

“Salga de acá, vaya para allá”: las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal

“Get out of here, go there”: the lexical and pragmatic characteristics of the teaching discourse in the maternal garden

Ibañez, M.I.*
Ramírez, M. L. **
Rosemberg, C.R. ***

Resumen

Diversos estudios han atendido de modo incipiente al hecho de que ciertas características del habla de las maestras en el nivel inicial pueden tener un impacto en el desarrollo del lenguaje infantil (Dickinson & Porche, 2011; Girolametto et al., 2000). Estos trabajos así como otros que atienden a la relación adulto - niño en el entorno familiar (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015) han puesto de manifiesto la importancia de estudiar las propiedades lingüísticas del habla en el aula durante los primeros años de escolarización. Este estudio atiende al análisis del vocabulario y de la función pragmática en las emisiones dirigidas a los niños en situaciones de juego libre y merienda en la sala de un año.

El corpus está compuesto por transcripciones de 60 minutos de video-filmación (30 minutos por

tipo de actividad) en una sala de jardín maternal ubicado en una zona vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires al que asisten niños que viven en una población urbano marginada. Se analizó la cantidad y la diversidad del vocabulario y la función pragmática de las emisiones docentes a partir de un sistema de categorías adaptado del propuesto por Bloom (1970, citado en Snow et al. 1976). Tras un análisis cuantitativo que mostró una amplia presencia de directivas, se efectuó con posterioridad otro análisis para explorar los distintos matices dentro de este tipo de función pragmática utilizando la categoría propuesta por Dalton Puffer & Nikula (2006). Finalmente, se condujo un análisis cualitativo que combinó el uso heurístico de estas categorías y otras construidas inductivamente.

Palabras clave: habla docente; función pragmática; jardín maternal.

*Universidad de Buenos Aires. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: mariaileana86@gmail.com

**Universidad de Buenos Aires. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: ramirezlaura91@hotmail.com

***Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Tte. Gral. Juan Domingo Perón 2158, C1040AAH CABA. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: crrosem@hotmail.com

Fecha de recepción: 18 de diciembre de 2017 - Fecha de aceptación: 27 de abril de 2018

Abstract

Several studies have addressed the fact that certain characteristics of teacher speech at preschool may have an impact on the development of children's language (Dickinson & Porche, 2011; Girolametto et al., 2000). These works as well as others that deal with the features of adult - child interaction in the family environment (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015) have highlighted the importance of studying the linguistic properties of speech in the classroom during the first years of schooling. This study analyzes the vocabulary and the pragmatic function of the utterances directed to toddlers in two situations: free play and snack. The corpus is composed of 60 minutes of video-filming situations (30 minutes per type of activity) in a day-care room located in marginalized area of Buenos Aires City. We analyzed the quantity and diversity of vocabulary as well as the pragmatic function of teacher's emissions using a category system adapted from Bloom (1970, quoted in Snow et al., 1976).

As a quantitative analysis showed a wide presence of directives, we carry out an analysis to explore the different nuances within this type of pragmatic function using the category proposed by Dalton Puffer & Nikula (2006). Finally, a qualitative analysis was conducted combining the heuristic use of these categories and others constructed inductively in order to describe the linguistic forms adopted by the directives.

Key words: teacher's talk; pragmatic function; maternal garden.

Introducción

Una importante serie de investigaciones han proporcionado evidencia empírica acerca de la importancia del habla dirigida al niño para su desarrollo lingüístico. La gran mayoría de estos estudios han analizado el lenguaje en situaciones

de interacción en el medio familiar (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015). Son más escasos los estudios que han abordado en el medio escolar la descripción y el análisis de las características del habla docente durante las situaciones de interacción en jardines maternos y de infantes -tales como la riqueza del vocabulario al que se hallan expuestos los niños o la función pragmática de las emisiones empleadas por las maestras; características que configuran la experiencia lingüística infantil.

En un estudio longitudinal, Wells (1988) comparó las características de la experiencia lingüística en el hogar y la escuela preescolar de niños que fueron seguidos desde los 15 hasta los 42 meses. Al analizar las interacciones dentro de la escuela, dicho autor destacó que la mayoría de las conversaciones desarrolladas en el aula eran iniciadas por los docentes a partir de temas de su interés. Además, la proporción más alta de los enunciados del docente estaba compuesta por peticiones (34.1%) y preguntas (20.2%), en especial por preguntas presentativas (14.2%). Durante las conversaciones docente-alumno los niños disponían de un menor número de turnos (2,5%), formulaban menos preguntas (4%) y peticiones (10,4%) e iniciaban, en proporción, menos conversaciones (23%).

Cabe señalar que aún cuando en el aula los docentes no se encuentren enseñando explícitamente acerca del lenguaje, sus interacciones cotidianas con los niños son una fuente importante para su desarrollo lingüístico (Girolametto et al., 2000). En efecto, la educación constituye en gran medida un fenómeno lingüístico: en el nivel inicial así como en los otros niveles educativos, gran parte de la enseñanza de conocimientos se produce a través del lenguaje. De ahí la importancia de estudiar las características que asume el lenguaje de las maestras en el contexto del aula.

