

De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?

CELIA-RENATA ROSEMBERG Y ANA-MARÍA BORZONE

Universidad de Buenos Aires



Resumen

En este trabajo se analizan comparativamente las matrices interactivas de situaciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela infantil y la escuela primaria (1º y 3º grado) con el objeto de identificar eventuales diferencias entre ellas, diferencias que puedan contribuir a dar cuenta de los problemas de articulación entre ambos niveles que con frecuencia se mencionan en el ámbito educativo. Los resultados mostraron continuidad en todas aquellas dimensiones que permiten caracterizar al discurso escolar como asimétrico y discontinuidad en las dimensiones que describen al proceso de elaboración de conocimiento: en la escuela infantil las matrices responden en mayor medida a un proceso de colaboración y en la escuela primaria, a un proceso de transmisión de información guiado por una secuencia iniciación-respuesta-evaluación más rígida. Las implicancias de estas diferencias entre las matrices de escuela infantil y primaria deben ser ponderadas en el marco de los datos que muestran que la complejidad sintáctica de las emisiones que los niños producen en las situaciones de la escuela infantil es mayor que la de los niños de escuela primaria.

Palabras clave: Patrones de interacción, desarrollo del lenguaje, enseñanza, aprendizaje.

From kindergarden to primary School: Is there a continuity or a break in the interactional matrixes of teaching and learning?

Abstract

The present work aims to analyze comparatively the interactional matrixes of teaching and learning situations in kindergarden and primary school (1st and 3rd grades) in order to identify possible differences between them. These differences may contribute to account for the discontinuities between kindergarden and primary school that are often claimed to be a problem in the educational system. Results showed that there is a continuity from kindergarden to primary school in those dimensions that enable to characterized classroom discourse as asymmetric and a discontinuity between them in the dimensions that account for knowledge development. The interactional structures enacted in kindergarden classrooms are close to a collaboration process. On the contrary, in primary school, a process of information trasmission is enacted following a more rigid sequence initiation-answer-evaluation. The implications of the differences between the interactional patterns in kindergarden and primary school should be evaluated in relation to the analysis which showed that children utterances are longer and more complex in Kindergarden than in primary school.

Keywords: Interactional patterns, language development, teaching, learning.

Correspondencia con las autoras: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 25 de mayo 217. 1397 Capital Federal (Argentina). *Original recibido:* Enero, 2003. *Aceptado:* Enero, 2004.

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia se menciona en el medio educativo la problemática de la articulación entre la escuela infantil y la escuela primaria como una fuente de posibles dificultades y de fracaso en los niños y las niñas de primer grado que están iniciando el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Se plantea el problema en términos de una fractura entre ambos niveles como resultado de las distintas actividades, materiales y formas de trabajo que se privilegian en cada uno de estos ámbitos. Las características propias que asume el nivel inicial de la escolaridad son puestas de manifiesto por las denominaciones que este nivel recibe en inglés, *Kindergarden*, en alemán, *Kindergarten*, y en algunos países de habla hispana, como por ejemplo Argentina, *jardín de infantes*. Selmi y Turrini (1989) consideran que existe un problema de relación fluida entre la escuela infantil y la escuela primaria por falta de continuidad cultural en las formas de enseñar, de actuar y de participar. Mientras que en la escuela infantil las manualidades, el juego y las tareas “creativas” son predominantes y se alienta la colaboración entre los niños, la escuela primaria se caracteriza por poner el foco en la enseñanza de contenidos disciplinares, por promover el trabajo individual y por el uso más estructurado del tiempo (González Cuberes, 2001).

Ahora bien, si consideramos que en el contexto conversacional del aula se produce el encuentro real del niño/a con la escuela, del/la niño/a con la enseñanza y el conocimiento escolar, se puede pensar que el “éxito” o el “fracaso” de todo niño o niña se dirime en gran medida en este complejo proceso de interacciones que constituyen el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que cobra especial importancia el estudio de las diferencias y similitudes de la conversación en el aula entre cada uno de los ámbitos considerados –nivel inicial y primaria– cuando atendemos a los factores que pueden afectar las oportunidades y los logros en el aprendizaje de los niños.

En efecto, sabemos por los resultados de diversas investigaciones que existen grandes diferencias entre los niños, que se establecen a edad temprana (2-5 años), en cuanto a los conocimientos y habilidades sobre la lectura y la escritura así como en su desempeño en la producción oral de discurso narrativo (Adams, 1990; Borzone y Granato, 1995). Dado el incremento en el número de niños que muestran dificultades para acceder al proceso de alfabetización y avanzar en este proceso, se han elaborado propuestas de intervención para la escuela infantil cuyo éxito a largo plazo depende de la continuidad que esta tenga con la escuela primaria (Borzone, 1994; 1997). Uno de los ejes de estas propuestas es precisamente la calidad y la cantidad de las interacciones adulto-niño, puesto que la participación de los niños en las conversaciones es una condición necesaria para su desarrollo lingüístico y cognitivo (Wells, 1988, 1998; Nelson, 1996).

