

La contingencia léxica en el jardín maternal: un análisis cualitativo de las estrategias discursivas empleadas por las docentes

Ibañez, María Ileana / CIIPME - CONICET - mariaileana86@gmail.com

Eje 5: Construcción de conocimientos y saberes: ponencia

^a *Palabras claves: contingencia léxica - estrategias discursivas - jardín maternal*

› Resumen

Unos pocos trabajos han señalado la relevancia para el desarrollo del lenguaje de las secuencias en las que los/as docentes retoman de modo contingente el tópico que constituye el foco de interés infantil (Torr y Pham, 2016; Perry et al. 2018; Salminen et al., 2021). Son más escasos aún los trabajos que analizaron las estrategias discursivas que los/as docentes llevan a cabo al interactuar de manera contingente con los/as niños/as (Rosemberg y Silva, 2009; Stein, 2013). Sin embargo, el estudio de las emisiones docentes que surgen como respuestas contingentes a las emisiones infantiles resulta especialmente relevante en tanto que la contingencia ha mostrado ser un importante predictor del desarrollo lingüístico infantil en los primeros años (Rosemberg y Silva, 2009; Perry et al., 2018). Por esta razón, el presente trabajo se propone abordar las estrategias discursivas empleadas por las docentes en intercambios en los que retoman de manera contingente el lexema enunciado en una emisión previa del niño/a para definir y aclarar conceptos que subyacen a la expresión infantil. Para ello, mediante una metodología cualitativa (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) se analizan once videofilmaciones de las actividades cotidianas que se desarrollaron en tres salas de 2 años de la Ciudad de Buenos Aires (corpus: Rosemberg, Stein y Migdalek, 2003-2016). El análisis de las secuencias de intercambio mostró que las docentes son mayormente contingentes al tópico que constituye el foco de interés infantil, retomando en variadas ocasiones el lexema enunciado en la emisión previa del niño/a para definir y aclarar mediante diversas estrategias discursivas los conceptos que subyacen a la expresión infantil. De este modo, las distintas actividades del jardín maternal configuran interacciones que permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje del vocabulario.

Presentación

Este trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT “El Lenguaje, el Juego y la Enseñanza en la Educación Infantil”¹, dirigido por la Dra. Celia Rosemberg en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y en el proyecto “Vocabulario, narración y argumentación infantil. Un estudio psicolingüístico y sociocultural” también dirigido por la Dra. Celia Rosemberg en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. HORACIO J. A. RIMOLDI" (CIIPME - CONICET)². Estos proyectos tienen por objeto estudiar el aprendizaje del lenguaje en los dos contextos de crianza en donde tiene lugar el desarrollo de los/as niños/as pequeños/as: el hogar y la escuela. Por ello, se atiende a las situaciones de interacción que configuran las primeras experiencias infantiles en las que se produce el desarrollo del lenguaje.

El marco teórico de estos proyectos se basa en modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 2007; Tomasello, 2003) que recuperan las premisas centrales de la psicología sociocultural (Vygotsky, 1964). Desde estos modelos se sostiene que el desarrollo lingüístico se produce en el contexto de interacción social e implica cierta preparación sociocognitiva de los/as niños/as que involucra a sus capacidades para percibir, categorizar, conceptualizar, así como también sus habilidades para establecer relaciones intersubjetivas y centrar su atención de modo conjunto con otros/as adultos/as y pares.

Pero el que este desarrollo se despliegue en toda su potencialidad requiere de un andamiaje de la experiencia infantil por parte de otros/as miembros que comparten el entorno cultural del niño/a (Rosemberg y Menti, 2014). El aprendizaje del vocabulario infantil en el aula como en el hogar se da en el marco de intercambios conversacionales donde los/as niños/as pueden apoyarse no solo en la información lingüística que escuchan sino también en el contexto situacional y en el sostén social que proporcionan las intervenciones verbales y no verbales de otros/as participantes (Rosemberg y Menti, 2014).

