

La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico de la educación inicial.

Un estudio con salas de dos y tres años de jardines maternos y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires.

Becaria doctoral: *Lic. María Ileana Ibañez*

Directora: *Dra. Celia Rosemberg*

Codirectora: *Dra. Maía Migdalek*



Tesis de Maestría

Estudio 1

Situaciones de interacción en jardines maternos y de infantes (salas de 1, 2 y 3 años).

Corpus: Rosemberg, Stein, Migdalek 2003-2014.

Estudio 2

Situaciones de interacción mediadas por la virtualidad entre maestras y niños/as de salas de 2 y 3 años.

Corpus: en preparación, 2020.

En Argentina el **Nivel Inicial** comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad.

Jardín maternal

Jardín de infantes

Salas de 45 días, 1 año y 2 años

Salas de 3, 4 y 5 años

¿Por qué atender al entorno lingüístico en el jardín maternal y la sala de 3 años?

- En la última década se ha incrementado la oferta de servicios educativos para niños/as menores a 3 años de edad, al menos en centros urbanos (datos de Argentina en: Steinberg y Giacometti, UNICEF-CIPPEC, 2019).
- Evidencia de relación entre la asistencia al jardín maternal y el lenguaje receptivo y productivo de niños y niñas (McCartney, 1984; Perry et al., 2018).
- El input lingüístico que se le ofrece a niños y niñas en el jardín maternal y de infantes parece tener un mayor impacto en su desarrollo lingüístico que otros aspectos cualitativos de estos entornos (McCartney, 1984; Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013)

¿Por qué atender al entorno lingüístico en en el jardín maternal y la sala de 3 años?

→ Evidencias del impacto del input lingüístico en el hogar sobre el desarrollo lingüístico infantil (e.g. Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Hoff-Ginsberg, 1991; Huttenlocher et al., 2007, 2010; Rowe, 2008; 2012; Weisleder & Fernald, 2013; Weizman & Snow, 2001)

- cantidad de input, en particular de habla dirigida al niño/a.
- aspectos interaccionales (adulto-niño/a)
 - la función pragmática de las emisiones maternas (comentarios, preguntas vs. directivas)
 - la atención conjunta entre el/la niño/a y el adulto
 - la contingencia semántica y temporal en las respuestas del adulto



¿Por qué atender al entorno lingüístico en en el jardín maternal y la sala de 3 años?

Las características estructurales del jardín maternal y de infantes difieren de las del hogar: un grupo relativamente numeroso de niños/as de un desarrollo similar se halla al cuidado de 1 o 2 adultos



- ★ ¿Cómo impactan las características estructurales del jardín maternal y de infantes - **el tamaño del grupo y la cantidad de adultos por niños/as**- en las propiedades del entorno lingüístico que han mostrado impacto en el desarrollo lingüístico infantil?

Investigaciones previas: la cantidad y calidad del input en el jardín maternal y de infantes

- el volumen de habla que escuchan los niños/as (Ibañez, Ramírez y Rosemberg, 2018; Soderstrom & Witterbolle, 2013; Rosemberg, 2014, Perry et al., 2018; Pizarro et al, 2017; Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg, 2014;)
- calidad del input lingüístico: tipos de palabras, largo promedio de las emisiones y otras medidas de complejidad sintáctica (Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg, 2014; Pizarro et al, 2017)
- cantidad de interacciones niño/a- maestra / maestra - niño/a (Perry et al., 2018)

Investigaciones previas: las características pragmáticas de los intercambios en el jardín maternal y de infantes

En distintas actividades y grupos de edad se analizó:

- los patrones de interacción verbal: iniciaciones de los niños/as, dirección del intercambio conversacional: niño/a-maestra / maestra-niño/a (Rosemberg y Borzone, 2001; Wells, 1988).
- la función pragmática de las emisiones de las docentes: directivas vs preguntas y los comentarios (Girolametto, et al., 2000; Ibañez, Ramirez y Rosemberg, 2018, Morra Pellegrino & Scopesi, 1990).
- las oportunidades de interacción uno a uno, atención conjunta y respuestas contingentes (Perry et al., 2018; Torr y Pahm, 2016).

Investigaciones previas: la configuración grupal de los intercambios en el jardín maternal

→ Se analizó el impacto de la actividad en el vocabulario que los/as niños/as escuchan y en la función pragmática.

Sin embargo, la configuración grupal suele variar en el desarrollo de la actividades: la maestra puede alternativamente dirigirse al grupo total, a un grupo pequeño de niños/as, o a un/a niño/a individual.

★ El impacto de las diferencias en la configuración grupal de los intercambios entre la maestra y los/as niños/as en el vocabulario, la función pragmática de las emisiones docentes fue abordada en un muy escasos estudios, de índole cuasiexperimental o cualitativa (Morra Pellegrino & Scopesi, 1990; Torr y Pahm, 2016).