La relevancia del contexto conversacional del aula como matriz de los aprendizajes lingüísticos, discursivos y conceptuales se halla respaldado teóricamente por la convergencia actual (Frawley, 1997) de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje (Vygotsky, 1964, 1978, Bruner, 1977, 1986; Rogoff, 1993; Wertsch, 1991, 1998; Nelson, 1996; del Río y Álvarez, 2001) con los desarrollos de la psicología cognitiva (van Dijk y Kintsch, 1993, van Dijk, 1997; Kintsch, 1998; Erickson y Kintsch, 1995) desde cuya perspectiva el discurso adquiere un rol fundamental en el desarrollo cognitivo (Nelson, 1996). En la matriz de aprendizaje que configura la estructura de la interacción en el aula, tiene lugar una construcción colaborativa de conocimientos en la que el rol del lenguaje, en tanto sistema representacional, no se limita sólo a cumplir funciones comunicativas sino también funciones cognitivas (Wertsch, 1991, 1998; Nelson, 1996).

En este trabajo se ha abordado el análisis de los patrones de la conversación entre la maestra y los niños, en tanto éstos contribuyen a configurar en el seno de las actividades del aula una matriz para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se parte del supuesto de que podría haber diferencias en estos patrones entre la escuela infantil y la escuela primaria, diferencias que podrían poner de manifiesto en la estructura de las interacciones la fractura que se menciona en términos generales en relación con las tareas y estilos o modalidades particulares de trabajo propios de cada uno de los niveles. En este sentido, los estudios de la conversación en el aula han identificado las dimensiones y categorías más relevantes en base a las cuales es posible buscar en el plano interactivo un eventual correlato empírico de las discontinuidades señaladas entre ambos niveles educativos.

Los estudios sobre la conversación en el aula

Las investigaciones sobre el discurso del aula realizadas desde la década del 70 han privilegiado diferentes planteos teóricos y definiciones de “contexto” más amplias o más estrechas como fundamento y punto de partida heurístico. En función de ello han considerado distintas unidades de análisis a las que han caracterizado atendiendo a distintas variables y dimensiones.

Así por ejemplo, el modelo de Sinclair y Coulthard (1975) de la lección escolar tradicional se centra en la descripción de la estructura del discurso y da cuenta del contexto que crean las relaciones entre los turnos sucesivos considerando cuestiones tales como qué funciones cumplen las contribuciones de los participantes dentro de la estructura; cómo estas contribuciones se relacionan hacia atrás y hacia adelante con las emisiones previas y posteriores y dan por resultado un texto coherente; cuáles son las restricciones respecto de qué emisiones pueden suceder a otras y cómo la ocurrencia de una cierta contribución puede afectar la interpretación de las emisiones previas. Representa no sólo la dimensión secuencial o sintagmática del discurso escolar sino que, a través del análisis de las realizaciones particulares –las distintas formas gramaticales– que pueden adoptar las partes funcionales de la estructura secuencial, pretende también dar cuenta de la dimensión paradigmática o selectiva del discurso.

Se trata de un modelo jerárquico complejo formado por una serie finita de unidades que mantienen entre sí relaciones de inclusión y de subordinación. La unidad menor del sistema es el acto, en tanto es la mínima unidad de significado conversacional. El acto se define por su función dentro del discurso, aún cuando pueda establecerse una cierta correspondencia entre los actos y las cláusulas. En efecto, los actos principales, elicitar, ordenar e informar, en su forma habitual no marcada se expresan por medio de formas gramaticales interrogativas, imperativas y declarativas. Sin embargo, atendiendo a la dimensión paradigmática o selectiva del discurso, Sinclair y Coulthard observan que estas funciones pueden realizarse a través de otras formas gramaticales dependiendo de la situación y de cuestiones estratégicas o tácticas.

Uno o varios actos conforman un movimiento, categoría que representa la contribución coherente de uno de los participantes a la interacción. A su vez los movimientos constituyen la estructura de los intercambios que son la unidad central de la estructura interaccional. Sinclair y Coulthard describen dos tipos de intercambios: los intercambios límite que señalan el comienzo o el final de una etapa de la lección y los intercambios más importantes, aquellos a través de los cuales tiene lugar la enseñanza. Los intercambios límites pueden estar formados por dos movimientos: marco y foco. Los intercambios de enseñanza tienen típicamente una estructura tripartita formada por un movimiento de iniciación, un movimiento de respuesta y un movimiento complementario (follow-up). La

definición de cada movimiento depende de su relación con la estructura del intercambio y, a su vez, informa a los participantes sobre cómo se espera que siga secuencialmente el discurso. Esto es, una iniciación proyecta en los participantes la expectativa de una respuesta y ésta permite esperar un comentario sobre la aceptabilidad de la respuesta.

