

**Aportes para el debate curricular**

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial

**Materia:**

**PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 1 Y 2**

---

Hilda I. Weitzman de Levy

G.C.B.A.



## Índice

Presentación de la asignatura	3
¿Por qué incluir esta asignatura en la formación docente del Nivel Inicial?	3
Propósitos de la asignatura	4
Ejes a considerar	5
Primer eje: Enfoque general acerca de las prácticas del lenguaje	5
Objetivos	5
Enfoque general acerca del lenguaje. Un paradigma para abordarlo: el interaccionismo	5
Fundamento epistemológico	6
La noción de comunicación	7
Principales fuentes del enfoque interaccional en las ciencias del lenguaje	8
Contenidos posibles para este eje	10
Encuadre didáctico	10
Segundo eje: Adquisición de la lengua materna	11
Objetivos	11
Teorías acerca de la adquisición del lenguaje	11
Etapas en la adquisición del lenguaje	14
Contenidos posibles para este eje	17
Encuadre didáctico	17
Tercer eje: lectura y escritura	19
Objetivos	19
Rol del Nivel Inicial en la alfabetización	19
Investigaciones psicogenéticas	19
Contenidos posibles para este eje	20
Encuadre didáctico	20
Anexo I. Bibliografía comentada	24
Anexo II. La lectura literaria (autora: Alicia Zaina)	27
Cuarto eje: la lectura literaria	27
Los textos literarios en el Nivel Inicial	27
Contenidos posibles para este eje	28
Encuadre didáctico	29
Anexo III. Bibliografía comentada de “La lectura literaria”	34

## PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La aproximación al área de Prácticas del Lenguaje habrá de ofrecer a los futuros docentes del Nivel Inicial un marco conceptual que les permita comprender el proceso de adquisición de dichas prácticas, los factores que lo afectan, la acción del ambiente –y en particular la del medio escolar– y la relación entre la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo, refiriendo estas cuestiones tanto a la adquisición del lenguaje oral como al escrito.

Ese marco conceptual no es homogéneo. Diversos enfoques teóricos abordan –y disputan– el campo del lenguaje. Es necesario desplegar frente a los alumnos las corrientes más significativas y de mayor impacto sobre la didáctica, en el marco de aquellos paradigmas que resulten más productivos, ponerlos en contacto con los problemas centrales que se debaten: ¿es la adquisición del lenguaje producto de estructuras innatas o de la acción del ambiente?, ¿cuál es el papel de los adultos y el de los pares en esta adquisición?, ¿en qué consiste la relación entre el desarrollo de las estructuras cognitivas y la adquisición del lenguaje?, ¿cuál es el papel del lenguaje en el juego y en las actividades expresivas?, ¿cómo evitar la discriminación lingüística? En relación con la adquisición del lenguaje escrito, ¿es lícito hablar de alfabetización en el Nivel Inicial?, ¿en qué consiste?, ¿qué se espera de la escuela?, ¿en qué medida la vida escolar afecta la adquisición del lenguaje y cómo lo hace?

A partir del conocimiento de dichos procesos, se proveerá a los futuros docentes de fundamentos teóricos y experiencias que los habiliten para analizar y construir propuestas didácticas, para incidir sobre las prácticas del lenguaje que atraviesan toda la interacción en la escuela y para diseñar proyectos de lengua oral, lectura y escritura, planificar las intervenciones docentes y las actividades más adecuadas al nivel, seleccionar los materiales que propician el desarrollo y el enriquecimiento de las prácticas y analizar los recursos para su evaluación.

Se prestará especial interés a la problemática de la diversidad, tomando en cuenta los aportes de la sociolingüística, que se centran en las variaciones de la lengua y revelan que el lenguaje presenta diferentes variedades, que no existen algunas superiores a otras, que todas son equivalentes en su estructura profunda y que, sin embargo, su prestigio social varía estigmatizando a los niños que emplean las variedades menos prestigiosas. En este sentido se promoverá en el futuro docente una reflexión crítica sobre la discriminación lingüística y una actitud comprometida –en tanto agente de cambio social– frente a ella. "...Por ello una parte de la formación inicial del profesorado debe ir orientada a ayudarlo a comprender que forma parte de una sociedad que es culturalmente diversa, concienciarle del hecho que esta situación es enriquecedora para todos y que, como profesional, ha de dar respuestas positivas a la diversidad cultural."<sup>1</sup>

### ¿POR QUÉ INCLUIR ESTA ASIGNATURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL INICIAL? —

Desde esta asignatura se promueve la formación de un docente con capacidad para compren-

<sup>1</sup> Jordan, J. A. "El profesorado ante la educación intercultural" en Essomba, M. (comp.), Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural, Barcelona, Ed. Graó, 1999, pág. 77.

der el contexto en el que desarrolla su labor, para buscar estrategias y recursos para mejorarla, de docentes reflexivos y críticos, conscientes de los supuestos teóricos que guían su práctica y capaces de resolver los problemas surgidos en el aula.

El lenguaje atraviesa toda la vida escolar: el juego, las situaciones de aprendizaje, los momentos de intercambio informal. En todas las actividades que se realizan en la escuela los niños conversan, entablan relación entre ellos, ofrecen explicaciones, proponen ejemplos, responden a los de los compañeros, formulan pedidos y preguntas, responden las consignas verbales del docente, solicitan aclaraciones, proponen soluciones, expresan emociones y necesidades, dirimen conflictos. El lenguaje es una herramienta privilegiada para aprender. De allí la necesidad de que los futuros docentes ahonden en su naturaleza, en sus propiedades, analicen las formas escolares de la comunicación –y cómo se articulan con las que se adquieren en otros ámbitos de la vida social, como el hogar–, el papel del lenguaje en la socialización y en el desarrollo del pensamiento.

"Hablar y escuchar son prácticas que los seres humanos ejercen en diversos contextos de interacción a lo largo de toda su vida en sociedad. Los logros en el ejercicio de estas prácticas contribuyen en gran medida al mejoramiento personal y social: saber hablar y saber escuchar de acuerdo con las exigencias de la situación comunicativa facilita la integración social y permite un desarrollo más pleno de la persona. Entonces se hace imprescindible crear las condiciones para que los niños, desde el día en que ingresan en el jardín, puedan adquirir y/o mejorar esas prácticas: puedan participar de manera activa en la comunidad de hablantes que se forma en el aula, puedan hablar y escuchar con otros y no solamente a otros, haciendo valer y afianzando su derecho a la palabra y escuchando de manera atenta y crítica la palabra de los otros; puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos en distintos contextos de situación; puedan dirigir la palabra a distintos auditorios y aprender a comportarse como auditorio..."<sup>2</sup>

Al docente del Nivel Inicial le cabe acompañar el proceso de adquisición de la lengua oral en los niños. Se trata de un proceso evolutivo central y es en este nivel cuando tiene lugar. Los docentes deben conocer cuál es el rol de andamiaje que les cabe en este proceso, cuáles son las intervenciones que lo favorecen y cuáles lo obstaculizan, cuáles son las variables personales y grupales que lo atraviesan, en qué dirección se cumple el proceso.

En relación con la especificidad del Nivel Inicial, es necesario además que los futuros docentes comprendan la relación entre el lenguaje y el juego –articulador de toda la propuesta del nivel–, que adviertan cómo éste enriquece los recursos lingüísticos y de qué modo el juego potencia el lenguaje. "La lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en una actividad lúdica."<sup>3</sup>

## PROPÓSITOS DE LA ASIGNATURA

---

La formación docente para el Nivel Inicial en el área de Lengua se propone que los futuros docentes:

- conozcan los desarrollos teóricos fundamentales de dichas ciencias, especialmente aquellos que sustentan las opciones didácticas más adecuadas al nivel,

<sup>2</sup> G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, "Hablar en el jardín", en Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, 1999, pág. 280.

<sup>3</sup> Bruner, J. "Juego, pensamiento y lenguaje", en Bruner, J., Acción, pensamiento y lenguaje, compilación de J. L. Linaza, Madrid, Alianza Editorial, 1989, pág. 216.

- conozcan los procesos de adquisición del lenguaje oral y los de apropiación de los sistemas de escritura,
- sean capaces de diseñar estrategias de intervención sobre la adquisición de la lengua oral y escrita,
- sean capaces de diseñar proyectos de lengua y articularlos con otras áreas,
- avancen en su condición de usuarios competentes de la lengua oral y escrita, en especial en lo que se refiere a aquellas situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: entrevistas, exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos académicos y otros específicos tales como planificación de proyectos.

## EJES A CONSIDERAR

---

Los ejes propuestos para el tratamiento de esta asignatura son:

- ▲ Enfoque general acerca de las prácticas del lenguaje: el paradigma del interaccionismo.
- ▲ Adquisición del lenguaje oral. Propuesta didáctica. El tratamiento de la diversidad.
- ▲ Práctica de la lectura y práctica de la escritura. Su adquisición. Propuesta didáctica.
- ▲ La lectura literaria.

### Primer eje: Enfoque general acerca de las prácticas del lenguaje

#### Objetivos

Este eje se propone que los futuros docentes:

- ▲ Indaguen y comparen los conceptos de adecuación y corrección lingüísticas.
- ▲ Reflexionen acerca de las prácticas sociales del lenguaje.
- ▲ Se aproximen al paradigma del interaccionismo como marco para comprender los aportes de diferentes escuelas.
- ▲ Avancen en la comprensión del proceso de comunicación.
- ▲ Relacionen las concepciones teóricas acerca del lenguaje con los enfoques didácticos.

#### Enfoque general acerca del lenguaje. Un paradigma para abordarlo: el interaccionismo

A continuación se presentará un enfoque general, a modo de marco referencial para los formadores. No se sugiere que todos estos conceptos sean presentados a los alumnos sino que se trata de establecer líneas amplias de pensamiento en las que puedan inscribirse los contenidos a seleccionar por los profesores.

"Al hablar también se hace algo: el lenguaje es acción –preguntamos, pedimos, invitamos, rechazamos, juramos, prometemos, seducimos, agredimos, declaramos– ...pero el lenguaje no sólo es acción sino –y esencialmente– interacción: hacemos algo en relación con alguien para lograr una meta, un propósito (prometemos que vamos a regresar temprano para que no pongan objeciones a

nuestra salida, juramos para convencer al otro acerca de la veracidad de lo que decimos, pedimos información para orientarnos en una ciudad que no conocemos, rechazamos críticas que nos ofenden)."4

En las últimas décadas, dentro del campo de las ciencias del lenguaje, emerge un nuevo paradigma: el interaccionismo.<sup>5</sup> Se trata de una perspectiva general acerca de los fenómenos humanos a partir del estudio de la comunicación y la interacción más que de un modelo teórico único de referencia. Es un enfoque que implica la colaboración de varias disciplinas y trasciende sus campos específicos. Estas disciplinas, entre las cuales se cuentan la psicología, la sociología del conocimiento y del lenguaje, la sociolingüística, la lingüística, la filosofía del lenguaje, la etnografía de la comunicación y la antropología, han aportado una gran variedad de enfoques para comprender mejor este objeto de estudio tan complejo que es el lenguaje humano.

"Es posible emplear el término 'interaccionista' para referirse a varios niveles de análisis diferentes: 1) En su sentido más amplio se refiere a la concepción vigotskyana de la unificación de la naturaleza y la cultura en el curso del desarrollo ontogenético, opuesta tanto a las concepciones innatas como conductistas del desarrollo humano. 2) En un segundo sentido, el término 'interaccionista' se refiere al uso del lenguaje como acción social y al supuesto de que se funda en la interacción humana en los diversos contextos disponibles en la semiótica social de una cultura dada. 3) Por último puede referirse también a las influencias e interacciones –tanto históricas como contemporáneas– entre lengua oral y lengua escrita en el desarrollo de los géneros lingüísticos que conocemos hoy y que, por supuesto, siguen desarrollándose."<sup>6</sup> En este documento se alude al interaccionismo en los tres sentidos expuestos.

El interaccionismo replantea tanto los principios metodológicos como el fundamento epistemológico de las ciencias del lenguaje.

Sus postulados revisten interés didáctico ya que permiten comprender las diversas formas de interacción verbal, tanto las que se producen en la vida social en general como aquellas que son propias del ámbito escolar. Iluminan además el significado de la intervención didáctica en tanto señalan que los niños desarrollan su lenguaje en interacción con sus pares y con los adultos, que resulta necesario definir los tipos de interacción que se establecen en la escuela y cuáles son las reglas que los rigen, y destacan que los interlocutores seleccionan registros en función de la situación comunicativa y de sus propósitos.

