



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

La Literatura como Promotora de la Oralidad en la Primera Infancia: experiencia en dos Instituciones Educativas de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Estudiante: Scaff, Daiana Ayelen

Legajo: 35175

Director/es: Lic. Valdez, Gabriela Virginia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2026



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: CABA, 20 de Abril del 2026

Firma y aclaración del autor:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Daiana", written over a light blue grid background.

Daiana Ayelen Scaff

Índice

Título	5
Resumen	5
Introducción	6
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Planteo del Problema.....	11
Objetivos	14
Supuestos Básicos de Investigación.....	15
Estado del Arte	16
Marco Teórico	22
El Lenguaje como Resultado de la Interacción con Otros	22
Lenguaje, Lengua y Habla: Aportes Desde la Lingüística y la Terapéutica del Lenguaje	25
Funciones del Lenguaje y Bases Biológicas	27
Aspecto Semántico del Lenguaje	29
El Proceso de Adquisición del Lenguaje.....	31
El Valor De La Lectura	35
Interjuego entre Lenguaje y Literatura: Relaciones Dialógicas	39
La Promoción de la Oralidad y la Formación de Lectores Literarios en el Nivel Inicial	43
El Rol del EOE en el Desarrollo de Propuestas en torno a la Literatura en el Nivel Inicial	45
Método	49
Diseño de Investigación	49
Participantes	49
Instrumentos de recolección de datos.....	50
Procedimiento.....	50
Resultados	51
Discusión	67
Conclusión	74
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	75
Limitaciones de la Investigación.....	76
Líneas de Investigación Futuras	77
Propuestas de Intervención.....	78

Referencias.....	81
Anexos	89

Título

La Literatura como Promotora de la Oralidad en la Primera Infancia: experiencia en dos Instituciones Educativas de Gestión Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resumen

La siguiente investigación tiene como finalidad analizar la influencia de la literatura en el desarrollo de la oralidad de niños y niñas de dos a cinco años que asisten al Nivel Inicial; lugar que reviste significatividad en tanto allí acontecen experiencias de socialización y propuestas pedagógicas que incluyen tanto a la lectura como al desarrollo del habla en tanto contenidos específicos dentro de la currícula.

Se emplea un enfoque de investigación mixto, a partir de encuestas a docentes y profesionales de Equipos de Orientación Escolar (EOE), con el propósito de analizar la incidencia de las prácticas de lectura en el desarrollo de la oralidad infantil y los alcances del trabajo compartido entre dichos actores institucionales en el estímulo de las competencias lingüísticas y el acompañamiento de dificultades en la oralidad.

Los resultados obtenidos respaldan los supuestos que guían esta investigación y que aseguran que la implementación de propuestas literarias en las salas de dos a cinco años tiene incidencia favorable y directa en la promoción de la oralidad de los infantes. Sin embargo, el presente estudio también revela limitaciones en relación a la falta de sistematización e institucionalización de espacios para el diálogo y la construcción colectiva entre docentes y EOE.

Palabras clave: Literatura Infantil. Primera Infancia. Promoción de la Oralidad. Nivel Inicial. EOE. Psicopedagogía.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

Para referirse al lenguaje, desde una posición estructuralista, Giuliani (2016) afirma que “el lenguaje se presenta, siempre y en cada momento de su evolución, como una estructura; como una organización imposible de analizar tomando parcialmente alguno de los elementos que la constituyen, como si nos encontráramos ante un hecho positivo” (p.23). No obstante, insiste en que:

Apropiarse de la lengua no es sólo la apropiación del código, pues al ser dada por otro, lleva consigo lo que en lingüística fue llamado lo paralingüístico: mirada, prosodia, pausas, todo aquello que singulariza la relación entre ese bebé y quien cumple la función materna. (Giuliani, 2016, p 35)

Por su parte, Kremenchuzky (2022) agrega también que apropiarse del lenguaje no es para nada tarea fácil. Su construcción guarda una ligazón muy importante con lo social, motivo por el cual reviste entonces una compleja travesía que se inicia con el encuentro del recién nacido con los adultos significativos; quienes funcionarán como mediadores entre él y el mundo.

El Marco General para la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000) establece que cuando un/a niño/a ingresa al Nivel Inicial ya ha entrado al mundo del lenguaje y cuenta con experiencias en relación a los usos de la lengua oral. Pese a esto, muchos de ellos/as aún no recurren a la palabra para desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas que se le presentan diariamente. Se destaca también la función del lenguaje en el desarrollo de todo infante en tanto sujeto social, integrado a una sociedad y cultura determinadas. La escuela, en este sentido, cumple un rol fundamental en tanto deberá no solo ofrecer las oportunidades que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas en diversos contextos

sino también contemplar la planificación sistemática de propuestas que promuevan la oralidad y la escucha en el Nivel; “bajo la responsabilidad inalienable de garantizar a todos los alumnos el acceso a los saberes lingüísticos necesarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía, tomando en cuenta sus conocimientos previos” (Secretaría de Educación, 2000, p. 154).

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de niñas y niños de 4 y 5 años (2019), incluye dentro de las prácticas del lenguaje a la comunicación oral, la escucha, la lectura y la escritura. Aquí, al igual que lo propuesto por el Marco General antes mencionado, estas prácticas están concebidas en tanto prácticas sociales. Además, contempla la diversidad de experiencias en relación a estas prácticas con las que niños y niñas cuentan antes de comenzar el jardín. Es por ello que, el Nivel Inicial en pos de formar ciudadanos que participen activamente de la cultura oral y escrita; buscará ampliar y enriquecer sus competencias lingüísticas. “A través de la participación en actos de lectura y de escritura, aprenderán sus funciones, la alfabetización del sistema de escritura y las características del lenguaje escrito” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019, p. 159).

A partir de la actualización del Diseño Curricular para las salas de 4 y 5 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025), que es parte del Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende” en el cual se incluyen políticas públicas en torno a la educación para los años 2024 a 2027; se propone como sección introductoria un nuevo Marco General. Al igual que el documento antes descrito, aquí también se reconoce la diversidad de experiencias, en relación al lenguaje oral y escrito, con las cuales los niños y las niñas ingresan al Nivel Inicial. Además, define la capacidad de comunicación como transversal para dicho Nivel.

No obstante, podemos evidenciar diferencias respecto al marco normativo anterior que ponía el acento en promover experiencias que permitan el desarrollo del lenguaje como práctica

social con diferentes propósitos comunicativos; en tanto este nuevo Marco General ubica la enseñanza de la Lengua como aprendizaje fundacional y enfatiza la responsabilidad del Nivel de “potenciar el proceso de alfabetización, focalizando en el lenguaje oral para promover el desarrollo de las habilidades precursoras de la lectura y la escritura” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025, p. 44).

En este sentido, se propone abordar de manera sistemática el desarrollo del vocabulario, la comprensión y producción de diferentes estructuras gramaticales, el conocimiento de diversos géneros textuales (tipos de textos) y la adaptación de las formas lingüísticas a la situación comunicativa. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025, p 47)

Aquí, se observa una gran diferencia respecto a lo propuesto por el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022), en tanto explicita las Prácticas del lenguaje desde la perspectiva del derecho de las infancias a la participación plena en la cultura oral y escrita; sosteniendo que:

enseñar las prácticas sociales del lenguaje dista mucho de plantear actividades para “entrenar” a alumnas y alumnos en el logro de habilidades para memorizar el nombre de las letras, reconocerlas, sonorizarlas, establecer correspondencias desde su enseñanza explícita, ni ningún otro tipo de actividad que privilegie aspectos perceptuales y motrices “preparatorios”. (p 109)

Por su parte, El Marco Curricular Referencial de la Provincia de Buenos Aires (2019), asume un posicionamiento y encuadre similar al propuesto por el Marco General para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del año 2020. En tanto, reconocen al lenguaje en su dimensión social

al igual que la importancia del contexto comunicativo, y plantean que, para poder participar plenamente de la cultura escrita, “la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan” (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 24).

En lo que concierne a la literatura, el Marco General para la Educación Inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000) establece que deben garantizarse en dicho Nivel experiencias de interacción con textos literarios de diversos géneros en tanto, estos primeros años, configurarán las bases de quien devendrá un futuro lector. Asume como objetivo del Nivel el contacto placentero con la literatura dado que “el propósito central de la literatura en el Nivel Inicial es comenzar la formación de un lector estético” (Secretaría de Educación, 2000, p. 157).

El Marco Curricular Referencial de la Provincia de Buenos Aires (2019), plantea que la alfabetización implica el uso de la palabra en distintos contextos, por lo que la alfabetización literaria, a partir de la lectura y escritura de distintas producciones, debe ser contemplada dentro de las propuestas pedagógicas diseñadas para tal Nivel.

La actualización del Marco General dentro del Diseño Curricular para las salas de 4 y 5 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025), no incluye un apartado específico referido a la literatura y su abordaje en el Nivel pero, como una de sus finalidades, refiere a “ofrecer una educación integral centrada en el desarrollo de las dimensiones corporal, emocional, social, afectiva, cognitiva, comunicativa, expresiva, estética y ética” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025, p. 19).

Pereira y Di Scala (2009) proponen que la literatura, en tanto manifestación artística que pertenece a la cultura, se convierte en un elemento fundamental como promotora de la oralidad

en tanto invita a la escucha y posibilita que la palabra circule. “La capacidad narrativa es aquella potencia humana que hace del niño un ser hablante, o sea, alguien que usa el lenguaje para relatar y al hacerlo construye experiencia en la que se constituye como sujeto” (Pereira y Di Scala, 2009, p.58).

Por lo hasta aquí expuesto, el siguiente trabajo con enfoque de investigación mixta, busca indagar respecto al grado y modo de incidencia de las experiencias literarias en el Nivel Inicial, contemplando las salas de 2 (dos) a 5 (cinco) años, en el desarrollo del lenguaje oral de los infantes. Asimismo, pretende identificar la necesidad de acompañamientos específicos y continuos por parte de un/a psicopedagogo/a; en torno a la elección de las propuestas, su posterior implementación y abordaje de dificultades que puedan representar ciertas lecturas, con el fin de favorecer los aprendizajes de los/as alumnos/as. El estudio se centra en docentes y profesionales pertenecientes a Equipos de Orientación Escolar (EOE) que se desempeñan en el Nivel Inicial, en dos Instituciones Educativas de gestión privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri, 2014, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). Para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, que se realizará de manera concurrente o simultánea, y su posterior análisis; se utilizarán cuestionarios con preguntas de carácter cualitativas y cuantitativas dirigidas a docentes del Nivel en cuestión y profesionales pertenecientes a Equipos de Orientación Escolar.

Planteo del Problema

Se ha referido con anterioridad que el lenguaje no es, en absoluto, un proceso espontáneo. Kremenchuzky (2022) señala que, si bien como otros hitos de la constitución subjetiva, es posible que su aparición difiera en cuanto a la edad entre un/a niño/a y otro/a; es importante prestar especial atención cuando el uso de la palabra aún no aparece.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial Marco General (2020), señala que este Nivel, en tanto primera experiencia exogámica, asume el compromiso de crear las condiciones necesarias para favorecer el pasaje de la comunicación gestual a la comunicación verbal al igual que alentar a los/as niños/as al uso de la palabra con diferentes propósitos comunicativos y en distintas situaciones cotidianas. Si bien los alumnos/as de este primer nivel educativo han ido construyendo un saber respecto a que el lenguaje significa y se utiliza con distintas intenciones, no todos los niños han tenido las mismas oportunidades de tomar contacto con los diferentes formatos del habla; no todos (pese al “poder aparentemente igualador” de los medios masivos de comunicación), han estado en contacto con los mismos modelos de verbalización. (Rodríguez, 1995, p 3)

La literatura infantil no se circunscribe exclusivamente a los libros, sino que va más allá de ellos. Las canciones de cuna, los juegos con palabras y rimas de los primeros años de vida, constituyen también verdaderas experiencias tempranas con una gran implicancia literaria, pero fundamentalmente cognitiva. Por su parte, el encuentro con un cuento, una narración, una poesía es una puerta de entrada no solo a un universo imaginario sino también es la llave de entrada al lenguaje (López, 2021).

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de niños desde 45 días a 2 años (2016), considera al lenguaje como la adquisición más importante en la vida de todo ser humano, por lo

que generar las condiciones para promover el desarrollo del lenguaje se convierte en uno de los objetivos de la Educación Inicial. Por ello, incluye dentro de los ejes organizadores de la enseñanza en el jardín maternal a las experiencias para la comunicación, siendo el desarrollo del lenguaje y las experiencias literarias contempladas desde los primeros años. “Paralelamente al desarrollo del lenguaje verbal en los bebés, se trabajarán los lenguajes no verbales. Ambos se complementan, aunque el lenguaje no verbal surge precozmente y precede, en su aparición, al verbal” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2016, p. 73). Se otorga un gran valor a los contextos de interacción con otros para el desarrollo oral, dado que el aprendizaje de la lengua materna depende del lenguaje que circula en el entorno y “durante los dos o tres primeros años de vida el niño necesita interactuar con otros hablantes para hacer que la facultad del lenguaje sea operativa en una lengua determinada” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2016, p. 74).

Es fundamental la actitud que asuma el docente. Hablarle al bebé con diferentes entonaciones e inflexiones de la voz, mirándolo a la cara, contándole qué actividad está realizando con él, nombrarlo, imitar sus vocalizaciones para que él a su vez las repita y provocarlas por medio de caricias y cosquillas. Conversar con el bebé, poniendo en palabras sus gestos y actitudes. (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2016, pp 75-76)

Sugiere, además, que las canciones de cuna son las primeras experiencias de encuentro con la literatura por lo que deben incluirse dentro de las propuestas que se ofrecen en esta sección del Nivel Inicial. Asimismo, las rimas de movimiento que incluyen tanto lo poético como lo kinestésico, en las cuales generalmente se nombran distintas partes del cuerpo, y la exploración de libros son fundamentales en estas edades.

Será fundamental la presencia del docente, quien transmitirá el sentido social del libro y el valor de la lectura. Esencialmente, un libro es un libro porque puede ser leído, porque

tiene texto y/o imágenes para mirar, explorar visualmente comprender e interpretar. Es por eso que el accionar del docente estará orientado a favorecer el inicio de experiencias de lectura, andamiando con constancia y paciencia las acciones del bebé, señalando y leyendo para él las imágenes y los textos que los libros incluyan. (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2016, p 82)

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de niños de 2 y 3 años (2000), contempla dentro de los contenidos propios del área de la expresión y comunicación a la producción oral, la lectura, la escucha y la escritura; por lo que se busca que los infantes puedan pasar de una comunicación apoyada en lo gestual a hacer un mayor uso de la palabra con distintas finalidades. El Nivel, entonces, se convierte en un agente fundamental para la promoción de las habilidades lingüísticas, dado que:

Desde el punto de vista lingüístico, la explosión que se produce en este segundo año de vida 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. Los niños aprenden a armar frases de dos palabras alrededor de los 22 meses y a partir de ese momento la expansión y la complejización de su lenguaje es constante.

(Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016, p 129)

Se considera, por todo lo anteriormente expuesto, que en el Nivel Inicial se ofrecen oportunidades de encuentro con la literatura, como así también se generan las condiciones para promover avances en la oralidad de los niños y las niñas que allí asisten; resulta imperioso conocer las representaciones de los/as docentes en torno a la literatura y al desarrollo del lenguaje a partir de este tipo de experiencias, así como también indagar respecto al tipo de

propuestas en torno a este eje que suelen incluir en sus prácticas, la regularidad con las que son implementadas y el efecto que estas tienen en la comunicación verbal de sus alumnos y alumnas.

De acuerdo a lo señalado hasta aquí, se pretenderá dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Las experiencias en torno a la literatura favorecen la promoción de la oralidad en los infantes? ¿De qué modo contribuyen las experiencias literarias en la comunicación verbal de los niños? ¿Cuál es su grado de incidencia en las habilidades lingüísticas? ¿Se hace necesaria la intervención de un miembro del EOE en la elección, implementación y detección de dificultades en torno a las propuestas literarias? ¿El acompañamiento por parte de un miembro del EOE podría llegar a tener un impacto mayor en el desarrollo de las competencias lingüísticas?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar los alcances de las prácticas literarias en relación a la promoción de la oralidad en niños y niñas que asisten al Nivel Inicial, en salas de 2 (dos) a 5 (cinco) años, en dos instituciones educativas de gestión privada de CABA.

Objetivos Específicos

- Determinar los vínculos entre literatura y oralidad en las salas de 2 a 5 cinco años en dos instituciones educativas de gestión privada de CABA.
- Explorar respecto a las experiencias en torno a la literatura que pueden ofrecerse en el Nivel Inicial, en las salas de 2 a 5 años, para estimular el desarrollo del lenguaje verbal.
- Identificar posibles desafíos que enfrentan los/as docentes de las salas de 2 a 5 que se desempeñan en dos instituciones educativas de gestión privada en CABA, respecto a la elección e implementación de las propuestas literarias.

- Analizar las representaciones de las profesionales que se desempeñan como miembros del EOE en el Nivel Inicial, en relación a los alcances de su rol en el acompañamiento docente para la elección y desarrollo de propuestas literarias que busquen promover la oralidad en los infantes.

Supuestos Básicos de Investigación

La implementación de propuestas literarias en las salas de dos a cinco años del Nivel Inicial tiene incidencia favorable y directa en la promoción de la oralidad de los niños y las niñas. Diversos estudios e investigaciones demuestran que las experiencias literarias resultan una herramienta valiosa para que las prácticas de oralidad se enriquezcan y las habilidades lingüísticas puedan ir complejizándose.