A partir de este encuadre teórico y en el marco de los proyectos mencionados, a continuación se presenta parte del trabajo que la Lic. María Ileana Ibañez lleva a cabo para la tesis de doctorado que desarrolla con beca CONICET en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. HORACIO J. A. RIMOLDI" (CIIPME) bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg y la codirección de la Dra. Maia Migdalek.

¹ UBACyT 20020150100187BA, Rosemberg, C. R., directora; Sarle, P., codirectora.

² PIP 80/15: Aprobado por Res n°111/16, Rosemberg, C.R., directora.

› ***La contingencia léxica en el Nivel Inicial y las estrategias discursivas de los/as docentes***

Las investigaciones que se han dedicado a analizar las diversas características del lenguaje que los/as docentes dirigen a los/as niños/as en las salas del Nivel Inicial han contemplado la cantidad total de palabras que los/as niños/as escuchan en las situaciones como así también los tipos diferentes de palabras que se les dirigen (Dickinson y Porche, 2011; Pizarro et al., 2019; Ibañez et al., 2021). Algunos estudios también han indagado en las características que asume el habla docente y las interacciones según el objetivo de la actividad que se está llevando a cabo en la sala (Soderstrom y Witterbolle, 2013; Barnes et al., 2019; Torr, 2020). Otra serie de trabajos han analizado los patrones conversacionales (Dickinson y Smith, 1994; Turnbull et al., 2009; Yang et al., 2021) y la función pragmática de las emisiones docentes (Girolametto et al., 2000; Hu et al., 2017; Ibañez et al., 2018). Sólo unos pocos trabajos han atendido a la alternancia de los turnos de intervención entre los/as maestros/as y los/as niños/as (White et al., 2015; Perry et al., 2018; Degotardi y Han, 2020) y, tangencialmente, se ha señalado la relevancia para el desarrollo del lenguaje de las secuencias en las que los/as docentes retoman de modo contingente el tópico que constituye el foco de interés infantil (Rosemberg y Silva, 2009; Torr y Pham, 2016; Salminen et al., 2021). Asimismo, son escasos los trabajos que identificaron y analizaron las estrategias discursivas que los/as docentes llevan a cabo al interactuar de manera contingente con los/as niños/as (Dickinson y Smith, 1994; Rosemberg y Silva, 2009; Stein, 2013; Ibañez, et al. 2019). Sin embargo, el estudio de las emisiones docentes que surgen como respuestas contingentes a las emisiones infantiles resulta especialmente relevante en tanto que la contingencia ha mostrado ser un importante predictor del desarrollo lingüístico infantil en los primeros años (Rosemberg y Silva, 2009; Perry et al., 2018). En efecto, los trabajos antecedentes ponen de manifiesto que las secuencias de turnos en los que los/as maestros/as responden a los/as niños/as manteniendo y expandiendo el tópico de interés en la emisión infantil tienen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje en general y en particular para el aprendizaje de vocabulario.

Así, por ejemplo, Rosemberg y Silva (2009) desarrollaron un análisis cualitativo de las interacciones entre docentes y niños/as durante el desarrollo de distintas actividades (juegos simbólicos, relatos de experiencias personales, reconstrucción colaborativa de relatos y juegos de adivinanzas) en 7 aulas de educación infantil compuestas por niños/as de 3, 4 y 5 años que vivían