Las investigaciones previas que han analizado el lenguaje dirigido al niño (input lingüístico) en el nivel inicial han contemplado la cantidad total de palabras que los niños escuchan en las situaciones como así también los tipos

diferentes de palabras que se les dirigen (Dickinson & Porche, 2011; Soderstrom & Witterbolle, 2013; Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg, 2014; Pizarro et al., 2017, Sartori et al. 2017). También han analizado los patrones conversacionales (Dickinson & Smith, 1994; Wells, 1988) y la función pragmática de las emisiones docentes (Girolametto, 2000; McCartney, 1984).

Sin embargo, estos trabajos han tomado como objeto de estudio el lenguaje en las interacciones maestra-niños mayoritariamente en las salas de 4 y 5 años; en buena medida por las implicancias que estas interacciones pueden tener en la transición a primer grado de la escuela primaria. Mientras que algunos de ellos se centraron en las propiedades léxicas del lenguaje de las maestras en las actividades de las salas (Rosemberg, 2014; Sartori, Alam, Jauck, Stein, Peralta, Rosemberg, Pizarro Laborda, Ortiz Vega, Strausse, 2017), otros trabajos atendieron a la funcionalidad de las emisiones de las maestras y a su impacto en el lenguaje infantil (Rosemberg y Borzone, 2001; Sartori et al., 2017; Dickinson & Smith, 1994; McCartney, 1984; Wells, 1988).

Así por ejemplo, McCartney (1984) analizó entre otros aspectos, la función de las emisiones que las docentes dirigían a niños entre 36 y 68 meses en distintos centros educativos. Para ello, categorizó, retomando la categoría de Wells (1975), las emisiones según distintas dimensiones: de control -control del comportamiento presente o futuro de uno o más participantes de la conversación-, expresiva -transmisión de sentimientos, actitudes o evaluaciones-, representacional -brindar o pedir información- o social -establecimiento o sostenimiento de las relaciones sociales-. Al estudiar las emisiones dirigidas por las docentes a niños previamente seleccionados en cada sala, observó una alta proporción de emisiones de control y representacionales, seguidas por las emisiones expresivas y una muy baja proporción de emisiones sociales. Adicionalmente, encontró una relación inversa entre la proporción de emisiones de control y las representacionales. El análisis

estadístico mostró que la proporción de emisiones de control resultaba un predictor negativo del desarrollo del lenguaje infantil.

La fuerte presencia de directivas en las aulas también ha sido reportada en los grados más avanzados. Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006) estudiaron el habla directiva en aulas con niños de 11 a 18 años en Finlandia y Austria. Sobre la base de una clasificación de Blum-Kulka et al. (1989: 4) centrada en el objeto de la directiva, distinguieron los pedidos de acción (entre las que se incluían los pedidos de bienes y permiso) y los pedidos de información. Las autoras también categorizaron el registro en el que tenían lugar las directivas distinguiendo entre instruccional (vinculado al contenido de la clase) y regulatorio (vinculado a la explicitación del propósito, orden y dirección de las actividades a realizar). Además de encontrar diferencias por país y registro en el tipo de directivas docentes, detectaron que otros factores contextuales podrían influir en la forma de realización de las directivas, tales como el tipo de actividad (guiada por el docente o trabajo grupal) y la edad de los estudiantes. Observaron que en las actividades guiadas por los docentes había una mayor proporción de pedidos de información por parte de los docentes.

Por su parte, Mc Donald Connor et al. (2006), en su estudio en salas de niños de entre 3 y 5 años de edad, deslindan las actividades en función del tipo y el grado de participación de maestra y niños en la situación. Así, distinguen entre actividades manejadas por el docente (MD), donde el docente (o ayudante) es el centro de atención de los estudiantes, mientras los niños casi no hablan; actividades manejadas por el niño (MN), donde el estudiante es el controlador primario de su foco de atención; y actividades manejadas por ambos (MDN), en las cuales el docente es el director primario de la atención de los niños, pero ellos participan activamente. Estos autores señalaron que las actividades MD, MN y MDN se asocian positivamente con el crecimiento del vocabulario, mientras que solo las actividades MDN pueden asociarse con el conocimiento del

alfabeto y de la relación letra-palabra.

Al analizar los estilos asumidos por docentes de niños de 4 años durante la lectura de cuentos, Dickinson & Smith (1994) encontraron que la proporción de emisiones destinadas al análisis y la predicción del contenido y la explicación de vocabulario no familiar de la historia tanto por niños como por docentes daba cuenta del 50% de la variabilidad en la amplitud del vocabulario de los niños a los 5 años y un valor significativo pero menor para la comprensión lectora a la misma edad.

Por su parte, Turnbull, Beckman Anthonhy, Justice & Bowles (2009) examinaron la frecuencia con que los educadores utilizan técnicas de estimulación del lenguaje (LSTs) en catorce aulas preescolares compuestas por niños de 4 años. Los resultados demostraron que los LST constituían el 36% de los enunciados de los educadores preescolares. Sólo alrededor de un tercio del input lingüístico en las aulas consistió en este tipo de enunciados, que se considera que apoyan activamente el crecimiento del lenguaje. Los dos tercios restantes de los enunciados docentes representaban un lenguaje menos complejo, es decir, directivas, preguntas cerradas o alabanzas en general.