Una serie de intercambios dan lugar a la transacción, categoría de orden superior que expresa una unidad de tópico. Precisamente por ello, porque se define por el contenido, no presenta el mismo grado de regularidad estructural que las categorías de menor nivel en la jerarquía. Sin embargo, sus límites están frecuentemente marcados semántica o pragmáticamente. La lección, que representa la unidad mayor del sistema, resulta de un agrupamiento de transacciones cuyo ordenamiento tampoco presenta regularidad. Tal como sostienen Sinclair y Coulthard, se trata de un tipo estilístico que depende del contenido de la lección y del estilo del maestro.

En el modelo de Mehan (1979), al igual que en el propuesto por Sinclair y Coulthard, la secuencia tripartita –iniciación, respuesta, evaluación– también constituye la unidad central. En la estructura, estos intercambios tripartitos dan lugar a secuencias básicas o condicionales que se combinan y agrupan en conjuntos temáticamente relacionados. La realidad psicológica que tienen los conjuntos temáticamente relacionados se pone de manifiesto, según Mehan, no sólo en señales verbales, sino también en aspectos no verbales –quinésicos y paralingüísticos– del comportamiento del maestro que señalizan el comienzo y el cierre de estas series. Ambos aspectos contribuyen a configurar un contexto que orienta la interpretación que pueden hacer los niños de lo que sucede y de lo que se dice y, por lo tanto, orienta también su participación en la clase.

El modo en el que los niños aprenden a participar dentro de la estructura de la lección, apoyándose en su organización secuencial pero también en las otras señales verbales y no verbales que junto con la secuencia contribuyen a crear un contexto para la interpretación, es asimismo el foco de las investigaciones del Santa Bárbara Discourse Group. Estas investigaciones, coordinadas por Judith Green, han intentado, desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica (Erickson y Schultz, 1981; Erickson, 1986), describir los rituales, las expectativas y las convenciones de interacción que conforman el orden social de la clase. Se trata de normas implícitas que inciden en las oportunidades de participar y, por lo tanto, de aprender que los alumnos tienen en el aula.

En el marco de esta línea de investigación, los estudios de casos realizados por Kantor y sus colaboradores (Kantor, Elgas y Fernie, 1989; Green, Kantor y Rotger 1991) sobre la socialización en la escuela infantil con niños de 3 y 4 años analizan en forma longitudinal los patrones de interacción y las demandas sociales en el evento de la ronda¹. Identifican cómo varía, en situaciones sucesivas, la participación de los niños y de la maestra, considerando dimensiones tales como dirección del intercambio conversacional, distribución del turno de habla, estrategias para tomar la palabra, introducción del tópico, elaboración del tópico, comentarios de los niños relacionados y no relacionados con el tópico.

Green y Weade (1987) y Green, Weade y Graham (1988) parten del concepto de “estructuras de participación” –quién dice o hace qué, cuándo, dónde, a quiénes, con qué propósitos y con qué resultados– al que complementan con las nociones de “texto social” y de “texto académico” con el objeto de conceptualizar y deslindar analíticamente dos dimensiones que caracterizan los sucesos en las clases. El “texto social” que involucra la transmisión implícita y explícita sobre cómo participar coocurre de modo interrelacionado con un “texto académico”, esto es, la información sobre el contenido de la clase y la estructura de ese conte-

nido. El grado en el que la maestra y los alumnos alcancen una comprensión compartida depende de que los alumnos puedan interpretar las pistas que señalizan los textos sociales y académicos de la clase. En este proceso de interpretación, los alumnos ponen en juego una variedad de conocimientos. Por una parte, emplean conocimiento socioculturalmente construido a través de la interacción en el aula, tanto conocimiento sobre aquello que es importante saber –marcos académicos– como sobre las rutinas y convenciones para participar –marcos sociales–. Pero, asimismo, los niños recurren a conocimiento previo adquirido en otros contextos socioculturales y en otras experiencias previas. Green y Weade (1987) definen a los marcos de referencia personales como un conjunto de expectativas derivadas de experiencias pasadas, conocimientos, percepciones, valores y supuestos culturales que inciden en la interpretación de lo que se hace y se dice en el aula. Cuando maestros y alumnos no comparten presuposiciones o interpretaciones comunes sobre la acción apropiada puede haber conflictos entre los marcos de referencia (Green y Weade, 1987) que, sin duda, repercuten en el proceso de aprendizaje.