Por otro lado, el acompañamiento por parte del Equipo de Orientación Escolar (EOE), a los y las docentes a fin de promover un trabajo mancomunado en el desarrollo de las propuestas y abordaje de dificultades, impacta de manera positiva en el despliegue de las competencias lingüísticas de los/as estudiantes.

Estado del Arte

El estudio de la literatura infantil y el desarrollo de la oralidad durante la primera infancia ha sido objeto de investigaciones en Latinoamérica que exploran de qué manera se interrelacionan. No obstante, gran parte de la evidencia empírica en torno a esta temática data de otros países, siendo una temática que no ha sido tan investigada en Argentina.

Quito Peralta y Cárdenas Cordero (2021) realizan una investigación de carácter no experimental en Ecuador, tras la pandemia de COVID. Con ella se pretende analizar los alcances del storytelling, término que hace referencia al relato de cuentos, en la educación inicial como estrategia promotora del lenguaje verbal, a partir del uso extensivo de plataformas digitales como Youtube para el armado de recursos audiovisuales. El enfoque que adopta ese trabajo es de tipo cualitativo y se utiliza como muestra a un total de 9 niños de tres años y a una docente. Según los autores, la utilización de cuentos como estrategia didáctica trae aparejados beneficios que van desde el estímulo del lenguaje oral, hasta el despliegue de la imaginación y el desarrollo del pensamiento lógico.

Otro aporte de gran relevancia es el de Sartori et al. (2021), enmarcado en un proyecto de intervención promovido por la Fundación Arcor, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y, además, el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. Su propósito consistió en establecer asociaciones entre el lenguaje utilizado por las profesoras del Nivel Inicial y el de sus alumnos/as. Participaron de este estudio, llevado a cabo en la provincia de Entre Ríos, Argentina, 10 docentes y 300 alumno/as (de 5 años); de un total de 10 jardines de infantes. A partir del análisis de la secuencia pregunta-respuesta-seguimiento, presente en las interacciones docente-alumnos/as tanto en situaciones de juego (16 grabaciones) como de lectura de cuentos (13 grabaciones); se comprueba que los interrogantes

planteados por las docentes fueron cerrados y literales; siendo esto más frecuente en momentos de lecturas de cuentos que en juegos de rincones; como así también señalan la importancia de destinar espacios para la formulación de preguntas inferenciales o que revistan mayor complejidad ya que posibilitarían la elaboración de respuestas más complejas y alentarían seguimientos de mayor nivel.

Por otro lado, Cango-Patiño y Padilla-Celi (2022) llevan adelante una investigación en tres instituciones públicas de la ciudad de Loja, en Ecuador, con el fin de evidenciar la metodología y recursos literarios puestos en práctica por las docentes, en el marco de una educación a distancia desarrollada durante la pandemia, en pos de estimular el lenguaje verbal de niños y niñas de 4 y 5 años de edad. Se trata de un estudio de carácter descriptivo y se contó con la participación de 15 docentes que desempeñaban su rol en instituciones públicas de la ciudad antes mencionada, a quienes se les realizó una entrevista. Asimismo, se aplicó una guía de observación. Los resultados obtenidos dan cuenta que las maestras de Educación Inicial de las tres instituciones investigadas utilizan, en mayor porcentaje, cuentos y canciones como recursos para promover el lenguaje oral; siendo las fábulas poco utilizadas.

Por su parte, Zibelman (2023), egresada de la Universidad de Flores (UFLO), orienta su Trabajo Final de Integración, a partir de un enfoque cualitativo, hacia la Psicopedagogía Preventiva en el tratamiento de las dificultades en el lenguaje oral en niños/as de cinco años de una escuela de Corrientes. En este sentido, busca analizar la influencia de los cuentos como recurso empleado por las docentes ante las dificultades observadas en el habla. A partir de un diseño de tipo no experimental y descriptivo, la investigación toma como muestra a 12 participantes, de las cuales 8 son docentes y 4 psicopedagogas a quienes se les realizan entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran coincidencia entre las entrevistadas

respecto a la utilización de los cuentos como recursos para prevenir la aparición de dificultades en el lenguaje; al igual que reconocen su significatividad en la estimulación de funciones cognitivas y habilidades sociales.

No obstante, en lo que respecta a la Psicopedagogía Preventiva, si bien las profesionales de esta área reconocen el valor de su rol en la prevención de dificultades en los procesos de aprendizaje; la mayoría de las docentes expone que no suelen recibir orientaciones por parte de ellas y, si esto ocurre, está supeditado a casos particulares (Zibelman, 2022).

Otra investigación relevante es la de Pullaguari Uchuari et al. (2023), orientada al trabajo con cuentos y canciones en el Nivel Inicial como recurso didáctico para promover el lenguaje literario de los niños y las niñas. El estudio logra recabar información, a partir del modelo PRISMA¹, para dar cuenta de la modalidad en que se implementan las canciones y los cuentos en el Nivel en cuestión. A partir de la selección de 85 artículos y trabajos científicos publicados en variadas plataformas, los resultados demuestran que el contacto con los cuentos mejora notablemente el lenguaje literario, en áreas como la incorporación de nueva información a causa de la exposición frecuente a las lecturas; la capacidad de diálogo y el uso de vocabulario específico al igual que en lo que atañe a las habilidades descriptivas pudiendo desarrollar ideas con mayor claridad.

Latorre-Villafuerte y Larco-Pullas (2023) realizan una investigación de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, con el objetivo de analizar la influencia de los cuentos infantiles en el desarrollo de la expresión y comprensión verbal, en alumnos del subnivel inicial dos de la ciudad de Quito, Ecuador. La muestra involucra a un total de 15 niños y 2 docentes y

¹ La declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), publicada en 2009, fue diseñada para que los investigadores puedan documentar y reportar, de manera fiable, una revisión sistemática.

el estudio se apoya en una tabla de carácter cualitativo de destrezas, en función de las habilidades lingüísticas seleccionadas, diseñadas en una ficha de observación que se emplea como instrumento para recoger los datos. A cada destreza específica se le asigna una escala en relación a “Adquirido”, “En proceso” o bien “Iniciado” para valorar en qué estadio del proceso se encuentra cada niño a partir de su desenvolvimiento en distintas propuestas. Las habilidades de expresión oral analizadas incluyen principalmente, la comunicación clara de las ideas, la incorporación de nuevas palabras, las posibilidades de describir oralmente imágenes y la capacidad de responder interrogantes sobre temáticas abordadas en la clase. Los resultados obtenidos muestran que, si bien un porcentaje del grupo de niños aún se inician en la adquisición de las mismas; un número significativo de ellos ha logrado desarrollar competencias en lo que respecta a la comunicación oral, lo que señala la necesidad de acrecentar el uso de cuentos en las prácticas educativas a fin de promover la oralidad de los infantes.

Parra Romero y Sagñay Illapa (2024) llevan adelante un trabajo de investigación en Ecuador, con el fin de determinar la incidencia de las estrategias narrativas en la estimulación de la oralidad en niños/as de preescolar; señalando que “en respuesta a la falta de socialización causada por la pandemia, los problemas de oralidad en niños pequeños son una preocupación creciente para padres y maestros” (p. 109). Esta problemática que reviste importancia a nivel social, motiva a la realización de dicha investigación. El enfoque empleado es de tipo cuantitativo y experimental. El estudio incluye la selección de 30 docentes a quienes se les brindan quince encuentros de capacitación en materia de estrategias narrativas que implementarán luego en sus clases con el fin de estimular la oralidad de sus estudiantes. Además, se recurre a una muestra de 25 alumnos y se utiliza una ficha de observación para la recopilación de información. Los resultados obtenidos, dan cuenta de una mejora significativa en lo que

respecta a las habilidades de comprensión y expresión oral, al igual que de interacción social luego de la implementación de las estrategias narrativas, enmarcadas en el uso de cuentos con apoyatura visual, juegos de roles y utilización de títeres durante las narraciones.

Otro aporte significativo es el de Revelo Quiñonez et al. (2024), cuya investigación que adopta un enfoque mixto y llevada a cabo en Ecuador, pretende determinar el impacto positivo de la utilización de cuentos pictográficos en el habla de niños de 3 años con dificultades en el aprendizaje. La muestra estuvo conformada por los 15 niños de la sala de tres años y su docente. Se aplicó a los niños una lista de cotejo mientras que se entrevistó a la educadora a partir de un cuestionario con preguntas abiertas. Los resultados, fruto de un análisis cualitativo y cuantitativo, posicionan a los cuentos pictográficos como un recurso valioso e inclusivo que alienta el desarrollo lingüístico y promueve la adquisición de vocabulario, especialmente de quienes presentan dificultades en esta área.

Continuando con las investigaciones más recientes, Vallejos Chirito (2024) lleva adelante, en Perú, un estudio con el fin de analizar el influjo de los cuentos audiovisuales, a partir del uso de Tics (Tecnologías de la Información y la Comunicación), como estrategia pedagógica con 35 estudiantes de 5 años para promover su oralidad. Se analizó la variable del lenguaje oral en conjunto con la de recursos audiovisuales para determinar la forma, el uso y el contenido respecto a los intercambios orales que se producen luego de estas experiencias narrativas. Se utilizaron cuentos multimedia, hipermedia y crossmedia; los cuales demandan a los espectadores distintos tipos y niveles de participación e interactividad. Las observaciones a la muestra, permiten calificar como positiva la relación entre el uso de este tipo de recursos audiovisuales y la promoción del lenguaje oral.

Por último, dentro de los estudios contemporáneos, que se diferencia de los anteriores por poner el acento en la narración y no en la lectura; encontramos el de Salto Cubillos et al. (2024), desarrollado en Villa Clara, Cuba. Esta investigación, de tipo descriptiva y enmarcada en el formato taller, pretende explorar las implicancias de las narraciones orales por parte de los docentes, en el marco de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Nivel Inicial. Participan de esta investigación 35 profesionales del área de Educación, siendo algunos/as docentes y otros/as directivos. El taller, desarrollado de manera virtual y sincrónica, contempló distintos bloques de contenidos relativos a la escritura de cuentos y al arte de relatarlos en el aula; al mismo tiempo que contó con la participación de un reconocido tallerista venezolano. Los participantes no solo debieron realizar trabajos asincrónicos sino también presentar un video, para acreditar la cursada, que consistía en una narración de un cuento propio o clásico. Esta experiencia deja entrever la necesidad de promover la práctica del cuentacuentos en las aulas en tanto la narrativa dado que, si bien promueve el desarrollo de la oralidad de los niños; no suele utilizarse con asiduidad en el ámbito educativo.

Estas investigaciones evidencian la relación entre literatura y oralidad durante la infancia, destacando los avances en las competencias lingüísticas de los niños a partir de propuestas que contemplan la lectura, narración de cuentos y recursos audiovisuales. La amplitud y profundidad de vocabulario, así como también las habilidades expresión oral y comprensión, mejoran notablemente a partir de diversas experiencias literarias.

Marco Teórico

El Lenguaje como Resultado de la Interacción con Otros

La dimensión relacional en lo que respecta a la construcción del lenguaje ha sido objeto de estudio a través del tiempo. Distintos autores han teorizado acerca del devenir del lenguaje como un proceso que no puede darse en soledad ni de manera aislada.

Lacan (1955-1956), en uno de sus célebres seminarios, destaca la necesidad de que otras personas hayan nombrado al recién nacido para que, luego, este pueda hablar en nombre propio. En este sentido, para que, en algún momento, pueda referirse a sí mismo como “yo”, en primera persona; alguien antes debió haberlo nombrado como “tú”.

Unos años después, Lacan (1967) brinda una conferencia destinada a psiquiatras en la cual también se refiere a la cuestión del lenguaje. Allí, deja plasmado su posicionamiento respecto a cómo el lenguaje precede a todo ser humano que nace. Este existe, per se, y será entonces el recién nacido quien tendrá que apropiarse de este nuevo universo de significados y significantes. En este proceso, resulta vital la presencia de Otro (con mayúscula) que aloje a ese/a niño/a en el lugar de la palabra, del universo simbólico que lo precedía y del que ahora es parte. En otro de sus seminarios, más adelante, dirá “siempre hay un tercero, el Otro con mayúscula, constituyente de la posición del sujeto como hablante” (Lacan, año, p. 185).

Stern (1990, citado por Jaimsky, 2022) destaca la existencia de un habla particular de las madres hacia sus bebés, denominado tono maternés, que trasciende todas las culturas y que, en consiguiente, dota al proceso de comunicación de una gran carga afectiva. El mismo está caracterizado por los cambios en las entonaciones, las pausas, las vocales prolongadas y la presencia de frases formuladas a modo de interrogantes.

Benveniste (1997) se refiere al lenguaje con un gran poder fundador, en tanto permite nominar, poner nombre a aquello que existe. La sociedad cobra sentido por el lenguaje, al mismo tiempo que todo individuo se introduce en ella a partir de este. “El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir *yo*” (Agamben, 2007, p. 72).

Estamos hechos de lenguaje, nuestra relación con el mundo, y con los otros, es a través de las palabras. Palabras que nombran, palabras que se pronuncian a partir de una lengua compartida y, a su vez, desde ella (Montes, 1999).

Los muchos y muy sutiles músculos que la atraviesan permiten que, en su arquearse, aplanarse, ahuecarse, frotar, rozar, sopapear y cercar el paladar, los dientes y los labios, la lengua module el aire vibrante que sale por la boca en ruidos y sonidos que alimentarán la cara audible de nuestra señal humana: la palabra. (p. 1)

Michèle Petit (2009) destaca la implicancia en el armado psíquico de las experiencias de intercambio de quien materna con su bebé, a partir de una función lúdica del lenguaje. Lo afectivo cobra vital importancia en la adquisición del lenguaje y, por ello, la sonoridad que acompaña a las palabras es lo primero de lo que todo pequeño se apropia, cualquiera sea la cultura en la que se encuentre.

De acuerdo a esta posición psicoanalítica, un niño habla porque, en un principio, fue hablado por quienes lo recibieron en este mundo. Si bien el lenguaje lo preexiste al sujeto, en tanto sistema de signos; para poder apropiarse de este es condición indispensable que haya alguien primordial que muestre el mundo y lo signifique, le hable (aunque aún no esté en edad de

comprender aquello que se le dice), al mismo tiempo que signifique los gritos, llantos y balbuceos, ubicando a ese bebé en carácter de sujeto (Jerusalinsky et al., 2010).

Por su parte, las investigadoras Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) insisten en que “los bebés empiezan a adquirir el lenguaje durante sus primeros meses de vida, mucho antes de decir las primeras palabras; el lenguaje se construye sobre una base de comunicaciones afectivas.” (p. 32).

Siguiendo estas líneas de pensamiento, Giuliani (2016) enfatiza la idea del lenguaje como aquello que nos hace humanos y, cuyo devenir, se debe principalmente a quien ejerce la función materna, que lo ofrece; es decir, instala la posibilidad para su apropiación. Refiriéndose específicamente al lenguaje verbal; este implica la necesaria presencia de otros a quien dirigirse, un mensaje que se desea transmitir, un código compartido al igual que un tiempo y espacio que le son propios. Por su parte, Elsa Coriat (2016) escribe el prólogo del libro antes citado y afirma:

El cachorrito humano, ese cuerpecito vivo que sale a la luz viniendo desde las tibias tinieblas del vientre de su madre, deberá ser marcado primero por lo simbólico, por el significante, para poder después apropiarse de la lengua e ir armando su propio decir. (Giuliani, 2016, p. 14)

Asimismo, Flesler (2016) destaca el valor fundante de ser hablado por otros, al comienzo de la vida, para luego poder hacerlo en primera persona. En este sentido, apropiarse de la lengua es un proceso que se va gestando desde el encuentro del recién nacido con los otros. Se inicia desde el momento en que Otro comienza a interpretar el llanto de ese bebé como una demanda; un Otro que, en un comienzo de la vida, presta sus palabras para que luego, ese niño/a pueda hablar en nombre propio como “Yo”.

Sykuler (2024), resalta el valor de la mirada y de la voz de quien recibe y aloja al recién nacido. La voz, en tanto transmisora de la palabra, acaricia, envuelve y libidiniza el cuerpo del bebé con sus tonalidades y cadencias.

Lenguaje, Lengua y Habla: Aportes Desde la Lingüística y la Terapéutica del Lenguaje

Para continuar esta conceptualización teórica, es preciso establecer las diferencias entre los términos lengua, habla y lenguaje. Si bien suelen ser utilizados indiscriminadamente, aluden a conceptos disímiles.

Saussure (1945), pionero en el estudio de la lengua y en sentar las bases del carácter científico de la lingüística, ubica al lenguaje como factor esencial e imprescindible en la vida de toda sociedad; por lo que de allí deviene el interés por su estudio. En lo que respecta al fenómeno lingüístico, ubica dos aspectos que se corresponden mutuamente el uno con el otro: los sonidos, que cobran sentido al estar ligados al pensamiento; y la articulación fonológica que permite su producción. Mientras que el lenguaje es definido en carácter de facultad que nos brinda la naturaleza y nos diferencia de los animales; la lengua necesita ser adquirida e involucra convenciones adoptadas socialmente siendo, a su vez, producto del primero. Asimismo, se refiere al signo lingüístico, que compone la lengua, como unión entre significado (representación mental que corresponde a una imagen acústica, es decir, la palabra hablada) y significante (imagen acústica o aspecto fonológico). El habla, por su parte, es definida como el acto de quien se comunica individualmente, haciendo uso del código propio de la lengua.

Chomsky (1957) citado por Birchenall y Müller (2014), propone la existencia de una tendencia innata para aprender el lenguaje. La lengua materna, entonces, se obtendría de manera inconsciente a partir de la exposición a un entorno lingüístico.