Aún cuando el lenguaje utilizado por un adulto que no sea la madre o el padre que se dirige a un grupo de niños menores de 3 años permanece en gran parte inexplorado (Morra Pellegrino & Scopesi; 1990), unos pocos trabajos, se han ocupado específicamente de las propiedades léxicas y pragmáticas del lenguaje en situaciones de interacción en ámbitos escolares de guarderías y jardines maternos con niños más pequeños de hasta 36 meses de edad. Entre ellos cabe mencionar el estudio de Soderstrom & Witterbolle (2013), en el que se compararon situaciones de interacción en las que participaban niños de entre 12 y 29 meses en el entorno familiar y en el entorno del jardín maternal. En ambos entornos analizaron la cantidad de habla dirigida al niño en función del tipo de actividad que tenía lugar a lo largo del día. Sus resultados mostraron que el tipo de actividad afecta el lenguaje dirigido al niño; tal como se

pone manifiesto en la cantidad de las vocalizaciones del niño y de palabras del adulto. Así por ejemplo, encontraron que la actividad de juego organizado conducía al niño a centrarse en algo o ejercer una acción como parte de un grupo. Ello podía dar cuenta del hecho de que esta actividad presentara una de las más altas medidas cuantitativas de input lingüístico. El tiempo de juego libre, durante el cual el niño juega con varios juguetes por su propia iniciativa, constituye una actividad menos estructurada que presenta bajas medidas cuantitativas de input lingüístico. El almuerzo o la merienda en el entorno de la guardería se caracterizaban, en cambio, por presentar pocas vocalizaciones de los niños y por ser una actividad comunal altamente ritualizada, con un tiempo de preparación que generaba mayor habla de los adultos.

Por su parte, Girolametto et al. (2000) analizó dos actividades que se desarrollan frecuentemente en el nivel inicial (juego con masa y lectura de libros) con niños pequeños (17 y 32 meses de edad) y de edad preescolar (33 y 53 meses de edad), y encontró que cada una de ellas suscita diferentes tipos de discurso por parte de los maestros. En la lectura el habla era más directiva que durante el juego con masa. Además, observaron que los niños pequeños y preescolares recibieron cantidades similares de insumos directivos por parte de sus maestros.

Tanto el trabajo de Soderstrom & Witterbolle (2013), focalizado en las propiedades léxicas del discurso de las docentes como en la investigación de Girolametto (2000), Dalton-Puffer y Tarja Nikula (2006) sobre la función pragmática que adoptan las emisiones de las maestras en las situaciones de enseñanza, han mostrado que el tipo de actividad que la maestra y los niños se encuentran llevando a cabo incide en las propiedades del lenguaje que ambos emplean.

La pertinencia de atender específicamente a las interacciones en las salas de jardín maternal, de modo separado a lo que acontece en salas con niños mayores reside en que las diferencias de edad pueden involucrar diferencias en las intervenciones de los docentes. En efecto, como han señalado Morra Pellegrino & Scopesi (1990),

los maestros tienden a elegir diferentes estrategias lingüísticas dependiendo de la edad del interlocutor. Observaron cómo en la interacción con los niños mayores (entre 30 y 36 meses) los docentes recurren en mayor medida a preguntas cerradas y a actos de control de la actividad compartida, mientras que con los más pequeños (entre 10 y 14 meses de edad) los docentes utilizan un lenguaje más rítmico y onomatopéyico y más actos de control de la atención.

La revisión de antecedentes realizada pone de manifiesto la necesidad de nuevos estudios que atiendan a las particularidades del habla dirigida a los niños en las actividades de las salas del jardín maternal. Ello resulta particularmente relevante en el contexto de Argentina en tanto en la actualidad se ha incrementado, especialmente en zonas urbanas, el número de niños de distintos grupos sociales que asisten al jardín maternal y a la sala de 3 años del jardín de infantes. Los datos cuantitativos referidos al ámbito urbano, (Batiuk y Coria, OEI - UNICEF, 2015) muestran que la tasa de asistencia a la sala de 3 años en Ciudad de Buenos Aires alcanza un 84,34% y en Provincia de Buenos Aires un 69,42%. En todo el país los rangos de asistencia a la sala de 3 se incrementan considerablemente, pero con una marcada diferencia entre los ámbitos rurales (21,5%) y los urbanos (84%). Con respecto al jardín maternal, si bien se carece de un informe actualizado del escenario (D' Alessandre e Itzcovich, OEI - UNICEF, 2010), la rápida observación sobre la oferta de servicios educativos para la sala de 1 y 2 años en los ámbitos urbanos, demuestra que viene aumentando constante y paulatinamente. Este incremento cuantitativo en la matrícula del jardín maternal justifica el interés en el análisis de las experiencias lingüísticas tempranas de los niños en este entorno; en tanto que la matriz de interacción y de enseñanza que se genera en ellas puede implicar distintas oportunidades para el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños. Es por ello que este estudio se focaliza en el estudio del habla dirigida a niños por parte de las docentes de una sala de 1 año de edad de la Ciudad de Buenos Aires, al que asisten niños de poblaciones

urbano-marginadas. En particular se analizan la cantidad y diversidad del vocabulario al que los niños se hallan expuestos en las emisiones docentes así como también la función pragmática de estas, atendiendo a eventuales diferencias según la actividad que están llevando a cabo. Asimismo, se realiza un análisis detallado de las formas lingüísticas que se emplean para la concreción de estas funciones.

