

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332823421>

El lenguaje de las educadoras y de los niños (as) en distintas situaciones de aula

Article · January 2019

CITATIONS

0

READS

37

6 authors, including:



Paulina Pizarro

University of Chile

8 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Florencia Alam

National Scientific and Technical Research Council

30 PUBLICATIONS 9 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Florencia Mareovich

National Scientific and Technical Research Council

14 PUBLICATIONS 23 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Nadia Peralta

National Scientific and Technical Research Council

30 PUBLICATIONS 44 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Robert Needlman [View project](#)



Collaborative learning [View project](#)

El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula

The language of educators and preschool children in different classroom situations

**Paulina Pizarro¹, Nadia Peralta², Cynthia Audisio³, Florencia Mareovich²,
Florencia Alam³, Olga Peralta² y Celia Rosemberg³**

¹ Universidad de Chile

² Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina.

³ CIIPME-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Correspondencia a:

Paulina Pizarro Laborda
Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Dirección postal: Dublé Almeyda 2929, Ñuñoa.

polipizarro@gmail.com

Esta investigación se enmarca en el Proyecto de Cooperación Internacional REDES 15003 (Conicyt, Chile) "Lexicon, narration and argumentation: Cognitive development, ecological challenges and educational proposals". Agradecemos la invitación a participar en el proyecto a Cristián Santibañez (Centro de Investigación en Educación y Desarrollo CIEDE, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile) y a Katherine Strasser (Pontificia Universidad Católica de Chile). También agradecemos a Alejandra Stein (Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental CIIPME-CONICET, Argentina) por poner a disposición el corpus de datos y a las instituciones, maestras, niños y niñas que participaron, así como al Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, Argentina y a la Fundación Arcor.

© 2019 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.56.1.2019.6

Resumen

Esta investigación explora si ciertas propiedades como la cantidad, la complejidad sintáctica y la diversidad léxica del habla de maestras(os) y niños(as), configuran patrones de lenguaje diferenciados según distintas situaciones de aula de educación inicial. Para ello, se analizaron 47 situaciones de interacción entre alumnos(as) de nivel socioeconómico medio bajo y bajo y sus maestras en salas de establecimientos educativos públicos de la Provincia de Entre Ríos, Argentina. Se realizó un análisis multivariado que reúne técnicas de análisis factorial y de clasificación. Los resultados permitieron agrupar las situaciones en tres clases: compuesta mayormente por situaciones de lectura de cuentos, con turnos largos por parte de la maestra y mayor complejidad sintáctica en los(as) alumnos(as); compuesta por situaciones de juego de rincón, donde tanto la maestra como los(as) niños(as) desplegaron un mayor volumen de habla; y situaciones de ronda, en las que se identifica un volumen de habla menor que en las otras dos clases. Con excepción de la diversidad léxica, las propiedades lingüísticas consideradas contribuyeron a dar cuenta de las configuraciones particulares que asumen los intercambios en las situaciones de lectura de cuentos, ronda y juego de rincón. Se discuten los resultados a la luz de la literatura y de sus implicancias educativas.

Palabras clave: cantidad de habla, complejidad sintáctica, diversidad léxica, lenguaje de educadoras, lenguaje de niños y niñas

Abstract

This research explores certain properties, like the quantity, syntactic complexity and lexical diversity of the speech of teachers and children in different classrooms situations in early childhood education. Specifically, it analyzes whether those properties configure differentiated language patterns according to the ongoing classroom activity. Forty seven interactions between medium-low and low socioeconomic status children and their teachers in public educational institutions of the Province of Entre Ríos, Argentina, were analyzed. A multivariate analysis that gathers techniques of factor analysis and classification was carried out. The results configured three classes: composed mostly of story-reading situations, with long turns by the teacher and syntactic complexity in the children; composed of corner play situations, where both the teacher and the children displayed a greater volume of speech; and constituted mainly by round situations, with an overall lower speech volume than the other two classes. With the exception of lexical diversity, the linguistic properties considered contributed to explain the particular configurations of the interchanges in the story reading, corner play and round situations. The results are discussed in light of the literature and the educational implications.

Keywords: language of educators, language of children, lexical diversity, number of speech, syntactic complexity

Introducción

Actualmente existe consenso respecto de la relevancia del ambiente lingüístico en los contextos de crianza en tanto que sus características, no solo pragmáticas sino también léxicas y sintácticas, pueden contribuir a explicar diferencias en el desarrollo lingüístico infantil (por ejemplo, Casillas, Amaturi, Seidl, Soderstrom, Warlaumont, & Bergelson, 2017; Hart & Risley, 1995; Rosemberg, Alam, & Stein, 2014; Snow, 2014).

El jardín infantil es un contexto de crianza fundamental en la vida del(la) niño(a), constituyendo el primer ámbito de socialización secundaria en un momento en que el lenguaje oral está en pleno desarrollo. Por esto, diversos trabajos han atendido a las características del lenguaje en las interacciones entre la(el) maestra(o) y los(as) niños(as) en el contexto del aula (Dickinson, Hofer, Barnes, & Grifenhagen, 2014; Dickinson & Porche, 2011; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002; Strasser, Barra, Darricades, & Mendive, 2018; Whorral & Cabell, 2016).

El entorno de interacciones en el que están inmersos los(as) niños(as) en el aula se encuentra configurado por un conjunto de variables de carácter lingüístico, tales como la cantidad y la diversidad de las palabras, la presencia de términos específicos sofisticados, esto es, de términos poco frecuentes o abstractos, la cantidad de conectores y el largo promedio de las emisiones de la(el) maestra(o) y de los(as) otros(as) alumnos(as). Dichas variables lingüísticas otorgan un valor particular a las experiencias infantiles tempranas en el contexto escolar. Estudios a gran escala (Vasilyeva & Waterfall, 2011; Yoshikawa et al., 2015) han puesto de manifiesto una relación entre el incremento en las habilidades lingüísticas de los(as) niños(as) y las experiencias que han tenido en el aula. Si bien no es sencillo identificar cuáles son los factores de las experiencias que afectan en mayor medida este aumento, cabe suponer que las variables lingüísticas mencionadas tienen un peso relevante (Vasilyeva & Waterfall, 2011).

En el contexto de Latinoamérica, donde se observan importantes diferencias socioculturales en los usos del lenguaje y el vocabulario infantil (Rosemberg et al., 2014; Strasser, Rolla, & Romero-Contreras, 2016) resulta crucial estudiar el ambiente lingüístico en los contextos educativos. El hecho de que en gran parte de los países de la región se ha realizado una importante inversión para expandir la cobertura educativa a los(as) niños(as) pequeños(as), torna aún más pertinente analizar la calidad del ambiente lingüístico que se les está ofreciendo a los(as) estudiantes en la escuela. La relevancia se pone especialmente de manifiesto si se considera la triple relación existente entre la calidad del lenguaje al que el(la) niño(a) ha sido expuesto(a) en los primeros años (input lingüístico), el lenguaje infantil y los logros en el aprendizaje escolar. En efecto, existen evidencias de que el desarrollo de diversos aspectos del lenguaje infantil, tales como la amplitud y diversidad del vocabulario y la complejidad sintáctica, están condicionados por las propiedades del input lingüístico al que el(la) niño(a) tuvo acceso en sus interacciones tempranas, así como por aspectos situacionales de estas interacciones (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2013; Huttenlocher et al., 2002; entre otros). A su vez, el vocabulario y el dominio de una sintaxis compleja facilitan el acceso al sistema de escritura y la comprensión y producción de textos orales y escritos (Biemiller, 2006; Goswami, 2003; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007; Sénéchal, Oulette, & Rodney, 2006; Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995) y, debido a ello, tienen impacto en la escolarización y en la vida futura de los(as) niños(as).

Unos pocos trabajos previos (Perry et al., 2018; Soderstrom & Witterbole, 2013) han abordado el impacto de la estructura de la actividad en la cantidad de habla que la(el) docente y los(as) niños(as) producen. Sin embargo, no han considerado si las diferentes actividades dan lugar a la emergencia de patrones de habla caracterizados también por las propiedades cualitativas del lenguaje del(la) educador(a) y los(as) niños(as). En sintonía con los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 2007), que se basan en la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1986), el presente trabajo pone en primer plano el papel de la actividad y pretende contribuir a una mayor comprensión del modo en que ella mediatiza la cantidad y calidad de lenguaje que el(la) niño(a) recibe y tiene la oportunidad de producir en el nivel inicial.