## Fundamento epistemológico

El enfoque interaccional parte del supuesto de que cualquier discurso es una construcción colectiva, tal como señala Bronckart: "El lenguaje es, pues, en primer término, una carac-

<sup>4</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, cuatro y cinco años, 1999, op. cit., pág. 282.

<sup>5</sup> Algunos autores consideran que el término tiene muchas connotaciones diferentes y se asocia con el positivismo y por eso prefieren emplear el de "transacción". Ver Rosenblatt, L., "El modelo transaccional", en *Textos en contexto, Volumen 1: Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, IRA, 1996.

<sup>6</sup> Smith, L. "An interaccionist approach to the analysis of similarities and differences between spoken and written language", en Steiner, V., Panofsky, C., y Smith, L. (Ed.), *Sociocultural approaches to language and literacy*, New York, Cambridge University Press, 1994. Traducción H. W. L., pág. 43.

terística de la actividad social humana cuya función principal es de orden comunicativo o pragmático".<sup>7</sup>

La palabra nace en el proceso de socialización y no puede existir fuera de las interacciones sociales. Es imprescindible tomar en cuenta la naturaleza social de toda enunciación. La palabra es el resultado de un trabajo de colaboración entre los participantes de la situación comunicativa, quienes deben ajustar en forma permanente sus comportamientos respectivos y negociar su interacción verbal. Por eso, se puede decir que todo discurso es un diálogo, que el destinatario está siempre inscripto en el discurso del emisor. El locutor trata de asegurar la atención del otro. El receptor, por su parte, emite también señales llamados "reguladores" que pueden ser no verbales (mirada, movimientos de la cabeza, sonrisa, etc.), vocales (ajá, risas, etc.) o verbales (exclamaciones o expresiones como "claro, no me digas", etc.). Estas actividades son solidarias, se complementan y es en este sentido que la interacción verbal se construye colectivamente, es el resultado de una construcción permanente y conjunta por parte de los participantes.

### La noción de comunicación

Para el enfoque interaccional, la noción de comunicación ha cambiado. Ya no es el esquema tradicional "emisor-receptor" que reflejaba una concepción unilateral y lineal de la comunicación, pues se considera que los momentos de emisión y de recepción están estrechamente ligados: por un lado, en las interacciones verbales en situación cara a cara, los participantes pasan constantemente del rol de emisor al de receptor; por otro lado, en otras interacciones verbales, aun cuando el receptor no se encuentra físicamente presente, está, sin embargo, siempre inscripto en el discurso del emisor. A la hora de escribir, por ejemplo, el emisor entra en un diálogo interior permanente con los lectores potenciales de su texto. La emisión y la recepción se determinan mutuamente y esas determinaciones no sólo se realizan de manera sucesiva sino también en forma simultánea.

La noción de competencia comunicativa se fue volviendo más compleja a medida que las investigaciones se llevaban a cabo. Actualmente se distinguen seis dimensiones que la conforman: 1. Competencia **lingüística** (capacidad para producir e interpretar frases gramaticalmente correctas, fuera de todo contexto) 2. Competencia **discursiva** (capacidad de aplicar estrategias adecuadas para establecer una interacción con alguien). 3. Competencia **sociolingüística** (conocimiento de los diferentes factores que condicionan la selección del modo de expresión). 4. Competencia **sociocultural** (capacidad para entender y aplicar las reglas sociales y las normas de interacción). 5. Competencia **social** (voluntad para captar las actividades comunicativas). 6. Competencia **estratégica** (capacidad para evaluar, planear y ejecutar las actividades comunicativas). Incluye el conjunto de estrategias verbales y no verbales que permiten compensar los malentendidos originados por carencias al nivel de las demás competencias.

"La enseñanza de la comunicación oral en la escuela (desde el jardín) debe permitir, principalmente, el desarrollo de la competencia comunicativa del niño, lo cual implica que tiene que ofrecerle las oportunidades necesarias para que él pueda ir accediendo –paulatinamente– a las convenciones sociales, lingüísticas y comunicativas que lo ayuden a saber cuándo debe hablar, cuándo no debe o no conviene hacerlo, sobre qué se debe hablar, con quién, cuándo, dónde, de qué manera... para poder

<sup>7</sup> Bronckart, J. P., *Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, pág. 34. Traducción H. W. L.

así interactuar con mayor éxito en las distintas situaciones comunicativas en las que estará inmerso a lo largo de su vida. El desarrollo de esa competencia no se logra solamente hablando 'sobre el lenguaje' y escuchando lo que se dice acerca de las distintas realizaciones lingüísticas, de las características de los distintos tipos de texto, de las diferentes variedades del lenguaje, sino, y primordialmente, usando el lenguaje y reflexionando acerca de algunos de sus usos cuando esa reflexión derive o se justifique en el marco de la situación. Es necesario para ello crear contextos comunicativos variados para que los niños puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos a distintos interlocutores a través de los diversos géneros discursivos."<sup>8</sup>

## Principales fuentes del enfoque interaccional en las ciencias del lenguaje

Se considera de interés para los profesores revisar este proceso, si bien no se constituye en objeto de enseñanza en la formación de los futuros docentes.

Dos hechos tuvieron una influencia decisiva en el desarrollo de este enfoque. Por un lado, a partir de los años setenta, las diferentes teorías pragmáticas que se habían desarrollado en el campo de la filosofía del lenguaje (en particular con Austin y Searle) se fueron integrando al campo de la lingüística: ya no se podía considerar que el objetivo esencial de la comunicación humana era la transmisión de información sino el hacer, es decir actuar sobre el "otro" y transformar el contexto de comunicación. Esta integración de la pragmática originó la emergencia de dos corrientes: la lingüística de la enunciación y la teoría de los actos de habla.

Por otro lado, las investigaciones realizadas en el campo del análisis del discurso (sobre todo del discurso escrito) se centraron en una gramática textual: la unidad de análisis ya no fue la oración aislada de la que se ocupaban los lingüistas tradicionales sino una secuencia organizada según reglas específicas de coherencia interna. Sin embargo, hasta ahí se seguía privilegiando una concepción unilateral de la comunicación, ya sea que se consideraran los efectos ilocucionarios o perlocucionarios en la Pragmática o bien que se describiera un discurso estructurado, por lo general escrito, producido por un único emisor (en el Análisis del Discurso). Con el enfoque interaccional se efectúa un cambio radical de perspectiva.

Entre las principales corrientes del enfoque interaccional se pueden señalar los aportes psicológicos, las corrientes etno-sociológicas y el enfoque lingüístico.

- Los aportes psicológicos:

Están representados principalmente por la Escuela de Palo Alto, que se interesó por la problemática de la comunicación y renovó el análisis de las conductas humanas apoyándose en los sistemas de relaciones entre los individuos. Sus principales representantes son los antropólogos Gregory Bateson, Edward Hall, Ray Birwhistell y el psiquiatra Paul Watzlawick, cuya fórmula: "Es imposible dejar de comunicar", se hizo célebre.

Dentro del campo de la comunicación, sus aportes más importantes fueron: la noción de doble vínculo, que se refiere al proceso de comunicación paradójal, la noción de interacción simétrica (los interlocutores adoptan un comportamiento en espejo) a diferencia de la interacción complementaria basada en la diferencia de status y la noción de diferencia entre los niveles de contenido y de rela-

<sup>8</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, 4 y 5 años, op. cit., pág. 280.



ción: una comunicación contiene siempre una doble información, sobre el contenido del mensaje y también sobre la manera como el receptor debe entender el mensaje y, por consiguiente, sobre la relación entre los interlocutores.

- Las corrientes etno-sociológicas

Catherine Kerbrat-Orecchioni agrupa estas corrientes en tres grandes conjuntos:

- La etnografía de la comunicación. El objetivo de esta nueva disciplina es describir la utilización del lenguaje en la vida social y resaltar el conjunto de normas subyacentes al funcionamiento de las interacciones en una sociedad dada. Como principales aportes de esta corriente podemos citar: una concepción global de la competencia comunicativa, la importancia primordial dada al contexto físico y sociocultural, la extensión del campo de la investigación de las comunicaciones orales cotidianas a los intercambios institucionalizados o rituales, el interés por la variación del código y por las aplicaciones pedagógicas y la revaloración del método inductivo, empírico y naturalista para el análisis de los discursos. Sus principales representantes son: Hymes, Gumperz, Goffman, Erving-Tripp, Charaudeau.

- La etnometodología. Esta corriente refleja una influencia notable de la Escuela de Chicago y del filósofo Wittgenstein. Se ha dedicado principalmente a describir los métodos y procedimientos que utilizan los miembros de una sociedad para resolver adecuadamente el conjunto de los problemas comunicativos de la vida cotidiana; por ejemplo el mecanismo de alternancia de palabra conocido como turnos de habla. Los principales representantes de esta corriente son Garfinkel, Sacks, Cicourel y Schegloff.

- La sociolingüística variacionista. Esta disciplina se aboca a estudiar las diferencias lingüísticas según los medios sociales, a mostrar cómo un cambio lingüístico puede ser ligado directamente a un cambio social. Dentro de esta corriente, se han realizado grandes investigaciones de dialectología urbana. Su principal representante es W. Labov.

El campo de investigación conocido como "Análisis de las conversaciones" remite a todas estas corrientes. Se dedica a analizar las conversaciones de la vida cotidiana en situación real y ha demostrado que el lenguaje cotidiano oral no obedece a las reglas de la gramática formal que impera en el discurso escrito.

- El enfoque lingüístico

Dentro de este enfoque se distinguen tres grandes escuelas:

- Lingüística funcional sistemática de M. A. K. Halliday.

El objetivo de las investigaciones de este autor es estudiar la comunicación a partir de las funciones del lenguaje tomando en cuenta las situaciones sociales en las cuales es empleado. Los aportes de este autor fueron tomados en consideración en el eje correspondiente a la adquisición del lenguaje y sus funciones.

- Escuela de Birmingham.

El análisis del discurso está inspirado de la "Speech Act Theory" y se aplica esencialmente a ciertos tipos de situaciones, muy estructuradas; por ejemplo, el discurso en el salón de clase. Sinclair y Clouthard son sus principales representantes. Estos dos autores realizaron los primeros intentos de describir en términos de "rangos" jerárquicos la organización de los discursos dialogados. Las investi-

gaciones más recientes se orientan hacia las relaciones entre los procedimientos discursivos y las estructuras lexicales y sintácticas.

- Escuela de Ginebra.

Dentro de esta corriente, su principal representante, E. Roulet, inspirándose en los dos autores precedentes, propone una versión más coherente y compleja del modelo conocido como "jerárquico". Creó los esquemas arborescentes para visualizar las relaciones entre los diferentes constituyentes del texto. Su principal aporte fue haber definido cinco grandes rangos (interacción, secuencia, intercambio, intervención, acto de lenguaje) de estructuración de las interacciones verbales y haber propuesto una tipología de los intercambios.

En el modelo interaccionista la comunicación se concibe como un sistema de múltiples canales en el que el actor social participa con otros en calidad de miembros de una cultura. "La tesis central del interaccionismo socio-discursivo es que la acción constituye el resultado de la apropiación, por parte del organismo humano, de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje." <sup>9</sup>

### Contenidos posibles para este eje

El lenguaje. Un paradigma para abordarlo: el interaccionismo. Comunicación y competencia comunicativa. Los contextos de interacción: contextos de instrucción, interpersonales, normativos e imaginativos. Adecuación a la situación comunicativa, el registro. Concepto de audiencia y propósito, adecuación y corrección. La escucha como proceso activo de construcción de significado. Lenguaje e interacción social. Lenguaje y juego. Lenguaje y desarrollo personal. Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje en el jardín. Tipos de interacción verbal. Los géneros familiares y los didácticos. El uso y la reflexión sobre el lenguaje. Diversidad y discriminación lingüística. La situación lingüística de la Ciudad de Buenos Aires. Multilingüismo y variaciones dialectales. La escuela como comunidad de hablantes.