Método

Participantes

Participaron de este estudio 13 niños (rango de edad = 8 meses a 1;6) y sus 2 maestras -una maestra a cargo y una auxiliar- de una sala de un año de un jardín maternal de Lugano, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Los niños viven en poblaciones urbano marginadas en la zona aledaña.

Procedimiento

El presente estudio se realizó siguiendo la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857. Se contó con la autorización de la institución y el consentimiento de los padres de los niños.

Obtención y transcripción de los datos

Se realizaron 9 videofilmaciones de distintas situaciones de aula. Al momento de realizar las videofilmaciones la investigadora a cargo había ya mantenido un contacto previo con las docentes así como con los niños; por lo que todos ellos se encontraban familiarizados con su presencia. Durante las filmaciones se dio cuenta de un plano lo más amplio posible, sin hacer foco en un niño en particular. Las dimensiones del aula así como su distribución hicieron posible este registro.

La transcripción de la información verbal y no verbal siguió las pautas del programa CHAT

(Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000).

En este análisis, se retomaron únicamente las situaciones donde la actividad principal era la merienda o el juego libre. Durante la merienda los niños se encontraban ubicados alrededor de dos mesas grandes. Por su parte, las maestras se desplazaban realizando diversas acciones, entre ellas: distribuir y ordenar a los niños en las sillas, higienizarles las manos y asignarles los alimentos. En cambio, durante el juego libre, los niños jugaban con botellas de plástico y diversos juguetes (autos, camiones y animales) mientras se desplazaban por el aula. Las docentes se encontraban ubicadas en espacios específicos del salón observando y controlando el accionar infantil.

Debido a que las grabaciones no fueron realizadas en una única jornada, la cantidad de niños fluctuó en cada una de las situaciones entre 12 y 13 niños.

Análisis de datos

Para el análisis del vocabulario se procesaron las transcripciones mediante el programa freq del CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000) que mide la cantidad total de palabras (tokens), la cantidad de tipos distintos de palabras (types) y la diversidad del vocabulario (considerando la razón entre la cantidad de palabras distintas y la cantidad total de palabras). Se procesaron conjuntamente las emisiones tanto de la docente a cargo del curso como de su auxiliar, se dejaron de lado tanto las emisiones infantiles como las de otros adultos que intervenían circunstancialmente. Se codificó de modo unificado el habla en las situaciones de juego libre en tanto que la actividad que se llevaba adelante era la misma.

Para el análisis de las funciones pragmáticas se realizó, en primer lugar, una codificación de todos los enunciados docentes dirigidos a los niños. En este sentido, para la segmentación del habla se tuvieron como criterio el cambio de hablante, la entonación y la función pragmática a

fin de que cada emisión tuviera únicamente una función. Las emisiones de las docentes fueron doblemente codificadas. En primer lugar, se consideró heurísticamente el sistema de categorías de Snow, Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten & Vorster, (1975) para dar cuenta de las funciones pragmáticas de las emisiones, distinguiéndose entre: (*Ver Tabla 1*).

Ante la amplia presencia de directivas en el habla docente se realizó un segundo análisis a fin de explorar los distintos matices al interior de las emisiones categorizadas de este modo. Para ello, se empleó la categoría propuesta por Dalton Puffer & Nikula (2006) para el análisis de las directivas en aulas de niños mayores. Retomando los trabajos de Blum-Kulka estos autores distinguen entre pedidos de información (independientemente de si fuera nueva o no para el docente) y pedidos de acción, bienes o permiso. En el trabajo mencionado se consideraron directivas a aquellas que imponen algún tipo de acción (órdenes, preguntas, avisos, amenazas, pedidos), para este segundo análisis se codificaron tanto las emisiones directivas como las preguntas.

Se analizó la distribución de frecuencias de las funciones pragmáticas y del tipo de directiva en el habla docente. Por último, se empleó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) para estudiar cualitativamente los recursos lingüísticos con los que se realizaban las distintas funciones pragmáticas en el corpus.