en barrios urbano marginales de la periferia de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo del trabajo se centró en identificar y describir las estrategias discursivas que las docentes llevan a cabo al recuperar las expresiones previas de los/as niños/as para aclarar y precisar conceptos representados en ellas. A partir de una serie de trabajos antecedentes y del análisis de los datos, las autoras diseñaron categorías para describir las diversas formas en que las docentes emplearon estrategias al interactuar con los/as niños/as. En primer lugar, identificaron la estrategia de denominación que refiere a aquellos intercambios en los que el/la docente ofrece un término lingüístico preciso para referirse a un concepto determinado que el/la niño/a mencionó utilizando un término vago o general y/o indicando una expresión deíctica o un gesto. En segundo lugar, las autoras presentan la estrategia de corrección que remite a aquellas situaciones en las que un niño/a menciona un concepto específico utilizando un término que no coincide con el alcance o relación que dicho concepto tiene en ese grupo social. En estos casos, el/la maestro/a ofrece un nombre alternativo que coincide con el que se usa dentro de esa comunidad. En tercer lugar, se encuentra la estrategia de expansión en la que el/la docente recupera y amplía el habla del niño/a centrándose en las características perceptivas y funcionales del concepto dado, así como en las conexiones de la materia entre ese concepto y otros. Además, las autoras definen la estrategia de generalización que se caracteriza por intercambios en los que el/la docente menciona el concepto superordenado en el que se puede incluir el concepto mencionado por el/la niño/a. Finalmente, se presenta la estrategia ejemplar que incluye intervenciones donde el/la docente menciona conceptos que están subordinados al referido por el/la niño/a. El análisis realizado puso de manifiesto que las docentes aplican estas estrategias cuando, en el marco de conversaciones que incluyen situaciones de enseñanza-aprendizaje, existen problemas de ajuste entre sus propias representaciones y las de los/as niños/as. Según las autoras, los/as maestros/as infieren los significados a los que se refieren los/as niños/as y despliegan estrategias que unen las representaciones infantiles con los significados que son típicos de su comunidad y grupo social en particular. De este modo, a través de estas estrategias de interacción se fomenta el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño/a, afectando particularmente la organización de sus sistemas conceptuales: los/as niños/as desarrollan una mayor diferenciación e integración entre conceptos que promueve procesos de generalización y construcción de taxonomías jerárquicas.

Por su parte, Stein (2013) propuso analizar los movimientos conversacionales a través de los cuales las maestras introducían vocabulario poco familiar a partir de un estudio comparativo que

consideró los movimientos conversacionales empleados por docentes de jardines de infantes que participaron de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en la Provincia de Entre Ríos³ con aquellos empleados por docentes en jardines de infantes que no participaron del programa. Se realizó un análisis cuantitativo de los intercambios entre docentes y niños/as durante una serie de actividades que se desarrollan frecuentemente en el jardín de infantes (lectura de cuentos, ronda, juego en rincones y tareas de escritura), recurriendo a un sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosemberg (2014) que incluía distintos movimientos conversacionales de las docentes: reparación (la maestra reconoce que una palabra resulta problemática e intenta reparar este problema de comprensión), corrección (corrige las imprecisiones que presenta el uso que el/la niño/ña hace del vocabulario) y ampliación (la maestra extiende la información proporcionada por el/la niño/a, configurando procesos de enseñanza a través de la conversación). Además, la categorización incluía distintos actos en el tratamiento del vocabulario, como: denominación (la maestra ofrece un término preciso para referirse a un concepto al que se refirió un/a niño/ña previamente), el ajuste (ofrece un término alternativo al empleado), expansión (la maestra retoma y amplía una emisión infantil o la información referida al vocabulario que aparece en un texto), generalización (menciona el concepto supraordenado en el que puede incluirse un concepto) y ejemplificación (menciona conceptos subordinados al concepto foco del intercambio). Los resultados permitieron constatar que las docentes que participaron del programa empleaban una mayor cantidad de movimientos conversacionales destinados a corregir, ajustar o aclarar vocabulario poco familiar, respecto de quienes no participaron de dicha implementación. Asimismo, las docentes que formaron parte de la implementación reconocían en mayor medida una palabra cuando resultaba problemática e intentaban reparar el problema de comprensión y frecuentemente explicaban y aclaraban vocabulario mediante actos de expansión, ejemplificación y generalización. En cambio, las docentes de los jardines que no habían participado del programa parecían limitarse a denominar. La mayoría de los trabajos mencionados hasta aquí han tomado como objeto de estudio el lenguaje en las interacciones maestra-niños/as en las salas de 4 y 5 años por las implicancias que estas interacciones pueden tener en la transición a primer grado de la escuela primaria. Unos pocos trabajos se han ocupado específicamente de analizar las secuencias de intercambio de las