### Encuadre didáctico

Es necesario formar docentes que asuman una actitud de compromiso con la enseñanza de la lengua en lugar de centrarse en la evaluación diagnóstica de la competencia lingüística de sus alumnos, docentes que comprendan que esa postura evaluadora legítima en muchos casos actitudes de discriminación social ("son así, no hablan, no saben hablar"). En este sentido, los profesores alentarán a los futuros docentes a que, en el curso de sus contactos con el sistema, observen clases prestando especial atención y registrando los intercambios verbales y las variedades dialectales. Se propiciará también la ocasión de entrevistar al personal de conducción de una escuela para indagar si existe un abordaje institucional de la problemática de la diversidad y se les brindará la oportunidad de realizar una indagación bibliográfica acerca de los aportes de la sociolingüística a la cuestión de la diversidad. Es necesario advertir que al hablar de enseñanza no se supone que las prácticas del lenguaje oral se desarrollen siempre en situaciones didácticas planificadas para tal fin ni que el docente deba interve-

<sup>9</sup> Bronckart, J. P., op. cit., pág. 42.

nir cada vez que los niños hablan para "corregir" su producción verbal, que se trata más bien de crear contextos propicios para que los niños se comuniquen, amplíen su mundo de experiencias, confronten opiniones, tengan oportunidad de hacer comentarios, de formular explicaciones, de conversar con diferentes interlocutores en situaciones con diverso grado de formalidad.

Contextos propicios son, por ejemplo, el juego dramático, los juegos con títeres, los momentos de intercambio, los relatos, la producción colectiva de cuentos orales, los juegos con palabras, las adivinanzas y rimas. Muchos de estos juegos no son de extracción escolar sino que provienen de la cultura popular (por ejemplo, el "Veó-Veó", "El Gran Bonete").

La sala de jardín constituye un contexto instruccional donde se realizan interacciones cognitivas. Es necesario que funcione como un ámbito de aprendizaje cooperativo. Los chicos deben tener numerosas oportunidades para relatar sucesos de su vida cotidiana, así como para reconstruir experiencias de aprendizaje realizadas en la escuela. "A través de sus relatos, las vivencias extraescolares penetran en el aula: a alguien se le cayó un diente y recibió un regalo, en una familia se produjo un nacimiento, un compañero se va de la escuela, los padres de un niño se divorcian, muchos chicos están preocupados porque sus padres no encuentran trabajo... Los niños suelen contar episodios o películas que han visto, así como hechos sorprendentes de los que se han enterado a través de algún medio de comunicación. Al narrar a los chicos de otro grado o de otra escuela el proceso llevado a cabo por el grupo para elaborar una producción o para hacer un experimento, al reconstruir el itinerario recorrido en el curso de una visita, los niños reorganizan también sus experiencias escolares."<sup>10</sup>

## Segundo eje: Adquisición de la lengua materna

### Objetivos

Con la inclusión de este eje se espera que los futuros docentes del Nivel Inicial:

- ▲ Conozcan cuáles son las más importantes teorías que describen y explican el aprendizaje de la lengua materna en los niños y los ejes sobre los cuales se centra la discusión entre ellas (por ejemplo, entre las que ponen el acento sobre aspectos innatos, psicogenéticos o sociogenéticos).
- ▲ Conozcan la evolución del lenguaje del niño y cómo se vincula con su desarrollo general para saber qué se espera en cada etapa, cómo intervenir, qué propuestas son las más adecuadas, cómo interactuar con la familia en cada caso.
- ▲ Convaliden los conocimientos teóricos con la experiencia práctica de analizar el lenguaje de un niño que se encuentre en proceso de desarrollo, en contexto escolar.

### Teorías acerca de la adquisición del lenguaje

Los alumnos tomarán contacto con la psicolingüística (ciencia que se ocupa de los procesos mentales que subyacen a la adquisición y el uso del lenguaje), con las investigaciones de algunos de

<sup>10</sup> G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Dirección de Currícula, Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer Ciclo, 1999, pág. 408.

algunos autores que se ocupan de esos procesos en el lenguaje oral. Se estudiarán los aportes de Chomsky, Piaget, Vigotsky, Bruner.

#### ■ Teorías "innatistas".

Podemos resumir los postulados de estas corrientes en la siguiente cita: "Resulta un tanto absurdo seguir proponiendo que la mente del recién nacido es como una tabula rasa, antes al contrario, se impone postular que el ser humano, como los demás animales, aprende según un 'programa' determinado genéticamente (según un esquematismo innato), si se entiende este término en el mismo sentido). No hay razón alguna para dudar que esto es así en el caso del lenguaje o de otras categorías fundamentales del conocimiento humano, y quizá también de otros aspectos de la conducta humana menos fundamentales, pero muy significativos para el individuo y la sociedad".<sup>11</sup>

Entre los enfoques lingüísticos que han puesto el acento sobre la organización mental que posibilita el desarrollo del lenguaje en el hombre puede destacarse el de Chomsky, quien describe el dispositivo de adquisición del lenguaje. Chomsky propone la existencia de una "caja negra" innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje", capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este input es muy imperfecto; sin embargo, el niño genera a partir de él una gramática que le permite producir oraciones bien estructuradas y reconocer y comprender otras. La naturaleza de este dispositivo no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

Chomsky lo describe de este modo: "Ha habido mucha discusión en torno a la denominada 'hipótesis del innatismo', que sostiene que una de las facultades mentales común a toda la especie es la facultad del lenguaje que viene a cumplir las dos funciones básicas de la teoría racionalista: proporciona un sistema sensorial para el análisis preliminar de los datos lingüísticos y un esquematismo que determina una clase –bastante limitada– de gramáticas". Pese a que él mismo jamás empleó el término de hipótesis del innatismo, Chomsky postula la existencia de una facultad del lenguaje, que "expuesta a los estímulos apropiados, construirá una gramática".<sup>12</sup>

#### ■ La teoría de Bruner.

Bruner señala que el niño aprende a usar el lenguaje para comunicarse en el contexto de la solución de problemas y enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con este autor, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al concepto de "dispositivo para la adquisición del lenguaje" (LAD) de Chomsky; la otra fuerza es la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a este último "Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje" o LASS (Language Acquisition Support System). Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetición, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad; el niño capta a través de ella la estructura del lenguaje y formula principios generales. Este "habla infantil" aparece generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el adulto y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él. Bruner afirma que todo conocimiento se construye socialmente. Toma algunas ideas de Vigotsky, como la noción de

<sup>11</sup> Monod, J. "Le hasard et la nécessité", Paris, Ed. Du Seuil, 1970, citado en Chomsky, N. Estructuras sintácticas, México, Siglo Veintiuno, 1974, pág. XVI.

<sup>12</sup> Chomsky, A. N., "Las conferencias Whidden", en Reflexiones sobre el lenguaje, Barcelona, Planeta, 1985, pág. 20.

internalización para describir cómo el niño se apropia del rol regulador y lo aplica a su propia actividad. Internaliza lo que ya acordó interpersonalmente.

"La adquisición del lenguaje es un diálogo entre el mecanismo de adquisición del niño y el servicio de asistencia del adulto, entre el Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (Chomsky) y el Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (Bruner).<sup>13</sup>

#### ■ La teoría de Piaget.

La construcción de las estructuras de conocimiento es el resultado de la interacción del organismo con el medio, del sujeto que conoce con el objeto de conocimiento. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y por lo tanto del lenguaje. Piaget presentó una teoría de la génesis de las estructuras cognitivas. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez. Para Piaget el lenguaje es, como el dibujo y el juego, una expresión de la función semiótica que permite la representación del objeto por medio de símbolos. En el desarrollo de esta función intervienen los mecanismos adaptativos de la asimilación y la acomodación: la asimilación juega un rol esencial en la construcción de significados, mientras que la acomodación, bajo forma de imitación diferida, permite apropiarse de los significantes –el envoltorio sonoro de la palabra–. "La institución colectiva del lenguaje es(...) el factor principal de formación y socialización de las representaciones(...) pero el empleo de los signos verbales no es plenamente asequible al niño sino en función de los progresos de su mismo pensamiento(...)".<sup>14</sup> Las palabras tienen en este estadio valor simbólico: representan al objeto en su ausencia. El progreso en el lenguaje se basa en la capacidad progresiva del niño para comprender puntos de vistas ajenos (de lenguaje egocéntrico a social). La adquisición de nuevas estructuras cognitivas (en el plano de la representación) posibilita la emergencia del lenguaje: "(...)si resulta legítimo considerar el lenguaje como actor de un papel central en la formación del pensamiento, es sólo en la medida en que constituye una de las manifestaciones de la función simbólica ya que el desarrollo de ésta se encuentra en cambio dominado por la inteligencia en su funcionamiento total".<sup>15</sup>

#### ■ Teoría de Vigotsky.

Para Vigotsky existe una reciprocidad entre el individuo y la sociedad. Ésta se define histórica y culturalmente. Las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico se pueden buscar en el contexto del cambio y del desarrollo. Las formas complejas de la vida consciente se explican a partir de las condiciones externas de la vida humana. Este autor acentúa el carácter histórico-social de la cultura en la que el ser humano se inserta. Para él el habla es, fundamentalmente, un producto social: "La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual".<sup>16</sup> El lenguaje precede al pensamiento e influye en su naturaleza: los niveles superiores de funcionamiento intelectual dependen de un lenguaje más abstracto. Habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua.

Cabe destacar otro concepto: la categoría de mediación de Vigotsky, que ilumina los mecanismos movilizados por relaciones interpersonales. Esta categoría tiene en la actualidad dos acepciones

<sup>13</sup> Bruner, J. "La intención en la estructura de la acción y de la interacción", en *Acción, pensamiento y lenguaje*, pág.105, Madrid, Alianza, 1989.

<sup>14</sup> Piaget, J. *La formación del símbolo en el niño*, F.C.E., 1977, pág. 371.

<sup>15</sup> Piaget, J. *El lenguaje y las operaciones intelectuales*, en *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos Aires, Proteo, 1969, pág. 63.

<sup>16</sup> Vigotsky, L. S. "Pensamiento y Lenguaje", en *Obras Escogidas II*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1993, pág. 59.

teóricas: la primera elaborada por Barbara Rogoff, denominada mediación intersubjetiva y la segunda, que constituye una extensión del sentido original que le dio Vigotsky al concepto en su último giro teórico y que James Wertsch ha popularizado como mediación semiótica. Estas dos acepciones no son excluyentes, se pueden complementar. La mediación intersubjetiva consiste en ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Una persona, el mediador, ayuda a otra a reconocer los rasgos significativos de su entorno, ya sea físico o social, ya sea de la experiencia inmediata o de la pasada. El mediador filtra y organiza los estímulos y vuelve evidentes las relaciones entre estos estímulos, cualquiera que sea su naturaleza. En pocas palabras el mediador ayuda a lograr un sentido del universo.

En relación con la didáctica, cabe tomar en cuenta la idea de Vigotsky de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en ámbitos institucionales están signados por la intencionalidad social vehiculizada a través de la acción del docente, cuya función es la mediación intersubjetiva. El profesor se convierte en un mediador entre el alumno y el contenido de aprendizaje, define los contenidos de enseñanza en función de su interés social o educativo, los organiza para hacer evidentes esos intereses, ayuda al alumno a reconocer las relaciones entre los contenidos y la vida social e integra los contenidos al sistema de relaciones compartido en el aula.

Para llevar a efecto esta función el docente puede servirse de diferentes medios situacionales, instrumentales o lingüísticos. Estos últimos conducen al concepto de mediación semiótica.

En la obra de Vigotsky, tanto el signo como la herramienta presentan una función mediadora por ser instrumentos psicológicos que posibilitan el tránsito de las funciones psicológicas naturales a funciones psicológicas superiores. El signo se orienta al interior y modifica al sujeto mientras que la herramienta se orienta al exterior y transforma al objeto. La actividad constructiva del sujeto, que se constituye como base de su aprendizaje, se encuentra mediada por la herramienta y por el signo. Entre los instrumentos psicológicos de mediación se encuentran la lengua, las diferentes formas de numeración y cálculo, los simbolismos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los dibujos y toda clase de signos convencionales. Todos los ejemplos ofrecidos por Vigotsky son creaciones artificiales de la humanidad, constitutivas de la cultura y sobre todo con una función de representación, lo que hace que James Wertsch denomine el proceso que realizan como mediación semiótica.

La forma de mediación semiótica que adquiere mayor relevancia es el lenguaje ya que, para Vigotsky, el aprendizaje consiste en un proceso compartido de construcción de significados, en el cual la interacción maestro-alumno –vehiculizada principalmente a través del lenguaje– es fundamental. El lenguaje se constituye, pues, en un proceso facilitador de la enseñanza, en un elemento de mediación en la construcción del conocimiento escolar y es además el instrumento que el niño usa para organizar su conocimiento.