El presente estudio

Explorar en distintas actividades del jardín maternal la relación entre la configuración del intercambio conversacional -**la maestra le habla a un grupo grande de niños/as, a un grupo pequeño, a un/a solo/a niño/a**- y ciertas características cuantitativas y cualitativas del habla de las maestras:

... el volumen de habla: cantidad de emisiones y de palabras

... la diversidad léxica: tipos distintos de palabras e índice de diversidad

... la función pragmática de las emisiones

... la contingencia de sus respuestas

Metodología

Obtención y transcripción de los datos

- 25 videofilmaciones de distintas situaciones en salas de 1, 2 y 3 años de dos jardines maternas y de infantes de CABA (Rosemberg, Stein, Migdalek, 2003-2008)

↳ análisis: seis situaciones (20 minutos cada una), cuya actividad principal difiere: **juego, desayuno, preparación de pan, dibujo** (sala de 2), **merienda y lectura de cuento** (sala de 3 años).

Participantes

Dos salas de 2 años y una sala de 3 años:

- entre 13 y 17 niños (poblaciones urbano marginadas, “villas de emergencia” de la Ciudad de Buenos Aires).
- 2 maestras - una maestra a cargo y una auxiliar.

Metodología

Juego	Desayuno	Preparación de pan
<p>Los/as niños/as y las maestras se ubican en ronda, mientras una de ellas muestra y reparte bebés de juguete, elementos de cocina y elementos para jugar a limpiar (escoba, secador de piso). Luego, la maestra propone jugar a preparar comida para los bebés. Mientras los/as niños/as juegan, las docentes dan indicaciones y se detienen a jugar con pequeños grupos.</p>	<p>La maestra le indica a una niña que reparta las tazas y comienza a servir la leche. Mientras, la maestra auxiliar se desplaza por el aula acomodando a los/as niños/as y sirviendo cereales. Mientras todos/as desayunan, las maestras caminan entre las mesas charlando con los/as niños/as y atendiendo sus demandas.</p>	<p>Las maestras organizan la sala para preparar pan. Los niños/as se encuentran sentados alrededor de dos grandes mesas mientras la maestra va guiando la actividad desde el centro del aula. La maestra muestra los elementos y utensilios necesarios, explicando los pasos a desarrollar e indicando quién los llevará a cabo</p>

Dibujo	Merienda	Lectura de cuento
<p>Las maestras reparten hojas y crayones de colores para hacer un dibujo libre. Mientras todos/as dibujan, las docentes recorren las diferentes mesas para dar indicaciones o conversar con los/as niños/as sobre sus producciones.</p>	<p>La maestra le indica a un niño que reparta las tazas y comienza a acomodar a niños y niñas en las mesas de la sala. Luego, la maestra auxiliar se desplaza por el aula sirviendo leche y cereales. Mientras todos y todas meriendan, las maestras caminan entre las mesas dando indicaciones.</p>	<p>La maestra a cargo de la lectura se ubicaba frente al grupo, sentado en un semicírculo junto a la maestra auxiliar. Mientras la maestra lee el cuento “Blancanieves” muestra las ilustraciones de cada página. Luego, niños y niñas reconstruyen colectivamente la historia con ayuda de las ilustraciones del libro y de las intervenciones docentes.</p>

Metodología

Segmentación, transcripción y codificación de las emisiones docentes:

- 1) se segmentaron las emisiones docentes empleando el programa ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008).
- 2) las transcripciones se realizaron en formato CHAT (MacWhinney, 2000)
- 3) se codificaron las emisiones de las docentes considerando si estaban dirigidas a: un/a niño/a, un grupo pequeño (entre 2 y 7 niños/as) o grupo grande (8 niños/as y +)
- 4) Se codificó la función pragmática y la contingencia de las emisiones docentes.

Para la codificación se atendió tanto a los aspectos verbales como no verbales de las interacciones (la entonación, los gestos, la mirada, la posición y los movimientos corporales) (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Goodwin, 2000).

Grupo grande

(8 niños/as y +)

La maestra en el centro de la sala y elevando el tono de voz:

Ns: *miren lo que vamos a hacer primero.*

N: *¿qué?*

M: *¿qué es esto?*

%com: muestra el paquete de harina.

M: *¿alguien sabe?*

M: *¿miren a ver alguien vio a mamá comprar algo así?*



Grupo pequeño

(entre 2 y 7 niños/as)

La maestra sentada con tres niñas:

M: *acá hay una cacerola para cocinar guiso.*

M: *zanahoria xxx.*

M: *un poquito de sal.*

%com: hace que revuelve la comida.

M: *acá está la hornalla.*

M: *prendemos el fuego.*

M: *le voy a poner un poquito de espárrago.*



Un/a niño/a

Jonathan: *&aza.*

%com: agarra el palo de la escoba como si fuera una espada.