Resultados

El vocabulario en el aula

El análisis comparativo de la cantidad total de palabras (tokens) y de tipos distintos de palabras (types) permitió identificar importantes diferencias entre las situaciones. Mientras que en la merienda los niños escuchaban 1535 palabras (tokens), durante el juego libre este número sólo ascendía a las 885 palabras (Gráfico I). Ello también se puso de manifiesto en la cantidad de palabras distintas (types) empleadas por las

Tabla 1
Categorización pragmática del habla docente

Categoría	Definición	Ejemplo
Directivas	Emisiones destinadas a regular la conducta.	Mientras se acerca a un niño y aplaude Maestra: salga de acá vaya para allá.
Preguntas	Pedidos de información nueva para el interlocutor.	Un niño le pega a otro con un juguete y la maestra le pregunta: Maestra: ¿quién te pegó? Maestra: ¿dónde te pegó?
Comentarios	Alusiones a objetos y acciones presentes en el momento de la enunciación o a propiedades intrínsecas de estos elementos.	Maestra: está la lecha ya vamos. Maestra: vamos a poner música.
Reportes	Emisiones referidas a eventos que no tienen lugar en el presente.	La maestra le pide a los niños que guarden los juguetes y luego expresa: Maestra: así cuando vienen las mamás tenemos todo guardado.
Rituales lingüísticos	Elementos lingüísticos de la vida cotidiana que van adquiriendo una función especializada en la conducta individual y las interacciones.	Auxiliar: gracias, Lauti. Auxiliar: permiso, Mati. Maestra: chau se van.

Tabla 2
Tipo de directivas

Categoría	Ejemplo
Pedidos de información	Auxiliar: ¿querés más? Auxiliar: ¡cuánto yogurt tomaste! Auxiliar: muy bien [Yendo a buscar].
Pedidos de acción, bienes o permiso	Niño: seño [: señorita]. Auxiliar: ¿qué mi amor? Niño: agua [Señalando la mesa]. Maestra: baja de ahí [acercándose a la ventana]. Auxiliar: está la leche. Auxiliar: Meli vamos a guardar. Maestra: a guardar [acercándose al grupo]. Maestra: revisen acá si quedó algo.

docentes en cada una de estas situaciones. Mientras que en la merienda las docentes empleaban 379 palabras distintas, durante el juego libre empleaban 237 (Gráfico I).

Pese a las diferencias que se observaron en el Gráfico I, el índice de diversidad léxica que considera la cantidad de palabras distintas en relación con la cantidad total de palabras, era similar en ambos casos (JL: 0.27 y M: 0.25).

La función pragmática en el aula

Un primer análisis cuantitativo puso de manifiesto que la cantidad total de emisiones dirigidas a los niños por parte de las maestras durante la actividad de juego libre es muy inferior a la cantidad de emisiones dirigidas a los niños durante las meriendas (167 vs. 324).

Sin embargo, cuando se analiza la distribución porcentual de las funciones

pragmáticas de las emisiones dirigidas a los niños, no se observan diferencias estadísticamente significativas. Al estudiar la diferencia entre la cantidad de directivas referidas a juego libre y a merienda, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ambas, sino que por el contrario se observó un patrón muy similar. En ambas actividades, se identificó una clara preponderancia de directivas (JL: 54,6% y M: 58,2%). En segundo lugar se encontraban los comentarios (JL: 27,6% y M: 26,6%) y luego las preguntas (JL: 15,9% vs. M: 12,2%). En el caso de las meriendas se encontró un 2% de rutinas, mientras que en el juego libre se encontró un 1% de reportes. Mediante una prueba estadística de diferencia de proporciones se analizaron de a pares, las tres funciones pragmáticas de mayor frecuencia. Tanto la diferencia entre directivas y preguntas ($Z=11,39$; $p<0,001$), como entre directivas y comentarios ($Z=7,21$; $p<0,001$) y entre preguntas y comentarios ($Z=4,65$; $p<0,001$) resultó significativa.

En un segundo análisis se profundizó sobre los distintos tipos comprendidos dentro de las categorías de directivas y preguntas. Ello mostró una fuerte preeminencia de los pedidos de acción, bienes y permiso (JL: 78,26% vs. M: 76,00%), por sobre los pedidos de información (JL: 21,74% vs. M: 24,00%). No se observaron diferencias en la distribución porcentual de los distintos tipos de directivas en función del tipo de actividad en curso.