Es por ello que este trabajo tiene como primer objetivo explorar la cantidad, la diversidad del vocabulario y la complejidad sintáctica del lenguaje de las(os) maestras(os) y de los(as) alumnos(as) en distintas situaciones del jardín infantil. Como segundo objetivo, se propone identificar aquellas propiedades del lenguaje de las(os) maestras(os) y de los(as) niños(as) que priman en la caracterización de las actividades de lectura de cuento, el juego en rincones y el momento de intercambio inicial en la ronda que tienen lugar durante la jornada escolar cotidiana en la educación inicial.

La relación entre el lenguaje de las(os) educadoras(es) y niños(as) de educación inicial

Una serie de estudios realizados principalmente en Estados Unidos ponderaron el grado en el que ciertas propiedades del habla de las(os) docentes tenían un efecto en el lenguaje de las(os) infantes. Así, Wasik & Hindman (2014) observaron que el tratamiento explícito del vocabulario no familiar por maestras(os) que formaron parte de un programa anual de desarrollo profesional Head Start¹ repercutió positivamente en el uso de las palabras por parte de los(as) estudiantes.

Dickinson & Porche (2011) proporcionaron en un estudio longitudinal evidencias de la relación entre el uso del vocabulario sofisticado por parte de las(os) educadoras(es) en situaciones de juego libre y de

¹ Las(os) maestras(os) recibieron un año de capacitación en instrucción de vocabulario para desarrollar el vocabulario de los(as) niños(as).

expresiones vinculadas con la atención en entornos grupales en el preescolar con la comprensión lectora que mostraban los(as) niños(as) en cuarto básico. En un trabajo posterior, Toub et al. (2018) presentaron evidencias del impacto de situaciones de juego guiado y de lectura de cuentos en el aprendizaje del vocabulario receptivo y expresivo infantil, cuando se lo medía a corto plazo. Las mediciones a largo plazo, en tanto, solo mostraron un efecto de la lectura de cuentos en el vocabulario receptivo.

Las investigaciones mencionadas se han centrado principalmente en el efecto del input lingüístico —esto es, del lenguaje que el(la) niño(a) escucha—, sobre la cantidad de palabras totales y de palabras distintas, así como en el grado de diversidad léxica del habla infantil. Sin embargo, la relación entre el input lingüístico y el desarrollo de la complejidad sintáctica ha recibido menor atención. La complejidad sintáctica de una emisión se define por el tipo de estructura interna que involucra. Las oraciones más complejas sintácticamente se construyen a partir de oraciones más simples, mediante operaciones recursivas de coordinación y subordinación que dan lugar a oraciones multiclauales. En el primer caso, dos o más cláusulas del mismo nivel son vinculadas a partir de un nexos coordinante. En el segundo, una cláusula subordinada o dependiente se inserta en una cláusula matriz, dentro de la que desempeña una determinada función sintáctica, no pudiendo ocurrir como una oración independiente.

Según la literatura las oraciones multiclauales, que involucran un alto nivel de complejidad sintáctica, emergen bastante tardíamente en el lenguaje infantil (en el período comprendido entre los 2 y los 4 años). A su vez, las conjunciones coordinantes y subordinantes comienzan a aparecer aproximadamente en la segunda mitad del tercer año (para una síntesis consultar Bowerman, 1979). Tomando en cuenta tanto la relación observada entre ciertas propiedades del habla de las(os) educadoras(es) y el desarrollo lingüístico infantil, así como el momento en que los(as) niños(as) empiezan a producir oraciones complejas, resulta evidente la importancia del estudio de la complejidad sintáctica del habla de las(os) educadoras(es) en el contexto escolar.

Huttenlocher et al., (2002) indagaron en la relación entre la complejidad sintáctica del input que las(os) educadoras(es) proporcionaban a niños(as) de 3,6 años de edad —medido en 40 salas de preescolar al comienzo del año escolar— y el incremento que los(as) niños(as) mostraban a lo largo del año en cuanto a la comprensión de la sintaxis compleja. Se observó un mayor desarrollo sintáctico en aquellos grupos de niños(as) cuyos docentes producían habla sintácticamente más compleja. Es de destacar el hecho de que el incremento en estas habilidades no estaba correlacionado con el grupo socioeconómico de los(as) estudiantes, el cual tampoco estaba correlacionado con la complejidad sintáctica del habla docente. Es decir, las habilidades de comprensión de la sintaxis compleja de los(as) niños(as) de grupo socioeconómico bajo podrían verse incrementadas, tanto como las de sus pares de grupo socioeconómico medio. Esta situación, a su vez, era posible debido a que las(os) docentes que utilizaban un habla sintácticamente más compleja no se encontraban concentrados en las escuelas con niños(as) de nivel socioeconómico medio. Por el contrario, sí se halló una correlación entre el grupo socioeconómico de los(as) niños(as) y sus habilidades de comprensión al inicio del año escolar.

Además, los autores identificaron que la complejidad sintáctica del input afectaba específicamente las habilidades sintácticas y no de otro tipo (por ejemplo, matemáticas). Por último, observaron que otras características más generales de la enseñanza del(a) educador(a) con los(as) niños(as), como proporcionar retroalimentación positiva a las emisiones infantiles, si bien se identificaron como correlacionadas con el incremento en las habilidades sintácticas de los(as) niños(as), no predecían significativamente este crecimiento, a diferencia de las propiedades sintácticas del input.

Actividades en el aula y el lenguaje de los(as) niños(as)

Las investigaciones realizadas en el jardín de infantes han mostrado que el lenguaje de las(os) maestras(os) puede ser relevante no solo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje explícitas, sino también en las múltiples situaciones de enseñanza implícitas que se producen en prácticas cotidianas escolares (Powell & Diamond, 2011).

La enseñanza explícita del lenguaje es aquella especialmente diseñada para incrementar habilidades particulares (Marulis & Neuman, 2010). Así por ejemplo, la lectura de cuentos puede adoptar características específicas si es diseñada con el objetivo explícito de promover el desarrollo del vocabulario (Sénechal,

2017), o bien, podría ser una instancia de enseñanza implícita si el objetivo es disfrutar la lectura de cuentos (Marulis & Neuman, 2010). Asimismo, el juego, la merienda y la higiene de los(as) niños(as) también pueden constituir situaciones de enseñanza implícita (Strasser, Lissi, & Silva, 2009), en tanto puedan dar lugar a una matriz de interacción que amplíe las oportunidades de desarrollo del lenguaje. El potencial de las situaciones en las cuales el adulto media la interacción entre los(as) alumnos(as) se ve incrementado cuando se recurre a usos descontextualizados del lenguaje, a una sintaxis compleja y a un vocabulario diverso y sofisticado, así como también cuando el adulto repite y reformula las palabras de los(as) niños(as), realizan preguntas abiertas y los induce a hacer un uso heurístico del lenguaje (Uccelli, Rowe, Demir-Lira, Goldin-Meadow, & Levine, 2018).

Una serie de estudios han analizado las características del lenguaje en distintas actividades de enseñanza en el jardín infantil. Soderstrom & Witterbolle (2013) analizaron, como parte de un estudio comparativo de las interacciones de los(as) niños(as) en la escuela y en el hogar, la cantidad de habla dirigida al(a) niño(a) en función del tipo de actividad. Sus resultados mostraron que el tipo de actividad incide tanto en el lenguaje dirigido a los(as) alumnos(as) como en la cantidad de habla producida por estos y por el adulto. Encontraron, así mismo, que la actividad de juego organizado era aquella en la que los(as) niños(as) producían mayor cantidad de habla, probablemente porque tenían que concentrarse en la actividad y usar el lenguaje para ejercer una acción como parte de un grupo. En cuanto al juego libre, se caracterizaba por una menor cantidad de input y de habla infantil. Ibáñez, Ramírez y Rosemberg (2018) interpretan resultados similares, señalando que la menor cantidad de input en el juego libre se debe a que se trata de una actividad menos estructurada de tipo exploratorio, sin un objetivo de enseñanza explícita en la que las(os) maestras(os) se limitan a monitorear el accionar infantil. Por su parte, Goble & Pianta (2017) encontraron que este tipo de juegos iniciados por los(as) niños(as) configuran entornos en los que la producción lingüística infantil es limitada, no así los juegos grupales coordinados por las(os) docentes y diseñados como situaciones de enseñanza explícita, que sí dan lugar a un mayor uso del lenguaje por parte de los(as) niños(as).