De este modo, los trabajos realizados en la línea sociolingüística pusieron en duda la idea de que todos los alumnos tienen iguales oportunidades de participar y, por lo tanto, de aprender al mostrar que la participación de los alumnos depende no sólo de las expectativas y convenciones de interacción que se construyen en las aulas, sino también del grado en el que el conocimiento sociocultural aprendido por los alumnos en sus hogares puede resultar un marco de referencia productivo para interpretar las expectativas y normas del aula.

Los resultados de estos estudios condujeron a las investigaciones destinadas a encontrar una respuesta a la problemática del fracaso escolar de niños de culturas minoritarias a desplazar el foco hacia los entornos socioculturales de los niños y a comparar el contexto comunicativo de sus hogares con el contexto comunicativo escolar. En estos trabajos se atendió a aquellas características en las que podrían presentarse discontinuidades entre uno y otro ámbito. Los resultados mostraron importantes diferencias en las formas y las normas implícitas que rigen la interacción y la participación en el hogar y en el aula (Heath, 1983; Gumperz, 1988; Rosemberg y Borzone, 1998); usos del lenguaje y estilos discursivos de los niños/as que no responden a las expectativas de los/as maestros/as (Collins y Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988); dificultades por parte de los docentes para comprender el mensaje del niño/a cuando no coincide con su dialecto (Cazden, 1991), el empleo de diferentes marcadores paralingüísticos –pausas, acentos, entonación– para señalar la organización discursiva (Michaels, 1988) y la estructura de las relaciones sociales en el hogar y en la escuela (Erickson y Mohat, 1982), diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se privilegian en cada entorno (Rogoff, 1994; Borzone y Rosemberg, 2000; Tharp y Yamahuchi, 1994) y el estímulo de diferentes habilidades cognitivas –la comparación y el análisis conceptual en el caso de la escuela y la aproximación a situaciones holísticas en el caso del hogar y la comunidad (Rogoff, 1993; Cole, 1999)–.

Estas diferencias entre el hogar de los niños y las niñas de culturas minoritarias y la escuela, en cuanto a dimensiones generales de los procesos de interacción y de enseñanza, así como las hipótesis sobre la posible incidencia que estas diferencias podrían tener sobre el aprendizaje de los niños y las niñas en el contexto del aula (Cook Gumperz, 1988; Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988; Tharp y Gallimore, 1991; Wells, 1988; Álvarez, 1990; Tharp y Yamahuchi, 1994; Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 2000a, 2000b), mostró la relevancia de atender más detalladamente al proceso de elaboración de conocimientos en este contexto. En efecto, resulta necesario dar cuenta de datos

tales como los que proporciona la investigación de Wells (1988) que mostró que la participación de los niños en la escuela no sólo es más limitada que en el hogar sino también menos compleja. En la escuela, las emisiones de los niños son más breves, constituyen en menor medida cláusulas completas y presentan menor número de cláusulas subordinadas.

Los estudios sobre la conversación en el aula, centrados en el análisis del proceso colaborativo de construcción de conocimientos que tiene lugar en ese entorno, son tributarios de las investigaciones de la década del 60 y del 70 que, focalizadas en la diada madre-niño/a en el contexto del hogar, identificaron y describieron las estrategias de interacción de los adultos que favorecen el desarrollo lingüístico de los/las niños/as (Brown y Bellugi, 1964; Nelson, Carskaddon y Bonvillian, 1973; Nelson, 1977; Snow, 1977; Snow y Ferguson, 1977; Cazden, 1972).

Adoptando una perspectiva similar, la mayor parte de las investigaciones sobre la elaboración de conocimientos en el entorno del aula tienen por objeto el análisis de las estrategias de las maestras en diversas situaciones de interacción con los niños/as –relatos de experiencias personales (Michaels, 1988), lectura de cuentos (Rosemberg y Borzone, 1994), debates (O'Connor y Michaels, 1993), enseñanza de un programa informático (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, 1995); lectura en grupos (Goldenberg y Patthey Chavez, 1995)–, clases de ciencia (Lemke, 1997), lectura de textos expositivos (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Sánchez, 2001; Rosemberg, Borzone y Diuk, en prensa), clases de matemática (Bahynman, 1996; del Río, Sánchez y García, 2000); situaciones variadas de enseñanza en la escuela infantil y primer ciclo de la escuela primaria (Rosemberg, 1999; Rosemberg y Borzone, 2001). Coll y Onrubia (1996) sostienen la importancia de la relación entre el tipo de actividad que se lleva a cabo en la situación y los mecanismos y recursos discursivos empleados por los maestros. Ellos identifican, en el proceso de construcción de significados compartidos, una serie de estrategias o procedimientos que permiten controlar la evolución de la formas de definición y redefinición de la situación, detectar rupturas e incomprendiones y proceder a repararlas.