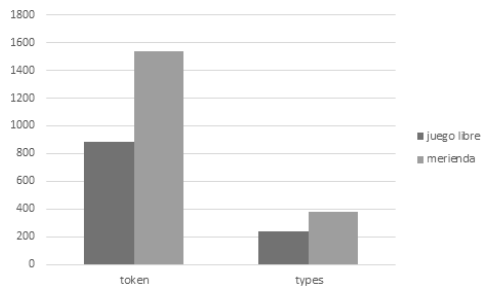


Figura 1. Vocabulario según tipo de actividad

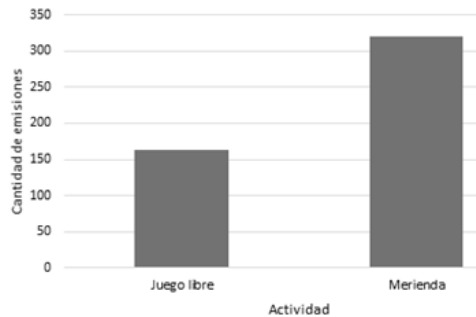


Figura 2. Emisiones por actividad

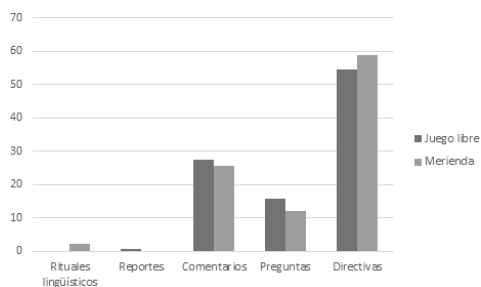


Figura 3. Funciones Pragmáticas: Distribución de Frecuencia Relativa Porcentual

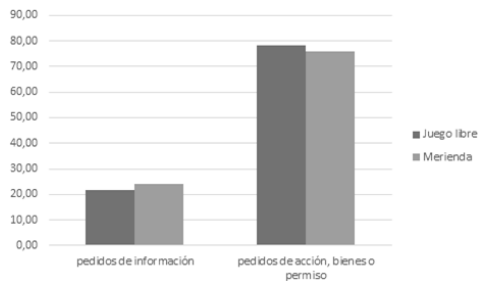


Figura 4. Tipo de directivas: Frecuencia Relativa Porcentual

Las formas de realización lingüística

El análisis cualitativo realizado para dar cuenta de la forma en que se realizaban las directivas, comentarios y preguntas mostró que directivas, emisiones destinadas a regular el accionar de los niños, se encontraban realizadas de muy diversas maneras dando cuenta de la gran variedad de recursos lingüísticos que pueden emplearse para una misma función pragmática.

persona singular, pero también máximas con el “se” impersonal. En esta misma línea, las formas con infinitivo al igual que los sustantivos eran empleadas para regular qué acciones debían de llevar adelante los niños.

Los adverbios y adjetivos fueron utilizados para regular la forma en que los niños debían de llevar a cabo las actividades, o para censurar una actividad en curso. Esto último se efectuaba habitualmente mediante el adverbio de negación “no”.

Tabla 3
Realización lingüística: directivas

Recurso lingüístico		Ejemplo
Oraciones con verbo finito	2da persona singular (vos y usted) y plural en imperativo	Auxiliar: esperá. Maestra: Melisa bajá de ahí bajá. Maestra: salga de acá vaya para allá.
	1ra persona plural en futuro perifrástico	Auxiliar: Meli vamos a guardar.
	1ra persona singular en indicativo	Auxiliar: Noah. Auxiliar: me bajo
	“se” impersonal en indicativo	Maestra: no no se tocan no.
Construcciones preposicionales con infinitivo	A + infinitivo	Maestra: a ver cómo baten. Maestra: a ver Noah.
Sustantivos		Maestra: la otra manito
Adverbios		Auxiliar: despacio.
Adjetivos		Auxiliar: tranquilo Noah.

Los ejemplos presentados muestran la diversidad de formas que adoptan las emisiones dirigidas a regular las acciones. En ellas recurren tanto a oraciones con verbo finito como construcciones con infinitivo. Las formas empleadas no se limitaron únicamente a los imperativos ni a la segunda persona del singular. Las docentes emplearon formas asociadas a la cortesía, como el nosotros inclusivo y la primera

Por su parte, dentro de los comentarios (emisiones destinadas a brindar información acerca de elementos del contexto inmediato de la enunciación), fueron identificados dos subtipos. Los primeros de carácter afectivo en los que las docentes referían al accionar de los niños por intermedio de adverbios (“muy bien”), frases exclamativas (“qué rico”, “qué contenta que estás”). En segundo lugar eran empleados para

Tabla 4
Realización lingüística: comentarios

Tipo de comentario	Recurso lingüístico	Ejemplo
Carácter afectivo	Adverbios	Maestra: muy bien, Dalma muy bien, Lu.
	Frases exclamativas	Maestra: ¡qué enojada mmm feo! Maestra: ¡qué rico!
Narración de la experiencia infantil	Oraciones con verbos en indicativo	Auxiliar: está enojada.
	Oraciones con verbo en pretérito	Maestra: no, vos todavía no tomaste lo tuyo.

narrar la experiencia infantil. Estas emisiones remitían a eventos pertenecientes al pasado reciente. Se empleaban oraciones con verbos en indicativo (“te pongo la capucha”, “no vos todavía no tomaste lo tuyo”, “no te vió no te escuchó”).

Por último, en el caso de las emisiones destinadas a obtener información nueva se identificaron tanto preguntas con partícula interrogativa como así también sin pronombre.

Tabla 5
Realización lingüística: preguntas

Recurso lingüístico	Ejemplo
Con pronombre interrogativo	Maestra: ¿qué mi amor? Maestra: ¿quién quiere más?
Sin pronombre interrogativo	Maestra: ¿Lauti? Auxiliar: ¿no querés más?

En síntesis, el análisis realizado revela la diversidad de formas que configuran la experiencia lingüística infantil en estas actividades cotidianas.