En una investigación longitudinal que involucró registros de audio en una sala de niños(as) entre los 2 y 3 años de edad, a lo largo de un año y evaluaciones de vocabulario expresivo al inicio y al final, Perry et al. (2018) coinciden en señalar que en las actividades estructuradas los(as) niños(as) producen más vocalizaciones, reciben una mayor cantidad de input de parte de sus pares y de parte de la(el) maestra(o) y participan en una mayor cantidad de turnos de interacción con ella que en las actividades no estructuradas. En particular, el input que los(as) niños(as) escuchan cuando se involucran en turnos de interacción con los adultos y el vocabulario que escuchan de sus pares explican el incremento en su vocabulario receptivo y productivo.

Por su parte, Dickinson et al. (2014) compararon el efecto de ciertas variables relativas a las(os) educadoras(es) —años de formación docente, participación de un programa específico de intervención— o a la organización de la actividad en la sala —si se trataba o no de una situación de lectura de cuentos, si la actividad estaba dirigida al grupo total o a grupos pequeños—, sobre la cantidad y la diversidad de palabras, la presencia de vocabulario sofisticado y la complejidad sintáctica del habla de las(os) maestras(os). Los resultados mostraron mayores diferencias en función de la actividad y, en menor medida, de la participación en un programa de intervención. En momentos de lectura de cuentos las(os) educadoras(es) empleaban en mayor medida un lenguaje académico, un vocabulario diverso y sofisticado, así como una sintaxis más compleja.

Otros trabajos coinciden en señalar el potencial para el desarrollo del lenguaje de las situaciones de lectura y discusión de cuentos y de otras actividades, como por ejemplo, la ronda de intercambio al inicio de la jornada escolar. Así por ejemplo Strasser et al. (2018) en un estudio con niños(as) de 3 y 4 años de sectores vulnerables de Chile, observó que durante la ronda inicial, los(as) niños(as) tienen mayores oportunidades de interactuar con el lenguaje, las(os) educadoras(es) expanden más las frases de los(as) alumnos(as) y utilizan menos directivas. Por su parte, Rosemberg (2013), en una población de características sociodemográficas similares en Argentina, mostró que si bien en estas situaciones las(os) maestras(os) recuperan las palabras de los(as) niños(as) y expanden sus emisiones, durante las situaciones de lectura de cuentos emplean una mayor cantidad y diversidad de palabras.

El presente estudio

Si bien en estudios previos se ha observado un impacto de la actividad en las propiedades del input, no se ha analizado específicamente si las características léxicas y sintácticas del lenguaje del(la) educador(a) y de los(as) niños(as) en las distintas situaciones del jardín infantil tienen el potencial de configurar espacios lingüísticos diferenciados. En este estudio se analizan tres dimensiones del habla del(la) maestro(a) y los(as) niños(as): la cantidad de habla, la diversidad léxica y la complejidad sintáctica durante las actividades de lectura de cuentos, juego libre y ronda. El objetivo es examinar, en primer lugar, la manera en que las dimensiones estudiadas se relacionan en general —sin hacer referencia aún a las distintas situaciones en el jardín—; y en segundo lugar, se analiza si estas dimensiones adquieren valores particulares, delimitando contextos lingüísticos diferenciados que coinciden con las distintas actividades de enseñanza estudiadas.

Metodología

El corpus de este estudio estuvo compuesto por 47 situaciones de interacción entre niños(as) pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo y sus maestras, mujeres en su totalidad. Las situaciones fueron registradas en 10 salas infantiles de instituciones públicas de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, en el marco del proyecto de intervención “La promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo en jardines de infantes” (Rosemberg & Stein, 2012)². El 72,10% de las madres de los(as) niños(as) había alcanzado solo la escolaridad primaria (siete años de escolaridad formal); el 26,5% escolaridad secundaria completa o incompleta (12 años de escolaridad o menos); y solo el 1,30% de las madres tenía educación universitaria. Los(as) niños(as) tenían 5 años de edad en promedio, momento en el que ya producen oraciones complejas y se observan diferencias individuales respecto de su dominio.

En el marco del proyecto, las maestras recibieron formación específica acerca de la importancia de la interacción para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización temprana, así como también respecto de la implementación didáctica de las situaciones que configuran la estructura típica en el jardín infantil (Rosemberg, Borzone, & Silva, 2010).

Para el presente trabajo se analizó el lenguaje de la educadora y de los(as) niños(as) en situaciones de ronda, juego en rincones y lectura de cuentos. Las situaciones de ronda o “tiempo de compartir”, que habitualmente tienen lugar al comienzo de la jornada escolar, tenían como objeto que los(as) niños(as) hablaran de sus experiencias personales. Se buscaba que en cada situación uno o dos niños(as), con la colaboración de la maestra, formularan relatos que fueran coherentes y comprensibles para los demás estudiantes. Al dictado de los(as) niños(as), la maestra escribía uno de los relatos en un papel afiche. Se estipulaba que toda la situación tuviera una duración de aproximadamente 20 minutos. Las situaciones de juego, en tanto, se organizaban en tres momentos:

- En la conversación inicial los(as) niños(as) en conjunto con la docente planificaban la situación, conversaban de los objetos disponibles en cada rincón, típicamente un sector con juguetes para jugar a “la casita”, un sector con rompecabezas y juegos de mesa, otro con libros infantiles y útiles para dibujar y pintar y uno de “construcciones” con distintos tipos de bloques, autos y camiones de juguete. Los(as) niños(as) seleccionaban el rincón en el que iban a integrarse y lo que iban a hacer allí.
- El segundo momento consistía en el juego propiamente tal. La situación terminaba con un intercambio en el que los(as) niños(as) relataban a qué habían jugado y comparaban lo que habían planificado con aquello a lo que efectivamente habían jugado. Se estipulaba una duración de aproximadamente 30 minutos para el juego de rincón.
- Por último, las situaciones de lectura de cuentos tenían frecuentemente una estructura compuesta por tres partes: la activación de las experiencias y los conocimientos previos de los(as) alumnos(as) en relación con el tema del cuento; la lectura en voz alta por parte de la maestra; y para finalizar, la

² Los fondos para realizar este proyecto se obtuvieron del “Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos” dirigido por C. R. Rosemberg y A. M. Borzone, financiado por la Fundación Arcor y subsidios de la Agencia de Promoción Científica y Técnica y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Proyecto: “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”. PICT 2539/2010 y PIP 2009-2011 N° 112-200801-00834. Directoras Ana M. Borzone y Celia R. Rosemberg.

reconstrucción grupal del cuento por parte de los(as) niños(as) y de la educadora. La pauta establecía una duración aproximada de 30 minutos para la actividad completa.

En este trabajo se analizan 15 situaciones de lectura de cuentos, 20 situaciones de juego en rincones y 12 situaciones de ronda, que forman parte del corpus de Rosenberg & Stein (2012). Estas situaciones fueron audiograbadas por asistentes de investigación y la transcripción se realizó siguiendo el formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts).