³ Programa de promoción desarrollo lingüístico y cognitivo en el jardín de infantes (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone). Consejo General de educación de la Pcia. de Entre Ríos, Fundación Arcor, CONICET.

que participan niños/as más pequeños/as de hasta 36 meses de edad en jardines maternos y de infantes, considerando especialmente las situaciones en las que los/as docentes retoman de modo contingente el tópico que constituye el foco de interés infantil (Torr y Pham, 2016; Perry et al. 2018; Salminen et al., 2021). Es menor aún la cantidad de estudios que abordaron el estudio de las estrategias discursivas que los/as docentes llevan a cabo al interactuar de manera contingente con niños/as de las primeras salas del Nivel Inicial (Ibañez, et al. 2019; Degotardi & Han; 2020). Dentro de los trabajos que se han focalizado en las características que adoptan los encadenamientos de turnos de participación entre maestros/as y niños/as, se destaca el estudio de Perry et al. (2018) en el que se desarrolló un análisis longitudinal anual de las interacciones en una sala de 2 años en Estados Unidos. Los resultados pusieron de manifiesto que las actividades "estructuradas" (lectura de cuentos, ronda y juego organizado) se asociaban no sólo con un mayor número de palabras sino también con un mayor incremento en los intercambios entre maestros/as y niños/as que las actividades no estructuradas (tiempo de comida, juego exploratorio o en el patio y cuidado personal). Asimismo, el análisis demostró que cuando las actividades generan un contexto interaccional que habilita secuencias de turnos en que un/a docente responde a un niño/a de manera individual, se generan efectos importantes sobre el desarrollo lingüístico, en particular para el aprendizaje de vocabulario. En efecto, cuando un/a docente se involucra de manera contingente en una conversación con un niño/a pequeño/a aumenta la atención infantil a los enunciados adultos, brindándole la oportunidad de conocer y usar nuevas palabras.

Por su parte, Degotardi & Han (2020) analizaron los intercambios conversacionales que se producen durante situaciones de juego en salas a las que asisten bebés de entre 7 y 24 meses, centrándose especialmente en las expresiones discursivas de las maestras. Los resultados del estudio mostraron que cuando las educadoras inician un intercambio realizando preguntas que solicitan información u otorgando descripciones o etiquetados de objetos, se suscitan más probabilidades de atraer respuestas elaboradas de los/as bebés que cuando las docentes inician la conversación con expresiones que regulan o halagan la conducta infantil. Según las autoras, es posible que las preguntas y descripciones emitidas por las docentes despierten el interés de los/as niños/as aumentando así la probabilidad de que respondan y de que se genere un encadenamiento de turnos más prolongado. Por el contrario, es probable que cuando las docentes otorgan

respuestas evaluativas los/as pequeños/as se sientan menos incentivados para conversar y que, por lo tanto, se limite la oportunidad de un intercambio continuo.

› **Objetivos**

El presente trabajo se propone analizar las estrategias discursivas empleadas por las docentes en intercambios en los que retoman el lexema enunciado en una emisión previa del niño/a, con el objetivo de definir y aclarar conceptos que subyacen a la expresión infantil durante situaciones de interacción en tres salas de dos años de un jardín maternal de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, se buscará identificar secuencias de intercambio que presenten contingencia léxica por parte de las docentes, es decir que retoman una unidad mínima de significado que puede plasmarse en distintas formas de palabra. En segundo lugar, se intentará dar cuenta de las estrategias discursivas empleadas por las maestras en estas secuencias.