M:0 [=! mira al niño y se lleva la mano a la boca]

M: *no [/] no [/] no.*

M: *el palo no es para eso.*

M: *el palo es para barrer.*



La función pragmática de las emisiones docentes (Ramírez, Ibañez, Migdalek, Stein, Paredes Mealla & Rosemberg, 2018)

Directivas	Comentarios	Preguntas	Rituales	Reportes
<p>Emisiones destinadas a regular la atención o el accionar del niño, de modo directo o indirecto.</p> <p>La maestra parada en el centro del salón. Maestra: <i>miren lo que vamos a hacer primero (.) miren.</i></p> <p>Una niña se acerca al bowl con harina. Maestra: <i>no (.) no pongo las manos todavía, Agustina.</i></p>	<p>Emisiones destinadas a brindar información o retroalimentación sobre objetos o acciones que estaban teniendo lugar en el momento de la enunciación.</p> <p>Luego de que una niña termina de repartir los vasos para el desayuno, la maestra se acerca. Maestra: <i>muy bien Rocío repartiste los vasos .</i></p>	<p>Pedidos de información desconocida para el emisor.</p> <p>Mientras juegan con los elementos de cocina, un niño se acerca a la maestra. Maestra: <i>¿necesitás ayuda? ¿en qué te puedo ayudar yo?</i></p>	<p>Elementos lingüísticos verbales y no verbales que han adquirido una función especializada en las interacciones: canciones, saludos o expresiones de cortesía.</p> <p>Una niña estornuda. Maestra: <i>ay, salud .</i></p> <p>La maestra agarra una ollita que le entrega una niña y dice: Maestra: <i>gracias .</i></p>	<p>Emisiones que refieren a eventos pasados o futuros no vinculados con los que tienen lugar en el presente.</p> <p>Durante el desayuno. Maestra: <i>después vamos a organizar para que puedan pintar. Y Johny le va a dibujar al papá.</i></p>

La contingencia semántica en el habla de las docentes (categorías elaboradas inductivamente)

Contingentes		No contingentes
Emisiones referidas a entidades que constituyen el foco de la atención infantil porque los están sosteniendo, mirando o han hecho referencia verbal o gestual a ellos o emisiones relacionadas con la actividad en la que el niño/a ya estaba comprometido/a.		Emisiones que no responden al foco de la atención infantil
<p><i>Retoman el lexema infantil</i></p> <p>Maestra: <i>¿y para qué puede servir este vaso?</i> Niño: <i>agua .</i> Maestra: <i>para agua, Jony dice agua.</i> La maestra agarra un bebé de juguete y agrega: <i>¿y por ejemplo se le puede dar así agua al bebé?</i> Niña: <i>toma .</i> Maestra: <i>toma el bebé agua.</i></p>	<p><i>No retoman el lexema infantil</i></p> <p>Maestra: <i>entonces (.) qué era esto [mostrando una cuchara con azúcar] ?</i> Niña: <i>arena .</i> Maestra: <i>no (.) qué es ?</i> Niño: <i>azúcar .</i> Maestra: <i>bien.</i></p>	<p>La maestra y lxs niñxs cuentan las tazas de harina: Maestra: <i>¡Muy bien cinco!</i> Maestra: <i>y medio.</i> Niño: <i>¿y no ponemos seis?</i> Maestra: <i>a ver (.) vamos a hacer una cosa los que están en esa mesa vengan a pararse alrededor de esta mesa.</i></p>

Metodología

Análisis

Para el análisis de cada una de las configuraciones grupales las transcripciones se exportaron al CLAN (MacWhinney, 2000) y se procesó:

1. el volumen de habla de las docentes:

- la cantidad de emisiones de las docentes
- la cantidad total de palabras (tokens)

2. la diversidad léxica en el habla de las docentes:

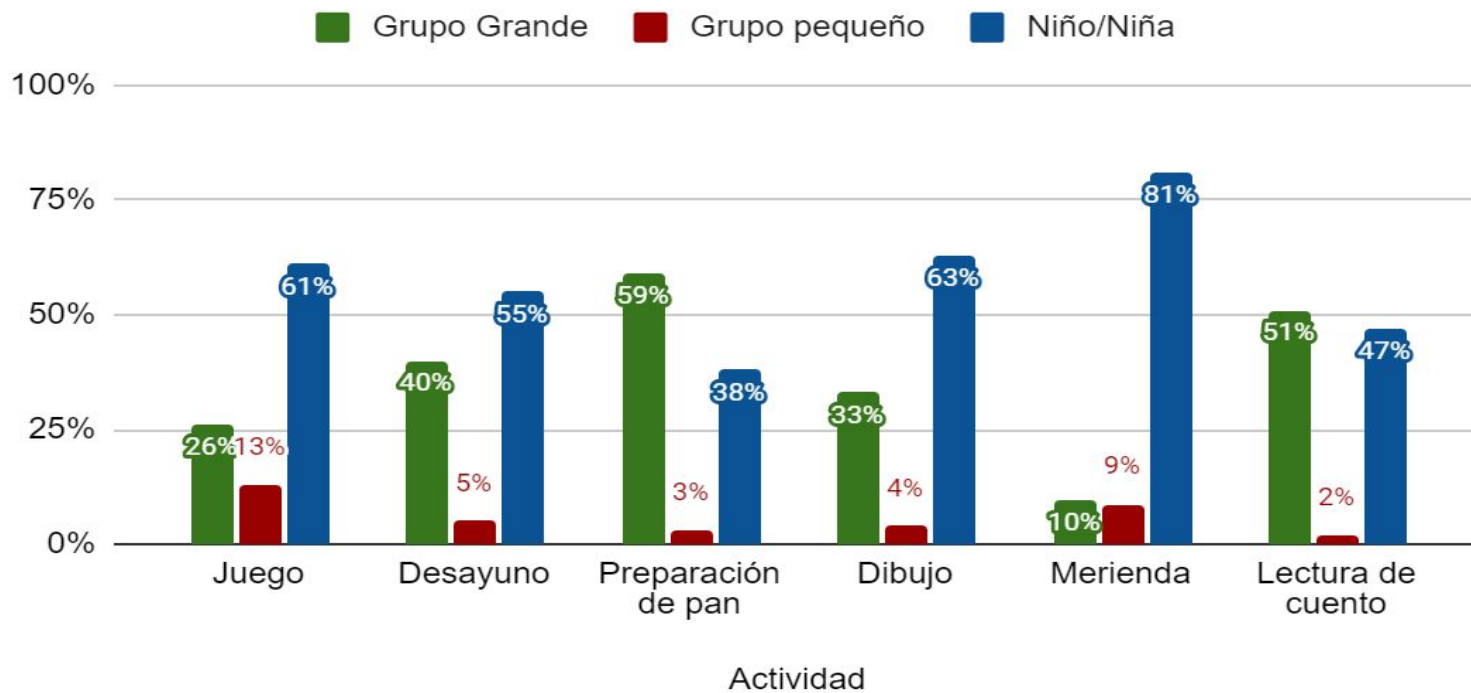
- la cantidad de tipos de palabras (types)
- una medida de diversidad léxica VOCD

3. la función pragmática y la contingencia de las emisiones de las docentes en cada configuración grupal.

4. Además, se analizó la **distribución de frecuencias** para cada variable y se realizaron análisis estadísticos de **Chi cuadrado (X²)**.

Resultados: 1) el volumen del habla de las maestras

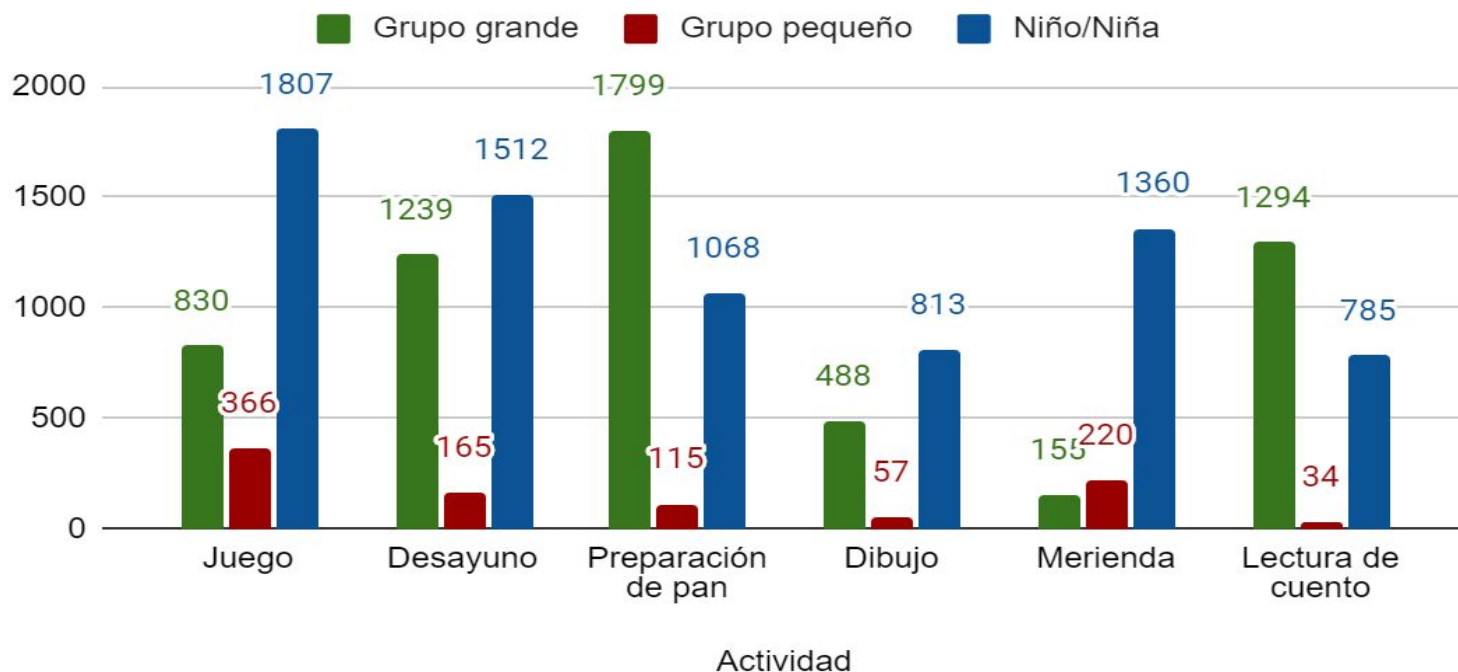
Emisiones de las maestras en cada actividad según la configuración grupal