Procesamiento de datos y medición de las variables

Las transcripciones fueron procesadas empleando el programa Computerized Language Analysis, CLAN (MacWhinney, 2010) para obtener información acerca de tres dimensiones del habla de la educadora y de los(as) niños(as) —cantidad de habla, diversidad léxica y complejidad sintáctica— en las situaciones que son objeto de este estudio. Las variables que dan cuenta de estas dimensiones se definieron operacionalmente del siguiente modo:

- Cantidad de habla: Cantidad total de palabras empleadas, considerando cada instancia de empleo (cantidad de tokens), así como la cantidad de lexemas (types).
- Diversidad léxica: Se empleó la medida moving average type-token ratio (MATTR, media móvil de la razón type-token), que a diferencia de la medida tradicional de la razón type-token (TTR) no se ve afectada por la longitud del texto. El MATTR calcula un índice de la diversidad léxica medida en una ventana móvil, la cual comprende una cierta cantidad de palabras. Para obtener el índice, se dividen los distintos tipos de palabras (types) por la cantidad total de palabras (token) —TTR— al interior de esa ventana móvil que, en el presente análisis, incluyó 10 ítems léxicos. Así, se procede estimando el TTR de las palabras de la 1 a la 10, luego el TTR para las palabras que van de la 2 a la 11, luego el TTR para las palabras de la 3 a la 13, y así sucesivamente. Finalmente se promedian los TTR que fueron estimados (Covington & McFall, 2010; MacWhinney, 2010).
- Complejidad sintáctica del habla: En virtud de la edad de los(as) niños(as), se descartó el largo promedio del enunciado —MLU— como medida de complejidad sintáctica. Esta medida no es sensible a diferencias en el desarrollo gramatical infantil luego de MLU 4. Para evaluar el desarrollo sintáctico de niños(as) en edad escolar es común el empleo de otras medidas, como la cantidad de sintagmas nominales y preposicionales por enunciado, el uso de estructuras complejas, como cláusulas subordinadas (por ejemplo, Loban, 1976), o bien, la comprensión de relaciones de correferencia. Huttenlocher et al., (2002) hallaron una fuerte correlación entre los resultados obtenidos por medio del empleo del número promedio de sintagmas nominales por enunciado y la proporción de oraciones multiclauales. Por lo tanto, en este trabajo se utilizó la cantidad de emisiones complejas (por ejemplo, conformadas por más de una cláusula) utilizadas por la maestra y por los(as) niños(as). Esta medida de complejidad sintáctica se obtuvo indirectamente a través del número de conectores y, más específicamente, por medio del cálculo de un índice de conectores empleados, tanto para los(as) niños(as) como para la maestra en cada situación. El índice de conectores, obtenido al dividir el total de los conectores producidos por la cantidad total de palabras, informa un valor comprendido entre 0 y 1, sugiriendo la presencia de mayor complejidad sintáctica cuanto más se aproxime su valor a 1. Dado que suponen el nivel más elevado de complejidad sintáctica, solo se consideraron conectores que establecen relaciones de subordinación. Se seleccionaron los siguientes conectores por su frecuencia en la oralidad y por emplearse casi exclusivamente para introducir cláusulas dependientes: que, quien, donde, cuando, porque. También se empleó como medida complementaria el largo promedio en palabras de los turnos (MLT) de los(as) niños(as) y las educadoras.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados en el programa SPAD 5.6 que utiliza los métodos del análisis multivariado, vinculando técnicas de análisis factorial y de clasificación (Moscoloni, 2005). En primer lugar, con el objeto de explorar las relaciones entre la cantidad, la diversidad del vocabulario y la complejidad sintáctica del lenguaje de las maestras y de los(as) niños(as) se efectuó un análisis de

correlaciones. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de componentes principales, técnica factorial para reducir un conjunto original de variables continuas mediante la detección de un número menor de factores o componentes que explican la mayor variación en los datos. Sobre esa base, se llevó a cabo un análisis de clasificación con el objetivo identificar clases en las que las unidades de análisis (situaciones escolares) se agruparan según un conjunto de características similares. El valor de este tipo de análisis recae fundamentalmente en la representación en un espacio factorial que posibilita un acercamiento exploratorio a su estructura desde una perspectiva más inductiva que deductiva, revalorizando el rol de los individuos o situaciones.

Este análisis requiere de la distinción de dos grandes grupos de variables vinculadas entre sí, puesto que responde a un mismo aspecto del fenómeno en estudio. El primer grupo está constituido por las variables activas que intervienen en la constitución de los ejes factoriales y que serán el centro de comparación de los datos. El segundo grupo está conformado por las variables ilustrativas, que no participan en la elaboración de los ejes, pero posibilitan una mejor comprensión de los mismos. En este trabajo, se consideraron las siguientes variables activas, calculadas tanto sobre el habla de la educadora como la de los(as) niños(as): la cantidad de conectores, el índice de conectores (Índice Con), el largo promedio del turno (MLT), la cantidad de lexemas (types), la cantidad de palabras (tokens) y la diversidad léxica (MATTR), todas ellas continuas. La situación (cuento, juego y ronda) fue considerada como variable ilustrativa (nominal). Las variables se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
VARIABLES CONSIDERADAS EN EL LENGUAJE DE LAS EDUCADORAS Y DE LOS(AS) NIÑOS(AS)

Nombre de las variables		Dimensión teórica
Total de conectores de los(as) niños(as)	Conectores-C	
Total de conectores de las educadoras	Conectores-E	
Índice de conectores en el habla de los(as) niños(as)	Índice Con-C	<i>Complejidad sintáctica del habla</i>
Índice de conectores en el habla de la educadora	Índice Con-E	
Largo promedio del turno de los(as) niños(as)	Mlt-C	
Largo promedio del turno de las educadoras	Mlt-E	
Cantidad de lexemas que utilizan los(as) niños(as) (types)	Types-C	
Cantidad total de instancias léxicas que utilizan los(as) niños(as) (tokens)	Tokens-C	<i>Cantidad de habla</i>
Cantidad de lexemas que utilizan las educadoras (types)	Types-E	
Cantidad total de instancias léxicas que utilizan las educadoras (tokens)	Tokens-E	
Moving average type to token ratio (MATTR) en los(as) niños(as)	Mattr-C	<i>Diversidad léxica</i>
Moving average type to token ratio (MATTR) en las educadoras	Mattr-E	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Propiedades del habla de las educadoras y de los(as) niños(as) de salas de cinco años

En la matriz de correlaciones de la Tabla 2 se presentan los valores específicos de la intensidad y direccionalidad de la correlación entre las variables lingüísticas que caracterizan los intercambios en el conjunto de las situaciones analizadas.

Tabla 2
Valores de correlación entre las variables activas continuas

	Conectores-C	Conectores-E	Types-C	Tokens-C	Matrr-C	Types-E	Tokens-E	Matrr-E	Mlt-C	Mlt-E	Índice Con-C	Índice Con-E
Conectores-C	1,00 (99.99)											
Conectores-E	0,37 (2.67)*	1,00 (99.99)										
Types-C	0,54 (4.12)*	0,54 (4.11)*	1,00 (99.99)									
Tokens-C	0,52 (3.90)*	0,51 (3.82)*	0,98 (16.05)*	1,00 (99.99)								
Matrr-C	0,11 (0.75)	0,25 (1.74)	0,28 (1.95)	0,25 (1.74)	1,00 (99.99)							
Types-E	0,47 (3.56)	0,60(4.76)*	0,74 (6.50)*	0,70 (5.96)*	0,05 (0.35)	1,00 (99.99)						
Tokens-M	0,45 (3.31)*	0,54 (4.18)*	0,67 (5.57)*	0,66 (5.42)*	0,04 (0.26)	0,97 (14.09)*	1,00 (99.99)					
Matrr-E	-0,11 (-0.73)	0,21 (1.47)	0,11 (0.77)	0,10 (0.71)	0,23 (1.61)	0,02 (0.12)	-0,05 (-0.37)	1,00 (99.99)				
Mlt-C	0,49(3.69)*	0,22(1.51)	0,56(4.32)*	0,59(4.66)*	0,41(2.96)*	0,17(1.16)	0,10 (0.68)	0,06 (0.38)	1,00 (99.99)			
Mlt-E	-0,05(-0.35)	0,20(1.39)	-0,24(-1.70)	-0,22(-1.55)	-0,06(-0.38)	0,19(1.34)	0,21 (1.44)	-0,02 (-0.16)	-0,07 (-0.50)	1,00 (99.99)		
Índice Con-C	0,55(4.23)*	0,16(1.09)	0,07(0.51)	0,08(0.52)	0,03(0.22)	0,06(0.42)	0,12 (0.82)	-0,20 (-1.37)	0,19 (1.31)	-0,03 (-0.21)	1,00 (99.99)	
Índice Con-E	0,17(1.19)	0,23(1.62)	0,13(0.92)	0,09(0.65)	0,29(2.05)*	0,26(1.80)	0,27 (1.89)	-0,07 (-0.47)	0,00 (-0.02)	-0,01 (-0.10)	0,24 (1.66)	1,00 (99.99)

Nota: * $p \geq 1.96$. Entre paréntesis, se informa el valor Z de cada valor de correlación.