En términos generales todos los mecanismos y estrategias docentes que se identificaron en las investigaciones citadas adquieren la forma de estrategias de comunicación informal, esto es, constituyen estrategias que presentan el estilo propio de la conversación cotidiana pero que tienen un propósito pedagógico (Gumperz y Field, 1995). De ellas se valen los maestros para construir en colaboración con los niños/as un discurso coherente. Se ha observado que estos/as maestros/as retoman e incorporan un enunciado previo de los niños/as en un enunciado expandido. Retomando, expandiendo y reconceptualizando las emisiones de los niños/as y ayudándolos a expandir sus propias contribuciones, los maestros “tejen” en forma cohesiva la información ya introducida con ideas nuevas.

Nassaji y Wells (2000) muestran que la estructura retórica que constituye el diálogo triádico, iniciación-respuesta-movimiento complementario (Sinclair y Coulthard, 1975) si bien en muchos casos limita las oportunidades de participación de los/as niños/as puede, sin embargo, ser también la base para que tenga lugar el “entretendido” de los conocimientos de los niños con los conocimientos que la maestra pretende enseñar. Esta estructura retórica o bien puede traducirse en un mecanismo de transmisión de información configurado por un movimiento de iniciación de la maestra en el que formula preguntas cuya respuesta ha prefijado y por un movimiento complementario en el que se limita a evaluar la corrección o incorrección de esta respuesta o bien puede ser base de un proceso de andamiaje y colaboración, cuando en el movimiento de iniciación la maestra da

lugar a que los niños proporcionen experiencias y conocimientos y, en el movimiento complementario, colabora con ellos reconceptualizándolos e incluyéndolos en contextos de significados más generales y abstractos.

Nassaji y Wells retoman las categorías de conocedor primario y conocedor secundario de Berry (1981), para conceptualizar esta distinción entre aquellas secuencias que caracterizan a las formas más tradicionales de lección escolar en las que el maestro conoce la información sobre la que versa el intercambio —el maestro es conocedor primario— y aquellas otras secuencias de intercambio en las que el maestro pregunta por información que desconoce —el maestro es conocedor secundario—. Mientras que en el primer caso es el maestro el que domina toda la información en juego en el intercambio, en el marco de un patrón de interacción muy asimétrico, en el segundo caso se da lugar a conversaciones en las que se estimula una participación más equitativa con el objeto de alcanzar una instancia exploratoria del tópico y la elaboración de conocimientos en colaboración

A este proceso de construcción conjunta a través de la conversación alude, de modo genérico, el concepto de “conversaciones exploratorias” (Wells, 1988; Nassaji y Wells, (2000) y también el de “conversaciones instruccionales” (Tharp y Gallimore, 1991; Tharp y Yamauchi, 1994). En el marco de una investigación reciente sobre los patrones de interacción en la escuela infantil y en la escuela primaria, Rosemberg y Borzone (2001) describen este proceso de “entrelazado” o “tejido”, en el que consiste la enseñanza a través del discurso, como un interjuego de estrategias de interacción complementarias que tienden a la “contextualización” de las nociones más alejadas de los niños en conceptos para ellos familiares y a la progresiva inclusión de los conocimientos que los niños/as poseen sobre su entorno inmediato en contextos de significados más generales y abstractos.

El presente trabajo realizado también en el marco de la investigación mencionada se propone describir en términos cuantitativos los patrones de interacción que en la escuela infantil y en la escuela primaria subyacen a estos procesos de construcción del conocimiento. Aún cuando las dificultades en la transición del hogar a la escuela han sido abordadas considerando las diferencias entre entornos en los patrones de interacción verbal, este estudio no ha sido hasta el presente realizado como forma de aproximación a los problemas de articulación entre la escuela infantil y la escuela primaria. En este sentido, en el presente trabajo se realiza, en base a las dimensiones identificadas por las investigaciones citadas, un análisis exploratorio de un corpus de situaciones de enseñanza y aprendizaje registradas en la escuela infantil y en la escuela primaria con el objeto de comprobar si en el plano de los patrones de interacción se identifica la discontinuidad con la que se suele describir la transición entre estos dos ámbitos educativos. A este fin, se caracterizan las estructuras de interacción predominantes en las situaciones de cada nivel. A partir de la consideración de diversas dimensiones e indicadores, se intenta dar respuesta a los siguientes temas fundamentales que conlleva la definición de estas estructuras.

I) ¿Quién habla en el aula? Se intenta describir cómo es en cada nivel la distribución del turno de habla entre la maestra y los niños.