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vigotsky es el de la zona de desarrollo próximo, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero.

Cada teoría acerca de la adquisición del lenguaje centra la atención en un factor determinado: el rol del aprendizaje, la modelización por parte de los adultos, la práctica o las construcciones de reglas que el niño realiza activamente en contacto con el medio lingüístico.

## **Etapas en la adquisición del lenguaje**

El recorrido que hace el sujeto en la adquisición del lenguaje será abordado, desde la perspecti-

va general propuesta, como producto de su interacción con el medio más que como un mero desarrollo neurofisiológico. En efecto, desde su nacimiento el bebé actúa en un medio que interviene activamente sobre él. La posibilidad de dialogar requiere una construcción lenta que se inicia desde los primeros meses cuando la madre, otros adultos significativos y sus hermanos interactúan con el pequeño. Sin embargo, cabe destacar, con el objeto de que los alumnos no supongan que esta sucesión define límites estrictos entre las etapas, que muchas de estas manifestaciones coexisten en un momento dado del desarrollo.

Los futuros docentes se familiarizarán con las formas tempranas de comunicación entre la madre y el niño, las primeras respuestas que éste da a las voces, sus primeras herramientas comunicativas, como el llanto, y las acciones que provoca en los padres para satisfacer sus necesidades. Seguirán (por medio de sus observaciones) la evolución de su sonrisa y de su producción de sonidos, el balbuceo, el comienzo de diferenciación de estructuras de entonación en las emisiones. Explorarán el momento en que las emisiones se mezclan con sonidos de juego como los gorgoritos y el niño realiza imitaciones de sonidos.

"Ya desde ese momento emite ruidos o hace gestos y la mamá responde 'traduciéndolos' muchas veces en palabras: el niño llora y la mamá lo calma diciendo: 'No llores más que ya llega la mamá'; el bebé dice, por ejemplo, 'Gggg' y la mamá le contesta: '¡Mi bebé está contento, tomó la leche!' A continuación, el bebé bosteza y la mamá prosigue: 'Tiene sueño mi bebé' aun cuando él no pueda producir una respuesta verbal".<sup>17</sup> Muchas observaciones del desarrollo del lenguaje indican que incluso niños muy pequeños poseen una gramática elemental.

Se analizarán las funciones del lenguaje en esta etapa que son de orden **regulador** (es decir, pragmático: obtención de objetos y servicios, control de la conducta de las personas) ya que el niño conquista el lenguaje empleándolo para pedir, para dar órdenes y **expresivo** (manifestaciones de agrado o rechazo) pues le sirve para expresar lo que le pasa. Más adelante, el lenguaje adquiere una función **heurística** (obtención de información sobre el medio inmediato) cuando el niño comienza a preguntar, **referencial** que le sirve para describir lo que lo rodea, e **imaginativa** (creación de realidades propias).<sup>18</sup>

Se abordará el concepto de **turnos de habla**, a partir de los diálogos que se establecen cuando la madre y otras personas significativas para el bebé lo calman, le hablan, contestan sus emisiones prelingüísticas. Se observará la aparición de la designación, que aparece desde fines del primer año, en forma de protosignos tales como "¡Allí!", "¡Eso!" –que son empleados para indicar sus intereses–, con la imitación de palabras familiares, con el empleo de imperativos: "¡Mirá!", o con la mención de los objetos que desea.

"A partir de los dieciocho meses los niños comienzan a emplear palabras, que por lo general designan sus comidas preferidas, prendas de vestir, animales, juguetes, personas, posiciones. Cuando el niño de estas edades años emplea la palabra, ella no es aún, según Piaget, portadora de conceptos sino de preconceptos, que están a mitad de camino entre el caso individual y la clase general. Estos preconceptos se refieren a un caso prototípico y a los semejantes a él. Un niño puede designar "Guau", por ejemplo, a todo aquello que tenga cuatro patas y cola, como por ejemplo, un elefante, mientras que otro emplea distintas palabras para designar un perro. ¿Por qué nombrar con una misma palabra dos animales tan distintos como un pequinés y un ovejero alemán?"<sup>19</sup>

<sup>17</sup> G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Dirección de Currícula, Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años, 2000, pág. 81.

<sup>18</sup> Ver Halliday, M. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado, México, F.C.E., 1982.

<sup>19</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años, op. cit.

En esta etapa tiene gran importancia el empleo del nombre propio. El niño comienza a utilizarlo en tercera persona al hablar de sí mismo, porque es así como escucha que se refieren a él ("Martín no quiere") para dar más tarde lugar al uso del pronombre de tercera persona y los posesivos ("Yo no quiero", "Dame", "Es mío"). "Las [palabras] que designan al niño son, en primer lugar, su nombre y también palabras como 'bebé', que al principio no oye más que aplicadas a sí mismo. Su nombre es la palabra que el niño oye más a menudo desde su nacimiento; la oye normalmente como una denominación y muy a menudo con una fuerte carga afectiva, por lo cual aprende enseguida a reconocerla."<sup>20</sup>

Los alumnos tomarán conciencia del estallido lingüístico que se produce entre los dieciocho y los treinta y seis meses. "Desde el punto de vista lingüístico, la explosión que se produce en esta etapa es la más importante en toda la vida del ser humano y la escuela debe intervenir activamente propiciando este desarrollo y enriqueciéndolo con las posibilidades que la vida en grupo dentro de una institución brinda y que los contextos de instrucción favorecen."<sup>21</sup> Seguirán el proceso de desarrollo del lenguaje cuando los niños aprenden a armar frases de dos palabras (alrededor de los veintidós meses) y a partir de ese momento su constante expansión y complejización, cuando la palabra es empleada para designar, pedir, expresar sus demandas, establecer contacto afectivo, para comunicarse con el adulto y con sus pares.

Se pondrá en contacto a los futuros docentes con el concepto de gramática infantil. "Las frases que producen se parecen a un telegrama en su aspecto sintáctico (no aparecen artículos y preposiciones), pero desde el punto de vista del significado constituyen mensajes con sentido. "¡Oso notá!" (No está el oso). Describen acciones: "Nene caió", señalan la pertenencia: "¡Cato mío!" (Es mío el gato) o describen cualidades de los objetos: "Gane nene" (Es grande el nene)."<sup>22</sup>

Se analizará el papel de los otros en la adquisición del lenguaje, sus intervenciones cuando repiten, agregan o reponen lo que el niño no dijo y los efectos que el niño provoca con sus palabras. "El niño ejerce así su poder de locutor de diversos modos: atrayendo la atención de los demás, llamando a los otros, rehusando o protestando, designando objetos como respuesta a una pregunta: ¿Qué es...?, designando acciones, pidiendo. Rápidamente aprende que hablando consigue más rápidamente lo que desea. El lenguaje le sirve también para establecer precisiones, afirmar el yo, describir cambios de posición, establecer la razón de una ausencia, señalar que hay una acción en curso, explicitar diferencias, hacer notar su decepción, destacar atributos, explicitar intenciones anticipando la acción y relatar."<sup>23</sup>

Se advertirá la aparición, a los dos años y seis meses, de los enunciados de más de tres elementos, que implican una diferenciación entre objetos y cualidades. **Se les hará notar a los futuros docentes que en ese momento las producciones del niño comienzan a reflejar de manera más fiel las características del modelo lingüístico que se les propone, la variedad lingüística familiar.**

Estudiarán el tipo de intercambio verbal entre los niños de tres años, su abandono progresivo de las estructuras elementales del lenguaje infantil y de su vocabulario específico, que se reemplaza por construcciones cada vez más acordes con el lenguaje del adulto. Se adquieren en ese momento las principales transformaciones gramaticales (reglas de construcción que le dan al sujeto la capacidad de "transformar" determinados tipos de oración en otros), que le permitirán al niño formular enun-

<sup>20</sup> Siguan Soler, M. "De la comunicación gestual al lenguaje verbal", en La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo, Madrid, Pablo del Río, 1977, pág. 39.

<sup>21</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años, op. cit., pág. 81.

<sup>22</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años, op. cit.

<sup>23</sup> Ibid, pág. 82.



ciados declarativos, negativos, interrogativos e imperativos. Se prestará atención a una característica del lenguaje del niño de 3-4 años: su regularización, que lo lleva a regularizar construcciones que no son regulares (andé por anduve, por ejemplo). "Se los regulariza porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es."<sup>24</sup>

### Contenidos posibles para este eje

Las primeras herramientas comunicativas. Emisiones prelingüísticas. El balbuceo. Primeras funciones del lenguaje. Las palabras-frase y las frases. Gramáticas infantiles: palabras pivote y palabras abiertas. El proceso de regularización. Factores personales y grupales. El rol de los otros en la adquisición del lenguaje. La conversación en la familia y en la escuela. Los "formatos escolares". Las intervenciones docentes. Contextos que favorecen la expresión oral.

### Encuadre didáctico

Son fundamentales para este eje la lectura, la escucha o la observación de registros escritos, grabados o videograbados respectivamente, la propia observación y la producción de crónicas o registros de clase y su análisis.

Es fundamental que los futuros docentes comprendan cómo cambian las redes de comunicación en las que los niños se desenvuelven cuando ellos ingresan a la escuela, tomando en cuenta la identidad de los nuevos interlocutores, las diferentes constelaciones en las que la comunicación se organiza y su tamaño, las relaciones simétricas y complementarias que se crean, la relación entre el crecimiento del lenguaje infantil y la riqueza de experiencias que la escuela proporciona. Para profundizar este abordaje, podrán realizar entrevistas a docentes y a padres de alumnos y observaciones que les permitan comparar situaciones de intercambio fuera y dentro de la escuela.

En relación con las prácticas del lenguaje, el futuro docente debe estar en condiciones de proveer un entorno y materiales adecuados a las diferentes etapas de adquisición del lenguaje, que alienen a los niños a conversar y escuchar. Las propuestas didácticas deben tomar en cuenta el propósito de la situación comunicativa.

Los futuros docentes abordarán cuestiones relativas a la intervención del maestro en relación con la lengua oral, que consiste fundamentalmente en proveer marcos y sostener el lenguaje infantil, dependiendo de lo que la situación comunicativa demande. Por ejemplo, del grado de competencia lingüística del niño dependerá el grado de andamiaje que el docente provea. "En suma, los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de andamiar y sostener los progresos de los niños realizan intervenciones contingentes a las dificultades que éstos encuentran en la realización de la tarea."<sup>25</sup>

En nuestra Ciudad, llegan a las salas de jardín niños que provienen de diversas regiones del país, de países limítrofes y de países lejanos. Esos niños hablan diversas variedades de nuestro idioma o lenguas extranjeras. Los futuros maestros capitalizarán dicha situación para enriquecer el lenguaje de sus alumnos, quienes tendrán ocasión de aprender, por ejemplo, algunas palabras que no suelen ser

<sup>24</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979, pág. 23.

<sup>25</sup> Coll, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Buenos Aires, Paidós, 1990, pág. 143.

empleadas en nuestra Ciudad, compararán expresiones, se harán más sensibles al idioma, se verán en la necesidad de traducir expresiones...

Aprenderán a intervenir para procurar que todos los niños de una sala tengan oportunidad de expresarse, tratando de determinar qué aspectos del grupo o de la actividad llevan a algunos a permanecer más callados y a otros a monopolizar la palabra. Ejercerán además un análisis de sus propias intervenciones, evitando el empleo de un lenguaje infantil y expresándose con un vocabulario rico. Crearán un entorno de respeto y confianza para que todos hablen y todos sean escuchados. Alentarán a los niños a hablar de sus experiencias, a contar cuentos, a expresar sus sentimientos con palabras, les leerán en voz alta, los invitarán a hablar sobre aquello que se lee.

En el curso de la asignatura se analizarán propuestas para darles sentido a los momentos de intercambio en la sala. Por ejemplo, la de planificarlos para darles contenido en función del proyecto que se está desarrollando, la de utilizarlos como disparadores de discusión grupal, emplearlos para proponer juegos verbales o prever que algunos alumnos expongan: "En la sala de cinco puede establecerse que cada día un alumno o un grupo sean los encargados de 'exponer'. Ello provoca que los demás les pregunten, acoten, intervengan para ampliar. Estas 'exposiciones' son previstas anticipadamente [...]. Si los que exponen o relatan son dos o más, será necesario un momento de planificación conjunta en el que deberán ponerse de acuerdo acerca de qué van a contar, por dónde van a empezar y quién lo hará, con qué grado de detalle harán el relato, etc."<sup>26</sup> Los futuros docentes tendrán oportunidad de diseñar un proyecto de lengua oral para una sala.