Fuente: Elaboración propia.

En principio, si se analizan las correlaciones entre las propiedades del habla de los(as) niños(as), por una parte, y de la maestra, por otra, se observa que el volumen de habla no correlaciona significativamente con una mayor diversidad en el vocabulario empleado (MATTR): esto se observa tanto en la cantidad de tipos de palabras —types— (maestra: .02; niños(as): .28) como de ocurrencias de palabras —tokens— (maestra: -.05; niños(as): .25).

Un mayor volumen de habla tampoco implica que el habla proferida sea más compleja en términos sintácticos. En el habla infantil, ni la cantidad de tipos de palabras —Types-C— ni la cantidad total de palabras —Tokens-C— correlacionan significativamente con el índice de conectores empleados (.07 y .08 respectivamente). Algo similar ocurre respecto del habla de la maestra. La cantidad de conectores empleados por los(as) niños(as) (Conectores-C) y la educadora (Conectores-E), no obstante, sí correlacionan significativamente con sus respectivas medidas de cantidad —types y tokens—. Por ejemplo, la cantidad de Types-C correlaciona significativamente con la cantidad de conectores que emplearon (.54). Este valor es de .52 en el caso del total de palabras producidas.

Cabe señalar en este punto que la cantidad total de conectores empleados en una situación no es una medida del grado de complejidad sintáctica, puesto que esta se ve afectada por la extensión de la situación y, de ese modo, por la cantidad de habla producida. Tal como se reportó anteriormente, al eliminar la influencia de la extensión de la situación (por ejemplo, la cantidad de habla) de la medida en cuestión no se encuentra una correlación significativa entre la cantidad de habla y su complejidad sintáctica. Esto es lo que sucede en el caso del índice de conectores. De este modo, la significatividad de la correlación entre la cantidad total de conectores y la cantidad de types y tokens es simplemente otra instancia de correlación entre variables de cantidad de habla.

Otra salvedad debe hacerse respecto de la correlación entre nuestra medida complementaria de complejidad sintáctica (el largo promedio del turno en palabras, MLT) y la cantidad de habla producida. Como se observa en la Tabla 2, esta correlación es positiva tanto en el habla infantil como en el de la educadora, pero solo es significativa en el primero de los casos. En el habla infantil, entonces, el MLT correlaciona significativamente con la cantidad de tipos de palabras (.56) y la cantidad total de palabras (.59). Esto sugiere que, cuando hablan más, los(as) niños(as) producen turnos más largos, en vez de producir mayor cantidad de turnos cortos.

Contrariamente a lo señalado con anterioridad, esto parecería indicar que, al menos en el caso de los(as) niños(as), el aumento en la cantidad de habla sí conlleva un aumento en la complejidad sintáctica. Sin embargo, el hecho de que el largo promedio del turno en palabras o MLT no correlacione con el índice de conectores —tanto en el caso de los(as) niños(as) (.19) como de la educadora (-.01)— sugiere que las dos variables no miden lo mismo. El MLT parece ser, más bien, una medida del espacio de participación y comunicación que los(as) niños(as) tienen en la interacción en las aulas. Resulta interesante señalar, además, que en el habla infantil la medida de MLT correlaciona con el índice de diversidad MATTR (0.41).

Por otra parte, si se analizan las relaciones entre las distintas variables del habla de la maestra con aquellas de los(as) niños(as) en el conjunto de las situaciones, se observa que la cantidad de habla producida por las educadoras correlaciona significativamente con la cantidad de habla producida por los(as) niños(as): la cantidad de tipos de palabras que utilizan las educadoras (Types-E) se correlaciona con la cantidad de Types-C (0.74) y con el total de Token-C (0.70). Lo mismo sucede con el total de palabras que utilizan las educadoras (Tokens-E) en relación con los dos indicadores antes mencionados: Types-C (0.67) y Tokens-C (0.66).

En las situaciones analizadas, en cambio, no se observa una correlación entre el índice de conectores en el habla de los(as) niños(as) y de la maestra (.24), a pesar de que la relación es positiva. Tampoco existe una correlación significativa entre la diversidad léxica en el habla de la educadora y la diversidad léxica en el habla infantil, pese a que la direccionalidad de la relación también aquí es positiva (.23). La medida de diversidad léxica en el habla infantil —MATTR—, por su parte, sí correlaciona significativamente con el índice de conectores de la maestra, aunque la correlación es baja (0.29). Por último, resulta interesante la dirección de la relación entre el MLT de la educadora en palabras y las medidas de cantidad del habla infantil: types (-.24) y tokens (-.22). Si bien la correlación no es significativa, se observa que cuanto más largos son los turnos de la maestra en las situaciones observadas, menor es la cantidad de habla infantil.

Análisis de clasificación del habla de las maestras y los(as) niños(as)

A continuación, se realizó un análisis de clasificación que permitió un mayor conocimiento de los datos, ya que la información vinculada con las variables se ilustró con la información relativa a las situaciones. El análisis de las variables continuas activas dio lugar a la constitución de tres clases, cuyo agrupamiento coincidió en su mayor parte con la clasificación de las situaciones según la variable nominal ilustrativa (juego en rincones, lectura de cuento y ronda). De esta manera, las clases quedaron conformadas por una situación característica a partir de algunas de las variables continuas activas centrales del estudio (véase Tabla 3).

Tabla 3

Resultado del análisis de clasificación: clases constituidas y variables continuas activas que contribuyeron a su formación

Clase 1: Actividad Cuento (N=17)			
VARIABLES CONTINUAS DE MAYOR APORTE	Media en la clase	Media en la muestra general	Valor test**
Mlt-E	19,611	14,988	4,13
Índice Con-C	0,037	0,029	2,7
Clase 2: Actividad Juego (N=15)			
VARIABLES CONTINUAS DE MAYOR APORTE	Media en la clase	Media en la muestra general	Valor test
Types-C	268,133	154,915	5,74
Tokens-C	718,067	386,745	5,62
Types-E	481,533	350,021	3,54
Conectores-E	4	3,426	3,16
Tokens-E	1693,8	1210,6	2,98
Mlt-C	4,455	3,777	2,36
Clase 3: Actividad Ronda (N=15)			
VARIABLES CONTINUAS DE MAYOR APORTE	Media en la clase	Media en la muestra general	Valor test
Conectores-C	1,333	2,128	-4,04
Tokens-C	144	386,745	-4,12
Types-C	70,067	154,915	-4,3
CONCTORM	2,6	3,426	-4,54
Tokens-E	397,933	1210,6	-5,01
Types-E	154,533	350,021	-5,27

** Nota: Todos los valores test ≥ 1.96 .

Fuente: Elaboración propia.

Clase 1

Este grupo se conformó mayormente con situaciones de lectura de cuentos: 12 de las 15 situaciones (un 80%) de lectura de cuentos del total de la muestra se encuentran en esta agrupación. A su vez, estas 12 situaciones representan un 70,58% de los casos de esta clase, que incluye también una situación de ronda (caso 40) y cuatro situaciones de juego (casos 19; 20; 26; y 27).

Los intercambios lingüísticos que configuran las situaciones agrupadas en esta clase se caracterizan por la medida del largo promedio del turno de la maestra (Mlt-E) y el índice de conectores utilizado por los(as) niños(as) (Índice Con-C), que es mayor que en las restantes situaciones de la muestra general.

En efecto, en estas situaciones se observan turnos más largos por parte de las educadoras y una mayor complejidad sintáctica en el habla de los(as) niños(as), medida por el índice de conectores.