El ser humano se apropia del lenguaje, en tanto conducta, a partir de mecanismos de condicionamiento. El proceso de aprendizaje del mismo se centraría en la imitación, a partir de los estímulos del entorno, y la asociación de las palabras a determinados objetos y sucesos (Skinner, 1957, como se citó en Aquino et al., 2018).

Considerando entonces el carácter social inherente al lenguaje, como así también la necesidad de ciertas condiciones biológicas que permitan recibir y procesar todo aquello que es ofrecido por el entorno; Jerusalinsky et al. (2010) sostiene que:

Es necesario un sistema nervioso apto y sensible al registro de estas marcas y a su permanencia y funcionamiento. Pero estas pre-condiciones neurofisiológicas no constituyen el lenguaje, no son ellas las que hablan sino el sujeto que en ellas se instala. El campo del lenguaje no es su neurofisiología sino la red del mundo que él compone. (p. 53)

Baralo (2016) citado por Aquino et al., (2018, p. 10), destaca el valor singular del habla en tanto remite a la individualidad de quien enuncia. Puede pensarse, entonces, como la acción de poner en juego la lengua. El lenguaje, por su parte, excede pero incluye a ambos. Se apela a una metáfora para pensar esta relación: el habla y la lengua conformarían la lana de una madeja y, al entretejerse, entramarse, dan lugar al lenguaje.

Aquino et al. (2018) se refieren a la lengua primer concepto como un sistema de signos, socialmente aceptado y conformado por reglas como elementos que le son propios. Aquí entran en juego los tres niveles que lo componen: fonológico (sonidos propios de la lengua), morfosintáctico (estructura interna de las palabras) y semántico (relativo al significado de las palabras), en el cual nos detendremos más adelante.

Por su parte, Sobol (2011), como se citó en Kremenchuzky (2022) afirma que el desarrollo del lenguaje está condicionado no solo por las disposiciones neurobiológicas que lo hacen posible, sino fundamentalmente por las experiencias de interacción que los otros, hablantes, ofrecen desde el comienzo de la vida, por lo que “sin duda, uno podría entender el lenguaje como un entramado somático, psíquico y social” (p. 67). Asimismo, pone énfasis en la posición de los otros significativos para el bebé que, en tanto hablan, se posicionan como causantes de este proceso: se habla porque alguien solicita la palabra al mismo tiempo que está disponible para alojar un mensaje.

Por lo hasta aquí expuesto, se considera que el lenguaje no aparece, súbitamente, como consecuencia de una maduración biológica; y que tampoco se construye en soledad: “Si la apropiación construye, si no se da por un mero proceso imitativo, el lugar de quien da lenguaje se convierte en constructor del otro que se apropia” (Giuliani, 2016, p.33).

Funciones del Lenguaje y Bases Biológicas

Existe cierta tensión entre los lingüistas cuando se trata de definir la función del lenguaje dado que, “no está probado que la función del lenguaje, tal como se manifiesta cuando hablamos, sea enteramente natural, es decir, que nuestro aparato vocal esté hecho para hablar como nuestras piernas para andar” (Saussure, 1945, p. 38).

Bien nos sirve de ejemplo a esta afirmación el famoso caso del niño de Aveyron, mencionado por Papalia et al. (2009) que, al ser encontrado en las afueras de un pueblo de Francia, luego de haber vivido aproximadamente doce años en el bosque y rodeado de animales, no hablaba como así tampoco respondía cuando se dirigían a él. Esto refleja que la falta de contacto con otros humanos, el lazo social, hicieron que el niño no desarrollara el lenguaje ya que “pocos se dan cuenta de la perentoriedad del estímulo ambiental, que debe llegar sin retraso,

ya que, si no está en el momento oportuno, no podrá ir construyendo su estructura para incorporar el lenguaje en ella” (Kremenichuzky, 2022, p.69).

Broca (1861) citado por García-Molina y Roig-Rovira (2013, p. 119), realiza un novedoso hallazgo para su época tras encontrar evidencia de la relación entre el cerebro y el lenguaje, a partir del estudio de caso de un paciente que pierde el habla a causa de una lesión en el hemisferio izquierdo de dicho órgano. Este descubrimiento hizo que, hasta el momento, recibiera el nombre de “área de Broca” a esta región del cerebro encargada de la producción del lenguaje oral la cual, a su vez, interviene activamente dando la orden a los órganos encargados de realizar los movimientos que posibilitan el habla.

Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) declaran que, si bien el lenguaje se aprende en la interacción con otros humanos y a partir de la necesidad de comunicación con otros semejantes; hay una gran cantidad de argumentos a favor de la existencia de ciertas estructuras en el cerebro que posibilitan el desarrollo del lenguaje. En este sentido, si bien el medio social reviste un papel fundamental para ello; el lenguaje se debe en gran parte a los mecanismos neuronales que lo hacen posible.

Afirman también que la palabra tiene una gran significatividad desde el comienzo de la vida en tanto “una de las muchas implicaciones para el desarrollo del lenguaje es la posibilidad de que cuando los adultos hablan a los niños, están de hecho activando los patrones neuronales del bebé para el lenguaje” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010, p. 15).

Fejerman y Grañana (2017), como se citó en Aquino et al. (2018, p.19) establecen que el área de Wernicke, localizada en el hemisferio dominante, generalmente el izquierdo; está involucrada en lo relativo a la comprensión del lenguaje.

A diferencia de lo que ocurre con los animales, las áreas del cerebro humano nos permiten entender la singularidad que reviste para nuestra especie el acto de poder comunicarnos desde la palabra (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010).

Para repetir una palabra que oímos (por ejemplo, gato), la procesamos primero en el área de Wernicke y después enviamos una representación de la misma, a través del fascículo arqueado, al área de Broca, donde se organiza su forma hablada. (p. 16)

Jakobson (1960), se refiere a las funciones del lenguaje en el marco de un modelo de comunicación que consta de componentes entre los que podemos encontrar al emisor, persona que emite un mensaje; el mensaje, aquello a transmitir; el receptor, quien lo recibe; y el código de la lengua, fundamental para su eficacia. A cada uno de ellos le atribuye una función tal como la expresiva (enfocada hacia el emisor), la conativa (orientada hacia el receptor), la poética (asociada al mensaje propiamente dicho), entre otras.

Halliday (1973), como se citó en Giuliani (2022, p. 48) describe algunas funciones a las que llamará pragmáticas entre las que cabe mencionar: la función instrumental, relacionada especialmente con el conocimiento del mundo y el poder pedir algo del entorno circundante; la función personal que enfatiza la singularidad del hablante y se afirma con el pronombre “yo” y la función reguladora vinculada con la capacidad de persuadir e incidir en el comportamiento de otros. Giuliani (2016) expresa, sobre las funciones del lenguaje, que “sirven como plataforma en donde se da a ver, a través del decir y aún del comprender, qué pudo ir construyendo un niño, y por donde seguir en los caminos de ofrecer lenguaje”. (p.41)

Aspecto Semántico del Lenguaje

Clark (1993) afirma que antes de comenzar a expresarse haciendo uso de la palabra hablada, los/as niños/as ya han construido un conjunto de conceptos y categorías respecto del

mundo circundante por el hecho de estar en interacción con este. Progresivamente, comenzará a establecer correspondencias entre lo que escucha y los objetos, personas y situaciones. Insiste también en que la posibilidad de generar redes semánticas comienza desde temprana edad. En este sentido, las posibilidades de establecer inferencias, junto con la categorización de objetos y la interacción con el contexto son fundamentales en este proceso.

Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010), plantean que el desarrollo de redes semánticas es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Asimismo, sostienen que incluso antes de nacer los bebés ya escuchan el idioma que se habla fuera de la panza. Una vez aquí, comienzan a adquirir habilidades de comunicación que se irán desarrollando progresivamente tales como mirar a los ojos; prestar atención a la voz de quienes les hablan; responder mediante el llanto, balbuceos o incluso una sonrisa. En lo que respecta al aspecto semántico en la adquisición del lenguaje, las autoras afirman que el vocabulario de los niños, en sus primeros años de vida, está emparentado con su entorno cotidiano por lo que reflejará palabras relacionados con objetos, personas y situaciones próximas a su contexto al igual que “los niños muy pequeños comprenden la intención pragmática de los enunciados mucho antes de que puedan comprender las propias palabras” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010, p. 109).

Noemí Giuliani (2016) propone que, para entender cómo se da el armado de la red de significados que le permitirán a un niño comprender aquello que le dicen y luego utilizar el lenguaje; debemos retrotraernos al sistema semántico, es decir, a la construcción de sentido, basando su afirmación en la teoría de los rasgos semánticos formulada por Clark y Clark (1973). Según este constructo teórico, hay determinados rasgos semánticos, en un primer momento, determinados por los tonos de voz, la mirada y las entonaciones que permiten discriminar los

distintos sonidos de la lengua y, en consecuencia, establecer las correspondientes diferencias de significación que permiten el progresivo armado de redes conceptuales.

Asimismo, esta autora destaca el valor de lo contextual, que guarda el carácter metonímico, como así también de lo co-textual, asociado a las sinonimias, en el armado del aspecto semántico del lenguaje. Aquello que se repite, una y otra vez, que tiene como característico la impronta de la metonimia, colabora en la construcción de sentido. “Esto permitirá ir recortando las primeras diferencias de eso que será en un futuro una “semiótica lingüística”, un armado del mundo, de sus coordenadas espaciales y temporales, que tomarán al sujeto que construye, como pivote de donde nacen y se arman las diferencias” (Giuliani 2016, p.55). Propone también que la repetición de determinadas situaciones (contexto) junto con la utilización de sinónimos para referirse a una determinada palabra (co-textual), constituyen piezas fundamentales para comprender el lenguaje, lo que permitirá que, progresivamente, se vaya ampliando la red conceptual al igual que el niño comience a realizar los primeros recortes respecto del mundo que lo rodea.

Sobol (2013) expresa sobre esto que el recién nacido, progresivamente, comienza a demostrar una particular sensibilidad para registrar y significar el propósito comunicativo de aquellas personas que le hablan a partir de los distintos tonos de voz, la mirada, el lenguaje y disponibilidad corporal, las expresiones de la cara, entre otros. “Conforme va conquistando el lenguaje, su comprensión lingüística le posibilitará interpretar más cabalmente los diversos “actos de habla” (Sobol, 2013, p.173).

El Proceso de Adquisición del Lenguaje

Piaget (1991), posicionado desde el enfoque de la epistemología genética, entiende al lenguaje en estrecha reciprocidad con el pensamiento, dependiendo este último tanto del primero

como así también del proceso de socialización. A su vez, sostiene que este aparece aproximadamente a los dos años, luego de que el recién nacido haya superado el período sensorio motriz; etapa en la cual prevalecen las acciones y no la palabra. Entiende a este mismo como un sistema de signos, desde una mirada lingüística, que se adquiere en relación con los objetos y el entorno, al mismo tiempo que reviste un gran valor simbólico, siendo por ello que la significación y con ella la subjetividad tienen un gran peso en lo que atañe al lenguaje.

Pellizzari (2008) propone que el proceso de adquisición de la lengua materna es producto de la interacción con el medio, es decir, con otros adultos significativos que interactúan con el recién nacido y que atraviesa diferentes etapas. Si bien establece características hasta los 5 años de edad, plantea que es un proceso en el que destaca la importancia del rol docente en tanto colabora y sostiene este proceso cuando el niño ingresa al Nivel Inicial. Asimismo, considera este alcance como el más importante para el desarrollo de toda persona; no solo porque posibilita ser parte de una comunidad lingüística y acceder a la cultura en tanto hablante, sino también porque permite el desarrollo del pensamiento, en tanto las funciones cognitivas y el lenguaje están imbricadas. Respecto al diálogo primigenio, “en inglés se denomina “motherese” -materno- al tipo de lenguaje con el cual las madres se dirigen a sus bebés en crecimiento. En francés se le dice “marternelle” (Pellizzari, 2008, p.21).

Respecto a los balbuceos y al habla, “actualmente la mayoría de los investigadores se muestra de acuerdo con que el balbuceo se mezcla con el primer habla y puede continuar incluso después de la aparición de palabras reconocibles” (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010, p.3).

En concordancia con esto, Sobol (2013) afirma que este no solo responde a cuestiones genéticas y orgánicas; sino que resultan indispensables las oportunidades de diálogo que se

promuevan desde temprana edad, las experiencias de interacción del pequeño con sus cuidadores.

Aquino et al. (2018) se refieren al proceso por el cual el recién nacido va adquiriendo el lenguaje y señalan que alrededor de los tres meses el bebé es capaz de responder al escuchar una fuente sonora. Esto se evidencia al observar a los pequeños voltearse tras escuchar la voz de alguien. En el plazo aproximado de los seis meses comienza a internalizar ciertos elementos de la lengua y es la etapa en la cual tienen lugar los primeros balbuceos, comunes a todos los niños de todas las culturas; por lo que “se instaura la matriz de diálogo, hito fundamental para generar el desarrollo del lenguaje” (Sobol, 2013, p. 176).

Respecto a estas etapas, Pellizzari (2008) también afirma que el aparato de fonación necesita tiempo para crecer y desarrollarse para permitirle a todo niño estar en condiciones de hablar. Asimismo, plantea que entre los cuatro y ocho meses de vida tiene lugar la etapa de “lalación” en la cual el bebé comienza paulatinamente a realizar algunas emisiones orales y articular algunas sílabas que llevan el nombre de construcciones polisilábicas (da-da-da/ta-ta-ta), que suele repetir solo o en presencia de alguien. Posteriormente, al cumplir el año, o incluso antes en algunos casos; los pequeños son capaces de responder afirmativa o negativamente con gestos y/o haciendo uso de la palabra mediante “sí” y “no”; como así también suelen recurrir a las vocalizaciones o lalaciones, de la etapa anterior, para referirse a algo en particular. En este sentido, pueden llegar a expresar “ba-ba” por “agua”, por solo enumerar un ejemplo. También es la etapa en la cual es común que aparezcan sílabas como “ma” para referirse a alguien en particular.

La etapa comprendida entre los 12 y los 18 meses suele llevar el nombre de palabra-oración o bien palabra-frase por la gran preponderancia que aquí cobra el lenguaje oral. La

denominación de esta etapa se relaciona con la capacidad de los pequeños de emplear una sola palabra a modo de frase. En muchas oportunidades estas emisiones utilizadas para nombrar personas y objetos del entorno son propias del niño y no pueden atribuirse a todos los infantes por igual. A medida que el adulto repite las palabras tal como se espera que el niño las pronuncie al igual que en el encuentro con otros pares, ellos irán dejando a un lado esta “jerga individual”. Seguidamente, entre los 18 y los 24 meses, es posible hallar la etapa de la frase fulcro o pivotal en la cual el niño es capaz de utilizar dos palabras, siendo que una de ellas proviene de la etapa anterior y actúa como palabra base, para armar una frase pudiendo incorporar, además, algunos adjetivos calificativos, posesivos (“*mío*” / “*mía*”) y demostrativos (“*esto*” / “*esta*” / “*eso*” / “*esa*”) como también algunos sustantivos y verbos. Los adverbios utilizados hasta entonces son “*no*” y “*sí*”. Entre los 2 y los 3 años se ubica la etapa de la frase primordial en la cual es común que el infante continúe denominándose a sí mismo en tercera persona. No obstante, a mitad de esta etapa es esperable que comience el proceso de definirse utilizando el pronombre “*yo*” o “*él*”, “*ella*”. El gran avance de esta etapa es la posibilidad de producir frases simples de tres palabras con sujeto y predicado lo cual, necesariamente, posibilita la construcción de los primeros objetos directos (“*Yo quiero galletita*”) al igual que la capacidad de referirse a ciertos sustantivos utilizando el número correcto, en tanto singular o plural. Entre los 3 y los 5 años, el niño es capaz de disociar sus acciones de sus producciones orales; pudiendo verbalizar algo distinto de aquello que está haciendo, lo que le permite ampliar sus posibilidades de conversación. Su vocabulario se enriquece notablemente y es común que algunos verbos continúen sin regularizarse (“*poní*” en lugar de “*puse*” / “*andé*” en lugar de “*anduve*”). Es capaz de complejizar sus expresiones orales adquiriendo formas verbales de mayor dificultad y utilizando conectores en sus producciones. (Pellizzari, 2008).

El Valor De La Lectura

El valor cultural y simbólico que revisten los libros y la importancia de acercar a todos y todas, desde temprana edad, a la lectura, tanto en el ámbito familiar como en las escuelas, ha sido motivo de disertaciones e investigaciones.

Lerner (1995), en el marco de un Congreso Nacional de Lectura llevado a cabo en Colombia, se refiere a las prácticas de lectura, específicamente en el contexto escolar, y plantea que la misma es dentro del contexto áulico un objeto de enseñanza. No obstante, esto no resulta suficiente por lo que también debe convertirse en objeto de aprendizaje para los/as alumnos/as y, para ello, esta práctica social necesita investirse de significatividad y valor. Agrega, además, que se lee en las salas y en las aulas con diferentes propósitos comunicativos y haciendo uso de diversos portadores de texto: por puro placer; para seguir las instrucciones que permitirán la resolución de un problema; para obtener o ampliar la información sobre una temática en particular; para buscar información determinada; entre otros motivos.

Colomer (2001), sostiene que los primeros encuentros con la literatura se dan a través de relatos orales. Posteriormente, el contacto con los libros permite un encuentro particular con el mundo de la escritura. Así, las primeras experiencias en las cuales los/as niños/as los manipulan y exploran permiten, además, la exploración de las imágenes y, con ello, la identificación y comprensión progresiva del mundo circundante.