($\chi^2(10)=311.16$; $p<0,005$).

Resultados: 1) el volumen del habla de las maestras

Cantidad de palabras según la configuración grupal a la que se dirige la intervención docente en cada actividad

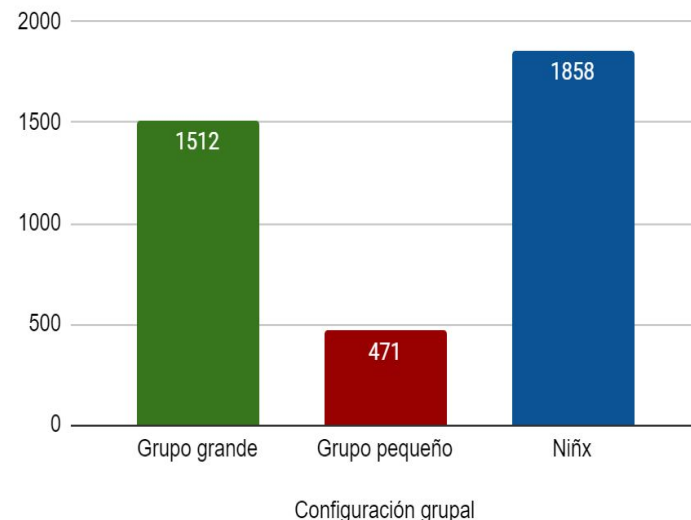
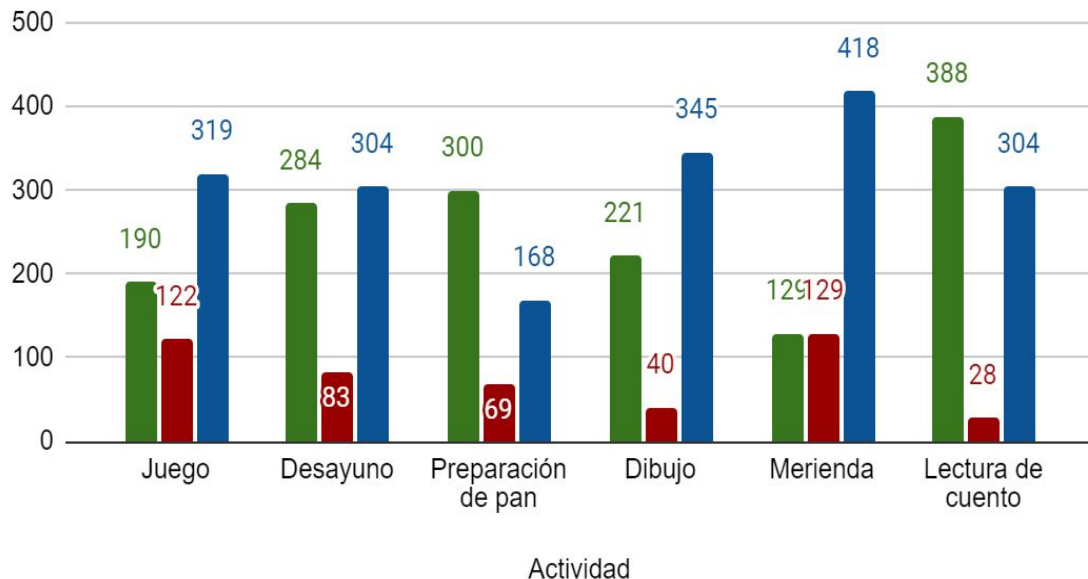


($\chi^2(10)=1939.2$; $p<0,005$)