Clase 2

Esta clase agrupa casi en su totalidad situaciones de juego en rincones: de las 20 situaciones de juego en rincones del total de la muestra, 14 de ellas (un 70%) se encuentran en esta clase. Asimismo, las 14 situaciones de juego en rincones agrupadas en esta clase representan un 93,33% de los casos de este grupo. Esta clase incluye también una situación de ronda (caso 45).

En estos intercambios, tanto la maestra como los(as) niños(as) emplean un mayor volumen de habla que el que tiene lugar en las restantes situaciones. Esto es, registran una cantidad de lexemas —types— y ocurrencias léxicas —tokens— bastante superior a la media general, tanto en lo que respecta a la producción infantil como la de la educadora. En este tipo de situaciones, a su vez, resulta prominente la cantidad de conectores producidos por la educadora.

En el caso de los(as) niños(as), tanto la cantidad de ocurrencias léxicas, como de lexemas y el largo promedio del turno ponen de manifiesto el mayor volumen de habla infantil en las situaciones de juego en rincones. El aporte significativo de las dos primeras medidas —tokens y types— podría sugerir una mayor extensión de este tipo de situaciones respecto de los restantes tipos analizados. La contribución del largo promedio del enunciado del(a) niño(a) o MLT, en cambio, sugiere que durante el juego en rincones los(as) niños(as) producen turnos más prolongados y no simplemente más intervenciones que en el resto de las situaciones. Vale recordar que esta última variable —el MLT— no está correlacionada con el índice de conectores en el habla infantil, por lo que su contribución prominente a la definición de las situaciones de juego no indica que las mismas presenten un habla infantil sintácticamente más compleja, sino meramente que los(as) niños(as) tienen un espacio más amplio de participación que les permite producir turnos de intervención más extensos.

Clase 3

En esta clase se incluyen, en mayor medida, situaciones de ronda: 10 (un 83,33%) de las 12 situaciones de ronda totales fueron agrupadas aquí. Esas 10 situaciones representan el 66,66% de los casos de esta clase. Se encontraron tres situaciones de cuento (casos 2; 3; y 15) y una de juego en rincones (caso 34), constituyéndose así como la clase menos homogénea entre las tres clases identificadas.

En este tipo de situación se registra un volumen de habla menor al observado en general. Tanto la cantidad de palabras totales como la cantidad de los tipos de palabras o lexemas producidos por los(as) niños(as) y las educadoras son menores. También, la cantidad de conectores es menor en el habla de la maestra y de los(as) niños(as) que en el resto de situaciones. Tal como se señaló en relación con la clase 2, esto puede estar vinculado con la duración de la actividad.

Con el objetivo de visualizar la conformación de las distintas clases, se proyectaron los casos analizados en el espacio factorial, indicándose su pertenencia a cada clase junto con la variable categórica ilustrativa (indicada en la Figura 1 como 1 = Cuento, 2 = Juego, 3 = Ronda).

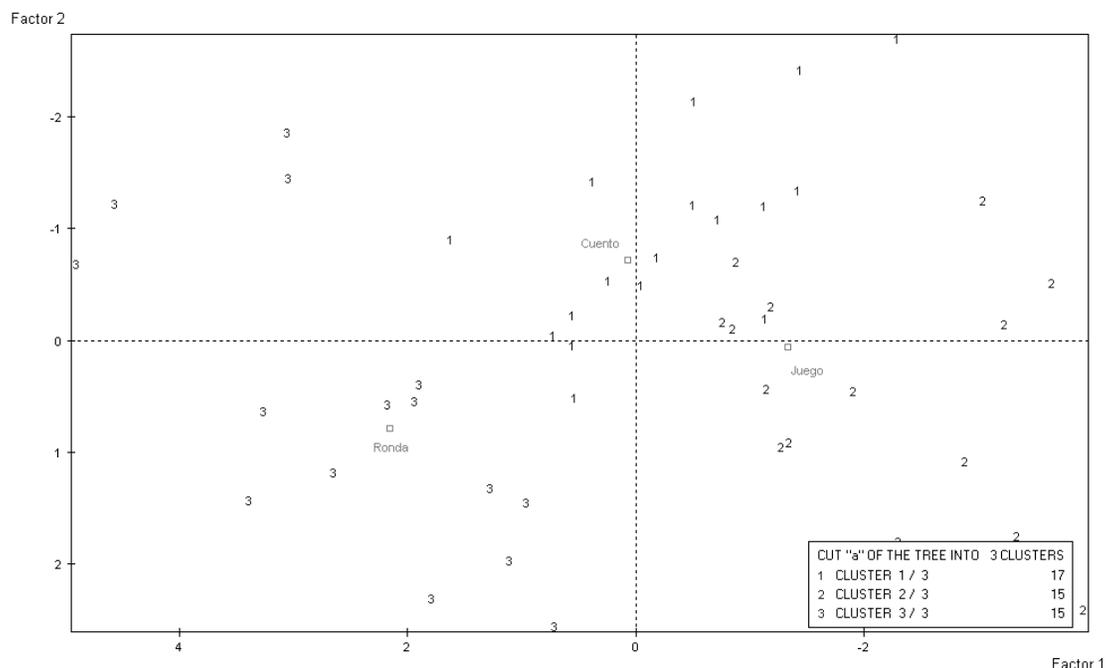


Figura 1. Representación gráfica de las clases y de las variables categóricas ilustrativas en el espacio factorial.
Fuente: Elaboración propia.

Si se analiza esta clasificación a la luz de las categorías centrales de este estudio, se observa que tanto la cantidad del habla como la complejidad sintáctica aportaron significativamente a la construcción de las clases, no así la diversidad léxica. En las situaciones de cuento, las educadoras produjeron turnos más largos y los(as) niños(as) emplearon más conectores en función de la cantidad de emisiones, lo que sugiere que complejizaron la sintaxis de sus turnos, incluyendo cláusulas subordinadas en cláusulas matrices. En las situaciones de juego en rincones, en cambio, se registró un mayor volumen de habla y, si bien los(as) niños(as) produjeron turnos largos, esto no se asoció a una sintaxis compleja. Por último, las situaciones de ronda se caracterizaron por presentar un menor volumen de habla: lexemas o tipos diferentes de palabras, palabras totales y conectores.

Discusión

Este estudio se propuso analizar la relación entre las propiedades del habla de las educadoras y de los(as) niños(as) de cinco años, así como el papel de esas propiedades en la configuración de espacios lingüísticos diferenciados que podían o no coincidir con las distintas situaciones de enseñanza en el jardín infantil: lectura de cuentos, ronda al inicio de la jornada y juego en rincones. El análisis atendió a variables que dan cuenta de las siguientes dimensiones lingüísticas del ambiente en las situaciones estudiadas: volumen de habla, diversidad léxica y complejidad sintáctica. En primer lugar, se estudiaron las correlaciones entre los distintos indicadores; y luego se analizó en qué medida las variables en estudio contribuían a configurar los intercambios en los tres tipos de situaciones.

En consonancia con estudios acerca de los intercambios adulto-niño(a) en el medio familiar (Hoff, 2013), los resultados del análisis general mostraron una correlación significativa entre el habla de la educadora y la de los(as) niños(as) respecto de la cantidad total de ocurrencias léxicas y de lexemas o palabras distintas, así como de conectores.

A diferencia de lo encontrado por Huttenlocher et al. (2002) no se observó una correlación significativa entre la complejidad sintáctica del habla de la educadora y la del habla de los(as) niños(as), a pesar de que la relación entre ambas variables es directa o positiva. Muy probablemente ello se deba a diferencias metodológicas en la operacionalización de la complejidad sintáctica, sobre todo respecto de la medida del

habla infantil, aunque también en relación con el habla docente. Huttenlocher et al. (2002) calcularon la proporción de emisiones multiclauales producidas por el(la) educador(a), sobre la base de la codificación manual de las oraciones como simples o complejas. La medida de complejidad sintáctica del estudio — el índice de conectores—, en cambio, es una dimensión aproximada de la proporción de oraciones multiclauales anclada en la presencia de conjunciones subordinantes seleccionadas. De este modo, resulta más restrictiva por cuanto: incluye solo algunas relaciones frecuentes de dependencia, y excluye todas las oraciones complejas o multiclauales por coordinación, así como aquellas con proposiciones incrustadas sin la presencia de un nexa coordinante explícito, como por ejemplo: “Me gusta jugar en la plaza”. Por su parte, en el trabajo citado, la complejidad sintáctica en el habla infantil fue estimada a través de una prueba de comprensión de oraciones que consistía en emparejar oraciones con imágenes, y no a través de la producción infantil espontánea en el contexto de la actividad. Como es habitualmente reconocido, la comprensión del lenguaje suele aventajar a la producción, de modo tal que, nuevamente, la medida contemplada en esta investigación resulta un poco más restrictiva que la considerada en Huttenlocher et al. (2002).