Rodari (2004) establece una distinción entre quienes leen por obligación o mandato escolar y quienes lo hacen por puro placer, para satisfacer curiosidades y alimentar la imaginación. Haciendo un recorrido histórico, plantea que, en los comienzos de las escuelas populares, la literatura infantil se utilizaba en tanto herramienta ideológica y de poder para transmitir valores, creencias y virtudes. No obstante, insiste en la necesidad de pensar en la

literatura para un infante que juega, que imagina y que se apropia de un mundo a partir de sus experiencias y la fantasía por lo que, “para una literatura infantil que no caiga sobre los niños como un peso externo o como una tarea aburrida, sino que salga de ellos, viva con ellos, para ayudarlos a crecer y a vivir más arriba, tendríamos que conseguir relacionar íntimamente estos tres sustantivos: imaginación-juego-libro” (Rodari, 2004, párr. 9). Para ello, insiste en la defensa del libro como un juguete, evitando sacralizarlo para convertirlo en un elemento que cobra un objeto para jugar y en el que se juega el propio ser lector que comienza a gestarse.

Continuando con la línea de pensamiento de este autor, Carranza (2009) explica que la literatura infantil es un concepto bastante contemporáneo ya que para que esta exista como tal debe haber una concepción de infancia y de niñez que, hasta hace algunas décadas no existía como tal. Además, se remonta a los inicios de la literatura y a su función formadora y moralizante destinada a los niños – alumnos que debían apropiarse de creencias, valores, representaciones a partir del contacto con los libros. Lejos de adherir a esta concepción de lo literario, resignifica la literatura como expresión artística, con valor estético en lugar de formativo, destinada a abrir nuevos mundos posibles y no al disciplinamiento y la moralización.

Montes (2006) reflexiona respecto al rol de la escuela como sociedad de lectura, en tanto no le es posible desentenderse de ella; definiéndola además como la gran ocasión para igualar oportunidades al promover experiencias que alienten a la construcción del *ser lector*. Asimismo, señala que la lectura comienza siendo oral dado que, desde que nacemos, estamos sumergidos en el lenguaje y, por ello, sumergidos en lecturas y escrituras. Todo recién nacido irá apropiándose de la lengua oral, “gritará o musitará sus sentidos. Hará preguntas. Jugará con las palabras, los tonos, los sonidos. Se apropiará de nanas, canciones, relatos, acertijos, órdenes, proverbios, avisos publicitarios y consejos” (Montes, 2006, p.3).

Respecto a lo que sucede dentro de la escuela, insiste en debe destinarse para la lectura un tiempo y espacio propios, como así también hay mediaciones por parte del adulto que son necesarias y desafíos a sortear. En este sentido, afirma que “hay condiciones propicias y otras menos propicias, o incluso disuasivas. Hay mediadores encendidos y mediadores indiferentes... La ocasión a veces no está, en ese caso habrá que crearla” (Montes, 2006, p. 17).

La antropóloga francesa Michèle Petit (2008), quien ha dedicado gran parte de su vida al estudio del encuentro que se produce entre los sujetos y la literatura, señala, en el marco de una entrevista, la estrecha relación que guarda lo literario y el contexto; la presencia del otro como mediador entre el niño y el libro. En relación a esto, celebra el valor de quienes se ofrecen como mediadores culturales, especialmente en sectores vulnerables, para promover experiencias literarias, con muchas personas que, tal vez, se sumergen al encuentro con un libro por vez primera.

Un año más tarde, deja de manifiesto en uno de sus libros que el interés por la literatura deviene de experiencias anteriores con los relatos orales. Es por ello que cuantas más posibilidades cuente un niño de escuchar relatos e historias durante los primeros años de vida, mayores serán las probabilidades de potenciar su interés por la literatura (Petit, 2009).

Las primeras experiencias que todo recién nacido tiene con la literatura, aparecen ligadas a la música. Los cantos de los adultos significativos, las canciones de cuna se instalan como primigenias manifestaciones literarias (Petit, 2009).

En todas las culturas del mundo, primero se aprende la música de la lengua, su prosodia, que no se enseña, sino que se transmite. Y así se ponen a disposición de los niños pequeños canciones de cuna, rimas infantiles, rondas, las cuales son ya una forma de literatura. (p. 50)

Asimismo, comparte las experiencias de distintos mediadores culturales provenientes de diversas partes del mundo que han logrado con la literatura la tramitación de experiencias dolorosas y/o angustiantes, en tanto “la lectura hace hablar, dispara el hilo de las asociaciones, reactiva la actividad de simbolización, de narración. Permite poner palabras en regiones dolorosas de uno mismo. Y lo bellamente escrito incita a compartirlo” (Petit, 2009, p. 222).

Carranza (2009)

Pentimonti et al. (2011), analizan en su artículo el tipo de lecturas que los docentes ofrecen a sus alumnos/as en el jardín de infantes y observan un mayor predominio de textos narrativos. Asimismo, se refieren al tema de la motivación y plantean que el interés de los infantes por la lectura podría estar relacionado con esto. En este sentido, es posible que si se ofrece una mayor variedad de textos se genere también mayor motivación en ellos/as.

Gorodischer (2017), en el marco de una entrevista en la Universidad Nacional de Cuyo, insiste en la necesidad de que los niños lean desde pequeños y, para ello, resulta fundamental que en el entorno familiar los libros estén presentes: para que un niño lea, debe haber adultos que también lo hagan. Asevera con entusiasmo que a los bebés también hay que leerles, aunque su corta edad no les permita poder significar aquello que se ofrece como lectura porque “contarles cuentos es la mejor guía para llevar a un chico a la lectura” (Señal U Académico, 2017, 13m37s).

Wolf (2022), reconocida escritora argentina en el marco de una conferencia ofrecida en el marco del Plan Nacional de Lectura, se define como una lectora permanente y se refiere al proyecto por parte del Ministerio de Educación de enviar libros a las escuelas públicas como positivo en tanto permite acercar la lectura a todos y todas. Insiste en que a los/as niños/as hay que ofrecerles libros, cantidad y variedad de ellos, desde muy temprana edad. Apelando a sus

palabras, “un nene necesita mirar media docena de libros para, con suerte, interesarse en uno. Y si nos los tira el resto por la cabeza, bien: es un lector selectivo” (Wolf, 2022, p. 5).

Asimismo, establece una diferencia entre los libros ofrecidos dentro y fuera del contexto escolar: los libros en las aulas sirven para trabajar con ellos, se utilizan con un fin didáctico pedagógico en pos de que los/as alumnos/as pongan en práctica algún conocimiento a partir de su lectura. Es por ello que su formación como lectora se construyó por fuera de los muros de una escuela, leyendo de a montones, textos de fácil comprensión y algunos que revestían dificultad, textos para chicos e incluso para grandes. Insiste, entonces, en que los libros no enseñan sino a través de los mediadores que, se posicionan frente a un texto y sostienen su encuentro (Wolf, 2022).

Interjuego entre Lenguaje y Literatura: Relaciones Dialógicas

El estudio del vínculo entre la literatura y el desarrollo del lenguaje oral ha convocado a lo largo de los años a cientos de especialistas, incluso del campo de la medicina. A continuación, se presentan algunas de las investigaciones en relación a esta temática.

Dickinson y Tabors (2001) llevan adelante investigaciones en las cuales buscan analizar la relación entre el desarrollo de la oralidad durante los primeros años y la alfabetización. Sus hallazgos les permiten afirmar que las habilidades de lectura al igual que el desarrollo del vocabulario mejoran notablemente gracias a la presencia de un ambiente en el que se promueven las interacciones y habilidades comunicativas. En este sentido, las experiencias de lectura compartida, así como también el lenguaje, en cantidad y variedad, que los padres utilizan para dirigirse a sus hijos/as, tienen efectos significativos en las competencias lingüísticas de los pequeños. Además, destacan el papel de la escuela, sobre todo durante los primeros años de escolarización, en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

La Sociedad Argentina de Pediatría, junto con la Fundación Leer, desarrollan en el año 2002 un “Programa de Promoción de la Lectura” para estimular el desarrollo del lenguaje así como también el acceso a la cultura dado que “leerle desde muy temprana edad y en voz alta a un niño es una de las acciones de mayor importancia que un adulto puede realizar para facilitar el ulterior desarrollo de las habilidades de lectoescritura” (Sociedad Argentina de Pediatría, FUNDASAP, Fundación Leer, 2002, p. 11).

Asimismo, afirman que el núcleo primario es el ámbito privilegiado para fomentar el gusto e interés por la lectura, por lo que, como pediatras es fundamental resignificar en las consultas los recursos de las madres y los padres para contar historias al igual que orientar sobre el valor de hablar y leerles a los niños desde pequeños. Además, establecen orientaciones para las familias en torno a la lectura como, por ejemplo, sostener en brazos a los bebés mientras se les lee, ofrecer libros para que puedan manipular con autonomía, invitar a que elijan el cuento que desean escuchar, formular preguntas en torno al relato para facilitar su comprensión, acompañar las narraciones o lecturas con títeres y validar las respuestas de los pequeños (Sociedad Argentina de Pediatría, FUNDASAP, Fundación Leer, 2002).

El Plan Nacional de Lectura (2003-2006), impulsado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, promover las prácticas de lectura en las instituciones educativas resaltando su valor como práctica cultural e impulsar el desarrollo de proyectos dentro de las escuelas que tengan como leitmotiv compartir experiencias literarias. Con la meta principal de formar lectores, los docentes cumplen un rol fundamental como mediadores, acompañando y guiando a los/as alumnos/as en los procesos lectores.

Respecto de cómo estimular desde el hogar las habilidades lingüísticas de los niños se sugiere que:

Con la lectura de cuentos el lenguaje empleado va más allá del aquí y ahora, pero, si dicha actividad se enriquece además mediante el uso de actividades lingüísticas lúdicas, podemos también incrementar, entre otras actividades cognitivas y lingüísticas, la comprensión lectora, el vocabulario y la comprensión del principio alfabético. (Porta, 2013, p 227)

Las experiencias de lectura de cuentos en el ámbito escolar permiten que los/as niños/as se familiaricen con los textos escritos; aprendan cuestiones ligadas al sistema de escritura (direccionalidad, correspondencias fonemas y grafemas); atiendan a aspectos de la estructura narrativa que facilite la comprensión de lo leído; conozcan palabras nuevas y desarrollen el lenguaje (Rosemberg y Stein, 2015).

Por su parte, Strasser (2016) propone una serie de estrategias para que los educadores de la primera infancia promuevan el desarrollo del lenguaje oral de sus alumnos/as a partir de la literatura ya que, la misma tiene efectos positivos especialmente en lo que respecta al vocabulario. En este sentido, los niños que cuentan con experiencias de lectura son capaces de hacer uso de un mayor repertorio de palabras, en tanto, más palabras conocemos, más rápido incorporamos otras nuevas y mejores posibilidades de expresión y comprensión tenemos.

De acuerdo a esto, las interacciones lingüísticas que se producen entre niños y adultos mejoran notablemente al compartir lecturas y, con la capacitación adecuada, su eficacia puede aún mejorarse. Sugiere entonces, que en el Nivel Inicial el aprendizaje incidental de vocabulario no es suficiente para garantizar el desarrollo oral de los infantes, por lo que resulta necesario una enseñanza sistemática e intencional. Considera de vital importancia que se lea al menos un libro diariamente ya que los efectos en el desarrollo del lenguaje dependen de la cantidad de lenguaje a la que los niños estén expuestos y la frecuencia con la que se lea; como así también se

promueva la interacción con los infantes durante las lecturas. Más allá de la cantidad de palabras escuchadas, las lecturas dialogadas en las cuales hay pausas, preguntas, frases a completar por parte de los infantes permite evidenciar no solo el vocabulario utilizado sino la organización sintáctica empleada y los niveles de comprensión de lo leído. Por otra parte, la lectura de libros se convierte en una oportunidad privilegiada para la enseñanza de vocabulario ya que permiten el encuentro con palabras que no suelen aparecer en el discurso cotidiano, amplían información sobre ciertos temas y permiten, a partir de la interacción, reflexionar sobre las nuevas palabras y utilizarlas en contexto (Strasser, 2016).

María Emilia López (2020), en un contexto muy complejo a nivel mundial a raíz de la pandemia de coronavirus covid-19, reflexiona acerca de la problemática actual en relación al lenguaje y la era digital. Plantea, entonces, que el encuentro cara a cara, rostro a rostro, ha sido reemplazado por el encuentro con las pantallas y esto afecta indudablemente al desarrollo de la oralidad. Asimismo, propone pensar el lenguaje y la literatura desde una relación dialógica, es decir, como un entramado y, para ello, acuña el término “lecturar”, fruto de la mezcla entre leer y amar. Para ella, la experiencia de leerle a otro tiene una gran carga afectiva en tanto implica ofrecer, no solo palabras, sino la mirada, la voz, el cuerpo en el acto mismo de lectura, al mismo tiempo que sienta las bases para el devenir de un futuro lector. Fruto de su experiencia acompañando situaciones de lectura con familias de diversos contextos, determina que los bebés a quienes se les ha leído desde temprana edad, desarrollan habilidades lectoras prontamente. Así es como, desde pequeños, logran comprender con mayor facilidad los significados mediante el apoyo de las ilustraciones, entender secuencias propias de los relatos, producir balbuceos durante las situaciones de lecturas al igual que desarrollar mayor autonomía para seleccionar el libro que desean. Retomaremos palabras suyas para ampliar el concepto de lecturar:

Lectura reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso *lecturar* supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia. (López, 2020).

En los últimos años también se han realizado investigaciones respecto al uso de las pantallas y su impacto en la oralidad de los niños. Un estudio llevado a cabo en el año 2016 en Japón, con niños con edades de entre 2 y 3 años, comprueba que quienes habían sido expuestos a pantallas para aprender nuevas palabras no lograron incorporar ninguna de ellas; mientras que los niños que interactuaron con adultos sí pudieron aprenderlas (Maggio, 2020).

En lo que respecta al presente año, la actualización del Diseño Curricular para las salas de 4 y 5 años de la Ciudad de Buenos Aires (2025), establece que las experiencias literarias que se ofrecen en las salas contribuyen a estimular el desarrollo lingüístico y la capacidad de comunicación en tanto, “en estas situaciones de lectura, se promueve el desarrollo fonológico, léxico y sintáctico, el pensamiento conceptual y el conocimiento de algunas convenciones de la escritura” (Diseño Curricular Nivel Inicial: salas de 4 y 5 años - Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025, p. 45). A su vez, señala la necesidad de convertir las lecturas en prácticas sostenidas de manera sistemática que contribuyen, además, a fomentar la escucha: los niños y las niñas pueden llegar a ser oyentes en tanto se generan las condiciones para poner en juego esta práctica social.

La Promoción de la Oralidad y la Formación de Lectores Literarios en el Nivel Inicial

El Nivel Inicial contempla la educación de niños y niñas desde 45 días hasta 5 años y alberga como uno de sus principales propósitos la promoción de experiencias para la expresión y

la comunicación. Asume, como tal, el compromiso de promover el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo al igual que de ofrecer experiencias en torno a la literatura, a partir de la mediación docente. A partir de que los bebés pueden sentarse, se les podrá ofrecer libros para que pueda manipular y explorar; resultando fundamental las acciones e intervenciones docentes a fin de andamiar dichas exploraciones señalando, leyendo las imágenes, y textos que incluyan los libros (Ministerio de Educación, 2016). A medida que los niños comienzan a crecer, las intervenciones deberán ir complejizándose.

El docente podrá alentar a los bebés mayores de la sala a “leer” junto con él las imágenes, invitándolos a que señalen lo que ven, preguntando, pidiéndoles que busquen una imagen que han visto muchas veces durante anteriores lecturas, andamiando sus exclamaciones o expresiones “a media lengua”, felicitando sus hallazgos. (p. 82)

La actualización del Marco General dentro del Diseño Curricular para las salas de 4 y 5 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025), plantea que “el Nivel Inicial tradicionalmente ha sido, y sigue siendo, un lugar privilegiado para fortalecer el encuentro de los niños con la literatura” (p. 168). La formación de lectores contempla tanto las experiencias de exploración por sí mismos como las situaciones en las cuales el docente lee o narra en voz alta; por lo que, en este sentido, “las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral en torno a la literatura favorecen, centralmente, la capacidad de comunicación” (p. 168).

Kaufman (2010) señala que la lectura de cuentos dialogada con el docente constituye una de las actividades habituales de la escuela y favorece, desde temprana edad, la construcción de conocimientos respecto del lenguaje escrito, así como también la imaginación y creatividad. A su vez, destaca la importancia de crear un clima propicio para las lecturas, destinando un espacio y tiempo específicos para el desarrollo de estas propuestas. El docente decidirá respecto a las

interrupciones que crea meritorio realizar a fin de que el texto sea comprendido y los niños puedan elaborar hipótesis sobre lo leído al igual que respecto a aquello que sucederá más adelante. La lectura, entonces “no es de boca a oídos, sino de corazón a corazón” (Kaufman, 2010, p. 94).

Llano y Stapich (2000) insisten en que la formación de lectores es una de las tantas responsabilidades de la escuela. Incluso antes de saber leer comienzan a sentarse las bases de quien devendrá, más luego, en un lector autónomo. Ubica como pre-lectores a los niños que, en tanto aún no leen solos de manera convencional, necesitan de la mediación y andamiaje de un adulto que pueda leerles.

El Rol del EOE en el Desarrollo de Propuestas en torno a la Literatura en el Nivel Inicial

Los Equipos de Orientación Escolar desempeñan su rol en las instituciones educativas con el propósito de acompañar las trayectorias escolares de los alumnos. A las escuelas de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires les son asignadas un EOE por Distrito Escolar. Este no está conformado exclusivamente por Psicopedagogos/as sino por profesionales de disciplinas tales como Licenciados en Ciencias de la Educación, Psicólogos, Trabajadores Sociales, entre otros. En este sentido, abordan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo entre los saberes propios de su campo de formación y los estrictamente pedagógicos (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2023).