En los momentos de intercambio, el docente interviene como animador y como oyente activo: "Es necesario que el docente escuche con atención lo que los chicos relatan y responda en forma pertinente: no se trata de escuchar por turno a todos mecánicamente sino de lograr un verdadero diálogo, no se trata de intervenir para corregir lo que los niños dicen sino de comunicarse con auténtico interés por el aporte de cada uno."<sup>27</sup>

La organización de la tarea genera cambios en las redes de comunicación que se establecen y es por ello que se propician situaciones variadas, con propósitos diversos: "El trabajo didáctico con las prácticas del lenguaje... se propone que los niños participen en situaciones de intercambio en pequeños grupos y con el grupo total, que amplíen su universo referencial (lo que se logra cuando las experiencias significativas que se viven en la escuela extienden el campo de aquello de lo que se puede hablar), que logren pasar de una comunicación muy sostenida en lo gestual a una comunicación verbal, que empleen el lenguaje como comunicación dentro del juego, se acerquen a realizaciones verbales cada vez más convencionales, comiencen a emplear el lenguaje como medio para iniciar contacto con otros niños, para expresar necesidades, pedidos de ayuda, sentimientos, emociones, estados de ánimo, escuchen activamente al adulto por períodos cada vez más prolongados y comiencen a desarrollar conductas de auditorio".<sup>28</sup>

Un desarrollo interesante para proponer a los alumnos consiste en seguir la evolución lingüística de un niño en la sala durante algunas semanas.

<sup>26</sup> Levy, H., Hagan silencio, que vamos a conversar, en *Lápiz y papel*. Contenidos en acción, 5, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.

<sup>27</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 2 y 3 años, op. cit., pág. 88.

<sup>28</sup> Ibid, pág. 80.

## Tercer eje: Lectura y escritura

### Objetivos

Este eje se propone que los alumnos:

- comprendan la función democratizadora del Nivel Inicial en el proceso de alfabetización inicial,
- conozcan el proceso de adquisición de la lengua escrita,
- conozcan las investigaciones recientes más relevantes en el área de la lengua escrita,
- construyan propuestas didácticas que aborden la problemática de la alfabetización en el marco del contexto escolar,
- analicen el proceso de enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura, revisen críticamente las prácticas habituales en el Jardín de Infantes.

### Rol del Nivel Inicial en la alfabetización

Algunos niños tienen acceso a abundantes materiales de lectura y escritura, mientras otros no. Algunos niños ven a sus padres leer y escribir con frecuencia, otros sólo ocasionalmente; algunos niños reciben enseñanza sistemática en sus hogares mientras otros sólo reciben ayuda casual.

Dado que el acceso a la iniciación en las prácticas de la lectura y la escritura es muy diverso en los diversos sectores sociales, los futuros docentes deben tomar conciencia de que el Nivel Inicial ejerce una función democratizadora en la población infantil ya que la escuela garantiza para todos su apropiación y ejercicio. Es necesario tomar en consideración que el éxito o el fracaso escolar en la EGB dependen en buena medida de la conquista de la alfabetización y que el Nivel Inicial puede crear condiciones básicas más equitativas para todos los niños, ofreciendo además la oportunidad de llevar a cabo prácticas grupales y colectivas de lectura y escritura, no viables fuera de la vida escolar.

### Investigaciones psicogenéticas

Los alumnos tomarán contacto con la psicolingüística, con las investigaciones de algunos de los autores que se ocupan de los procesos de adquisición del lenguaje escrito. Se sugiere estudiar algunos aportes tales como los de Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, Y. Goodman, Pontecorvo, Jolibert, Nemirovsky.

En 1979 Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publican "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" e inician con esta obra una extensa serie de investigaciones acerca de la lectura y la escritura, retomadas y continuadas en los años siguientes en distintos países. Esas productivas investigaciones dieron a conocer las conceptualizaciones infantiles acerca de diversos aspectos de la apropiación del lenguaje escrito: la relación entre lo oral y lo escrito, la relación entre la imagen y el texto, la adquisición del valor sonoro convencional, la evolución de la interpretación de los textos, la apropiación del sistema notacional, los significados que se atribuyen a la actividad de leer y a la de escribir, la relación entre el texto como totalidad y sus partes, entre muchos otros. Es necesario que los futuros docentes aborden los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, destacándose los aportes de

las perspectivas socio-históricas junto a las psicogenéticas mencionadas. Analizarán los resultados de algunas investigaciones y las propuestas didácticas que surgen a partir de ellas. Analizarán producciones infantiles en contexto escolar a la luz de los conceptos estudiados.

### Contenidos posibles para este eje

Problemática de la alfabetización. Función del Nivel Inicial. Lengua oral y lengua escrita. Leer y escribir en el jardín de infantes. Los avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial. Los estudios psicolingüísticos y sus implicancias didácticas. Conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como prácticas escolares. Las funciones de la lectura y la escritura. La escritura como proceso de producción de textos. El sentido del aprendizaje y las condiciones didácticas.

### Encuadre didáctico

Las investigaciones psicogenéticas pusieron de relieve el proceso de construcción del conocimiento de la lengua escrita, fuera y dentro del ámbito escolar, y ejercieron una fuerte influencia sobre el campo de la didáctica.

En nuestro medio se produjo también en las últimas décadas un redescubrimiento de la obra de Vigotsky y de sus implicancias didácticas. Ambos enfoques: el psicogenético y el socio-histórico, a pesar de poner el acento en aspectos diferentes del desarrollo infantil (la construcción de las estructuras cognitivas y la matriz social de los aprendizajes), no han generado sin embargo en la puesta en marcha didáctica fuertes contradicciones. Sí existen otros temas específicos que son objeto de controversia, como por ejemplo el de la debatida conciencia fonológica y su rol en la alfabetización. Se trata, en efecto, de un aspecto extensamente investigado; existen autores que enfatizan su rol en la adquisición de la lectura y escritura mientras otros señalan que su papel es muy limitado. "Recordemos que la polémica está dividida entre quienes sostienen que esta capacidad es un prerrequisito para aprender a leer y los que suponen que esa posibilidad se desarrolla con el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabética o con una instrucción cuidadosamente planificada para resaltar las semejanzas y diferencias fonémicas entre palabras."<sup>29</sup>

En relación con la alfabetización, es necesario adoptar un enfoque coherente con el enunciado para el lenguaje en general: centrado en la interacción y la comunicación. "Gran parte de la construcción y transmisión del conocimiento ocurre en un contexto de interacciones sociales. En el contexto de las interacciones sociales incluimos no sólo los medios educativos en los cuales el maestro trata de transmitir el conocimiento y de desarrollar las capacidades de los niños, sino también el ambiente escolar, las normas y valores del grupo, el conocimiento y formación del maestro (y de los niños), las oportunidades de comunicación e intercambio con que cuentan los niños y el reconocimiento de que todos pueden enseñar (incluidos los niños) y todos pueden aprender (incluido el maestro)".<sup>30</sup>

El enfoque se basa en ciertos criterios pedagógicos y didácticos: la necesidad de que el docente

<sup>29</sup> Tolchinsky, L. Aprendizaje del lenguaje escrito, Barcelona, Anthropos, pág. 279. Ver el desarrollo de la polémica en págs. 279-80, 1993.

<sup>30</sup> Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C. "Un pasaje a la alfabetización", en Goodman, Y. (comp.), Los niños construyen su lectoescritura, Buenos Aires, Aique, 1991, pág. 81.

cree un clima de confianza que habilite a los alumnos a "probar" formas personales de escritura y a formular anticipaciones en el caso de la lectura, el aprendizaje centrado en la interacción entre los alumnos, el docente como "modelizador" de las prácticas, la diversidad de situaciones de lectura y escritura propuestas, la articulación de la lectura, la escritura y la lengua oral en los diversos proyectos, la "autenticidad" de las situaciones de lectura y escritura propuestas (con propósitos auténticos y destinatarios reales), el abordaje de la lectura como proceso de construcción de sentido y no como decodificación.

"Es responsabilidad de la escuela que los niños comiencen a ejercer los quehaceres que todo lector y todo escritor ponen en juego, y que sean desde el comienzo, aun cuando no se hayan apropiado todavía del sistema notacional, auténticos lectores y escritores –principiantes, desde luego– que leen o escriben con propósitos definidos, que integran con sus compañeros de sala y sus docentes una comunidad de lectores y escritores."<sup>31</sup>

Los futuros docentes adquirirán criterios que les permitan construir un entorno rico en materiales impresos. Tendrán oportunidad de observar y analizar las prácticas de lectura y escritura vigentes en el nivel a la luz de los supuestos teóricos que van conociendo y resulta útil para su formación que aprendan a realizar un registro o crónica de clases.

- En relación con la lectura:

Se familiarizarán con los conceptos vigentes de lectura como transacción entre el texto y el lector, abordarán las formas que la lectura asume en la escuela: situaciones en las que el docente lee para los niños, situaciones en las que lee con los niños y situaciones en las que los niños leen por sí mismos, cuando les es posible realizar anticipaciones acerca de lo que está escrito. Analizarán los materiales a incluir en la biblioteca de la sala y los recursos para animar a los niños a la lectura. Se discutirá acerca de los roles que el docente asume en situaciones de lectura y escritura, su papel de modelo y de mediador, de animador. "Es prioritario que el maestro se muestre ante los niños como un sujeto que lee y escribe cotidianamente; que se compromete al hacerlo y obtiene satisfacción de ambas actividades."<sup>32</sup>

Es importante darles la oportunidad de reconstruir su propia historia como lectores; por ejemplo, proponiéndoles una reconstrucción autobiográfica de su proceso de alfabetización y de los recorridos lectores desde la infancia.

Tomarán en cuenta cuáles son las estrategias lectoras que los docentes deben ayudar a construir a los alumnos: la localización de la información, la selección del portador adecuado al propósito lector, etc. Evaluarán las posibles intervenciones docentes desde la perspectiva de la construcción de lectores capaces de comentar lo leído, expresar su opinión, desarrollar sus preferencias lectoras, descubrir la intención del autor. Se reconocerán las modalidades de lectura: lectura eferente y lectura estética.

Se propondrán diversos modelos de intervención en situaciones de lectura directa por parte de los niños.

- En relación con la escritura.

Los alumnos reflexionarán acerca de la práctica de la escritura, enfocada como producción de textos con propósitos y destinatarios específicos. Abordarán cuestiones referidas a la organización del

<sup>31</sup> Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años, op. cit., 1999, pág. 303.

<sup>32</sup> Nemirovsky, M. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños, México, Paidós, 1999, pág. 60.

trabajo en la sala fomentando el trabajo en pequeños grupos. Se plantearán algunos recursos para el trabajo, por ejemplo la creación en la sala de un centro de escritura, al que un grupo acude mientras los demás niños eligen otros rincones o actividades. Los futuros docentes deberán hacerse conscientes de que, en muchas ocasiones, la práctica de la escritura les sirve a los niños para experimentar, para ir probando, consultando carteles, libros y otros referentes, intercambiando ideas con sus compañeros. Es decir que es conveniente alentar la consulta con el maestro, con los compañeros, con los materiales escritos, con otros niños y otros maestros, que en muchos casos resulta inoportuno intervenir para tratar de movilizarlos prematuramente hacia escrituras más avanzadas –cuando los niños están en una etapa de afianzamiento de sus recientes descubrimientos–, que la escritura es una práctica y, por consiguiente, los avances se producen en la misma práctica, que se debe alentar a los alumnos a revisar sus producciones ya que, al hacerlo, advierten sus lagunas o "errores"; en algunos casos, sin intervención externa sobre la misma escritura. La intervención del docente consiste fundamentalmente en realizar una propuesta interesante, en alentar la colaboración entre los niños, en ofrecer materiales adecuados, en sugerir consultar un texto impreso. En algunos casos, es oportuna su intervención directa sobre la escritura del niño.

Todos los niños tienen derecho a ensayar formas personales de escritura, en un proceso encaminado a que todos se apropien del sistema convencional.

En la escuela las prácticas de lectura y escritura son abordadas como prácticas sociales. Así, por ejemplo, los niños de una sala reciben y envían cartas a destinatarios reales con propósitos reales; no simulan escribir cartas, las producen efectivamente. Pero, por tratarse de prácticas escolares, al mismo tiempo que las escriben aprenden acerca del sistema notacional, del género epistolar, de las funciones de la escritura, de la institución-correo y su papel en la sociedad.