Discusión

Los resultados de este trabajo proporcionan una descripción del discurso docente en una sala de un año de jardín maternal. En particular se analizó la cantidad y calidad del vocabulario que empleaban las maestras y la función pragmática de las emisiones que dirigían a los niños en dos actividades cotidianas, el juego libre y la merienda. Los resultados mostraron diferencias entre las actividades en la cantidad de habla de las docentes y un patrón similar en la función pragmática de las emisiones que les dirigían a los niños. Asimismo, pusieron de manifiesto la diversidad de formas lingüísticas que permiten la concreción de estas funciones pragmáticas.

El análisis realizado mostró, en consonancia con los resultados encontrados por Soderstrom & Witterbolle (2013), que en las meriendas las maestras recurren a una cantidad mayor de palabras y de tipos distintos de palabras que en el juego libre pero no se identificaron diferencias entre ambas actividades en el índice de diversidad léxica.

Cabe pensar que esta diferencia entre las actividades puede encontrarse vinculada con su objetivo y estructura. Como señalan Soderstrom &

Witterbolle (2013) la actividad de merienda constituye una actividad altamente ritualizada. Las docentes son el centro de las interacciones y controlan el desarrollo de la actividad, llevando adelante una secuencia concreta, que sigue pautas preestablecidas (distribución de los niños en las sillas, higienización de las manos, distribución de los alimentos). Probablemente, una rutina de acciones prefijadas cree un contexto en el que las maestras puedan conversar en mayor medida con los niños. El juego libre, en cambio, se caracteriza por ser una actividad de tipo exploratorio, en las que las maestras monitorean el accionar infantil. Estas diferencias entre las situaciones podrían dar cuenta del mayor volumen total y de tipos distintos de palabras que las docentes emplean en la merienda con respecto al juego libre.

El aprendizaje de vocabulario y la formación de conceptos tiene lugar durante los intercambios conversacionales en los que el niño se esfuerza por comprender los significados de las palabras que escucha (Nelson y Ware, 2002; Nelson, 2007). De ahí que resulta de gran importancia que las docentes elaboren propuestas pedagógicas que amplíen las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños incluyendo vocabulario diverso y sofisticado en las situaciones de interacción que generan en las salas. En esta línea, trabajos con niños más mayores por Rosemberg y colaboradores (Rosemberg, 2013; Pizarro et al., 2017; Rosemberg, 2014) han mostrado el potencial de las situaciones de juego en rincones y de lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje.

En coincidencia con Wells (1988), Turnbull et al. (2009) y Girolametto (2000), nuestros resultados mostraron una clara preeminencia de las directivas en las actividades estudiadas en este trabajo. Sin embargo, pese a las diferencias entre situaciones reportadas por estos autores, en el presente estudio observamos un mismo patrón de distribución relativa: más de la mitad de las emisiones de las maestras estaban destinadas a dirigir la conducta de los niños; los comentarios representaban aproximadamente el 25 % de las emisiones docentes y entre el 12 y el 15% de las

emisiones de las docentes tenían por función formular preguntas a los niños.

Un análisis pormenorizado de las directivas permitió observar que en su mayoría se encontraban destinadas a orientar el comportamiento y las respuestas de los niños. El hecho de atender a varios niños pequeños a la vez podría repercutir en el tipo de intercambio verbal que caracteriza los intercambios en las salas de jardín maternal. A diferencia de lo que ocurre en situaciones de enseñanza con niños mayores de escuela primaria en las que en las actividades guiadas por las docentes predominan los pedidos de información (Dalton-Puffer y Tarja Nikula, 2006), en el jardín maternal nuestros resultados muestran que para lograr el desarrollo de actividades como la merienda o el juego libre, las maestras interactúan con los niños a través de directivas que orientan la conducta.

Por su parte, el análisis cualitativo realizado de las directivas, los comentarios y las preguntas mostró que una misma función pragmática se realiza lingüísticamente con una variedad de recursos que difieren en complejidad.

Se identificó en el habla de las maestras una diversidad de recursos para regular el comportamiento y la atención de los niños. Las maestras no sólo recurrían a formas imperativas sino también a frases con verbos en indicativo y futuro perifrástico o construcciones con infinitivo. Ello coincide con relevamientos realizados en el habla dirigida a bebés de edades similares por sus cuidadores en el contexto del hogar (Ramírez, Migdalek, Stein, Cristia & Rosemberg, 2016). La diversidad de recursos identificados muestra la relevancia de realizar en el futuro, un análisis cuantitativo de estos recursos y un análisis comparativo con aquellos empleados en la realización de otras funciones pragmáticas. Esto permitirá, por un lado, dar cuenta de en qué medida y de qué modo este tipo de emisiones pueden aportar al entorno lingüístico en el jardín maternal y, por el otro, contrastarlo con los recursos empleados para la realización de otras funciones pragmáticas también presentes en este habla,

aunque en mucho menor medida como los comentarios y las preguntas.

Este estudio inicial muestra la relevancia de continuar indagando acerca de las características del habla dirigida a los niños en los primeros años de escolarización con el objeto de esclarecer las características de los entornos de vida cotidiana en los que participan los niños pequeños.