Los desafíos de época, han producido nuevas herramientas y aprendizajes que conllevan la necesidad de revisar y actualizar las misiones y funciones de los EOE, hacia un enfoque que enfatice la dimensión institucional de las intervenciones de los Equipos de Orientación y que contemple la escuela de hoy, las prácticas de enseñanza, aprendizaje y

de cuidado que constituyen la tarea educativa en pos de favorecer condiciones que permitan enseñar y aprender. (p. 3)

Asimismo, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2023) enumera dentro de las tareas que atañen al EOE, la mejora de las condiciones de las instituciones educativas en beneficio de las prácticas educativas que allí acontecen; el planeamiento de estrategias que permitan acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes y el desarrollo de acciones en el marco de la promoción y protección de derechos de niños y adolescentes. Asimismo, los profesionales que conforman este equipo trabajan en articulación con los diferentes actores que integran las instituciones educativas, promoviendo acciones en conjunto para pensar la trama educativa.

Llevan a cabo tareas de orientación, asesoramiento y delineado de estrategias de anticipación para el acompañamiento de trayectorias escolares en las escuelas de los niveles inicial y primario, desde una práctica especializada, situada, con una perspectiva institucional. La intervención pretende abrir interrogantes, allí donde no están, busca favorecer el cambio de mirada y la construcción conjunta de un relato. (p. 5)

Aizencang y Bendersky (2013) afirman, respecto a las intervenciones psicopedagógicas en la escuela, que “intervenir incluye mirar y atender una situación; hacer foco en la complejidad del acto educativo” (p. 26). En este sentido, instalan la necesidad de abrir nuevas preguntas y lecturas que permitan construir de manera colectiva nuevos modos de comprender una situación para que, el derecho a aprender se consolide en un proyecto concreto y real. Es por eso que proponen revisar las condiciones de aprendizaje que ofrece la escuela al igual que los formatos de actividad propuestos a los alumnos. “No miramos ni intervenimos sobre niños, sino sobre la

situación. Ese es el verdadero sentido de nuestra intervención: la generación de condiciones” (Aizencang y Bendersky, 2013, p. 28).

Frigerio et al. (2017) se refieren al oficio de acompañar a otros en la tarea educativa como un caminar juntos, entrar en diálogo con otros en un ir y venir de decires marcados por la reciprocidad a partir de un actuar y reflexionar colectivo. Apuestan a pensar en conjunto la complejidad de la tarea educativa desde la singularidad, en un tiempo y espacio que son propios. En este sentido, “el acompañar es entonces el cuidar de los que aprenden a cuidar de un objeto en común. Es la entrada en las reciprocidades de aquella fidelidad: tripulación y barco, compañeros entre ellos, comando y tripulaciones.” (Frigerio et al., 2017, p. 113).

Bassedas et al. (1998) se refieren a la intervención psicopedagógica en el ámbito educativo que tiene como premisa principal la de promover cambios; tanto desde el área preventiva para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí acontecen, como al delinear líneas de acción frente a la demanda institucional de problemas puntuales. Sostienen que es fundamental para llevar adelante su tarea, alentar el trabajo colaborativo tanto con el maestro como con otros actores institucionales. Para ello, resulta necesario tomar como punto de partida aquello que los docentes tienen para decir ya que, “después, a partir de aquí, será posible pensar y buscar conjuntamente instrumentos y estrategias para ayudar al niño a desarrollarse” (Bassedas et al., 1998, p. 69).

Vinocur (2017) se ubica en la perspectiva de que los problemas de aprendizaje no son inherentes a los alumnos sino, existen en un determinado contexto, en una institución educativa cuyos procesos de enseñanza y aprendizaje ameritan abrir preguntas. Dentro de las modalidades de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo, señala la necesidad de trabajar no solo con las familias y los profesionales externos que atienden a los chicos; sino adentrarse en el aula

y junto a los docentes para reflexionar y construir juntos nuevas estrategias, al igual que para escuchar, acompañar, sostener y abrir nuevos interrogantes.

Dentro de la escuela, nos centraremos para mejorar las condiciones de enseñanza, particularizarlas, atendiendo las diferencias, la singularidad, porque tenemos el desafío de seguir enseñando a esos niños, en las condiciones que están atravesando en la actualidad; pensar la escuela, pensar al niño, pensar las infancias, pensar la intervención psicopedagógica y, en ese contexto, invito a pensar en nosotros y en nuestras intervenciones. (p. 71)

Pereyra (2021), señala respecto al acompañamiento a los docentes en las escuelas para facilitar los procesos de aprendizajes de todos los alumnos que “es necesario generar espacios y condiciones donde poder incluir los diversos modos de aprender en los debates didácticos y en las planificaciones docentes” (p.116).

Método

Diseño de Investigación

La presente investigación tendrá un enfoque de investigación mixto concurrente, con el fin de alcanzar una perspectiva más amplia de la situación analizada. Este tipo de enfoque permite analizar con mayor profundidad ciertos fenómenos o sucesos que revisten gran complejidad al igual que considerar distintos puntos de vista del fenómeno estudiado. (Hernández Sampieri, 2014). El principal propósito del siguiente estudio, de carácter exploratorio, es analizar los alcances de las prácticas literarias en la promoción de la oralidad en niños y niñas que asisten al Nivel Inicial, en salas de 2 (dos) a 5 (cinco) años, en dos instituciones educativas de gestión privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, se buscará conocer las representaciones de los participantes acerca de la intervención psicopedagógica en la estimulación de la oralidad en niños y niñas del Nivel Inicial al igual que los alcances de esta para la promoción del lenguaje verbal, a partir de experiencias literarias.

Participantes

La muestra será de tipo no probabilística, constituida por 18 docentes de sexo femenino, con edades entre los 31 y los 57 años y de las cuales dos tercios se desempeñan en salas de jardín de infantes, comprendidas entre los 3 y los 5 años, mientras que el tercio restante lo hace en salas de dos años pertenecientes al jardín maternal. Asimismo, forman parte de la muestra 4 profesionales que integran Equipos de Orientación Escolar, también de sexo femenino, y cuyas edades oscilan entre los 45 y los 58 años. Como criterio de inclusión, se consideró el ejercicio profesional en dos instituciones educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, correspondientes al Nivel Inicial.

Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas serán encuestas dirigidas a las/os docentes del Nivel Inicial y profesionales que forman parte del EOE. Las preguntas serán de carácter cuantitativo y cualitativo, a fin de recabar los datos necesarios que permitan su posterior análisis y entrecruzamiento. Los interrogantes serán tanto abiertos como cerrados y pretenderán explorar: las representaciones de los docentes en relación a la literatura en el Nivel Inicial y su impacto en la adquisición del lenguaje oral; la asiduidad con la cual llevan adelante esta práctica en las salas y los desafíos que enfrentan al hacerlo; las características de las propuestas e intervenciones docentes que se implementan en este Nivel para promover el lenguaje oral y los alcances del rol del equipo de orientación escolar en el acompañamiento docente para la elección y desarrollo de propuestas literarias que promuevan la oralidad en los infantes.

Procedimiento

Se solicitará la correspondiente autorización para llevar adelante esta investigación a los equipos de conducción de ambas instituciones educativas y se entregará a cada profesional participante un consentimiento informado para que estén informados acerca de la temática de investigación. En lo que concierne al proceso de recolección de datos, se realizará a través de dos formularios en formato Google Forms.

Resultados

El análisis de los datos recabados a través de las encuestas dirigidas a docentes que desempeñan su rol en salas de 2 a 5 años inclusive y profesionales de los EOE, contribuyó a delinear una mirada integral respecto de las representaciones existentes en torno a la literatura y la adquisición del lenguaje en el Nivel Inicial. En lo que concierne al rol docente como mediador entre la literatura y los/as niños/as; así como también ahondar en lo que respecta al trabajo mancomunado junto con los Equipos de Orientación, conformado por psicólogas y psicopedagogas, en la configuración de apoyos o sugerencias en torno a propuestas con foco en el desarrollo de la oralidad. A continuación, se darán a conocer los resultados de la presente investigación en función de las categorías de análisis seleccionadas.

La construcción del rol docente como mediador/a entre la literatura y los/as niños/as.

Sobre este aspecto las docentes coinciden en su mayoría en caracterizar su rol como “mediadoras” o “puente” entre los infantes y la literatura, siendo estas palabras las que aparecen con mayor frecuencia en las respuestas. Asimismo, más de la mitad de las encuestadas lo definen en función de la transmisión del entusiasmo y placer por leer, siendo los términos “motivador” y “transmisor de disfrute” los utilizados en segundo orden. Por otro lado, en tercer lugar, se hace referencia al rol docente en relación a la selección de textos y la estimulación de la imaginación y el lenguaje. Un grupo menor enfatiza la importancia del rol en tanto suplanta o bien complementa la falta de experiencias literarias en el hogar.

El Nivel Inicial y su rol en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las niñas.

La totalidad de las respuestas se concentra en concebir el rol del Nivel Inicial en lo que concierne a la promoción de la oralidad, como importante y fundamental. Un tercio de ellas,

además, señala la responsabilidad compartida junto con las familias en este aspecto. Entre el tercio de las docentes que señalan esto, cuatro de ellas ubica al ámbito familiar como primer responsable de esta tarea, concibiendo al Nivel Inicial como una instancia posterior, mientras que las dos restantes destacan el trabajo en conjunto y mancomunado familia-escuela. Las respuestas reflejan una tendencia a posicionar al Nivel como agente promotor de habilidades lingüísticas siendo un espacio compartido con otros, adultos y pares, en el cual el lenguaje está implicado permanentemente.

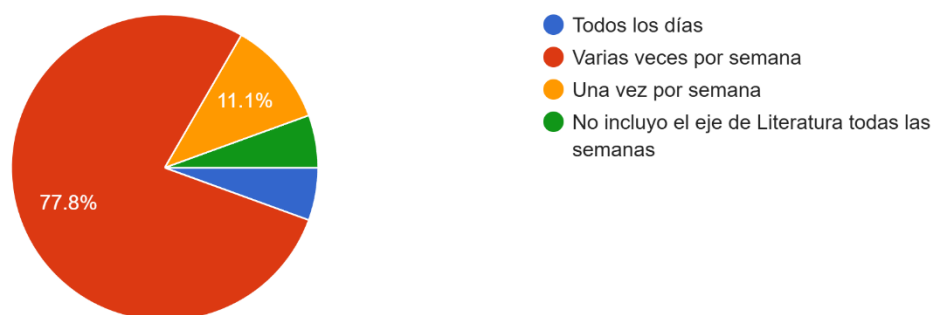
Aportes para el desarrollo de la oralidad en la primera infancia a través de la literatura desde la perspectiva docente.

De las 18 docentes encuestadas, 13 de ellas señalan la amplitud del vocabulario y la incorporación de palabras nuevas como el principal aporte de la literatura al desarrollo de la oralidad. En segundo lugar, 11 docentes destacan su impacto en lo que respecta al incentivo del lenguaje y el deseo de comunicar. Por su parte, el desarrollo de imaginación y la creatividad es mencionado por 9 docentes, mientras que 4 de ellas refieren al aprendizaje de las estructuras del lenguaje, en tanto promueve el armado de frases con creciente nivel de complejidad también como un aporte relevante.

Frecuencia semanal de implementación de propuestas literarias en las salas.

FIGURA 1

Frecuencia del trabajo con la literatura en las salas.



Tal como es posible observar en el gráfico, las respuestas aquí arrojan que el 77.8% de las docentes, un total de 14 encuestadas, ofrecen propuestas literarias a sus alumnos/as varias veces por semana; el 11.1%, un total de 2 encuestadas, las incluye una vez por semana; el 5.6%, total de 1 encuestada, manifestó no incluir el eje de Literatura todas las semanas mientras que el 5.6% restante, total de 1 encuestada, expresó hacerlo todos los días. Por otro lado, es importante destacar que no se observan diferencias en esta área en relación a la sala que corresponde al jardín maternal, dos años, y aquellas que forman parte del jardín de infantes, tres a cinco años; siendo similar la frecuencia en la inclusión de propuestas literarias en ambas secciones.

Tipos de propuestas implementadas en las salas en torno al eje de Literatura de acuerdo a lo propuesto por los Diseños Curriculares de CABA.

Los datos aquí arrojan que aproximadamente el 72.2% de las docentes, un total de 13 encuestadas, utilizan la lectura de cuentos como propuesta principal para abordar el eje de Literatura. Por su parte, los juegos orales con rimas, adivinanzas y trabalenguas representan el segundo tipo de propuesta más implementada, con un nivel de respuesta del 50% de las docentes. Asimismo, 7 de las docentes mencionan también las narraciones y lectura de poesías como propuestas que comúnmente utilizan en la sala, representando un 38,8% del total de encuestadas. En menor porcentaje se ubican las dramatizaciones (33,3%) y la creación de historias a partir de

imágenes o nuevos finales (22,2%). Cabe destacar que solo una docente refiere al uso de canciones como parte de las propuestas vinculadas a este eje.

Intervención docente y oralidad en situaciones de lectura.

FIGURA 2

Intervención docente durante las lecturas para estimular la participación oral.

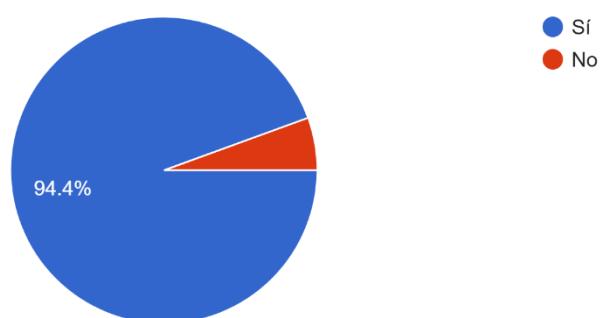
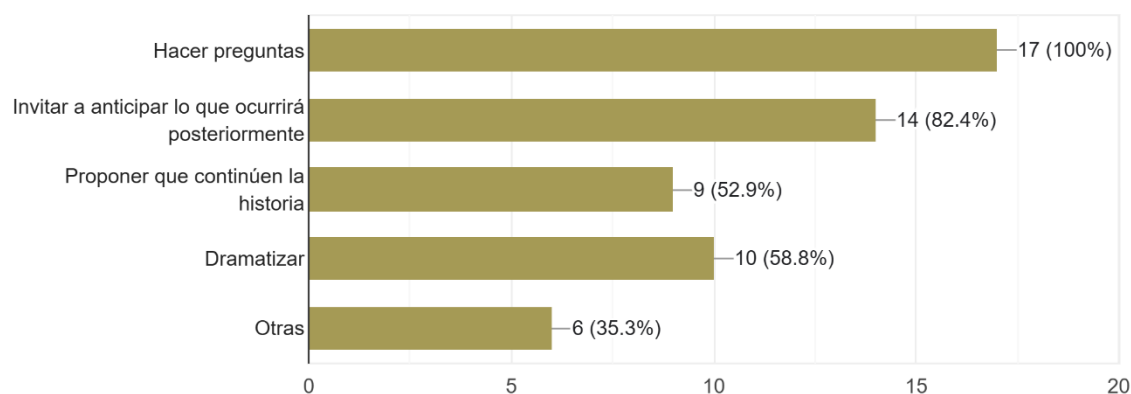


FIGURA 3

Tipo de intervenciones para incentivar la participación oral en momentos literarios.



Tal como se observa en la figura 2, el 94,4% de las docentes del Nivel, lo que representa un total de 17 encuestadas, afirma realizar intervenciones durante los momentos de lectura para

incentivar la participación oral de sus alumnos/as. El 5,6% restante, que equivale a una sola respuesta, no realiza intervenciones en estos momentos.

Respecto al tipo de intervenciones comúnmente utilizadas, la figura 3 evidencia que todas las docentes que respondieron afirmativamente utilizan la formulación de preguntas para estimular el lenguaje oral de sus alumnos/as como primera opción. La intervención que ocupa el segundo lugar por cantidad de menciones (82,4%) es invitar a los/as niños/as a anticipar lo que ocurrirá posteriormente en un relato. Por su parte, el 58,8% de las docentes suele proponer dramatizar la historia mientras que el 52,9% suele proponer que continúen la historia. El 35,3% de las docentes señaló otras intervenciones tales como: preguntar por el significado de alguna palabra, formular interrogantes en torno a los personajes y los hechos del relato para evidenciar su comprensión, invitar a algún niño o alguna niña a relatar la historia y proponer situaciones o finales alternativos.

Actividades para promover el desarrollo de la oralidad en los niños y las niñas.

Frente al interrogante que busca indagar las actividades utilizadas con mayor frecuencia para promover el desarrollo de la oralidad en los infantes, los intercambios y conversaciones grupales se ubican en el primer lugar. El 88,8% de las encuestadas recurre a ellos para estimular el lenguaje oral de sus alumnos/as. Además, las canciones, los cuentos cantados y juegos orales (rimas, adivinanzas, sílabas y trabalenguas) son, en segundo orden, las actividades más implementadas, con un porcentaje total de 66,6%. En tercer lugar, ubicamos la lectura de cuentos, poesías y narraciones orales que representan el 61,11%. Entre las respuestas minoritarias, una docente señala la comunicación a otros/as de lo trabajado como propuesta utilizada para estimular la oralidad, mientras que otras dos destacan el incentivo a la verbalización de necesidades, dejando de lado el señalamiento gestual.

Intervención del Equipo de Orientación Escolar en el diseño y adaptación de propuestas con foco en el desarrollo del lenguaje desde la perspectiva docente.