› **Metodología**

Corpus

El siguiente análisis se realizó sobre once videofilmaciones de las actividades cotidianas que se desarrollaron en tres salas de 2 años (2 horas con 50 minutos de grabación). Dichas salas estaban compuestas por entre trece y diecisiete niños/as y bajo el cuidado de dos docentes- una maestra a cargo y una auxiliar.

Estas videofilmaciones forman parte de un corpus mayor (Rosemberg, Stein y Migdalek, 2003-2016) de veinticinco videofilmaciones de distintas situaciones de aula en salas de uno, dos y tres años de dos jardines maternos y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires, a los que asisten niños/as que viven en poblaciones urbano marginadas de zonas aledañas.

Durante las filmaciones se dio cuenta de un plano lo más amplio posible, sin hacer foco en ningún/a niño/a en particular. La obtención del corpus se realizó de acuerdo con la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857, Argentina. La participación fue voluntaria y contó con el consentimiento de las familias, quienes autorizaron la grabación y las transcripciones con fines científicos.

Como se mencionó al inicio del apartado, se seleccionaron para este análisis las once videofilmaciones correspondientes a tres salas de dos años en las que se desarrollaban diversas actividades frecuentes y cotidianas: rondas de conversación y de organización de las actividades, ronda de cantos con maracas y títeres, juego en el patio con autitos, juego con bebés de juguete, elementos de limpieza y de cocina, preparación de pan, situaciones de comida y alimentación (desayuno, almuerzo y merienda), dibujo con crayones y baile con cintas de papel y porras.

Las actividades se desarrollaron generalmente en las salas y en algunas ocasiones en el patio de las instituciones. Como se observa en la mención de cada actividad, las mismas implicaron el uso de distintos materiales (juguetes, elementos de cocina, útiles escolares, porras y maracas, títeres, entre otros.) y el desplazamiento de los/as niños/as por diversos espacios de la sala y el patio. En este sentido, las actividades se caracterizaban por desplegar interacciones en distintas configuraciones grupales según el objetivo principal de la situación y el rol asumido por las docentes para su desarrollo. Durante las actividades de ronda y de preparación de pan la maestra a cargo se ubicaba frente a los/as niños/as - quienes se encontraban sentados en el piso o en sillas en forma semicircular- y desde allí dirigía la conversación y/o las acciones a realizar. Por su parte, la maestra auxiliar se encontraba sentada o parada junto a los/as niños/as realizando diversas acciones, entre ellas: mantener sentados/as a los/as alumnos/as, responder a sus consultas y peticiones, pedir silencio o realizar comentarios mediante expresiones y/o preguntas. En cambio, durante las situaciones de comida (desayuno, almuerzo y merienda) y de dibujo los/as niños/as llevaban a cabo la tarea de manera individual mientras se encontraban sentados en diversas mesas que daban lugar a interacciones en pequeños grupos conformados por pares y docentes. En estas actividades las maestras caminaban entre las mesas charlando con los/as niños/as, atendiendo sus demandas o dando indicaciones sin posicionarse en algún lugar particular de la sala. Finalmente, en las actividades de juego y baile los/as alumnos/as se desplazaban libremente por diversos espacios de la sala o el patio para explorar y jugar con los diversos elementos repartidos por las docentes. En estas situaciones los/as niños/as jugaban o bailaban solos/as o en pequeños grupos, mientras las docentes recorrían el espacio para dar indicaciones y/o detenerse a jugar con algunos/as de ellos/as.

Análisis.

Con el objeto de analizar las estrategias utilizadas por las docentes para recuperar y reconceptualizar la información proporcionada por los/as niños/as en emisiones previas se optó por emplear una metodología cualitativa.