La lectura y la escritura coexisten y están relacionadas entre sí y con la lengua oral. Se trata de promover prácticas significativas de lectura, escritura y oralidad.

Para definir estos tempranos procesos de alfabetización se suele emplear el concepto de alfabetización emergente sobre el que existen definiciones numerosas y complementarias. Los acuerdos consisten en señalar que:

- a) comienza antes de que los niños reciban instrucción formal;
- b) abarca el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad;
- c) se adquiere a través de las actividades promovidas por los adultos en el hogar y en el jardín de infantes;
- d) facilita la adquisición de conocimientos específicos de lectura. Difiere de la alfabetización convencional en cuanto toma en cuenta los más diversos contextos y experiencias que apoyan la alfabetización, los descubrimientos de los niños (la construcción individual), y la relación entre la alfabetización y las experiencias previas.

El término emergente se refiere al proceso de adquisición del sistema y al desarrollo de la alfabetización y reconoce diversas manifestaciones tempranas, entre las que se cuentan el avance hacia la lectura y la escritura convencionales, el conocimiento de la estructura semántica y visual del texto, el conocimiento del propósito del texto (es decir, el reconocimiento de que el texto mismo es portador de un mensaje y no sólo la ilustración), el conocimiento de las funciones de la lectura y la escritura (leer carteles indicadores de las calles, hacer una lista de compras, mantener contacto con un correspondiente) y la progresiva apropiación del sistema notacional. Los niños llegan a la escuela con diversas experiencias previas de lectura y escritura. La exposición a esas prácticas (por ejemplo, a tra-

vés de la escucha de narraciones o lecturas de los adultos), permiten desarrollar conocimientos referidos al nombre de las letras, etc. La capacidad de leer y escribir no se desarrolla naturalmente; los niños necesitan interactuar en forma sostenida con material impreso.

Los futuros docentes aprenderán a articular la escritura con el juego, enriqueciendo el rincón de dramatización y el de escritura con materiales vinculados con los proyectos o unidades didácticas que se están desarrollando. De este modo los niños propiciarán que los niños ensayen diversas funciones de la escritura: escriban listas de compras, tarjetas de felicitación para amigos o familiares en ocasión de fiestas, cartas a una autoridad para formular un pedido, facturas al vender un producto, llenen formularios en sus "oficinas", escriban en el pizarrón cuando jueguen a la escuela, anoten en sus agendas lo que harán ese día para no olvidarlo, las direcciones o los teléfonos de sus amigos.

En relación con la práctica de la escritura, un ejercicio posible consiste en producir un "Diario de formación", en el que documenten sus propios procesos de aprendizaje en el curso de la asignatura.

BRONCKART, MALRIEU, SIGUAN SOLER, SINCLAIR y otros. La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo, Madrid, Pablo del Río, 1978. -----

Recoge ponencias de reconocidos autores en materia de adquisición del lenguaje. Aborda cuestiones relativas al pasaje del lenguaje gestual al verbal, la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo, los intercambios verbales entre niños y adultos y el bilingüismo. -----

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN. Las cosas del decir, Barcelona, Ariel Lingüística, 1999. -----

Se trata de un manual de lingüística, que tiene como destinatarios, entre otros, a los docentes. Propone una reflexión sobre el uso de la lengua. Integra las propuestas recientes más significativas. Analiza las prácticas discursivas orales y escritas. Proporciona instrumentos adecuados para la recolección de datos y la descripción y el análisis de textos. -----

FERREIRO, E. "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en Lectura y Vida, Año 15, N°3, Buenos Aires, septiembre 1994. -----

La autora aborda la problemática de la diversidad y alerta contra el riesgo de enfocarla pen- dularmente, pasando desde la celebración a la negación. Propone instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad y transformarla en una ventaja pedagógica. -----

MARC, E. y D. PICARD. La interacción social, Buenos Aires, Paidós, 1992. -----

Aborda el concepto de interacción social situando en primer plano los procesos de comu- nicación. Muestra de qué modo la cultura y las instituciones los regulan. Describe diversos modelos de análisis de la comunicación. -----

NEMIROVSKY, M. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños, México, Paidós, 1999. -----

Está dirigido a docentes. Expone orientaciones teóricas y ejemplos para la enseñanza del lenguaje escrito. Responde a las cuestiones de cómo y con qué organizar la enseñanza (mate- riales lúdicos, decorativos e impresos), presenta y analiza diversas secuencias didácticas. -----

TEBEROSKY, A. Aprendiendo a escribir, Barcelona, ICE - HORSORI, 1992. -----

Realiza un análisis del aprendizaje de la escritura, desde la perspectiva del saber de los



niños (como escribientes y como dictantes) y el de los maestros. Ofrece sugerencias para la práctica. -----

TOLCHINSKY, L. Aprendizaje del lenguaje escrito, Barcelona, Anthropos, 1993. -----

Realiza un examen didáctico de las cuestiones que los docentes deben resolver al elegir un enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura. Examina la fundamentación psicolingüística de los enfoques propuestos y las intervenciones educativas específicas. -----

## BIBLIOGRAFÍA

- BRONCKART, J. P. y otros. La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo, Madrid, Pablo del Río, 1978.
- BRONCKART, J. P. *Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.
- BROWN, R. *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*, México D.F., Trillas, 1981.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de J. L. LINAZA, Madrid, Alianza, 1989.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.
- CAMPBELL, R. *Facilitating Preschool Literacy*, Newark, I.R.A, 1998.
- CASTEDO, M.; A. SIRO y M. C. MOLINARI. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Escuela Básica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- CHOMSKY, N. "Las conferencias Whidden", en *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta, 1985.
- *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1971.
- *Estructuras sintácticas*, México, Siglo Veintiuno, 1974.
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- CULLINAN, B. (ed.). *Children's Voices: Talk in the Classroom*, Newark, IRA, 1993.
- ESSOMBA, M. (comp.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó, 1999.
- FERREIRO, E. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo Veintiuno, 1984.
- *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.
- *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI, 1989.
- "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y Vida*, Año 15, N°3, Buenos Aires, septiembre 1994.
- *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- FERREIRO, E. y B. RODRIGUEZ. *Las condiciones de alfabetización en medio rural*, México, CINVESTAV, 1994.
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo Veintiuno, 1979.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Lengua. Documento de trabajo n° 5. *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*, 1999.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, "Hablar, escuchar, leer, escribir", en *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*, 1999.

- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, "Leer y escribir en el jardín", en Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, 1999.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, "Hablar en el jardín", en Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, 1999.
- GÓMEZ PALACIO, M.; A. M. KAUFMAN y colabs. Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Experiencias piloto en grupos integrados, México, Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 1982.
- GOODMAN, Y. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano, Buenos Aires, Aique, 1991.
- HALLIDAY M. A. K. El lenguaje como semiótica social, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- JOLIBERT, J. Formar niños lectores de textos, Dolmen, Santiago, 1994.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje, Buenos Aires, Hachette, 1980.
- LENER, D. y A. PIZANI. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista, Caracas, Kapelusz Venezolana, 1990.
- LEVY, H. "Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes", en Malajovich, A. (comp), Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- "Hagan silencio, que vamos a conversar", en Lápiz y papel. Contenidos en acción N°5, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.
- MARATSOS, M., "The child's construction of grammatical categories", en Wanner, E. y Gleitman, L. (ed.), Language acquisition, New York, Cambridge University Press, 1982.
- MARC, E. y D. PICARD. La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación, Barcelona, Paidós, 1992.
- NEMIROVSKY, M. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós, 1999.
- PIAGET, J. "El lenguaje y las operaciones intelectuales", en J. Piaget; Ajurriaguerra, J. y otros, Introducción a la Psicolingüística, Proteo, Buenos Aires, 1969.
- "La formación del símbolo en el niño, México, F.C.E., 1977.
- PIATELLI-PALMARINI, M. Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky, París, Éditions du Seuil, 1979.
- PONTECORVO, C. Y ZUCCHERMAGLIO, C., "Un pasaje a la alfabetización", en Goodman, Y. (comp), Los niños construyen su lectoescritura, Buenos Aires, Aique, 1991.
- REYZÁBAL, M. La comunicación oral y su didáctica, Madrid, La Muralla, 1994.
- ROSENBLATT, L. "El modelo transaccional", en Textos en contexto. Volumen 1: Los procesos de lectura y escritura, IRA, Buenos Aires, 1996.
- SIGUAN SOLER, M. De la comunicación gestual al lenguaje verbal, en La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo, Madrid, Pablo del Río, 1978.
- SINCLAIR DE ZWART, H., Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente, Barcelona, Oikos-tau, 1978.
- SMITH, L., "An interaccionist approach to the analysis of similarities and differences between spoken and written language", en Steiner, V., Panofsky, C., y Smith, L. (ed.), Sociocultural approaches to language and literacy, New York, Cambridge University Press, 1994.
- Teberosky A. Aprendiendo a escribir, Barcelona, ICE - HORSORI, 1992.
- "Aprendizaje del lenguaje escrito, Barcelona, Anthropos, 1993.
- TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L., Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Aula XXI, Santillana, 1995.
- TORRES, R. M., La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina, en Textos en contexto, Volumen 4, Lectura y Vida, Buenos Aires, 1998.
- VIGOTSKY, L. S., "Pensamiento y Lenguaje", en Obras Escogidas II, Madrid, Aprendizaje Visor, 1993.

## Cuarto eje: La lectura literaria

Este eje se propone que los alumnos:

- ▲ Desarrollen su competencia y sensibilidad lectoras en relación con los textos literarios destinados a los niños.
- ▲ Intervengan en el espacio particular de la literatura infantil desde el rol de mediador con propuestas reflexivas, críticas y de producción creativa.
- ▲ Identifiquen las posibilidades de trabajo del docente como mediador a partir de los ejes seleccionar-transmitir textos literarios y provocar-coordinar la producción de textos de los chicos.

### Los textos literarios en el Nivel Inicial

Los propósitos de este eje se hallan directamente relacionados con el propósito central de la presencia de la literatura en el Nivel Inicial. Dado que éste es la formación de un lector estético, se debe garantizar una rica interacción de los chicos con textos literarios especialmente seleccionados. También es importante en el nivel propiciar la producción de textos, de modo que los chicos puedan explorar el lenguaje para construir ficciones, expresando fantasías, emociones y sensaciones. "(...)Vincular a los chicos con literatura de calidad, especialmente seleccionada, es lo fundamental. Posibilitar la producción lo favorece, ya que intentar estructurar un relato, por ejemplo, implica poner en juego los conocimientos adquiridos acerca de qué y cómo es un cuento. Enfrentarse a esta tarea (con sus problemas y búsquedas de resoluciones) amplía estos conocimientos, propiciando valorar la artesanía de los auténticos textos literarios(...)" <sup>33</sup>

Por lo tanto el futuro docente de Nivel Inicial deberá poder lograr en el desarrollo de esta materia los conocimientos y competencias que le permitan seleccionar producciones literarias para sus alumnos a partir de criterios fundamentados. Resultará fundamental revisar el concepto de literatura infantil, revalorizando el significado que la literatura tiene en sí misma –su relevancia como hecho artístico y cultural– y las profundas resonancias que puede tener en los niños. Y por supuesto, conocer qué abarca esta literatura.

Es muy importante que el futuro docente conozca variedad de textos literarios y sus características. Una adecuada iniciación literaria de los niños depende de la calidad de los textos elegidos y también de la posibilidad que tenga el docente de reconocerlos por su especificidad y diferencias. Los textos literarios deberán estar especialmente seleccionados, atendiendo fundamentalmente a su calidad estética y también a la variedad genérica que puede abarcar la literatura para niños. El futuro docente habrá de conocer la importancia de garantizar en sus alumnos un progresivo conocimiento de las manifestaciones literarias –acercándolos a valorarlas como producción cultural– y las diferentes experiencias lectoras que éstas propician. De este modo podrá considerar en la selección que realice:

<sup>33</sup> G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, 1999.

cuentos folclóricos y literarios, novelas, leyendas, mitos, poesías de diversos tipos (rondas, juegos, adivinanzas, entre otras), como también expresiones artísticas que incluyen elementos literarios, como es el caso del teatro. Es esperable que en el transcurso de la materia el alumno-futuro docente comprenda el sentido de construir estos conocimientos, que lo habilitarán para lograr el principal propósito de la inclusión de la literatura en el Nivel Inicial. Éste es que los niños aprecien y disfruten de las manifestaciones literarias, buscando formar un lector/escucha competente, sensible y crítico, capaz de apreciar estas producciones artísticas como bien cultural al que tienen derecho a acceder.