FIGURA 4

Solicitud de apoyo al EOE para el diseño de propuestas con foco en el lenguaje.

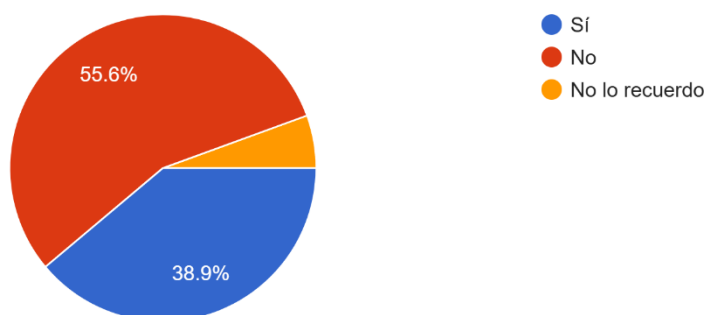
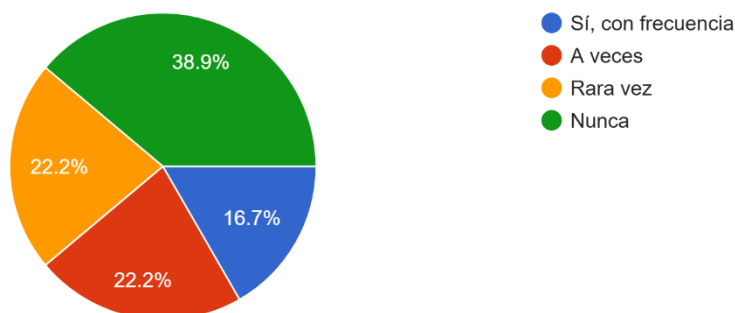


FIGURA 5

Acercamiento espontáneo del EOE para realizar sugerencias e intervenciones.



En lo que respecta al trabajo en conjunto con el EOE para el diseño y adaptación de propuestas en torno a la promoción de la oralidad de los infantes, un total de 10 docentes (55,6%) respondió no haber solicitado nunca su apoyo con tal fin; mientras que 7 de ellas (38,9%) contestó afirmativamente. Solo una de las docentes (5,6%) expresó no recordarlo. Los

motivos por los cuales se ha solicitado la intervención del EOE son, fundamentalmente, la búsqueda de estrategias para estimular la oralidad en niños y niñas que aún no se expresan verbalmente o presentan trastornos del lenguaje, el empleo de pictogramas, los problemas de dicción, la utilización del cuaderno ABC, el abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (ESI) y cómo generar interés por la literatura en niños/as con autismo.

Por otro lado, el 38,9% del total de las encuestadas señaló que el EOE no se acerca espontáneamente a ofrecer apoyo y/o sugerencias en torno a las prácticas literarias en la sala; el 22,2% manifestó que suelen hacerlo en algunas ocasiones, otro 22,2% declaró que esto sucede rara vez y el 16,7% restante aseguró que esto ocurre frecuentemente. Las respuestas en torno a sus intervenciones y propuestas son disímiles e incluyen la observación; la construcción de una mirada holística sobre actitudes o comportamientos de los/as niños/as; enriquecer las intervenciones docentes; cómo adaptar el contenido, los materiales o abordar una temática; sugerir cambios de espacio o realizar alguna canción o un juego.

La literatura en el Nivel Inicial y su relación en la adquisición del lenguaje oral desde la perspectiva del EOE.

Las profesionales pertenecientes a los EOE de ambas instituciones educativas caracterizan al abordaje de la literatura en el Nivel Inicial como básico y fundamental al momento de pensar en la expresión oral de los infantes, destacando su influencia y estímulo para la adquisición del lenguaje oral. Además, una de ellas señala su importancia para el despliegue de la creatividad e imaginación al igual que en lo que respecta al desarrollo de la atención; mientras que otra menciona el valor de esta práctica en el estímulo por generar interés en la lectura al igual que en la ampliación del repertorio de palabras.

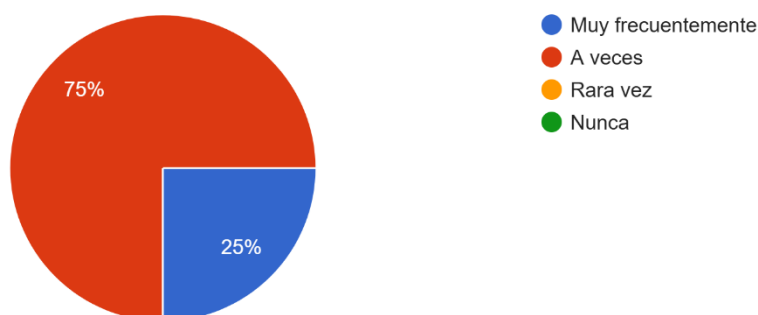
Aportes para el desarrollo de la oralidad en la primera infancia a través de la literatura desde la perspectiva del EOE.

De acuerdo a lo expresado por las profesionales que conforman los EOE, destacan, en primer lugar, sus aportes en lo respectivo al desarrollo de la creatividad e imaginación, seguido de la promoción del vocabulario y del conocimiento de las estructuras del lenguaje. En menor medida se hace referencia también a su implicancia en la expresión gráfica y la comprensión.

Identificación de dificultades en el lenguaje oral en contextos de prácticas literarias.

FIGURA 6

Dificultades en el lenguaje oral de los/as niños/as durante propuestas literarias.



El gráfico demuestra que tres de las cuatro profesionales encuestadas (75%) aseveran que registran con relativa frecuencia dificultades en el lenguaje oral durante la implementación de propuestas literarias, mientras que solo una de ellas (25%) refiere observar esto muy frecuentemente.

Desafíos en torno a la selección, planificación e implementación de propuestas literarias en torno a la adquisición del lenguaje oral.

El interrogante respecto a las representaciones en torno a los posibles desafíos que hoy en día podrían enfrentar los/as docentes al momento de seleccionar, planificar e implementar propuestas literarias, fue dirigido a las profesionales de los EOE. Los resultados reflejan que mantener la atención, el interés y la escucha se convierte en el principal desafío a sortear. En segundo lugar, se ubica la selección de piezas literarias que respondan a los intereses e inquietudes de los/as alumnos/as. Por su parte, una de las profesionales pone énfasis en la figura del docente como protagonista en la motivación por despertar el interés y entusiasmo en los/as niños/as, señalando la necesidad de capacitación para desarrollar buenas prácticas literarias.

Perspectiva de los Equipos de Orientación Escolar respecto a su rol en el diseño y adaptación de propuestas con foco en el desarrollo del lenguaje.

FIGURA 7

Nivel de participación en la selección de textos con foco en el desarrollo de la oralidad.

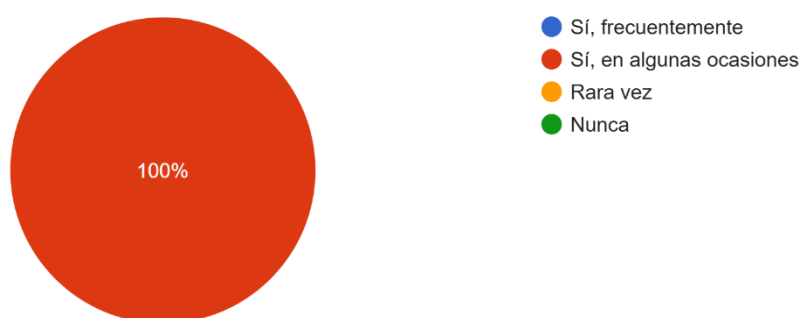
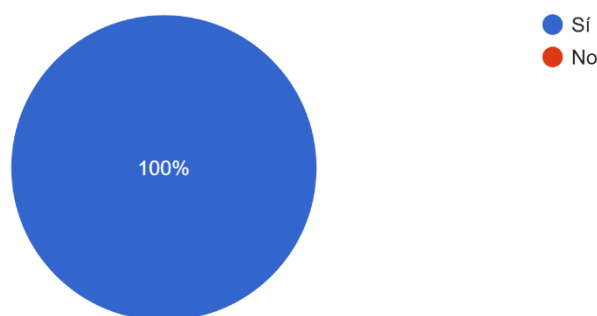


FIGURA 8

Intervención ante dificultades en la comprensión o expresión oral a partir de la literatura.



Las integrantes del EOE, aseguran haber participado con las docentes en algunas ocasiones para la selección de textos literarios con foco en el estímulo del lenguaje oral. Sin embargo, todas las profesionales señalan haber intervenido o asesorado en situaciones donde se detectaron dificultades en la comprensión, expresión oral o vínculo con el lenguaje, a partir del trabajo con literatura mediante la ayuda en reconstrucciones de los relatos, como así también en el diseño de propuestas tendientes a estimular el uso de la palabra e informando a las familias respecto a las dificultades observadas. No obstante, destacan el potencial que tiene el trabajo colaborativo entre docentes y EOE para pensar de manera conjunta a la literatura como herramienta pedagógica en el desarrollo de la oralidad en los infantes.

Espacios institucionales para la construcción de estrategias en torno a la promoción de la lectura y la oralidad.

La mitad de las profesionales que integran los EOE reconocen que no existen formalmente espacios institucionales para desarrollar un trabajo colaborativo con las/os docentes en la construcción de estrategias para el desarrollo de la lectura y la oralidad; mientras que la otra parte asegura que son muy pocas estas instancias.

Desafíos de los EOE en torno al trabajo sistemático junto con los/as docentes en relación a la literatura y las habilidades orales.

En este punto, la variable “tiempo” se convierte en uno de los obstáculos más mencionados por las profesionales, aunque adquiere dos connotaciones distintas ya que, por un lado, se menciona la escasez de momentos para el trabajo en conjunto frente a la cantidad de demandas escolares y, por el otro, la dificultad para incluir el eje de Literatura con frecuencia dentro de la currícula. El interés y entusiasmo, por parte de los niños y docentes, hacia lo literario también fue mencionado como barrera.

Los resultados de la investigación permiten afirmar que las prácticas literarias en las salas de 2 a 5 años del Nivel Inicial están imbricadas con la promoción del lenguaje oral, siendo sus aportes a la construcción de competencias lingüísticas sumamente beneficiosos. Considerando el objetivo general que persigue este trabajo de analizar los alcances de las prácticas literarias en relación a la promoción del lenguaje oral en los infantes, al analizar las respuestas en torno a las posibles intervenciones durante los momentos de lectura para la promoción de la participación oral de los/as alumnos/as, 17 de las 18 encuestadas afirma intervenir en estos momentos, principalmente, mediante la formulación de interrogantes. Promover anticipaciones respecto de lo que puede llegar a acontecer en un relato es la segunda intervención más elegida. En tercer lugar, se ubican las propuestas de dramatizar la historia escuchada y, seguidamente, aquellas relacionadas con continuar la trama de la misma. Además, algunas docentes señalan otro tipo de intervenciones que llevan adelante como formular interrogantes sobre el significado de alguna palabra que aparece en el relato o respecto a los personajes o hechos que ocurren en la historia;

preguntar si alguien desea volver a contar la historia con sus propias palabras e inventar otros posibles finales o situaciones distintas a la trama verdadera.

En relación a otro de los objetivos que persigue esta investigación y que consiste en determinar los vínculos entre literatura y oralidad en las salas de dos a cinco años; los datos recabados por parte de las docentes coinciden con las perspectivas de las profesionales de los EOE, en tanto afirman que las prácticas literarias en el Nivel son fundamentales tanto para la promoción de habilidades orales en la niñez como así también en el despliegue de la imaginación. A su vez, entre los aportes mencionados para el desarrollo del lenguaje oral a partir de la literatura, la mayoría de las docentes acuerda en ubicar la amplitud léxica como el primero de ellos. Seguidamente, se menciona su implicancia en el estímulo hacia los infantes por comunicarse y hacer uso de la palabra. En tercer lugar, es señalado el desarrollo de la creatividad e imaginación y, en última instancia, se considera su valor en lo que atañe al aprendizaje de las estructuras del lenguaje.

Sin embargo, al emparentar estos datos con los que corresponden a las integrantes de los EOE, es posible encontrar ciertas disparidades. A diferencia de las docentes que, en su mayoría, señalan el incremento del vocabulario como principal aporte a la oralidad desde la literatura; aquí lo que concierne al despliegue de creatividad e imaginación encabeza el primer lugar. Por su parte, lo que respecta a la promoción del vocabulario y el conocimiento de las estructuras del lenguaje se ubica en segundo lugar. Destacamos otros dos aportes que, hasta entonces no habían sido mencionados y que se relacionan directamente con la expresión gráfica y la mejora en el aspecto semántico del lenguaje, ligado al entendimiento y la comprensión.

Respecto a la construcción del rol docente como mediador entre la literatura y los infantes, se observa un alto grado de coincidencia en las representaciones de las profesionales del

Nivel respecto a cómo caracterizarlo. Las docentes señalan la significatividad de su función en tanto nexo entre las experiencias literarias y sus alumnos/as. Tal es así que los términos que aparecen con mayor asiduidad en las respuestas son “mediadoras” y “puente”. La motivación, el disfrute por la lectura al igual que el estímulo de la imaginación y el lenguaje son cuestiones que también se ven reflejadas en los datos, al intentar establecer una relación entre la construcción del rol docente y la literatura. Un grupo de profesionales mencionan además la falta o escasez de experiencias en torno a la literatura en el hogar, lo cual incide directamente en su rol respecto a la promoción de estas primeras experiencias.

Asimismo, hay consenso entre las respuestas de las docentes en torno al rol del Nivel Inicial en la promoción de las habilidades orales; definiéndolo como fundamental y, a su vez, como un espacio compartido entre pares y adultos en donde el lenguaje está implicado permanentemente. Por otro lado, algunas de ellas ubican a la familia como primer agente responsable de promover estas habilidades mientras que, una cantidad menos significativa, acuerdan que se trata de un trabajo de corresponsabilidad.

Continuando con el análisis, y de acuerdo al objetivo de explorar las experiencias ofrecidas en el nivel en cuestión para estimular el desarrollo de la oralidad, reviste importancia establecer una diferencia entre las actividades elegidas por las docentes para abordar el bloque de Literatura que prescriben los Diseños Curriculares y las propuestas orientadas a la promoción de la oralidad. Los datos reflejan que la lectura de cuentos se convierte en la principal propuesta para abordar el eje Literario, aunque, no resulta ser la actividad más elegida para promover el lenguaje oral de los niños y las niñas. En este caso, los intercambios grupales, elegidos por un porcentaje de las encuestadas aún mayor que en el ítem anterior, se convierten en las actividades utilizadas con mayor frecuencia para estimular la oralidad en los infantes. Vale la pena señalar

que aquí no se observan diferencias respecto a una sección y otra; siendo las conversaciones grupales, en niños y niñas de 2 a 5 años, lo más utilizado para tal fin. La lectura de cuentos, poesías y narraciones orales representan el tercer lugar.

A su vez, los juegos orales con rimas, adivinanzas y trabalenguas representan el segundo tipo de propuesta más implementada para abordar la literatura en la sala. Algo similar ocurre con las actividades que, en segundo orden, son elegidas para promover el lenguaje y que incluyen las canciones; los cuentos cantados y los juegos con rimas, adivinanzas, sílabas o trabalenguas.

Asimismo, en menor porcentaje, las narraciones, lectura de poesías, dramatizaciones o creaciones de historias con imágenes son también mencionadas como parte del repertorio de actividades que se llevan a cabo para abordar el bloque Literario. Es preciso mencionar que solo una de las docentes emparenta las canciones con las experiencias literarias, refiriéndose a su utilización como parte de las propuestas propias de este eje. De acuerdo a la frecuencia con la cual se implementan las propuestas literarias en las salas, más de la mitad de las docentes encuestadas incluye esta práctica varias veces por semana. Aquí resulta meritorio destacar que la asiduidad con la cual ellas incluyen experiencias literarias en sus cronogramas semanales no varía entre una sección (maternal – 2 años) y otra (infantes – 3 a 5 años).

Otro de los objetivos que contempla esta investigación consiste en analizar las representaciones de las profesionales que integran los EOE respecto de los alcances de su rol en el acompañamiento a los docentes para la elección y desarrollo de propuestas literarias con foco en la promoción de la oralidad e identificar posibles desafíos que enfrentan las docentes en relación a esto. Al respecto, la mayoría de las maestras manifestó no haber solicitado el apoyo del EOE en estas situaciones mientras que, un porcentaje menor, respondió haberlo hecho, especialmente, para la búsqueda de estrategias conjuntas en torno a la estimulación de la oralidad

de los alumnos/as que aún no recurren a la palabra o bien presentan trastornos del lenguaje, respecto al uso de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), por dificultades en la dicción y sobre cómo generar interés por la literatura en niños/as que presentan trastorno del espectro autista. También, hubo dos docentes que expresaron pedir colaboración en propuestas referidas a otros ejes del Diseño Curricular. Una de ellas manifestó recurrir al equipo en propuestas que implican el registro escrito y uso del cuaderno mientras que otra aseveró solicitar ayuda en la implementación de actividades en torno a la Ley de Educación Sexual Integral 26.150.

No obstante, un porcentaje significativo señaló que el EOE no suele acercarse voluntariamente a ofrecer sugerencias o apoyo en torno a las prácticas literarias en la sala. Algunas de ellas expresaron que esto ocurre ocasionalmente o con poca frecuencia mientras que, un número menor, aseveró que esto sí sucede a menudo. Sus intervenciones suelen girar en torno a la observación, principalmente, al igual que ofrecer otras miradas para enriquecer las propuestas o intervenciones; proponer cambios de espacio, juegos o canciones o bien adaptar los materiales y/o contenidos.