Para la transcripción e identificación de los intercambios de interés se empleó el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permite el procesamiento y codificación de videos. En primer lugar se segmentaron las emisiones tanto de la docente a cargo del curso como de su auxiliar y las emisiones infantiles. Estas emisiones se transcribieron siguiendo las pautas CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000). En segundo lugar, se elaboró un template (plantilla) que permitió identificar dos clases de emisiones docentes contingentes: aquellas que retomaban el lexema infantil y aquellas que, a pesar de referirse a entidades que constituyen el foco de la atención infantil, no lo hacían. De este modo, por último, el análisis se centró en los intercambios en los que las docentes retomaban el lexema de la emisión infantil previa y se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) que constituye un método pertinente para estudiar cualitativamente la contingencia de las emisiones de las maestras y las estrategias discursivas que ellas despliegan para definir y aclarar conceptos que subyacen a las expresiones que los/as niños/as brindan durante la dinámica de las distintas actividades.

› **Resultados**

El análisis realizado puso de manifiesto que durante las distintas actividades las maestras tendían a emitir emisiones contingentes, es decir emisiones que retoman el tópico de interés infantil. En menor medida se identificaron intercambios en los que las docentes retomaban el lexema mencionado en la emisión previa del niño/a. Al centrar el análisis en este último tipo de intercambios, se encontró que las docentes solían emplear estrategias discursivas con mayor frecuencia en aquellas situaciones más estructuradas, es decir en las actividades que, como la ronda o preparación de pan, implicaban que las docentes asuman un rol central para su desarrollo. A continuación se presentan ejemplos de las secuencias identificadas para ilustrar las estrategias discursivas empleadas por las docentes cuando retomaban el lexema enunciado por los/as niños/as en pos de definir y aclarar conceptos que subyacen a la expresión infantil.

Situación de ronda previa al juego en el patio.

Maestra: *¿Qué quieren que saquemos para jugar en el patio?*

Varios/as niños/as gritan al mismo tiempo. La maestra los mira a todos y expresa:

Maestra: *Mariel dice los bloques.*

Maestra: *¿Qué más? ¿Algo más? ¿Con qué quieren jugar en el patio?*

Algunos/as niños/as se paran y la maestra les solicita que se sienten. Mientras esto sucede un niño expresa:

Niño 1: *Pipí.*

Maestra: *Ramiro dice pipí.*

Maestra: *¿Qué es pipí?*

Niño 2: *Pipí.*

Maestra: *¿Qué es el pipí?*

Maestra: *Yo no sé qué es pipí.*

Niño 3: *Coche.*

La maestra señala al niño 3 y comenta a todo el grupo:

Maestra: *Coche, los coches dicen.*

Inmediatamente el niño 1 se levanta, señala hacia un sector de la sala y expresa:

Niño1: *El pipí.*

Maestra: *Autos Ramiro, se llaman autos o coches.*

Maestra: *No se llaman pipís.*

La maestra entonces mira a todo el grupo y expresa:

Maestra: *Bueno entonces ¿los bloques y los autos quieren sacar?*

Niño 4: *Sí, los autos.*

Maestra: *Los bloques y los autos.*

El niño 1 se acerca a la maestra y expresa:

Niño1: *Auto.*

Maestra: *Muy bien Ramiro, auto.*

El intercambio presentado permite observar en primer lugar cómo la maestra retoma el lexema mencionado por niños/as individuales con el fin de dirigirse a todos/as los/as niños/as de la sala para hacer pública la emisión infantil (“*Mariel dice los bloques*”, “*Ramiro dice pipí*”) y

favorecer la conversación en torno a la elección de juguetes. Sin embargo, la emisión del Niño 1 (“pipí”) genera que la docente comience a desplegar una serie de preguntas y comentarios para orientar al grupo a corregir las imprecisiones que presenta el uso del lexema mencionado: “¿Qué es pipí?”, “¿Qué es el pipí?”, “Yo no sé qué es pipí”. En efecto, la maestra recurre a los conocimientos de todos/as los/as niños/as para que cooperativamente logren establecer cuál es el vocablo correcto. Finalmente, el Niño 3 expresa “Coche” y la maestra valida esta respuesta al compartirla con todo el grupo (“Coche, los coches dicen”). A pesar de estas intervenciones, el Niño 1 continúa expresando “Pipí” para dirigirse a los “Coches”. Por ello, la maestra interviene ofreciendo el término lingüístico preciso e incorporando un sinónimo que probablemente considere más familiar para el niño (“Autos Ramiro, se llaman autos o coches”). De este modo, el Niño 1 corona el intercambio acercándose a la docente para expresar la palabra puntual que refiere a los juguetes que quiere: “Auto”.