Resultados: 2) diversidad léxica en el habla de las docentes

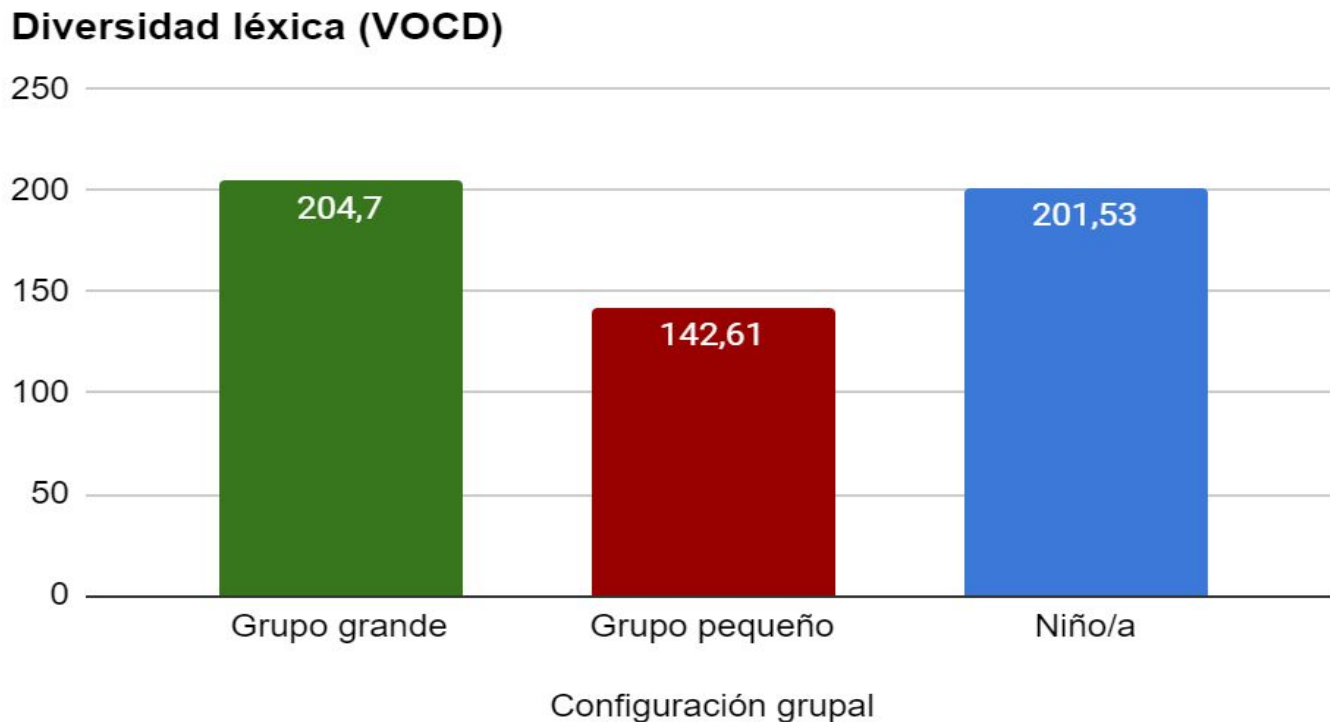
Tipos distintos de palabras según la configuración grupal a la que se dirige la intervención docente en cada actividad

■ Grupo grande ■ Grupo pequeño ■ Niño/Niña



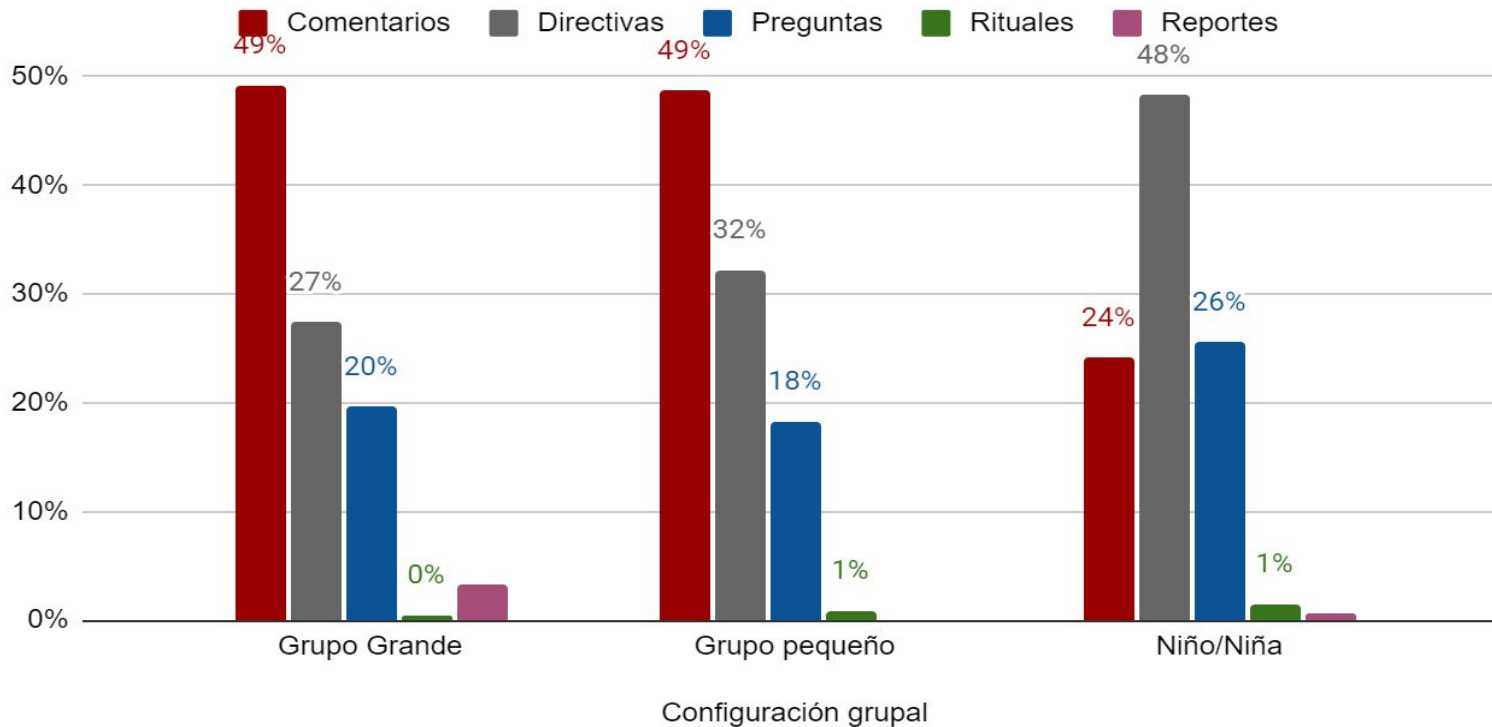
($\chi^2(10)=345.9$; $p<0,005$)