II) El papel de las maestras en la interacción. Se analiza considerando distintas dimensiones:

1) ¿Cómo contribuyen las maestras a la generación de un determinado patrón de interacción? En particular se atiende a: a) la proporción relativa de los diversos tipos de movimientos interaccionales: ¿en qué medida la participación de las maestras proporciona un marco o foco para el intercambio, esta destinada a iniciarlo, a responder a los niños o a complementar o dar cuenta de las respuestas

que ellos proporcionan?; b) el tipo de movimiento complementario que realizan las maestras, esto es, el tipo de comentario que realizan ante la respuesta del niño: ¿el movimiento representa una reestructuración o una reconceptualización de la respuesta previa de un niño, una aclaración o expansión, una evaluación explícita de la corrección de la respuesta previa o una repetición de esa respuesta?

2) ¿Para qué interactúan las maestras en el intercambio?; esto es, ¿qué función tienen sus intervenciones? ¿Informar, dirigir o preguntar?

3) ¿Sobre qué interactúan? ¿Cuál es el tipo de información a la que se refieren en sus movimientos? ¿Se trata de información instrumental, información conocida por ellas previamente o información que desconocen relativa a conocimientos y experiencias de los niños o, en cambio, se trata de información a la que se arriba a través de las negociaciones de los participantes en el intercambio?

III) El papel de los niños en la interacción. Se analiza considerando distintas dimensiones:

1) ¿A quién se dirigen en sus intervenciones?; es decir, ¿cuál es la dirección de sus movimientos interaccionales? ¿niño-maestra y/o niño-niño?

2) ¿Cómo contribuyen los niños al patrón de interacción? ¿Sólo con movimientos de respuestas o también con iniciaciones? ¿En qué proporción?

3) ¿Para qué interactúan en el intercambio?; esto es, ¿qué función tienen sus intervenciones? ¿Informar, dirigir o preguntar?

Asimismo, se intentará constatar si eventuales diferencias entre la escuela infantil y la escuela primaria en estos aspectos de las estructuras de participación se acompañan de diferencias en el desempeño lingüístico de los niños. Para ello se recurrirá a diversos indicadores que permiten medir el grado en el que los niños producen emisiones sintácticamente complejas. En este sentido se considerará si las emisiones de los niños están constituidas por una o más cláusulas completas y el grado en el que están conformadas por cláusulas subordinadas.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre el intercambio verbal en el aula² en la que se seleccionaron de acuerdo a un muestreo intencional y teórico (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) 13 grupos de niños y maestras de la escuela infantil (salas de 5 años) y de 1º y 3º grado de escuelas primarias de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina (5 grupos de escuela infantil, 4 de 1º grado y 4 de 3º grado). Todos los grupos tenían entre 20 y 25 niños y estaban conformados por aproximadamente igual cantidad de mujeres y varones (con una variación de entre 0 y 3 puntos a favor de las mujeres o los varones según los grupos). Los niños vivían todos en barrios de la Ciudad de Buenos Aires y provenían de sectores socioeconómicos medio y medio bajo de la población. No presentaban diferencias socioculturales importantes ni entre ellos ni con sus maestras. La lengua materna de todos los niños era el castellano. Eran todos de nacionalidad argentina, salvo un niño peruano, una niña uruguaya y dos niños bolivianos.

Recolección de información empírica

Los grupos fueron periódica y alternativamente observados diferentes días de la semana. Se registró la interacción natural entre la maestra y los niños y entre niños así como también el contexto no verbal de esa interacción. Los registros se llevaron a cabo por medio de una combinación de técnicas: descripciones detalladas de los fenómenos en el campo y grabaciones en audio y video. Se realizaron 60 observaciones (20 de escuela infantil, 20 de 1º grado y 20 de 3º grado) de

entre 2 y 3 horas cada una (aproximadamente 140 horas de grabación). Las observaciones fueron transcritas y se completó esta información con la proporcionada por los registros anecdóticos.

Las situaciones que se analizan

En la estructura de las clases registradas se deslindaron las diferentes situaciones de aprendizaje que tenían lugar; entendidas éstas como contextos de actividad construidos por las personas en interacción con otras, cuya estructura se define por su objetivo y se caracteriza por el tiempo y el espacio en el que tiene lugar, los participantes, los objetos involucrados y la interacción verbal y no verbal. Sobre un corpus de 169 situaciones de enseñanza y aprendizaje registradas se seleccionó una muestra más reducida con el objeto de realizar el análisis cuantitativo y detallado de todas las intervenciones de la maestra y de los niños en función de dimensiones interactivas y lingüísticas. Cabe señalar que gran parte de las situaciones registradas tienen entre 200 y 500 turnos de intervención –unidad de análisis para el análisis lingüístico e interaccional–, por lo tanto, no resultaba de ningún modo posible realizar este análisis sobre la totalidad de la muestra intencional. De ahí que se hayan seleccionado 24 situaciones –8 de cada grado– de acuerdo a un procedimiento muestral no probabilístico o dirigido, por cuotas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003). Este tipo de muestra, configurada en base a criterios previos, no garantiza la representatividad estadística de los casos en relación con el universo total de situaciones de enseñanza en la escuela infantil, 1° y 3° grado de la escuela primaria, por lo que no pueden realizarse generalizaciones de los resultados. Estos deben entenderse como válidos sólo para los casos estudiados y las conclusiones deben interpretarse en términos hipotéticos. Sin embargo, aun con las limitaciones señaladas, los dos criterios en base a los cuales se conformó la muestra aseguran la inclusión de casos correspondientes a todas las clases de situaciones que conforman la muestra intencional de esta investigación. Estos dos criterios fueron el tipo de actividad que se llevaba a cabo en la situación y el grado en el que las estrategias de las maestras configuraban un andamiaje que sostenía la elaboración de conocimientos. La elección de ambos criterios se halla fundamentada teóricamente por numerosas investigaciones (ver antecedentes citados en la introducción) que han mostrado que tanto el tipo de actividad como las estrategias de andamiaje de las maestras pueden incidir en los patrones de interacción verbal.