Situación de preparación de pan

La maestra coloca harina en un bowl y le pide a algunos niños que la revuelvan. Mientras los chicos comienzan a trabajar una niña comenta:

Niña: *Arena.*

La maestra mira a la niña y le pregunta:

Maestra: *¿Con qué?*

La docente señala la harina y vuelve a preguntarle:

Maestra: *¿Qué es esto?*

Niña: *Arena.*

Maestra: *Harina, no arena.*

Niño: *Arena.*

La maestra mira a ambos niños y expresa:

Maestra: *La arena es la que está en la plaza.*

Niña: *ah.*

Los/as niños/as continúan preparando el pan sin volver a mencionar la palabra arena y utilizando correctamente la palabra harina.

En esta situación, la docente establece un movimiento de corrección al centrarse en las imprecisiones que presenta el uso que los/as niños/as hacen del vocabulario. En efecto,

inicialmente la maestra atiende a la intervención espontánea de una niña (“*Arena*”), y para corroborar la palabra mencionada en la emisión infantil, señala la harina y pregunta “¿*Con qué?*”, “¿*Qué es esto?*”. En cuanto la niña reafirma su respuesta, la maestra termina de detectar que allí se establece una imprecisión y que resulta necesario establecer el vocablo correcto: “*Harina, no arena*”. Ante el uso de otro niño del término incorrecto (“*Arena*”) la maestra amplía la información proporcionada basándose en lo que probablemente considere parte de los conocimientos previos de los/as niños/as de la sala (“*La arena es la que está en la plaza*”). Esta intervención docente parece resolver la confusión entre ambas palabras y los/as niños/as continúan la tarea denominando correctamente a la harina.

Situación de desayuno

Un grupo de niños/as terminan de comer sus cereales y comienzan a pedir que les sirvan más.

Niña 1: *Quiero cereal* [grita].

Maestra: *¿Cereales?*

Niña 1: *Cereales*.

Niño 1: *Pan, pan* [grita].

Maestra: *¿Pan?*

La maestra mira al niño 1, le sirve un poco de cereales y mientras pronuncia lentamente:

Maestra: *Cereales*.

Niño 1: *Cereales*.

Maestra: *Ay mirá qué bien que te salió ahí*.

Otro niño se acerca a la maestra y dice:

Niño 3: *Celeales*.

Maestra: *Cereales* [pronuncia lentamente].

Varios/as niños/as repiten “cereales”.

Esta última secuencia pone de manifiesto cómo la docente genera un espacio de intercambio para que los/as niños/as puedan efectuar la pronunciación de una palabra en particular, mientras también atiende a las imprecisiones de vocabulario que allí surgen. Efectivamente, el Niño 1 participa del pedido de cereales utilizando un término incorrecto (“*Pan, pan [grita]*”). Inmediatamente, la maestra detecta esta situación (“*¿Pan?*”) y despliega una serie de acciones (“mira al niño 1, le sirve un poco de cereales y mientras pronuncia lentamente”) con el objeto de

presentarle el término preciso (“Cereales”) y ayudarlo a asociarlo con el alimento en cuestión. Es así como el Niño 1 repite “Cereales” habilitando a toda una serie de intercambios con sus compañeros y la docente en torno a la pronunciación de dicha palabra.