Resultados: 2) diversidad léxica en el habla de las docentes



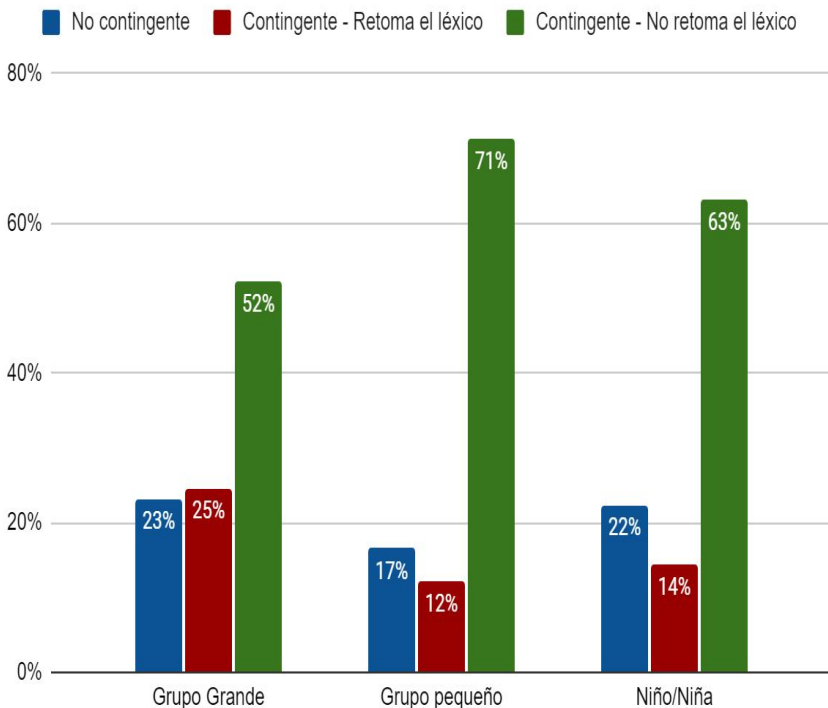
($X^2(10)=11.446$; $p=0.3238$)

Resultados: 3) la función pragmática de las emisiones de las docentes según la configuración grupal



(X²(8)=184.49; p<0,005)

Resultados: 3) la contingencia de las emisiones de las docentes según la configuración grupal



($\chi^2(4)=38.999$; $p<0,005$)

1. M retoma la emisión de un N en el GG (la valida y se vale de ella para desplegar el tópico)

M:(al GG, saca juguetes de un cesto)bueno qué es esto a ver (Levantando un muñeco).

N1:**un bebé** .

M: **un bebé** y esto (Levantando un juguete) .

N2"**un vaso** .

M:**&eh ?**

N3:**un vaso** .

M: **un vaso y para qué puede servir este vaso** (Mostrándolo)

N4: **agua** .

M: **para agua Jony dice agua** y por ejemplo ...

2. M responde contingentemente a Ns que irrumpen en el GG (afrontando secuencias incrustadas)

N5: **xxx** (Acercándose a la maestra) .

M: **tranquila tranquila yo me ocupo de eso** (Mirando a la nena) .

M: y **por ejemplo se le puede dar así agua al bebé** (Mostrando) **Toma, toma el bebé agua no es cierto ?**

La contingencia en la dinámica de la configuración grupal

3. ante aportes contingentes de Ns individuales el tópico se desplaza de intercambios de M dirigidos al N, al GP y al GG

Están desayunando en mesitas grupales, un niño llora y la maestra se acerca

M: ¿estás enojado? (le acaricia la cabeza) ¿mamá ?

N1: xxx (llora) .