La relevancia de este análisis puede ser ponderada apropiadamente cuando se considera la evidencia empírica que señala la importancia de la cantidad y calidad de las emisiones dirigidas a los niños (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt & Mastin, 2015; Dickinson & Smith, 1994; Dickinson & Porche, 2011; Girolametto, Weitzman, van Lieshout & Duff, 2000) para su desarrollo lingüístico. En efecto, cuando los niños tienen la oportunidad de escuchar una diversidad de palabras, cuando los docentes que interactúan con ellos les formulan preguntas amplias, que los ayudan a realizar su intención comunicativa en un discurso coherente y cohesivo, y cuando producen comentarios y justificaciones que dan cuenta en términos verbales de las relaciones causales físicas y psicológicas que subyacen a las acciones que configuran las actividades de las salas, los niños ingresan paulatina y sostenidamente en las complejidades del discurso que caracteriza a su comunidad. En este sentido, analizar la calidad de los entornos cotidianos que configuran la experiencia lingüística de los niños en la transición del hogar al marco escolar puede ser relevante al momento de formular propuestas de intervención pedagógica en el jardín maternal que potencien el desarrollo infantil.

Referencias

- Batiuk, V. & Coria, J., (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. OEI – UNICEF: Buenos Aires.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- D'Alessandre M.V. & Itzcovich, G. &, (2010). *Tendencias recientes del nivel inicial: un análisis estadístico de la situación Argentina*, 1a ed. - Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Unicef Argentina.
- Dalton Puffer, C. & Nikula, T. (2006) *Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms*. *Applied Linguistics* 27(2), 241–267.
- Dickinson, D.K. & Porche, M. (2011). *Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities*. *Child Development*, 92(3) 870–886.
- Dickinson, D. and Smith M. (1994). *Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension*. *Reading Research Quarterly*, Vol. 29, No. 2 (Apr. - May - Jun., 1994), pp. 104-122.
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R. & Duff, D. (2000). *Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101–1114.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2003). *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech*. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- MacWhinney, B. (2000). “The CHILDES project: Tools for analyzing talk.” *Computational Linguistics*, 26(4). 657-657.
- McCartney, K. (1984). *Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development*. *Developmental Psychology* 20(2). 244-260.

- McDonald Connor, C.; Morrison, F.J. & Slominski, L (2006) Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4) 665-689.
- Morra Pellegrino, M.L. & Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, pp 101-114
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K. y A. Ware (2000). The reemergence of function. En M. Bowerman y S. Levinson (eds.) *Language and cognitive development* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pizarro P., Peralta, N., Mareovich, F., Audisio, C., Alam, F., Peralta, O., Rosemberg, C. R. (2017). El lenguaje de las educadoras y de los niños de preescolar en distintas situaciones de aula. Ponencia presentada en la XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la AACC en el marco del simposio Léxico, narración y argumentación: Desarrollo lingüístico y cognitivo en el contexto escolar, San Luis, Argentina.
- Ramírez, M. L., Migdalek, M. J., Stein, A., Cristia, A. & Rosemberg, C. (2016). La función pragmática de las emisiones dirigidas a bebés. Un estudio en hogares de distintos grupos socioeconómicos de Argentina. *Praxis*. 18(29), 91-114, ISSN 0717-473-X
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso: estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*. 13, 4, 407-424. ISSN 1135-6405. España.
- Rosemberg, C.R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: experiencias personales en la ronda y lecturas de cuentos. *Jornadas de psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. Argentina. Octubre 2013.
- Rosemberg, C. R. (2014). Nuevas palabras en situaciones de lectura de cuentos. En D. H. Kaplan y S. N. Itkin (Eds.), *Prácticas del lenguaje en contextos de crianza. Literatura, lectura y oralidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 10-17. ISBN: 978-987-538-416-3. Argentina.
- Schneidman, L. & Goldin-Meadow, S. (2012) “Language input and acquisition in a Mayan village: How Important is Directed Speech?” *Developmental Science*, 15(5): 659-673.
- Snow, C.E., Arlman-Rupp A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J., & Vorster, J. (1975) Mother' Speech in Three Social Classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1-20.
- Sartori, M; Alam F.; Jauck, D.; Stein A.; Peralta, O.; Rosemberg, C.; Pizarro Laborda, P. ; Ortiz Vega, C.; Strausse, K. (2017). Interacción comunicativa entre maestras y niños/as de jardín de infantes en situaciones de juego y lectura de cuentos. Un análisis de las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en el aula. Ponencia presentada en la XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la AACC en el marco del simposio Léxico, narración y argumentación: Desarrollo lingüístico y cognitivo en el contexto escolar, San Luis, Argentina.
- Soderstrom, M. & Witterbolle, K. (2013) When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and time of Day on Caregiver speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. *PLoS ONE* 8(11)
- Strauss, A. & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Turnbull, K.P., Beckman Anthony, A., Justice L. & Bowles R. (2009) Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context, *Early Education and Development*, 20:1, 53-79, DOI: 10.1080/10409280802206601
- Vogt, P. & Mastin, D. (2015) “Infant engagement and early vocabulary development: a naturalistic observation study of Mozambican infants from 1; 1 to 2;1.” *Journal of Child Language*, 43 (2):235-264.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.