En directa relación con esto, es esperable que construya los criterios para decidir las diferentes modalidades de transmisión de los textos seleccionados. La intervención del docente en este punto reviste capital importancia en esta etapa en la que los niños aún no leen convencionalmente. Esta transmisión que implica brindar, comunicar los textos de una manera vivencial, con expresividad, de manera comprometida, completa un aspecto de la interacción de los niños con los textos, que se refiere a la escucha. La transmisión adecuada, tomando en cuenta estos parámetros, será el reaseguro de un encuentro pleno e intenso entre los textos seleccionados y los chicos, posibilitando una participación activa, favoreciendo la apreciación de las obras elegidas.

El futuro docente conocerá también otras formas de vincular a los chicos con los textos, mediante la selección de libros a los que los niños podrán acceder en el ámbito escolar, iniciando la lectura compartida y también la autónoma.

Por otra parte, la formación de grado apuntará a desarrollar competencias para propiciar y coordinar las producciones de los niños, de modo de posibilitarles el libre ejercicio de la fantasía a través de la palabra. Este tipo de producciones, que buscan adecuarse a un propósito y a un género particulares, posibilitan a los niños construir nuevos saberes respecto del uso del lenguaje, permitiendo apropiarse lúdica y creativamente de él. Para ello, el futuro docente aprenderá a conocer las posibilidades de propiciar la exploración y el trabajo de producción de textos (cuentos o rimas, por ejemplo) brindando el espacio, conociendo diferentes dinámicas y posibilidades de intervención que lo hagan posible, para que los niños logren construir nuevos saberes respecto del uso del lenguaje y pongan en juego sus capacidades creativas.

En síntesis, se apuntará a que el futuro docente conozca y valore sus posibilidades de mediación entre la literatura y los niños, que pueden agruparse en dos grandes ejes de trabajo:

- ▲ seleccionar y transmitir textos literarios,
- ▲ provocar-coordinar la producción de textos de los niños.

### Contenidos posibles para este eje

Los contenidos responden a cinco temas nodales que podrán guiar el desarrollo de este eje. Éstos son:

■ **La literatura infantil:** Abordajes y definiciones posibles. Problemática de la literatura infantil. Diversidad de conceptualizaciones. Análisis crítico de las diversas concepciones teóricas.

■ **Variedad de manifestaciones que abarca la literatura infantil:** La narrativa. Componentes de la narración. El cuento. Formas narrativas tradicionales: cuento, mito y leyenda. Cuento folclórico y literario. El cuento contemporáneo. La novela para el Nivel Inicial. Tratamiento de diversas temáticas en los relatos para niños. La ilustración de los libros infantiles.

El lenguaje poético: características. La construcción del sentido poético. Poesía folclórica y lite-

raria. Posible clasificación según origen, estructura externa e interna.

El teatro: características. Texto y representación. Juego dramático y teatro: relaciones y diferencias. Teatro de títeres y de sombras: características.

Componentes del hecho teatral. El teatro para niños.

■ **La selección de textos literarios:** Criterios de selección de textos atendiendo a los parámetros de calidad literaria y variedad. Análisis y selección de narraciones considerando las características argumentales y de la trama. Necesidades e intereses infantiles contemplados en los textos narrativos. La problematización de la realidad en los textos narrativos. Los descubrimientos que propicia la narrativa. Orientación tentativa para las distintas edades.

El niño y la poesía en el Nivel Inicial. El proceso de gustación poética en los niños. Criterios de selección de poemas contemplando diversidad según origen, estructura externa e interna. Búsqueda de la antología personal.

El niño como espectador. Condiciones del teatro para niños. Selección de obras teatrales atendiendo al texto representado, actuaciones, escenografía, vestuario, iluminación, etc. Orientación tentativa para las distintas edades.

■ **La transmisión de textos literarios:** Lectura y narración oral. Diferencias. Importancia. La lectura de cuentos y novelas. El docente en el rol de lector. El momento de la lectura. La narración oral. Objetivos de la narración. Voz, gesto y ademán. La narración sin imágenes como aporte a la imaginación creadora. El momento de la narración. Ubicación del narrador y los oyentes. El comentario de los textos escuchados.

El "Rincón de Biblioteca". Características. Dinámica de trabajo. Materiales por incluir. Diversos portadores de textos. Los libros de información.

Presentación de la poesía. Transmisión de poemas. Decir poemas. Aplicación de algunos recursos de la narración. El docente como mediador creativo. El aprendizaje de poemas.

Posibilidad de preparar obras dramáticas para los chicos. Adaptación de cuentos a la estructura teatral. El armado de una obra. Coordinación-dirección.

■ **Provocar-coordinar las producciones de los niños:** Los chicos producen "literariamente". El docente como provocador-coordinador del proceso. Juegos literarios disparadores. La estructuración narrativa. Dinámicas de coordinación. La textualización de las producciones. Revisión.

Poesía y juego. Exploraciones en el campo de la poesía. Trabajo con recursos expresivos: rima, ritmo, sonoridad. La producción de poemas narrativos, descriptivos y líricos. Dinámica de coordinación. Textualización.

La dramatización. Dinámica de trabajo. Propuestas de juego y coordinación. La dramatización con títeres. El conflicto como movilizador del juego dramático. Intervención docente.

El "Rincón de Dramatizaciones": características y dinámica de trabajo. Elementos dramáticos del juego simbólico.

## Encuadre didáctico

En relación con el primer tema nodal, creemos fundamental acercar a los alumnos, futuros docentes, al complejo concepto de literatura infantil, problemática que será profundizada en el

Seminario de Literatura Infantil. En esta primera instancia será importante realizar una primera aproximación que permita ir construyendo la idea central de que la literatura es un fin en sí misma, con relevancia propia como hecho artístico y cultural, dado que es frecuente entre los alumnos el imaginario de que la literatura infantil debe perseguir un fin didáctico. Cobrará importancia, entonces, abarcar los conceptos de lenguaje y literatura, como también el de texto literario.

De este último se derivará el segundo tema nodal que refiere al conocimiento de las diversos textos literarios que pueden encontrarse en la literatura infantil. Hay una enorme variedad. Intentar clasificarlos o agruparlos implica siempre correr muchos riesgos. Afortunadamente la literatura es muy rica y sus obras difícilmente soportan los encasillamientos.

Tal vez el docente a cargo de la materia prefiera trabajar con la división aristotélica de géneros, en la cual incluirá las divisiones: épico o narrativo, lírico y dramático; o, siguiendo a Bajtin, considerar los géneros como tipos relativamente estables de enunciados, tanto orales como escritos y por tanto delimitar así cuento, novela, copla, etc. Sean éstas u otras las formas de organizar el abordaje de estos contenidos, lo fundamental es que el alumno-futuro docente cuente con el conocimiento de un panorama amplio de materiales literarios sobre los cuales podrá tomar luego decisiones.

Creemos interesante hacer conocer las características de cada tipo de texto (y también de los componentes de una representación teatral, para el caso del teatro), ya que este saber contribuirá a efectuar la selección de acuerdo con parámetros ciertos y también facilitará la intervención del futuro docente cuando incursione en la posibilidad de provocar-coordinar la producción de textos de los niños. Así, por ejemplo, saber que una narración se construye con componentes argumentales como: personajes, escenarios, acciones y acontecimientos, ayudará a seleccionar un cuento tomando en cuenta algunas características de éstos, pero también facilitará su accionar durante la coordinación de la producción de cuentos de los niños. El docente podrá intervenir ayudando a los niños a configurar personajes más caracterizados, o que actúen guardando relación con los rasgos físicos o de carácter que se les han atribuido, por ejemplo.

Conjuntamente con las características textuales se podrán abordar temáticas, tipos de personajes, características discursivas, significados de la relación texto-ilustración en los libros, etc. que aparecen con marcada frecuencia en la literatura destinada a niños, y también reflexionar acerca de su tratamiento. Así, entre otros, aparecen los personajes animales, los protagonistas niños, la figura del héroe, el humor, lo maravilloso, los tipos de ilustración, etc. Temas sobre los que el docente a cargo podrá efectuar las elecciones que considere pertinentes para abordar durante el dictado de la materia.

Consideramos como otro tema nodal el de la selección de textos, de manera que el futuro docente comience a construir criterios fundamentados para realizar sus elecciones.

Sabemos que ésta no es una tarea sencilla, por lo tanto es interesante aportar parámetros que puedan ayudar a la toma de decisiones, destacando en primer lugar la importancia de seleccionar textos en los que se pueda apreciar calidad literaria.

Junto se podrán considerar las características que hacen a estos textos literarios especialmente atractivos para las edades de Nivel Inicial. En vinculación directa con otros conocimientos que los futuros docentes irán construyendo en otras instancias curriculares –como Sujeto del aprendizaje, por ejemplo– será de sumo valor tomar en cuenta el momento de crecimiento que están atravesando los niños, sus necesidades, sus posibilidades, sus intereses en cuanto al mundo que los rodea. De este modo se podrán sugerir orientaciones tentativas –que habrán de contextualizarse a la realidad de la práctica, año a año y grupo a grupo– que posibiliten un encuentro pleno y enriquecedor entre los niños y las manifestaciones literarias.

Lejos de configurar indicaciones taxativas, esta orientación pretenderá ser un punto de apoyo

para reflexionar y cruzar con otras variables, un marco de referencia que brinde oportunidad al futuro docente de efectuar elecciones más criteriosas.

Consideramos importante acompañar la construcción de estos conocimientos teóricos con la posibilidad de analizar, conjuntamente el docente a cargo y sus alumnos y luego éstos en forma autónoma, numerosos textos literarios destinados a niños. De ello se desprenderá la posibilidad de ir realizando selecciones o antologías personales de cuentos y poemas. Pensados como posibles trabajos prácticos en esta instancia, posibilitarán a los futuros docentes contar con un valioso material a la hora de efectuar sus pasantías o residencia, el cual podrán incrementar paulatinamente durante el transcurso de su actividad docente.

Para el caso del teatro será importante analizar críticamente una obra teatral para niños a la que asistan todos o en pequeños grupos o, de no ser esto posible, observar un video de una obra representada. También puede resultar una opción interesante para realizar como trabajo práctico proponerse la adaptación de un cuento a la estructura teatral y elaborar un texto considerando todo lo necesario para un puesta (vestuario, escenografía, iluminación, etcétera).

La transmisión de textos literarios refiere a una instancia de gran importancia en el desempeño de los futuros docentes. Es esperable que en la materia se construyan los criterios teóricos y también pragmáticos para poder efectuar una adecuada transmisión de los textos seleccionados, fundamental, como ya dijimos, en esta etapa en la que los niños aún no leen convencionalmente, permitiendo una activa participación desde la escucha.

Las formas posibles de transmitir las obras seleccionadas estarán relacionadas con las diferentes características de los textos. Así podemos considerar: lectura y narración para los textos narrativos; leer y decir para la poesía. Para el caso del teatro la mediación estará dada por acercar a los niños a representaciones efectuadas por profesionales, en donde los niños podrán aprender a asumir su rol de espectadores teatrales. Cabe también la posibilidad de brindar herramientas para que los futuros docentes puedan encarar una representación en el ámbito escolar, con otros colegas, familiares o miembros de la comunidad. Dado que la realidad cotidiana muestra que no siempre están dadas las condiciones para concurrir con los chicos de la sala a presenciar un espectáculo (dificultades económicas, de traslado, carencia de buenas obras, etc.), resulta una alternativa válida preparar una representación en el mismo marco de las actividades de la escuela. Preparar una representación cuidando lo más posible todas las características que debe reunir una obra para niños, sumado a la carga de afecto que el docente puede dar a esa producción pensada para sus alumnos, pueden redundar en un trabajo que, sin ser profesional, resulte interesante y enriquecedor para todos.

Será importante destacar las particularidades e importancia de cada una de estas formas de transmisión: "(...)La **narración** sin láminas, el cuento ´dibujado en el aire´ empleando la **voz**, los **gestos** (movimientos de la cara) y **ademanos** (movimientos del cuerpo), en un acto de profunda entrega afectiva, permiten y preservan la formación de imágenes propias en quien lo escucha. Imágenes genuinamente personales, diferentes para cada uno de los chicos que participa de ese momento. La imaginación creadora se pone en juego: se ha posibilitado el ingreso al mundo imaginario. Así, el momento de la narración se convierte en uno de los pocos espacios en donde esa acción profundamente libre puede ser ejercida, fundamental en una época sobresaturada de imágenes visuales en permanente interrelación con los chicos: la televisión, el video, los juegos de las computadoras, los video-games, son cabales ejemplos de ello.