› **A modo de cierre**

Lo expresado hasta aquí permite afirmar que durante los intercambios que surgen en el jardín maternal las docentes son mayormente contingentes al tópico que constituye el foco de interés infantil, retomando en variadas ocasiones el lexema enunciado en la emisión previa del niño/a para definir y aclarar conceptos que subyacen a la expresión infantil. En efecto, el análisis de las secuencias presentadas pone de manifiesto el empleo de diversas estrategias por parte de las maestras con el fin de contribuir a la comprensión y el aprendizaje del vocabulario en las conversaciones que se despliegan en las distintas actividades. Este sostén social y discursivo que proporcionan las docentes al involucrarse contingentemente en una conversación resulta indispensable para el proceso de alfabetización y las trayectorias escolares infantiles. Efectivamente, las conversaciones contingentes promueven la amplitud de vocabulario, aspecto estrechamente relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica, el acceso al sistema de escritura y la comprensión y producción de textos orales y escritos (Alam et al., 2017).

Bibliografía

- Alam, F., Migdalek, M., Ramirez, L., Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2017). “¿Sabés qué es...?” Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 83-103.
- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2019). Mealtimes in Head Start pre-k classrooms: examining language-promoting opportunities in a hybrid space. *Journal of Child Language*, 47(2), 337-357.
- Degotardi, S., & Han, F. (2020). Quality of educator-infant conversational interactions among infants experiencing varying quantity of linguistic input. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 743-757.
- 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., y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers’ book readings on low-income children’s vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- 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.
- Hu, J., Torr, J., Degotardi, S., & Han, F. (2017). Educators' use of commanding language to direct infants' behaviour:

- relationship to educators' qualifications and implications for language learning opportunities. *Early Years*, 39(2), 190-204.
- Ibañez, M. I., Ramirez, M. L. & Rosemberg, C. R. (2018). "Salga de acá, vaya para allá": las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal. *Revista de psicología - Universidad Católica Argentina*. 14 (27), 111-123. ISSN 1669-2438, ISSN-electrónico 2469-2050.
- Ibañez, M. I., Ramírez, M. L., Quiroga, M. S., & Rosemberg, C. R. (2019). "¡Qué palabra tan difícil!": los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos. *Revista de Psicología*, 15(30), 61-80.
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., & Giordano, C. (2021). La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal. *Revista Del IICE*, (49), 73-92.
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk. *Computational Linguistics*, 26(4). 657-657.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 303. ISBN 0-674-02335-8.
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, C., Ullery, M. A., Katz, L. F., Laursen, B. y Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PLoS one*, 13(7), e0199893.
- Pizarro, P., Peralta, N., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., Peralta, O., & Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo*, 56(1).
- Rosemberg, C. R. & Menti, A. B. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En Paola Paoloni, Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*, Sociedad Latina de Comunicación Social. Tenerife, Islas Canarias. 251-285. ISBN: 978-84-15698-68-5. España.
- Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher-Children interaction and concept - development. *Discourse Processes*. 46, 572-591. ISSN0163-853X. Estados Unidos.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Migdalek, M. (2003 -2016). Corpus de situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina.
- Salminen, J., Muhonen, H., Cadima, J., Pagani, V., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Scaffolding patterns of dialogic exchange in toddler classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100489.
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category- ELAN and ISO DCR. In 6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).
- 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), e80646.
- Stein, A. (2013). Aprender palabras en el nivel inicial. Un análisis de los movimientos conversacionales de las maestras en diferentes situaciones de enseñanza. En S. Barei, E. Narvaja de Arnoux, & M. Viramonte de Ávalos (Presidencia), 7° Congreso Internacional Cátedra Unesco. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Strauss, A. & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torr, J. (2020). Shared reading as a practice for fostering early learning in an Early Childhood Education and Care

center: a naturalistic, comparative study of one infant's experiences with two educators. *Literacy*, 54(3), 132-143.

Torr, J. y Pham, L. (2016). Educator Talk in Long Day Care Nurseries: How Context Shapes Meaning. *Early Childhood Educational Journal*, 44(3), 245–254.

Turnbull, K. P., Anthony, A. B., 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.

Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

White, E. J., Peter, M., & Redder, B. (2015). Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative. *Early childhood research Quarterly*, 30, 160-173.

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12.