El primer criterio empleado fue el tipo de actividad que se lleva a cabo en la situación. En función de este criterio se incluyeron en la muestra para el análisis cuantitativo dos casos de cada uno de los cuatro tipos de actividades más frecuentes en la escuela infantil y en 1° y 3° grado. En la escuela infantil estas actividades fueron: juego en rincones³, el intercambio inicial, dibujo y situaciones de enseñanza de conceptos del entorno natural y social. En 1° y 3° grado las situaciones seleccionadas fueron: lengua, matemática, enseñanza de normas y enseñanza de conceptos del entorno social y natural. Cabe señalar que en la escuela infantil el 87.74% de las situaciones observadas constituyen casos particulares de estos tipos de situaciones, en 1° año las situaciones registradas responden en un 90.38% a este tipo de situaciones y en 3° año el porcentaje en el que responden es de 89.06%. El segundo criterio se empleó con el objeto de elegir entre todos los casos correspondientes a cada actividad aquellos que serían analizados cuantitativamente. Del total de casos correspondientes a cada tipo de actividad se seleccionaron dos casos: aquel en que la maestra a través de un andamiaje colaboraba en mayor medida con los niños en la elaboración de conocimientos y aquel

que más se diferenciaba del caso anterior, en tanto las intervenciones de la maestra no conformaban un andamiaje en el que se retomaba las emisiones de los niños y se las incluía en contextos de significados relacionados. Para la aplicación de este criterio se emplearon categorías que dan cuenta de tres planos en los que se despliega el andamiaje de las maestras: la creación de contextos macro para la actividad, las estrategias mediante las cuales las maestras retoman la información proporcionada por los niños en el intercambio para vincularla con otros conocimientos y el uso de diversos mecanismos discursivos para “entrelazar” estos conocimientos. Estas categorías fueron desarrolladas a partir del análisis cualitativo de estos mismos datos en un trabajo previo⁴. Es necesario, enfatizar el hecho de que este segundo criterio constituye un parámetro interno a la muestra. Se seleccionaron los casos extremos del total de casos correspondientes a cada uno de los cuatro tipos de actividad –un ejemplo paradigmático de andamiaje y un ejemplo paradigmático de no andamiaje–, en función de las categorías de estrategias mencionadas. En la figura 1 se presenta en un diagrama cómo quedó conformada la muestra que se analiza.

El análisis de información empírica

El sistema de análisis

Se desarrolló un sistema que articula dimensiones y categorías interactivas y lingüísticas elaboradas en estudios antecedentes (Sinclair y Coulthard, 1975; Borzone y Rosemberg, 1994; Rosemberg y Borzone, 1994; Nassaji y Wells, 2000).

En el sistema, la unidad básica está constituida por la situación de enseñanza y aprendizaje; situación que se define por el objetivo de la actividad que se lleva a cabo. Para analizar los patrones de interacción se toma como unidad a los intercambios (Sinclair y Coulthard, 1975) y se los categoriza atendiendo tanto a la estructuración interna de los movimientos que los componen como también en función de temas, dimensiones e indicadores que permiten definir las estructuras de interacción predominantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela infantil, y en 1º y 3º grado de la escuela primaria). En la figura 2 se presentan los temas, dimensiones e indicadores consideradas para analizar la estructura de la interacción.