Por su parte, las profesionales de los EOE, en su mayoría, han respondido que ocasionalmente observan dificultades en el lenguaje oral durante propuestas literarias que llevan a cabo las docentes. Al respecto, solo una de ellas ha expresado que esto ocurre muy frecuentemente. Además, muestran coincidencia respecto a que el trabajo en conjunto con los/as docentes en la selección de textos literarios para incluir en prácticas pedagógicas con foco en el desarrollo de la oralidad no suele ser una práctica sistemática, sino que se produce de manera ocasional. Aseguran haber participado con las docentes ocasionalmente en la selección de textos literarios para estimular el lenguaje oral siendo sus intervenciones más frecuentes en situaciones

donde se detectaron dificultades en la comprensión, uso de la palabra o vínculo con el lenguaje mediante el trabajo con la literatura, ayudando a las docentes en reconstrucciones de los relatos o en la promoción de situaciones que apuesten a poner en juego la palabra, como así también a partir del trabajo con las familias compartiéndoles información sobre las dificultades observadas.

A su vez, la mitad de las encuestadas ha expresado que no hay espacios formalmente institucionalizados para llevar adelante un trabajo en conjunto con las/os docentes en pos de la construcción colectiva de estrategias para articular la lectura y la oralidad. La otra parte admite que son escasas las instancias para ello.

El tiempo se convierte en el principal desafío a sortear cuando se trata de pensar en el trabajo sistemático y mancomunado entre docentes y EOE, ya sea por las demandas escolares que superan la posibilidad de generar encuentros para pensar en conjunto o bien la dificultad para que la literatura se sostenga con frecuencia dentro de las planificaciones semanales. Asimismo, también se identifica como obstáculo el grado de interés y entusiasmo que niños y docentes manifiestan hacia lo literario.

Discusión

En este apartado, se procede a analizar y contextualizar los resultados obtenidos de las encuestas administradas a docentes y profesionales de los EOE en relación con los hallazgos que preceden esta investigación y que conforman el Estado del Arte de la misma.

Es posible, entonces, entramar la información anterior, recabada en las encuestas, con las referencias bibliográficas y los antecedentes mencionados en esta investigación.

Lerner (1995) señala que en el contexto escolar se lee con diferentes propósitos comunicativos y utilizando diferentes portadores de texto, al mismo tiempo que destaca la necesidad de significar las prácticas literarias que, dada la especificidad del ámbito educativo, se convierten en objeto de enseñanza y aprendizaje.

Michèle Petit (2008) destaca a quienes se posicionan como mediadores culturales promoviendo experiencias literarias y resignifica la presencia del adulto como mediador entre el niño y el libro.

Los datos recabados en las encuestas reflejan que las docentes se identifican con los adjetivos “mediadoras” y “puente” para referirse a su rol respecto a las prácticas literarias con los infantes en el Nivel Inicial. Además, la información obtenida permite dar cuenta que las docentes incluyen el eje literario en sus cronogramas asiduamente, convirtiendo a las propuestas literarias en una práctica que se realiza con frecuencia en las salas, destinando un tiempo específico para ellas. Las profesionales que integran los EOE también ubican al abordaje de la Literatura como esencial en este Nivel, reconociendo esta práctica como perentoria para pensar la promoción de la oralidad en los infantes. Esta perspectiva también es compartida por las docentes quienes refieren significativos aportes de la literatura a la oralidad de los niños/as que van desde la incorporación de nuevas palabras a aspectos estructurales del lenguaje.

Gorodischer (2017) y Sociedad Argentina de Pediatría et al. (2002), por su parte, enfatizan la necesidad de que la literatura esté presente en el entorno familiar desde los primeros años de vida e insisten en que el núcleo primario es el ámbito privilegiado para fomentar el gusto e interés por la lectura.

En las encuestas destinadas a docentes del Nivel Inicial, se señala la falta o escasez de experiencias literarias en el ámbito familiar y un grupo de profesionales reivindica el rol de este Nivel y la importancia del trabajo con la literatura en las salas para complementar y/o contrarrestar esta situación. Asimismo, un grupo de docentes refieren a la corresponsabilidad escuela-familia en lo que atañe a la estimulación del lenguaje oral de los niños y las niñas. Algunas de ellas posicional al ámbito familiar como principal responsable de esta tarea mientras que otras rescatan el trabajo mancomunado familia-escuela.

Quito Peralta y Cárdenas Cordero (2021), quienes centran su estudio en la técnica del storytelling (relatos orales) como estrategia para promover habilidades lingüísticas, confirman en su investigación que esta técnica, en tanto estrategia didáctica, estimula el desarrollo del lenguaje oral junto con el despliegue de la imaginación y el desarrollo del pensamiento lógico.

El trabajo de Zibelman (2023), destinado a analizar la influencia de los cuentos como recurso empleado por las docentes ante las dificultades observadas en el habla, precisa que los cuentos son un recurso valioso no solo para prevenir la aparición de dificultades en el lenguaje sino también para la estimulación de funciones cognitivas y habilidades sociales.

Cabe mencionar también los resultados obtenidos en la investigación de Latorre-Villafuerte y Larco-Pullas (2023), enmarcada en la influencia de los cuentos infantiles en el desarrollo de la expresión y comprensión verbal, que demuestran que el uso de cuentos en las prácticas escolares alienta el desarrollo de competencias en torno a la comunicación oral. Esto se

ve reflejado en la claridad para comunicar, la amplitud léxica, la capacidad para elaborar respuestas y las posibilidades descriptivas en aumento.

En línea con la investigación anteriormente mencionada, Pullaguari Uchuari et al. (2023) obtienen resultados similares pudiendo demostrar que el trabajo con los cuentos favorece la incorporación de información, enriquece la capacidad comunicativa y descriptiva al igual que promueve la incorporación de nuevo vocabulario.

Los datos de las encuestas a docentes y profesionales de los EOE también confirman lo que revelan estas investigaciones. En lo que respecta a las docentes, 13 de las 18 encuestas ubican el incremento y profundidad del vocabulario como el principal aporte de la literatura a la oralidad. Una gran parte de ellas señala también beneficios significativos en lo que atañe al deseo de comunicar y hacer uso de la palabra por parte de los/as niños/as a partir de las experiencias literarias. Asimismo, el desarrollo de la imaginación y la creatividad como el aprendizaje de estructuras del lenguaje también es reconocido, aunque en menor proporción. A diferencia de ellas, las profesionales pertenecientes a los EOE destacan, en primer lugar, sus aportes en lo respectivo al desarrollo de la creatividad e imaginación. Luego, consideran el incremento del vocabulario y el conocimiento de las estructuras del lenguaje.

De acuerdo a esto, el trabajo realizado por Cango-Patiño y Padilla-Celi (2022) reviste significatividad en relación a los datos que surgen de la presente investigación, siendo posible hallar diferencias respecto a ellos. Mientras que sus resultados demuestran que las maestras del Nivel Inicial de las tres instituciones investigadas, utilizan, en mayor porcentaje, cuentos y canciones como recursos para promover el lenguaje oral; las docentes encuestadas para esta investigación, que pertenecen a dos instituciones educativas diversas, ubican en este lugar a los intercambios y conversaciones grupales.

No obstante, si bien los datos obtenidos reflejan que las docentes recurren a los intercambios orales e instancias de conversación grupal para estimular la oralidad de los infantes, la lectura de cuentos es elegida por la mayoría de ellas para abordar el eje literario en el Nivel. Seguidamente, recurren a los juegos con adivinanzas, rimas y trabalenguas y, un porcentaje menor señalan las narraciones y poesías como propuestas frecuentemente implementadas.

La investigación llevada adelante por Parra Romero y Sagñay Illapa (2024) con niños y niñas de preescolar para determinar el impacto de las estrategias narrativas en la estimulación de las competencias orales permite demostrar que, tanto las habilidades expresivas como comprensivas mejoran significativamente con estrategias narrativas tales como: lectura de cuentos con apoyo visual, juegos de roles y empleo de títeres durante la implementación de narraciones.

Las docentes que fueron encuestadas para esta investigación realizan intervenciones durante las lecturas también para promover tanto el uso de la palabra como mejorar el área comprensiva del lenguaje. El planteo de interrogantes en torno al texto es elegido en primer lugar para fomentar la oralidad y la comprensión de lo leído. Las anticipación respecto al relato y las dramatizaciones también son comúnmente utilizadas. No obstante, en lo relativo al trabajo en conjunto con el EOE para el diseño y adaptación de actividades con foco en la promoción del lenguaje, la mayoría de las encuestadas contestó no haber solicitado su apoyo con este fin; al mismo tiempo que señalaron que el EOE no suele acercarse espontáneamente para ofrecer sugerencias en torno a este tipo de prácticas. Por su parte, las integrantes de los EOE aseguran haber intervenido en situaciones donde se detectaron dificultades en lo relativo al área expresiva y/o comprensiva del lenguaje.

Petit (2009) sostiene que los relatos orales preceden al interés por la literatura por lo que, a mayores posibilidades de escuchar relatos e historias, mayores probabilidades de despertar un ulterior interés por lo literario. Es interesante, además, el valor que le atribuye a las canciones, especialmente las de cuna, en tanto piezas per se literarias; mientras que los datos aquí recabados dan cuenta que solo una de las maestras encuestadas refiere a ellas como parte de las propuestas en torno a la Literatura.

La experiencia de Salto Cubillos et al. (2024) resulta interesante en tanto enfocan su investigación en las narraciones orales, pudiendo determinar que esta práctica, que prescinde del libro físico, no suele utilizarse tan asiduamente en el contexto escolar. Esto guarda similitud con los datos obtenidos en este trabajo, en tanto las narraciones no han resultado ser el tipo de actividad prioritaria cuando se trata de implementar propuestas en torno a la literatura.

Por su parte, Dickinson y Tabors (2001) señalan que es posible observar mejoras en el vocabulario ante un ambiente que potencia las interacciones y promueve la oralidad, destacando el rol de la escuela en el desarrollo del lenguaje oral y valorando los efectos de las experiencias de lectura en las habilidades comunicativas de los niños y las niñas. Las docentes y profesionales de los EOE que participaron de esta investigación, también reconocen el valor de las experiencias literarias en lo que concierne a la amplitud y profundidad del vocabulario en los/as niños/as.

Dado que la formulación de preguntas ha sido elegido como la propuesta de preferencia para promover las competencias orales durante los momentos de lectura, resulta imperioso poner esto en diálogo con lo investigado por Sartori et al. (2021), quienes centran su análisis en las interacciones entre docentes y alumnos/as en situaciones de juego y lecturas de cuentos,

analizando la secuencia pregunta-respuesta-seguimiento. Al encontrar evidencia de que los interrogantes planteados por las docentes en momentos de lectura eran cerrados y literales, insisten en la necesidad de elaborar preguntas desafiantes que alienten a los niños y las niñas a completar la información faltante (inferencias) de un relato y que posibiliten la elaboración de respuestas más complejas.

Por su parte, las profesionales de los EOE, en su mayoría, han respondido que ocasionalmente observan dificultades en el lenguaje oral durante propuestas literarias que llevan a cabo las docentes. Al respecto, solo una de ellas ha expresado que esto ocurre muy frecuentemente.

Revelo Quiñonez et al. (2024) investigan sobre el impacto del uso de cuentos pictográficos en el lenguaje oral de niños de 3 años con dificultades en el aprendizaje, obteniendo resultados que los ubican como un recurso valioso para estimular el desarrollo oral y la adquisición de vocabulario, especialmente en niños/as que manifiestan dificultades en esta área.

En relación a esto, un porcentaje significativo de docentes señaló que el EOE no suele acercarse voluntariamente a ofrecer sugerencias o apoyo en torno a las prácticas literarias en la sala. Algunas de ellas expresaron que esto ocurre ocasionalmente o con poca frecuencia mientras que, un número menor, aseveró que esto sí sucede a menudo. Sus intervenciones suelen girar en torno a la observación, principalmente, al igual que ofrecer otras miradas para enriquecer las propuestas o intervenciones; proponer cambios de espacio, juegos o canciones o bien adaptar los materiales y/o contenidos.

Por su parte, desde la perspectiva de los EOE, hay coincidencia respecto a que el trabajo en conjunto con los/as docentes en la selección de textos literarios para incluir en prácticas

pedagógicas con foco en el desarrollo de la oralidad no suele ser una práctica sistemática, sino que se produce de manera ocasional. No obstante, todas ellas coinciden en que han realizado intervenciones o asesoramientos en situaciones ligadas a dificultades en la comprensión, uso de la palabra o vínculo con el lenguaje mediante el trabajo con la literatura, ayudando a las docentes en reconstrucciones de los relatos o en la promoción de situaciones que apuesten a poner en juego la palabra, como así también a partir del trabajo con las familias compartiéndoles información sobre las dificultades observadas. A su vez, la mitad de las encuestadas ha expresado que no hay espacios formalmente institucionalizados para llevar adelante un trabajo en conjunto con las/os docentes en pos de la construcción colectiva de estrategias para articular la lectura y la oralidad. La otra parte admite que son escasas las instancias para ello.

El tiempo se convierte en el principal desafío a sortear cuando se trata de pensar en el trabajo sistemático y mancomunado entre docentes y EOE, ya sea por las demandas escolares que superan la posibilidad de generar encuentros para pensar en conjunto o bien la dificultad para que la literatura se sostenga con frecuencia dentro de las planificaciones semanales. Asimismo, también se identifica como obstáculo el grado de interés y entusiasmo que niños y docentes manifiestan hacia lo literario.

Conclusión

En la presente investigación en torno al alcance de las prácticas literarias en la promoción de la oralidad de infantes de 2 a 5 años en dos instituciones educativas de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el análisis de los datos recabados en las entrevistas permite identificar las representaciones y perspectivas tanto de las docentes como de los profesionales de Equipos de Orientación Escolar del Nivel Inicial; actores institucionales que constituyen un pilar fundamental de la trama educativa y, por ello, de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos/as, promoviendo y acompañando sus trayectorias educativas.

Los resultados obtenidos reflejan concordancia con los supuestos de investigación descriptos al inicio del trabajo. La implementación de propuestas literarias en las salas de dos a cinco años del Nivel Inicial tiene incidencia directa en la promoción de la oralidad de los niños y las niñas. Asimismo, el trabajo mancomunado juntos con los y las profesionales que conforman los EOE en el desarrollo de las propuestas y abordaje de dificultades, traería aparejados impactos positivos en el despliegue de las competencias lingüísticas de los/as estudiantes; aunque esta no es aún una práctica sistemática y planificada a nivel institucional.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Esta investigación permitió examinar, a partir de la mirada de profesoras del Nivel Inicial e integrantes de EOE, la incidencia en el desarrollo del lenguaje oral a partir de la implementación de propuestas literarias en salas de dos a cinco años.

Los datos recolectados a partir de las encuestas, de carácter cualitativos y cuantitativos, permitieron construir reflexiones acerca del papel que reviste la literatura en el Nivel Inicial en el desarrollo de habilidades comunicativas, así como también sobre el rol del EOE respecto al acompañamiento docente en el diseño, implementación y detección de dificultades en torno a esta área.

Este trabajo tiene gran relevancia para el ámbito educativo, especialmente en el campo de la psicopedagogía, en tanto permite visibilizar la centralidad indiscutida del rol docente en el vínculo entre literatura y oralidad, al igual que el impacto de las prácticas literarias en las habilidades lingüísticas de los infantes cuando se implementan de manera intencionada y sostenida. Las docentes se reconocen en su mayoría como mediadoras o facilitadoras entre los/as niños/as y los textos literarios, convirtiendo sus intervenciones durante las situaciones de lectura en prácticas pedagógicas dirigidas a la estimulación del lenguaje oral; confirmando así el carácter perentorio de la mediación adulta para el despliegue de las habilidades comunicativas de los infantes.

Por otra parte, refuerza el valor del acompañamiento del EOE a la tarea docente, tanto en el diseño como en la implementación de propuestas con foco en el desarrollo del lenguaje y refleja la necesidad de formalizar espacios destinados al trabajo en equipo que alienten el diálogo y la construcción de saberes compartidos, generando las condiciones institucionales necesarias que permitan potenciar los alcances de estas prácticas.

Limitaciones de la Investigación

Si bien este trabajo aporta información relevante respecto a las prácticas literarias como promotoras de la oralidad en la primera infancia, es posible reconocer ciertas limitaciones. Una de ellas tuvo que ver con la falta de investigaciones recientes en torno a esta temática desarrolladas en Argentina, lo que hizo que no puedan contrastarse los datos de este estudio con otros coetáneos y del mismo país.

Por otro lado, la muestra estuvo conformada por un número limitado de participantes (18 docentes y 4 integrantes de EOE), lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos y/o geográficos distintos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Otro aspecto a considerar es que quienes participaron de esta investigación son mujeres, dado que estos cargos en el Nivel Inicial están desempeñados, por lo general, por este género. Aun así, sería interesante considerar también la mirada del sexo masculino al respecto.

En último lugar, las encuestas fueron administradas de manera virtual a través de formularios online lo cual, a diferencia de las entrevistas presenciales, limita la posibilidad de repreguntar o indagar con mayor profundidad sobre alguna respuesta.

Líneas de Investigación Futuras

A partir de la información obtenida en este trabajo, y dados los exiguos precedentes en Argentina de investigaciones sobre esta temática, resultaría pertinente promover nuevos estudios al respecto, haciéndolos extensivos a distintos contextos educativos y regiones del país. Esto permitiría establecer comparaciones, detectar regularidades, analizar similitudes y diferencias al igual que retroalimentarse de las líneas de acción promovidas en cada caso en particular en beneficio de fortalecer las prácticas pedagógicas y el trabajo en equipo entre docentes y EOE.