**Leer** un libro frente a los chicos implica relacionarlos placenteramente con un portador de texto muy significativo para ellos.

“La actitud lectora del docente, su posición corporal, su concentración en la letra escrita, el des-

plazamiento de la mirada, el volteo de las páginas, pueden parecer hechos muy simples; sin embargo estarán brindando un modelo lector muy importante para favorecer en los chicos su encuentro con los libros, como lectores ´no convencionales´ en esta etapa, capaces de reproducir la práctica de la lectura como actitud, como actividad social y como lectores convencionales en el futuro..."<sup>34</sup>

Las poesías se podrán leer y también decir de manera expresiva. "En principio el tono de voz debe interpretar el tono del poema, ya sea humorístico, tierno, etc. Respirar adecuadamente..., leerlo dando entidad a cada palabra que lo compone y, por sobre todas las cosas, encontrar los ritmos del poema y reproducirlos sin afectaciones" (D.C.E.I., 1989).

Es importante incluir como contenidos todo lo que hace al momento de la transmisión: la manera de crear un clima adecuado para posibilitar la entrega de los niños, la ubicación del docente y de sus alumnos, el espacio y el tiempo adecuados.

Será importante que en el desarrollo de todos estos contenidos, que tienen un aspecto preponderantemente pragmático, los alumnos tengan oportunidad de realizar ejercicios tendientes a facilitar la narración oral (manejo de la voz, gestos y ademanes) y preparar narraciones que se efectúen frente a sus compañeros. Compartir estas experiencias resulta de sumo valor, ya que, como muchos narradores afirman, se aprende a narrar narrando y viendo a otros narrar. Del mismo modo, aunque esto pareciera innecesario, puede ser importante guiar a los alumnos-futuros docentes en sus posibilidades para realizar la lectura en voz alta de manera más expresiva.

Además de la transmisión que el futuro docente realice, habrá que considerar su rol de mediador al poner en contacto directo a los niños con los libros. En este sentido adquiere mucha importancia conocer las características que en la dinámica del trabajo de la sala reviste el rincón o área de biblioteca: la presentación del mismo, los materiales posibles de incluir y las actividades que pueden proponerse a los chicos.

Los dos temas nodales antes enunciados buscaron destacar la importancia de la **selección** y la **transmisión** de manifestaciones literarias que el futuro docente habrá de encarar como un eje de trabajo destinado a que los chicos puedan **apreciar** la literatura. En estrecha vinculación con éste planteamos aquí la opción de considerar también la posibilidad de **provocar-coordinar la producción** de textos de los niños.

De acuerdo con lo planteado en los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial con respecto al bloque de literatura, "los contenidos se centrarán no sólo en el disfrute literario, sino en la reflexión del niño y de la niña sobre sus características y sobre las formas de construcción propios del texto literario, en función de que puedan iniciarse en la producción de mensajes estéticos" y también que "los alumnos y las alumnas deberán utilizar la palabra como herramienta creativa, iniciándose en el reconocimiento de los recursos significativos (imágenes y metáforas) y los recursos sonoros (ritmo y rima) en la creación de cuentos, poesías, adivinanzas, etcétera..."

Será importante traer a la reflexión del futuro docente conocimientos que se han ido construyendo en los ejes Adquisición de la lengua materna y Lectura y escritura, de modo que puedan relacionarse con esta propuesta. Se podrá ver así que el trabajo constante con la lengua oral y escrita en sus aspectos comunicativos, enriquecido por la apreciación del lenguaje literario, se complementa con la posibilidad de brindar un espacio para la **producción**. Vale aclarar que con ello no se pretende generar "escritores en miniatura", sino posibilitar a los niños explorar, jugar, fantasear con las palabras, como una práctica enriquecedora, tal como planteara Gianni Rodari,<sup>35</sup> conscientes de que la imagi-

<sup>34</sup> Zaina, A. "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas" en Malajovich, Ana (comp.) Recorridos didácticos en el Nivel Inicial, Buenos Aires, Paidós, 2000.



nación debe ocupar un lugar en la educación, confiando en la creatividad infantil, valorando el poder liberador que tiene la palabra.

El espacio de producción otorga a los niños, además, la posibilidad de poner en juego muchos saberes que van construyendo en el contacto con la literatura y evidenciarlos cuando se intente abordar alguna estructuración literaria pretendida (como elaborar un cuento, por ejemplo), poniendo a prueba su competencia como productores.

De modo que el futuro docente deberá conocer los fundamentos que guían el llevar a cabo estas propuestas de producción y además contar con los conocimientos y competencias para poder implementarlas.

Para llevar a cabo las actividades de producción de textos de tipo literario, el futuro docente deberá tener claros los contenidos a trabajar, es decir, si la propuesta es inventar un cuento, él deberá recordar sus componentes, sus características, para poder guiar y problematizar con sus intervenciones la participación de los chicos. De este modo, tomando en cuenta las características de cada manifestación literaria, el futuro docente podrá guiar las exploraciones que los chicos hagan en relación con la que quieran lograr, para poder así evaluar y enriquecer sus participaciones.

Creemos importante que el futuro docente construya algunos conceptos centrales para esta propuesta: que lo que interesa es básicamente el proceso de producción –y no tanto el producto–, pero que si hay un trabajo continuo se podrá llegar cada vez a mejores producciones que los chicos valorarán enormemente; como también que el trabajo de producción implica gran interacción de los chicos y una ubicación diferente para el docente, en modo alguno pasiva, sino un espacio también de ejercicio de su propia imaginación y creatividad.

"(...)Se ha insistido mucho sobre la importancia de acercar a los chicos buena literatura y sabemos que difícilmente las producciones de los chicos puedan aproximarse a ella. No es el objetivo intentar lograrla, ni tampoco evaluar sus producciones con la rigurosidad que se ha postulado en la selección de obras literarias para transmitirles. La intención es trabajar 'a la manera literaria', esto es, proponer producir un texto, tratar de estructurarlo y, a medida que se vaya conociendo y probando esa práctica, revisarlo, intentar mejorarlo dándole mayor coherencia, eligiendo palabras más ajustadas, más sugerentes, etcétera(...)" <sup>36</sup>

Los alumnos-futuros docentes podrán analizar diferentes propuestas de producción de textos para los niños, por ejemplo las que plantea Gianni Rodari,<sup>37</sup> considerando su significatividad y posibilidades en el Nivel Inicial, y también formular otras, de modo que pongan en juego ellos mismos sus capacidades creativas.

Se incluye también dentro de este tema nodal la posibilidad de enriquecer el trabajo de dramatización de los niños. Consideramos importante que el futuro docente conozca la importancia de esta posibilidad de expresión de los niños y que tome en cuenta el valor de sus intervenciones con propuestas para potencializar la capacidad creativa en el juego dramático y las dramatizaciones con títeres.

<sup>35</sup> Rodari, G. Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue, 1995.

<sup>36</sup> Zaina, A. "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas", en Malajovich, A. (comp.), Recorridos didácticos en el Nivel Inicial, Buenos Aires, Paidós, 2000.

<sup>37</sup> Rodari, G., op. cit.

BETTELHEIM, B. Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Barcelona, Ed. Crítica, 1975.

COOPER, J. C. Cuentos de hadas, alegorías de los mundos internos, Málaga, Sirio, 1986.

PAZ, N. El cuento de hadas, Buenos Aires, Leviatan, 1986.

Son algunos de los textos que abordan específicamente el tema del cuento de hadas. Desde una perspectiva psicoanalítica el primero y simbólica los otros dos, aportan la posibilidad de acercarse a esta compleja manifestación a través de miradas diferentes que permiten construir diversas significaciones.

BERNARDO, M. Teatro, Buenos Aires, Latina, 1972; y Títeres, Buenos Aires, Latina, 1972.

Ambos libros abordan las manifestaciones del teatro (representado por actores, el primero, de títeres, el segundo) desde conceptos teóricos en donde se postula especialmente el lugar del niño como espectador. Aportan referencias históricas, explicitan sus características y proponen sugerencias para orientar al docente en la selección de obras.

BORNEMANN, E. Poesía infantil, Buenos Aires, Latina, 1976; Buenos Aires, Dimar, 1992.

Es un estudio teórico que define la poesía para niños, establece una serie de conceptos nodales en torno a ella, propone una clasificación de sus manifestaciones y establece claras propuestas didácticas para el trabajo en la escuela. Incluye una variada antología de poemas.

CAPIZZANO DE CAPALBO, B. Iniciación literaria, Enciclopedia Práctica Preescolar, Buenos Aires, Latina, 1973.

Fue el primero en nuestro país en abordar específicamente la relación de los niños de Nivel Inicial con la literatura infantil, pensando en el trabajo del docente de Jardín. Si bien el tiempo transcurrido hace necesario revisar y contextualizar sus aportes, muchos de los temas y contenidos desarrollados tienen aún vigencia y resultan interesantes de considerar. Incluye un repertorio de cuentos, poemas y obras teatrales.

CERVERA, J. La literatura infantil en la Educación General Básica, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Una obra ya clásica que aborda desde la complejidad teórica del objeto literatura hasta las diversas reflexiones y consideraciones que se producen en la vinculación literatura-escuela.

CHERTUDI, S. El cuento folklórico, Buenos Aires, CEAL, 1967. -----

Releva y sintetiza el trabajo de múltiples investigadores, organizando conceptos en torno a cuestiones fundamentales como teorías sobre el origen de los cuentos folklóricos, el estudio de la forma o el estilo, o la variedad de interpretaciones. -----

ORTIZ, B. y A. ZAINA. Literatura en acción. Criterios y estrategias, Buenos Aires, Actilibro, 1998.-----

Desarrolla específicamente la relación entre la literatura y los niños de Nivel Inicial desde la mirada del accionar didáctico del docente. Abarca conceptos teóricos y propuestas fundamentadas que permitan seleccionar textos, transmitirlos e incursionar en la coordinación de las producciones de los niños. Además de abordar la narrativa, la poesía y el teatro, incluye reflexiones teóricas y propuestas de trabajo con los medios de comunicación. -----

PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. El Arte de narrar - un oficio olvidado, Buenos Aires, Guadalupe, 1972. -----

Pelegrín, A. La aventura de oír, Madrid, Cincel, 1982.

Padovani, A. Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría, Buenos Aires, Paidós, 1999. -----

Los tres abordan específicamente la narración oral. El de la doctora Etchebarne, pionero en nuestro país y ya un clásico en el tema, desarrolla una fundamentación teórica acerca de su significado y valor, incluyendo también referencias históricas, que se complementan con propuestas muy específicas acerca de la didáctica de la narración. Dentro de la misma línea, los de Ana Pelegrín y Ana Padovani aportan un valioso trabajo sobre los materiales narrativos y sus peculiaridades, junto con sugerencias para llevar a cabo adecuadamente el acto de narrar. -----

RODARI, G. Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue, 1995. -----

Un admirable trabajo de Rodari, pionero en proponer la producción de textos de los niños. En su prefacio incluye una fundamentación ya emblemática, que postula la necesidad y la importancia de otorgar un lugar a la imaginación dentro de la educación, propiciando la creatividad infantil y defendiendo el valor liberador que tiene la palabra. Desarrolla una enorme cantidad de propuestas, muchas de las cuales pueden contextualizarse al Nivel Inicial. -----

SORIANO, M. La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas, Buenos Aires, Colihue, 1995. -----

Armada, como su nombre lo indica, a la manera de una guía organizada por orden alfabético, la obra de este prestigioso investigador francés aporta información sobre escritores y obras de la literatura infantil y reflexiones sobre diversas problemáticas o temas específicos, entramados por una mirada interdisciplinaria. La obra se ve enriquecida en esta versión castellana por las notas de su traductora, Graciela Montes, que con gran rigor establece referencias con el cor-

pus de la literatura infantil argentina e hispanoamericana. Precede a la guía propiamente dicha una breve historia de la literatura infantil. ....

WISCHÑEVSKY, ZAINA, PASTORINO. *¿A qué juegan las palabras?*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994. ....

Este libro se basa en los postulados de Rodari y propone diversos juegos para propiciar la producción de textos de los niños. El prólogo de Elvira Pastorino fundamenta pedagógicamente la propuesta. ....