Por su parte, el índice de diversidad léxica en el habla de las maestras tampoco mostró una correlación significativa con la diversidad léxica ni con el volumen de habla de los(as) niños(as). En relación con ello, en diversos estudios se ha señalado que la reiteración léxica, en cierta medida divergente de la diversidad léxica, es aquello que caracteriza al discurso en las aulas infantiles (Macbeth, 2004; Menti y Rosemberg, 2014; Rosemberg & Silva, 2009). La reiteración facilita la comprensión mutua entre la maestra y los(as) niños(as). La misma se manifiesta a través autorepeticiones o autoreformulaciones (Schegloff, 1979; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977), mediante las cuales las(os) maestras(os) se esfuerzan por clarificar y/o enfatizar aspectos de su discurso (Macbeth, 2004; Rosemberg & Silva, 2009). También, por medio de repeticiones totales o parciales de las emisiones infantiles, las(os) maestras(os) incitan a los(as) niños(as) a continuar participando y aportando al tópico con nuevas palabras (Menti & Rosemberg, 2014; Rosemberg & Borzone, 2001; Rosemberg & Silva, 2009).

Cuando los(as) niños(as) tienen la oportunidad de participar, produciendo turnos extensos, usan en mayor medida palabras distintas y más diversas, como lo sugiere la correlación positiva, aunque moderada, entre el largo promedio del turno y el empleo de distintos tipos de palabras, así como con el índice de diversidad léxica en los(as) niños(as). Como se desprende de los resultados del presente estudio —y tal como ha sido señalado en otros trabajos (Glas, Rossi, Hamdi-Sultan, & Batailler, 2018)—, el largo promedio del turno parece ser, más que una medida de complejidad sintáctica, una medida conversacional, la que deja ver al mismo tiempo las habilidades de producción infantil y el espacio de participación que proporciona un contexto determinado de actividad. Vinculado con esto, el espacio de participación de la maestra y el volumen de palabras totales y palabras distintas producidas por los(as) niños(as) se relacionan inversamente. A pesar de que tal relación no resulta estadísticamente significativa, sugiere que la ampliación del espacio de participación de la maestra a través del mantenimiento del turno por más tiempo no se ve acompañada por un aumento en la producción infantil, sino lo opuesto.

Hasta aquí, se ha presentado una caracterización del habla producida en el contexto del jardín de infantes, el cual se asume como un escenario con características más o menos homogéneas. No obstante, el aula infantil es un ámbito de interacción variado que da lugar a actividades diversas con pautas propias. Esta diversidad amerita un estudio que atienda a las configuraciones particulares que asume el habla producida en el jardín según las actividades desarrolladas. El análisis de clasificación llevado a cabo confirmó esta intuición: las clases resultantes agrupaban principalmente una de las situaciones escolares estudiadas, sugiriendo que comparten características entre sí que las diferencian del resto. De esta manera, las actividades del jardín difieren respecto de variables de peso en el desarrollo lingüístico infantil: con excepción de la diversidad léxica, las restantes dimensiones lingüísticas consideradas —la complejidad sintáctica y el volumen léxico— contribuyen a dar cuenta de las configuraciones particulares que asumen los intercambios en las situaciones de lectura de cuentos, ronda y juego en rincones. En este sentido, los resultados de este estudio concuerdan con los de Girolametto & Weitzman (2002), Soderstrom & Witterbolle (2013), Ibáñez et al. (2018) y Dickinson et al. (2014), quienes destacan que el vocabulario y otras propiedades del lenguaje de las educadoras(es) y de los(as) niños(as) varían en las distintas actividades de las salas.

En las situaciones de lectura de cuentos las maestras produjeron los turnos más largos y las emisiones de los(as) niños(as) fueron sintácticamente más complejas. Como ha sido señalado, la lectura de cuentos proporciona oportunidades para que los(as) niños(as) utilicen emisiones descontextualizadas y más complejas que son propias de un estilo de registro escrito en la oralidad, en situaciones de interacción con

adultos alfabetizados (Arrue, Stein, & Rosemberg, 2012; Rosemberg & Borzone, 2001; Rosemberg & Stein, 2012). El potencial de estas situaciones para el desarrollo del lenguaje infantil ha sido destacado en numerosas investigaciones previas (Coyne, Simmons, & Kame'enui, 2004; Harris, Golinkof, & Hirsh-Pasek, 2011; Neuman, 2011; Pentimonti, Justice, & Pianta, 2013; Sénéchal, 2017).

Por su parte, las situaciones de juego en rincones se caracterizaron principalmente por un mayor volumen de habla por parte de todos los participantes. Ello puede deberse a una mayor extensión temporal, así como también a la estructura de la actividad. En efecto, en estas situaciones, en cada uno de los sectores de la sala, grupos de niños(as) juegan, de modo simultáneo, con distinto tipo de objetos y juguetes, realizan dramatizaciones, construcciones, arman rompecabezas y comparten con juegos de mesa. En cada uno de estos sectores la conversación entre los(as) niños(as) permite el desarrollo de la actividad: sus palabras se entranan con las acciones, los gestos y la narrativa que subyace al juego (Migdalek & Rosemberg, 2013; Rosemberg, 2008). Las maestras se acercan alternativamente a cada uno de los grupos y conversan con los(as) niños(as), colaborando en la consecución del objetivo y de las acciones implicadas en la actividad lúdica. Las conversaciones simultáneas entre los grupos de niños(as) pueden dar cuenta del hecho de que estas situaciones se caractericen, en coincidencia con lo señalado por Girolametto & Weitzman (2002), por un mayor volumen de habla que otro tipo de situaciones, tales como las lecturas de cuentos. La relevancia para el desarrollo lingüístico infantil de estas situaciones radica también en que ellas dan lugar a que los(as) niños(as) hagan uso de turnos extensos, lo cual se halla correlacionado con la diversidad léxica.

El hecho de que en las situaciones de ronda se haya registrado un menor volumen de habla de las maestras y de los(as) niños(as), puede también explicarse por su extensión, esto es, por el hecho de ser generalmente más breves que las otras situaciones, tal como se especificó en la metodología, pero también por la estructura particular de la actividad. Cada día la maestra otorga el turno de habla a dos o tres niños(as) para que, uno por vez, relaten una experiencia personal. La maestra colabora con el niño para que construya un relato coherente y cohesivo, en el marco de un formato de interacción diádica. El promedio de ocurrencias léxicas y de lexemas, refiere principal y casi exclusivamente al habla de esos participantes, mientras los(as) otros(as) niños(as) adoptan un rol de escucha. Las estrategias que usa la docente para colaborar con la elaboración del relato infantil no han sido objeto del presente análisis, sin embargo otros trabajos han mostrado que estas situaciones pueden resultar beneficiosas para extender el lenguaje infantil (Rosemberg y Manrique, 2007; Strasser et al., 2018).

Analizar la calidad de los entornos cotidianos que configuran la experiencia lingüística de los(as) niños(as) en los primeros años de la escolarización resulta crucial cuando, desde la investigación, se atiende a la necesidad de ampliar las oportunidades de desarrollo lingüístico de todos(as) los(as) niños(as). La relevancia de este análisis puede ser ponderada apropiadamente a partir de la evidencia empírica sobre el impacto de la cantidad, calidad y complejidad sintáctica de las emisiones dirigidas a los(as) niños(as) en su desarrollo lingüístico (Dickinson & Smith, 1994; Dickinson & Porche, 2011; Girolametto, Weitzman, van Lieshout & Duff, 2000; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2013; Huttenlocher et al., 2002; Schneideman & Goldin Meadow, 2012; Vogt, Mastin, & Aussems, 2015).