M: ¿papá ? ¿qué pasó con papá ?

N1: papá .

M: ¿qué pasó con papá ?

N1: papá (llora) .

M: ¿lo extrañas ? ¿dónde está tu papá ahora ?

N2: (interviene en la conversación) en la calle (mientras M le limpia la nariz a N1)

M: (a N2) ¿por qué? ¿qué pasó con él ? (mira a N1) ¿qué pasó con tu papá ? ¿me querés contar ?

N1: papá [/] papá (llora)

M: ¿querés hacerle un dibujo después ? ¿y se lo das cuando lo ves ? ¿&mm? bueno, pensalo .

N1: xxx .

M: &eh ?

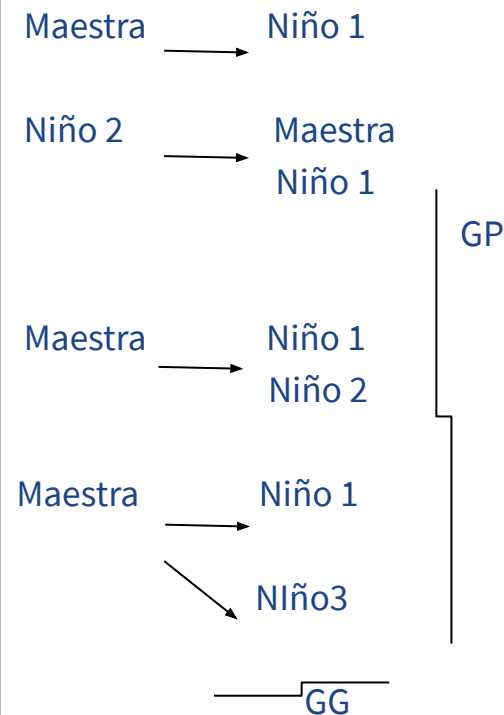
N1: quiero pintar .

M: ¿querés pintar ? bueno después vemos si organizamos así vos pintas un rato, ¿o todos?

N3: yo quiero pintar.

M: Emerson también quiere pintar . ¿quién más quiere pintar ?

M: (en respuesta a varios niños que dicen yo al mismo tiempo). Hoy hay pintura entonces .



Algunas tendencias y líneas futuras de trabajo

- el volumen de habla del docente (cantidad de emisiones y de palabras) y de tipos distintos de palabras se asocia a la configuración del intercambio (GG, GP y N) en las distintas actividades: en las actividades más reguladas (preparación de pan y lectura de cuento) la docente le dirige más habla al GG y en las menos reguladas (el juego) a Ns. individuales. El volumen de habla dirigido a GP es menor en todas las actividades.
- no se observan diferencias entre las distintas configuraciones grupales en la medida de diversidad léxica (vocd).
- En relación a la función pragmática: cuando se dirigen al GG y a GP las docentes recurren a una mayor proporción de comentarios que preguntas o directivas. Al dirigirse a Ns individuales lo hacen en mayor medida con directivas y en segundo lugar con preguntas. Esto no replica resultados previos (Torr y Pahm, 2016):

Algunas tendencias y líneas futuras de trabajo

- Cuando responden al GG, al GP y al N las maestras son generalmente contingentes pero sólo en una proporción menor retoman el lexema de la emisión infantil.
- La contingencia está anclada en la dinámica de la configuración grupal y, por lo tanto, asume modalidades particulares:
 - las respuestas de la M que retoman una emisión infantil la hacen pública al GG (o GP), la validan y desplazan el tópico de la actividad
 - la interrupción de un N en un intercambio en el GG (o GP) puede dar lugar a un intercambio contingente que se incrusta en la secuencia mayor del intercambio,
 - en un intercambio M-N, otro/s N/s, pueden sumarse y aportar de modo contingente a su desarrollo.
- ★ Líneas futuras de trabajo: sistematizar estas distintas modalidades de contingencia y ponderar el impacto de la actividad, de la configuración grupal y de la interacción entre ambas en las características del entorno lingüístico en el corpus mayor de datos.

Bibliografía

- 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.
- 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, 1368-1378.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4), 782-796.
- 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.
- McCartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. *Developmental Psychology* 20(2). 244-260.
- MacWhinney, B. (2000). "The CHILDES project: Tools for analyzing talk." *Computational Linguistics*, 26(4). 657-657.
- Morra Pellegrino, M.L. & Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, 101-114
- 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., 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, Ibañez, Migdalek, Stein, Paredes Mealla & Rosemberg, 2018
- 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. (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.
- Rosemberg, C. R.; Stein, A; Migdalek, M. (2003 -2014) Corpus de situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina.
- Rowe, M. (2012). A Longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category- ELAN and ISO DCR. En 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.
- Steinberg, C. y C. Giacometti (2019). "La oferta del nivel inicial en Argentina", en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.
- 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.
- Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11), 2143-2152.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

¡Muchas gracias!



mariaileana86@gmail.com