Además, se podría incluir dentro de la muestra a quienes conforman los equipos de conducción de las instituciones educativas en cuestión.

Propuestas de Intervención

Desde el campo de la Psicopedagogía, y en vistas a los hallazgos de la presente investigación, se sugieren a continuación posibles intervenciones orientadas a distintos actores que conforman la trama educativa, con el fin de enriquecer las competencias lingüísticas de los/as alumnos/as y acompañar posibles dificultades en lo pertinente a la oralidad.

En primer lugar, se contempla la capacitación, por parte de profesionales externos a las instituciones educativas, al plantel docente, profesionales del EOE y equipo de conducción, en espacios destinados para ello. Podrían pensarse en profesionales como especialistas en didáctica de la lengua y literatura, fonoaudiólogos/as, narradores e incluso psicopedagogos/os para brindar aportes al Nivel que articulen conceptos respecto al desarrollo del lenguaje y recursos expresivos al igual que estrategias para su promoción y detección temprana de dificultades.

Para responder a la dimensión socio-comunitaria e involucrar a las familias, parte fundamental de la comunidad educativa, se propone socializar en las reuniones dentro del ciclo lectivo que tiene cada sala, temas relativos a la adquisición del lenguaje y su promoción en el Nivel Inicial, al igual que sugerir estrategias para acompañar y estimular este proceso desde casa. Además, se ofrecerán (virtuales) y talleres (presenciales) a lo largo del año con distintas temáticas, a cargo del EOE, sobre la importancia de la lectura en el hogar y los beneficios que la misma trae aparejados para el desarrollo del lenguaje oral. Se priorizará que estos espacios no sean solo expositivos, sino que permitan que las familias puedan tomar la palabra, compartir sus experiencias y despejar dudas e inquietudes. Las mismas podrían incluir distintas dinámicas que favorezcan la reflexión a partir de noticias periodísticas relativas a esta temática, problematización de escenas de películas o cortos, juegos de roles, lecturas y juegos con las

palabras en donde las familias participen tanto de escuchar piezas literarias como de producciones colectivas.

En línea con esta dimensión, también se contempla la participación de organizaciones locales y eventos de acervo cultural. En este sentido, se pondrá a las familias en conocimiento de distintos espacios y fundaciones con propuestas en torno a la literatura que se ofrecen en los alrededores; tales como La Red de Bibliotecas Públicas de la Ciudad que cuenta a niños/as “Mini Club de Lectura”, ONG “La Nube Cultura”, “Miju”, “Usina del Arte”. Cada mes se enviará información respecto a eventos y lugares para poder visitar junto a sus hijos/as el fin de semana.

Asimismo, dada la significatividad de esta temática, se institucionalizará la realización de salidas didácticas, una vez al año, a la Feria del Libro o alguna biblioteca barrial para que esta sea una experiencia compartida con las docentes y sus alumnos/as.

También se alentará a las docentes a incluir en sus planes anuales propuestas en las cuales se invite a las familias a compartir actividades junto a sus hijos/as y el resto de la comunidad educativa que incluyan el juego y la literatura en el jardín tales como “Mateadas Literarias” o “Kermés Literaria”. Se propone, además, invitar a algún otro familiar (abuelos/as, tío/as, entre otros) a leer un cuento a la sala, realizar una dramatización o alguna propuesta literaria.

Finalmente, es de suma importancia que el equipo de conducción acuerde la sistematización de espacios de diálogo y construcción colectiva entre docentes y EOE, en torno a esta temática que sustenta la investigación. Para ello, se destinarán encuentros trimestrales específicos con las docentes de cada sección. Esta intervención pretende dar respuesta a lo mencionado por las docentes y EOE en las encuestas en cuanto a la ausencia de formalización de estas instancias al igual que resignificar el valor del trabajo en equipo a fin de problematizar y

resignificar las prácticas pedagógicas y acordar estrategias e intervenciones intencionadas que permitan enriquecer las propuestas literarias a fin de estimular las competencias lingüísticas de los/as alumnos/as que forman parte de la comunidad educativa.

Referencias

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Aquino, V., Avellaneda, N., Capeletti, R., Delmonte, G., Diberto, P., Giudice, V., Lioi, M., Puppo, L., Sanchez Lukens, C y Velazquez, A. (2018). *Más allá de las palabras: Construyendo una mirada psicopedagógica sobre el lenguaje*. Hospital general de agudos Pamenio Piñero. Centro de salud y acción comunitaria N° 13. Ministerio de Salud. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ateneo-2018-cesac-13.pdf (bvsalud.org)
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Vilella, M. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de Lingüística general*. Siglo veintiuno.
- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Birchenall, L. B y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Cango-Patiño, G. y Padilla-Celi, C. (2022). La Literatura Infantil para el desarrollo del Lenguaje Oral en los niños de Educación Inicial en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento. Revista multidisciplinar de innovación y estudios aplicados*, 7(2), 1200-1214.
- Carranza, M. (2009). ¿Por qué la literatura es también para los niños? *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (261).

- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*
Revista Latinoamericana de lectura, 22(4), 2-19.
- Dickinson, D. K y Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language*. P.H. Brookes.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Marco Curricular Referencial*. (1ª ed.).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
- Flesler, A. (2016). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Paidós.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C., Cornu, L., y Mejía Correa, M. P. (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- García-Molina, A y Rovira, R. (2013). Broca, prisionero de su tiempo. *Neurosciences and History*, 1(3), 119-124.
- Giuliani, N. (2016). *La terapéutica del lenguaje infantil: una mirada clínica*. Entreideas.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Marco General*. Ministerio de Educación.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: niñas y niños de 4 y 5 años*. Ministerio de Educación.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2023). *Pautas de trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en el nivel Inicial y Primario (Anexo I, IF-2023-44919642-GCABA-SSCPPEE)*. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. (2025). *Diseño Curricular Nivel Inicial. Contenidos e indicadores de logro para la planificación de la enseñanza: salas de 4 y 5 años*. (1ª ed.). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Jaimsky, G. S. (2022). Avances de un estudio psicoanalítico acerca de la distancia afectiva en la relación madre-bebé. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 26(2), 123-132.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics in Style in Language*. MIT Press.
- Jerusalinsky, A. (2010). Hablar un niño. En A. Jerusalinsky (Coord.), *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil: una clínica transdisciplinaria* (pp. 46-55). Nueva Visión.
- Kaufman, A. M., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kremenchuzky, J. (2022). *Travesías del desarrollo infantil: los primeros mil días*. Entreideas.
- Lacan, J. (1955-1956). *El seminario de Jacques Lacan libro 3: Las Psicosis*. Paidós.
- Lacan, J. (10 de Noviembre de 1967). *Breve discurso a los psiquiatras* [Discurso principal]. https://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf_Psico/discurso_psiquiatras.pdf
- Latorre Villafuerte, S. E. y Larco Pullas, J. M. (2023). Los cuentos infantiles para el desarrollo de la oralidad en niños del subnivel inicial dos. *Polo del conocimiento*, 8 (10), 1047-1061. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9205951>
- Lerner, D. (Mayo de 1995). *¿Es posible leer en la escuela?*. 2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela – Biblioteca”, Bogotá, Colombia.
- Llano, A. y Stapich, E. (2000). *Navegación por la palabra*. Aique Grupo Editor.

López, M. E. (17 de noviembre de 2020). *Lectarar*. Jardín LAC.

<https://www.jardinlac.org/post/lecturar>

López, M. (2021). *Nidos de lecturas*. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación Argentina.

Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia: la guía para profesionales y familias*. Paidós.

Montes, G. (13 -16 de abril de 1999). *De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca*. Congreso Colombiano de Lectura y 5º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, Bogotá, Colombia.

Montes, G. (2006). *La gran Ocasión: la escuela como sociedad de lectura*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.

Parra Romero, S. M. y Sagñay Illapa, B. E. (2024). Narrative strategies to stimulate oral skills in children. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 28(Special), 108-117.

<https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.777>

Pellizzari, G. (2008). *Primeras palabras. El proceso de adquisición de la lengua materna y la literatura infantil*. Nazhira.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A y Justice, L. M. (2011). What are Preschool Teachers Reading in Their Classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197–236.

<https://doi.org/10.1080/02702711003604484>

Pereira, M. y Di Scala, M. (2009). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. En Itkin, S

- (Comp.), *Niños, cuentos y palabras: Experiencia de lectura y escritura en la educación infantil*. (p.58). Novedades Educativas.
- Pereyra, B. (2021). Me preocupa Carolina...: psicopedagogía en la escuela, acompañamiento al trabajo docente. En Filidoro, N., Bertoldi, S., Fuertes, C., Mantegazza, S., Mas, M., Pereyra, B y Serra, C., *Psicopedagogía revisión de conceptos y problemas. La construcción de conocimientos en la especificidad del campo profesional* (pp. 105-120). Biblos.
- Petit, M. (2008). Uno puede ser un lector oculto porque no encontró a nadie dispuesto a escucharle, a intercambiar con él. Leer hace hablar a los niños, a los adolescentes, o a los padres con sus hijos / Entrevistada por Iris Rivera. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 223. <https://imaginaria.com.ar/22/3/michele-petit.htm>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Plan Nacional de Lectura. (2003-2006). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Porta, M. E. (2013). Facilitando el Proceso de Alfabetización Inicial desde el hogar: El versicuento como recurso literario para promover habilidades lingüísticas. *Revistas científicas complutenses*, 25, 221-230. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42243
- Pullaguari Uchuari, B. L., Curipoma Silva, G. E., Sanmartín González, M. R. y Bermeo Sinchi, J. E. (2023). Aprendizaje de cuentos y canciones infantiles como estrategia didáctica para mejorar el lenguaje literario en niños de nivel inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10848-10866. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6171

- Quito Peralta, O. S. y Cárdenas Cordero, N. M. (2021). Educación inicial e Storytelling: Estrategias para la estimulación del lenguaje en niños y niñas. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(13), 27-45.
<https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.470>
- Revelo Quiñonez, N. N., Santillán Mendoza, I. R. y Aguavil Campuez, J. G. (2024). Cuentos pictográficos para niños con problemas de aprendizaje en el lenguaje oral. *Sinergia Académica*, 7(Especial), 235-263.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (125).
- Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-11.
https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/RODRIGUEZhablear_escuela_.pdf
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2015). *Guía 1: Leer cuentos y jugar con cuentos Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Salto Cubillos, M. A., González Sanmartín, V. A. y Flores Sarmiento, M. D. (2024). Cuentacuentos: formación docente en el arte de escribir y contar cuentos. *Revista Varela*, 24(67), 55-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10429311>
- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Peralta, O y Strasser, K. (2021). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de

Juego y Cuentos en Nivel Inicial. *Psykhé*, 30(1), 1-16.

<https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22317>

Saussure, F. D. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.

Señal U Académico. (28 de Abril de 2017). *La invención del libro - Angelica Gorodischer*.

[Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YYPWB2q3CKo>

Sobol, I. (2013). Del grito a las palabras. En Kremenchuzky, J.R., Manavella, N., Sykuler, C.,

Sobol, I., Bernztein, G. y Filidoro, N., *El desarrollo del cachorro humano: TGD y otros problemas. Pediatría e interdisciplina* (pp. 171-186). Noveduc.

Sociedad Argentina de Pediatría y Fundación Leer (2002). *Guía para el pediatra: INVITEMOS A LEER- Programa de promoción de la lectura*. Ediciones SAP.

Strasser, K. y Vergara, D. (2016). *Leer para hablar: estrategias de desarrollo del lenguaje oral basadas en libros para niños en el aula parvularia*.

leerparahablar.cl/download/Manual_Leer_para_hablar.pdf

Sykuler, C. (2024). Justina y ¿su? cuerpo. La constructividad corporal. En N. Filidoro., P.

Enright., C. Lanza y S. Mantegazza (Coord.), *Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes: La especificidad de la intervención psicopedagógica* (pp. 22-28). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Vallejos Chirito, J. E. (2024). *Los cuentos audio visuales para estimular el lenguaje oral en los niños del Inicial* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

- Vinocur, S. (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., y Serra, C. (Eds.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía FFyL, UBA* (pp. 61-73). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Wolf, E. (15 de mayo de 2022). *Divina clandestinidad*. Conferencia compartida en el Encuentro Nacional de Referentes de Planes Provinciales de Lecturas.
- Zibelman, G. M. (2023). *La Psicopedagogía Preventiva en el abordaje de las dificultades del lenguaje en niños en el Nivel Inicial en Corrientes durante el año 2022* [Trabajo Final de Integración, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional - Universidad de Flores.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1412>

Anexos

Formulario de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad dede UFLO Universidad, desean conocer..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre..... Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad.....y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso <u>de que</u> tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.	
Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación. Firma Aclaración DNI Fecha	Firma Profesional Informante Aclaración DNI Protocolo N°  Arq Ruth Fische Rectora UFLO

Formulario destinado a docentes del Nivel Inicial

La Literatura como Promotora de la Oralidad en la Primera Infancia

La siguiente encuesta destinada a docentes que ejercen su rol en Instituciones Educativas de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, forma parte de un Trabajo Final de Investigación de la Lic. en Psicopedagogía y tiene como propósito analizar los posibles alcances de la literatura como promotora de la oralidad durante la primera infancia.

Correo electrónico *

Correo electrónico válido

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

Nombre y apellido: *

Edad:

Antigüedad en la docencia:

Sala:

Texto de respuesta largo

¿Cómo caracterizarías el rol del/la docente como mediador/a entre la literatura y los niños/as? *

Texto de respuesta largo

¿Con qué frecuencia incluís propuestas de literatura en tus cronogramas semanales? *

- ☐ Todos los días
- ☐ Varias veces por semana
- ☐ Una vez por semana
- ☐ No incluyo el eje de Literatura todas las semanas

¿Qué tipo de propuestas generalmente realizás en torno al eje de Literatura que propone el Diseño Curricular de CABA? *

Texto de respuesta largo

¿Qué actividades realizás para promover el desarrollo de la oralidad en tus alumnos/as? *

Texto de respuesta largo

¿Qué aportes concretos creés que puede hacer la literatura al desarrollo de la oralidad en la primera infancia? *

Texto de respuesta largo

¿Qué rol considerás que tiene el Nivel Inicial en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las niñas? *

Texto de respuesta largo

¿Realizás intervenciones durante las lecturas para promover la participación oral de los/as niños/as? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Si la respuesta es afirmativa...



Descripción (opcional)

¿Cuáles? *

- ☐ Hacer preguntas
- ☐ Invitar a anticipar lo que ocurrirá posteriormente
- ☐ Proponer que continúen la historia
- ☐ Dramatizar
- ☐ Otras

Responder solo en caso de haber seleccionado la opción "Otras"



Descripción (opcional)

¿Cuáles son tus intervenciones?

Texto de respuesta breve

En relación al trabajo con el Equipo de Orientación Escolar (EOE)



Descripción (opcional)

¿Alguna vez solicitaste apoyo al equipo de orientación (psicólogo/a, psicopedagogo/a) para diseñar o adaptar propuestas con foco en el desarrollo del lenguaje? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo recuerdo

¿En qué propuestas solicitaste su colaboración? *

Texto de respuesta breve

¿El equipo de orientación se acerca espontáneamente a ofrecer apoyo o sugerencias en torno a las prácticas literarias en la sala? *

- ☐ Sí, con frecuencia
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

Sección 3 de 6

Si tu respuesta fue afirmativa.

Descripción (opcional)

¿Cómo y cuáles son sus propuestas? *

Texto de respuesta largo

Formulario destinado a los EOE

La Literatura como Promotora de la Oralidad en la Primera Infancia

B *I* U  

La siguiente encuesta destinada a miembros de Equipos de Orientación Escolar (EOE) que ejercen su rol en Instituciones Educativas de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, forma parte de un Trabajo Final de Investigación de la Lic. en Psicopedagogía y tiene como propósito analizar los posibles alcances de la literatura como promotora de la oralidad durante la primera infancia.

Correo electrónico *

Correo electrónico válido

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

Nombre y apellido: *

Edad:

Profesión:

Antigüedad en la Institución:

Texto de respuesta largo

¿Qué pensás respecto al trabajo con la literatura en el Nivel Inicial en relación a la adquisición del lenguaje oral?

Texto de respuesta largo

Desde tu experiencia, ¿qué aportes concretos puede hacer la literatura al desarrollo de la oralidad en la primera infancia?

Texto de respuesta largo

¿Qué desafíos creés que enfrentan las y los docentes al momento de seleccionar, planificar e implementar propuestas literarias en relación a la adquisición del lenguaje?

Texto de respuesta largo

¿Con qué frecuencia observás dificultades del lenguaje oral durante situaciones de lectura literaria en niños/as?

- ☐ Muy frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

¿Has trabajado con docentes en la selección de textos literarios para incluir en propuestas pedagógicas que busquen promover el lenguaje oral en los niños y las niñas?

- ☐ Sí, frecuentemente
- ☐ Sí, en algunas ocasiones
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

¿Te ha tocado intervenir o asesorar en situaciones donde se detectaron dificultades en la comprensión, expresión oral o vínculo con el lenguaje, a partir del trabajo con literatura? *

☐ Sí

☐ No

Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué manera? *

Texto de respuesta largo

Trabajo colaborativo docentes y EOE



Descripción (opcional)

¿Qué potencial le ves al trabajo colaborativo entre docentes y el EOE en relación a la literatura como herramienta pedagógica en el desarrollo de la oralidad en los infantes? *

Texto de respuesta largo

¿Existen espacios institucionales para pensar en conjunto estrategias de promoción de la lectura y la oralidad? *

Texto de respuesta largo

¿Cuáles son las principales barreras para sostener el trabajo junto con los/as docentes en relación a la literatura y las habilidades orales? *

Texto de respuesta largo