Las actividades de las salas configuran entornos de intercambios diferenciados en cuanto a las características del lenguaje que maestras y niños(as) ponen en juego, y pueden, por lo tanto, generar oportunidades específicas para el desarrollo del lenguaje infantil. Por ello, las características que adopta el lenguaje en cada una de estas actividades deben tornarse objeto de reflexión en la formación de los(as) docentes, de modo que se evidencie la potencialidad de cada situación para fortalecer el aprendizaje de los(as) niños(as). Los resultados de este trabajo pueden aportar a la formación docente de un modo particular, en tanto revelan que son las características que adopta el habla de la(el) docente y/o de los(as) niños(as) en una actividad particular —por ejemplo, habla sintácticamente más compleja en las lecturas de cuentos— lo que configura su potencialidad y puede contribuir a que los(as) docentes comprendan el impacto que dicha actividad posee en el desempeño infantil. Como sostienen Bowers & Vasilyeva (2011) y Vasilyeva & Waterfall, (2011), los modos particulares en los que el habla de las(os) educadoras(es) y de los(as) niños(as) varían en las distintas actividades de aula requiere ser considerada cuando se diseñan programas de intervención pedagógica para el nivel inicial.

El artículo original fue recibido el 25 de diciembre de 2018

El artículo revisado fue recibido el 6 de abril de 2019

El artículo fue aceptado el 9 de abril de 2019

Referencias

- Arrue, J. E., Stein, A., y Rosemberg, C. R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología*, 8(16), 25-44. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/situaciones-alfabetizacion-temprana-hogares.pdf>
- Bécue, M. y Valls, J. (s/f). *Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD*. Recuperado de <http://sct.uab.cat/estadistica/sites/sct.uab.cat/estadistica/files/manualSPAD.pdf>
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, vol. 2* (pp. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bowerman, M. (1979). *The acquisition of complex sentences*. En M. Garman y P. Fletcher (Eds.), *Studies in language acquisition* (pp. 285-305). Cambridge: Cambridge University.
- Bowers, E. & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and the lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221-241. <https://doi.org/10.1017/s0142716410000354>
- Casillas, M., Amaturi, A., Seidl, A., Soderstrom, M., Warlaumont, A. S., & Bergelson, E. (2017). What do babies hear? Analyses of child- and adult-direct speech. *Interspeech*, 20-24. <https://doi.org/10.21437/interspeech.2017-1409>
- Covington, M. A. & McFall, J. D. (2010). Cutting the Gordian knot: The Moving Average Type Token Ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17(2), 94-100. <https://doi.org/10.1080/09296171003643098>
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2004). Vocabulary instruction for young children at risk of experiencing reading difficulties: Teaching word meanings through shared storybook reading. En J. Baumann y E. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 41-58). New York: Guilford.
- Dickinson, D., Hofer, K., Barnes, E., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teacher's language in head start classroom from a system linguistics approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- Dickinson, D. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teacher's language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech y Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002\)022](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002)022)
- Glas, L., Rossi, C., Hamdi-Sultan, R., & Batailler, C. (2018). Activity types and child-directed speech: a comparison between French, Tunisian Arabic and English. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 63(4), 1-4. <https://doi.org/10.1017/cnj.2018.20>
- Goble, P. & Pianta, R. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Harris, J., Golinkof, R., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lesson from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 49-65). New York: The Guilford Press.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the language of trajectories of children from low-SES and language minority home: Implications for closing achievement gap. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/s0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/s0010-0285(02)00500-5)

- Ibáñez, M. I., Ramírez, M. L., y 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*, 14(27), 111-123. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/caracteristicas-lexicas-pragmaticas-jardin.pdf>
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urban, III: National Council of Teachers of English.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736. <https://doi.org/10.1017/s0047404504045038>
- MacWhinney, B. (2010). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marulis, L. & Neuman, S. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente-alumno en el tratamiento de palabras desconocidas. *Psykhe*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.1.512>
- Migdalek, M. y Rosemberg, C. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 9(4), 11-16.
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Neuman, S. (2011). The challenge of teaching vocabulary in early education. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 358-372). New York: The Guilford Press.
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., & Pianta, R. C. (2013). Sharing books with children. En T. Shanahan y C. Lonigan (Eds.), *Early childhood literacy, the national early literacy panel and beyond* (pp. 117-134). Chelsea, Michigan: Brookes Publishing.
- Perfetti, Ch. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, C., Ullery, M. A., Katz, L. F., Laursen, B., & Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PloS ONE*, 13(7), e0199893. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199893>
- Powell, R. D. & Diamond, K. E. (2011). *Promoting early literacy and language development*. En R. Pianta, W. Barnett, L. Justice, y S. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 194-216). New York: Guilford Press.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165-197. <https://doi.org/10.1080/10888430701344322>
- Rosemberg, C. R. (noviembre, 2013). *Alfabetización temprana y vocabulario. Un estudio longitudinal del impacto de un programa de promoción del desarrollo infantil*. Trabajo presentado en el VII Congreso Regional de la cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, Córdoba.
- Rosemberg, C. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé, (Eds.), *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos* (pp. 61-75). Buenos Aires: Noveduc.
- Rosemberg, C. R., Alam, F., & Stein, C. R. (2014). Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(1), 38-61. <https://doi.org/10.1075/lia.5.1.02ros>
- Rosemberg, C. y Borzone, A. (2001). La enseñanza a través del discurso: estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13(4), 407-424. <https://doi.org/10.1174/113564001753366694>
- Rosemberg, C. R., Borzone A. M., y Silva, M. L. (2010). *El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo de niños en el jardín de infantes serie de 8 módulos*. Recuperado de www.fundacionarcor.org/esp/biblioteca.asp
- Rosemberg, C. y Manrique, M. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psykhe (Santiago)*, 16(1), 53-64. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282007000100005>
- Rosemberg, C. & Silva, M. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572-591. <https://doi.org/10.1080/01638530902959588>

- Rosemberg, C. y Stein, A. (2012). Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes/ Kindergarten Early Literacy Situations in Entre Ríos, Argentina. *Language*, 53(2), 361. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. En T. Givón, *Syntax and semantics 12* (pp. 261-286). New York: Autor.
- 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. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schneideman, L. A. & Goldin-Meadow, S. (2012). Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech? *Development Science*, 15(5), 659-673. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01168.x>
- Sénéchal, M., Oullette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, vol. 2* (pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M. (2017). Shared book reading: An informal literacy activity par excellence. En Grover, V., Kucirkova, N., McBride, C., y Snow, C. (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education* (pp. 273-283). Oxford: Routledge.
- Snow, C. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117-123. <https://doi.org/10.1017/s0305000914000294>
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48. <https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080646>
- Strasser, K., Barra, G., Darricades, M., & Mendive, S. (2018). Instructional activities and the quality of language in Chilean preschool classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357-378. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429765>
- Strasser, K., Lissi, M., & Silva, M. (2009). Time management in 12 Chilean kindergarten classrooms: Recess, snack and a little teaching. *Psykhe (Santiago)*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282009000100008>
- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 152, 31-44. <https://doi.org/10.1002/cad.20160>
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weiserg, D. S., Hirsh-Pasek, K., ... Dickinson, D. (2018). The language of play: Development preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>
- Uccelli, P., Rowe, M., Demir-Lira, Ö., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. (2018). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). Variability in language development: Relation to socioeconomic status and environment input. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research, vol. 3* (p. 358-372). Nueva York: The Guilford Press.
- Vogt, P., Mastin, J. D., & Aussems, S. (2015). Early vocabulary development in rural and urban Mozambique. *Child Development Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2015/189195>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>
- Whorral, J. & Cabell, S. Q. (2016). Supporting children's oral language development: In the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0>
- Yoshikawa, H., Snow, C., Barata, M., Gomez, C., Leyva, D., Treviño, E., ..., Arbor, M. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Development Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>