el fracaso escolar de los niños se debe en una parte significativa a un desarrollo lingüístico con características propias según el contexto sociocultural que no es tenido en cuenta por los docentes ni por el material didáctico usado en su educación. En este trabajo de investigación se considera que la “movilidad enunciativa”, entre otros, es un precursor importante del desarrollo de la lengua escrita y que su trabajo en el aula favorece este desarrollo y evita el fracaso escolar.*



Se pudo corroborar que los alumnos que accedieron al programa de intervención didáctica pudieron movilizar mejor sus enunciados y elaborar relatos con mayor nivel de coherencia que aquellos niños que continuaron con el plan curricular oficial. La confirmación de la hipótesis nos permite señalar que efectivamente la movilidad enunciativa es un precursor importante del desarrollo de la lengua escrita y que su desarrollo en el Nivel Inicial es clave para evitar el fracaso escolar en el Nivel Primario.

Con estos resultados se elaboraron materiales didácticos para continuar avanzando en esta temática y mejorarla; también se capacitó a las docentes, se les propuso nuevos programas de intervención didáctica tras la meta de que los niños logren mejorar la movilidad de sus enunciados y, esto, en el futuro les permitirá evitar el fracaso escolar.

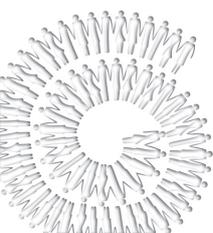
Es importante destacar en el proceso de formación el interés que generó la investigación en las escuelas en las que se trabajó, tanto docentes como directivos manifestaron su motivación por participar de la propuesta científica y facilitaron todos los medios necesarios para la correcta resolución de la prueba.

La comunidad educativa, sobre todo de las escuelas situadas en contextos vulnerados, manifestó su preocupación porque no todos los niños de primer grado estaban alfabetizados al promediar el año (2019). Esto permitió que las docentes compartieran con los investigadores nueva información, enriquecedora del contexto actual, que permite abrir nuevas líneas de investigación en los procesos de alfabetización primaria.

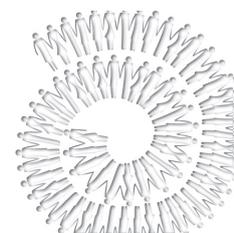
Es pertinente destacar la preocupación de la comunidad educativa por las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que tienen los niños; manifiesta que la escuela no logra cumplir con esta meta al concluir primer grado. Este último aspecto está en sintonía con lo planteado por Darrault (2000a), y con una de las líneas base de esta investigación y de los proyectos en los que esta se inserta los predictores de la lectura y la escritura deben ser abordados desde la primera infancia para evitar el fracaso escolar, y con más énfasis en las escuelas de contextos vulnerados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

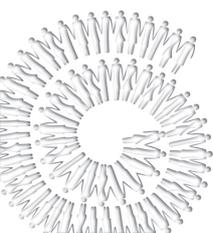
- Arrue, J. y Rosemberg, C. (2014). Los intercambios en las situaciones de la vida cotidiana de niños preescolares: una oportunidad para el aprendizaje de un estilo de lenguaje escrito. Un estudio con niños de dos grupos socioculturales. En *Lenguaje oral y escrito en el contexto de la Educación Infantil y los Primeros Años de Educación Primaria: situaciones de investigación* (pp.13-35). Colección Cuadernos Pedagógicos EaD.
- Benveniste, E. (1997a). *Problemas de Lingüística General I*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (1990). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.



- 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.
- Collins, J. y Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumpersz, *La construcción social de la alfabetización*. (pp. 235-250). Paidós.
- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Editorial Escuela Española.
- Darrault, I. (2000a). *La ontogénesis del sujeto enunciator*. (Traducción Dra. María Victoria Gómez de Erice). UNCuyo, Editorial de la Facultad de Educación.
- Darrault, I. (2000b). *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*. Documento Inédito. Traducción: M. V. Gómez de Erice. Editorial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Darrault, I. (s/a). *Epreuve d'évaluation de la compétence enonciative du jeune enfant*.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- Dowing, J. (1963). Is a Mental Age of six essential for readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.
- González Seijas, R; López Larrosa, S.; Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013) Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.
- Krauss, R. y Glucksberg S. (1969). The Development of Communication: Competence as a Function of Age. *Child Development*, 40, 255-261.
- 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*. Editorial Fontanella.
- Lelièvre, C. et Nique, Ch. (1978). *Le texte écrit de l'élève*. Larousse.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer grado. En J. Cook-Gumpersz, *La construcción social de la alfabetización*, (pp. 109-136). Paidós.
- Ortega de Hocevar, S. (2000). Aspectos lingüísticos, metalingüísticos, discursivos y meta- discursivos 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. (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.
- Oléron, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Morata.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 26 (50), 93-111.
- Rosselli, M.; Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Salvo de Vargas, M. E. (2000). El esquema narrativo. En M. V. Gómez de Erice (Comp.). *El niño y el cuento. Un estudio de narrativas en niños de escolaridad común y especial* (pp.25-53). UNCuyo, Editorial de la Facultad de Educación.
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88-53-72.
- Simons, H. y Murphy, S. (1988). Estrategias de lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumpersz, *La construcción social de la alfabetización*, (pp.213-233). Paidós.
- 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.
- Stein, A. y Rosemberg, C. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina, *Infancia y Aprendizaje* 35(4), 405-419.
- Vigotsky, I. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



¹ Paola Bruno es 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 año*. Se desempeña como correctora lingüística y de estilo en la Editorial de la FED. Asimismo, es docente en Nivel Medio. Correo electrónico: paolabruno@fed.uncu.edu.ar

² La beca de la que se desprende este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio denominado *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores el aprendizaje de la lengua escrita de niños mendocinos de educación inicial* (SECTyP, tipo 3 06/H116); ambas propuestas están dirigidas por la magíster Susana Ortega de Hocevar. También está enmarcado en los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO) N° 0085, denominado *Educación ¿desigualdad o inclusión? Análisis comportamental y neurofisiológico del desarrollo lingüístico de niños mendocinos de educación inicial y primaria*, que se presentó en la Convocatoria PICTO UNCUYO 2016, aprobado por Resolución de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) N° 357/2017, en colaboración con investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

³ Estos predictores no fueron abordados en esta investigación para la Beca de Maestría, pero si se analizaron en las dos investigaciones previamente mencionadas y dirigidas por Susana Ortega de Hocevar y las investigadoras: Ana Torre, Gabriela Herrera, Elizabeth González, Claudina Rodríguez, Graciela Padilla, Gabriela Balmaceda, Fabiana Delicio, María Eugenia Mercau, Eliana Mateos, Alejandra Coco y Sabina Victorio.

⁴ En este artículo no se aborda el desarrollo de la lengua oral, ya que es tema de la tesis de maestría en la que también se trabaja movilidad enunciativa.