I) ¿Quién habla en el aula? En relación con este tema se intenta describir cómo es en cada nivel la distribución del turno de habla entre la maestra y los niños. Para ello se establecen los porcentajes de turnos de intervención correspondientes a cada uno de ellos

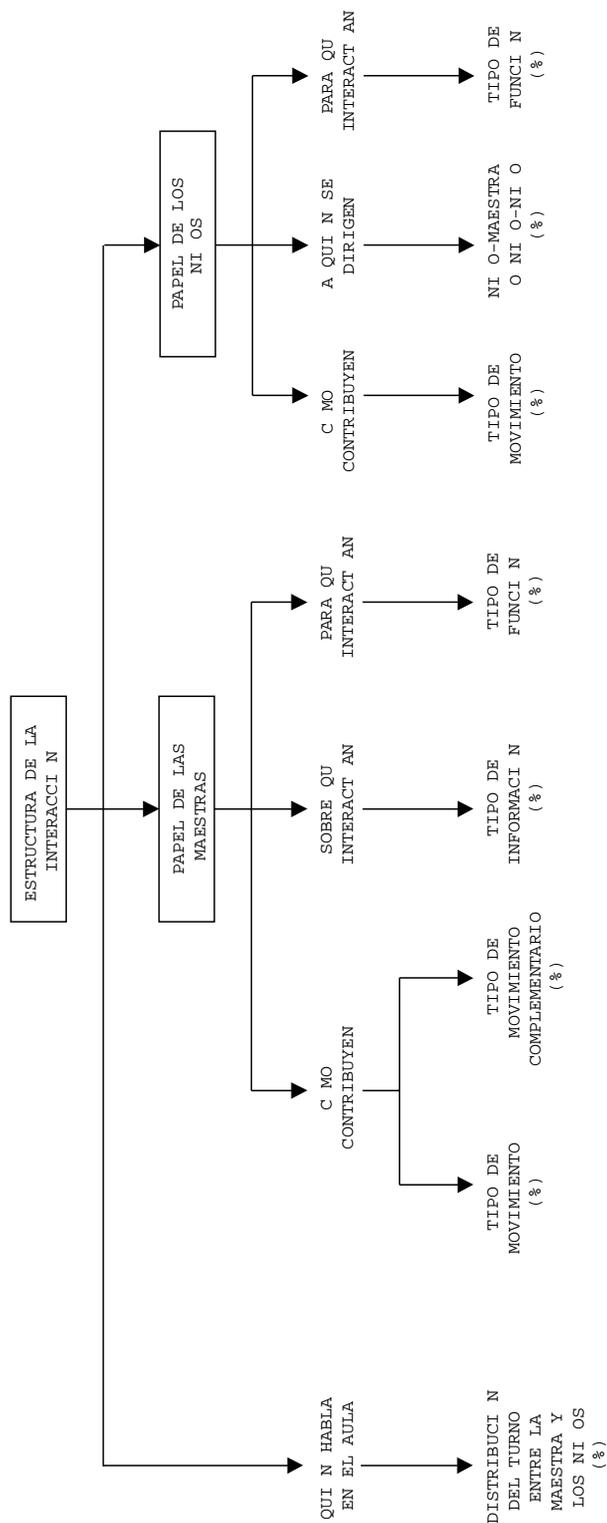
II) El papel de las maestras en la interacción. Para dar cuenta de este tema se consideran en el trabajo distintas dimensiones:

1) ¿Cómo contribuyen las maestras a la generación de un determinado patrón de interacción? Para medir este aspecto se atiende a los siguientes indicadores: a) la proporción relativa de los diversos tipos de movimientos interaccionales que producen las maestras: iniciaciones, respuestas y movimientos complementarios, en los intercambios de enseñanza y movimientos de marco y foco, en los intercambios límites, siguiendo la distinción de Sinclair y Coulthard (1975); b) el tipo de movimiento complementario que realizan las maestras, esto es, el tipo de comentario que realizan ante la respuesta del niño: se considera si el movimiento representa una reestructuración o una reconceptualización de una respuesta previa de un niño (Rosemberg y Borzone, 1994), una aclaración o expansión, una evaluación explícita de la corrección de la respuesta previa o una repetición de esa respuesta.

FIGURA 1
Conformación de la muestra para el análisis cuantitativo



FIGURA 2
Sistema de análisis de la estructura de interacción en la situaciones de enseñanza



2) ¿Para qué interactúan las maestras en el intercambio?, esto es, la función que tienen sus intervenciones. En el análisis de la estructura interna de la emisión de la maestra se considera el acto central que la compone: elicitación, directiva, información.

3) ¿Sobre qué interactúan? Para dar cuenta de esta dimensión las iniciaciones de la maestra son categorizadas teniendo en cuenta el tipo de información que transmiten: instrumental –referida a cómo desarrollar la tarea y cómo desempeñarse en el aula– o vinculada con contenidos académicos. Las iniciaciones referidas a contenidos académicos se categorizan en información asumida como conocida, personal, negociada; atendiendo a si el hablante es, en términos de Berry (1981), el conocedor primario, el conocedor secundario de la información, o no categorizable según alguno de estos dos estatus, como cuando se trata de información negociada.

III) El papel de los niños en la interacción. Para dar cuenta de este aspecto se consideran en el trabajo distintas dimensiones:

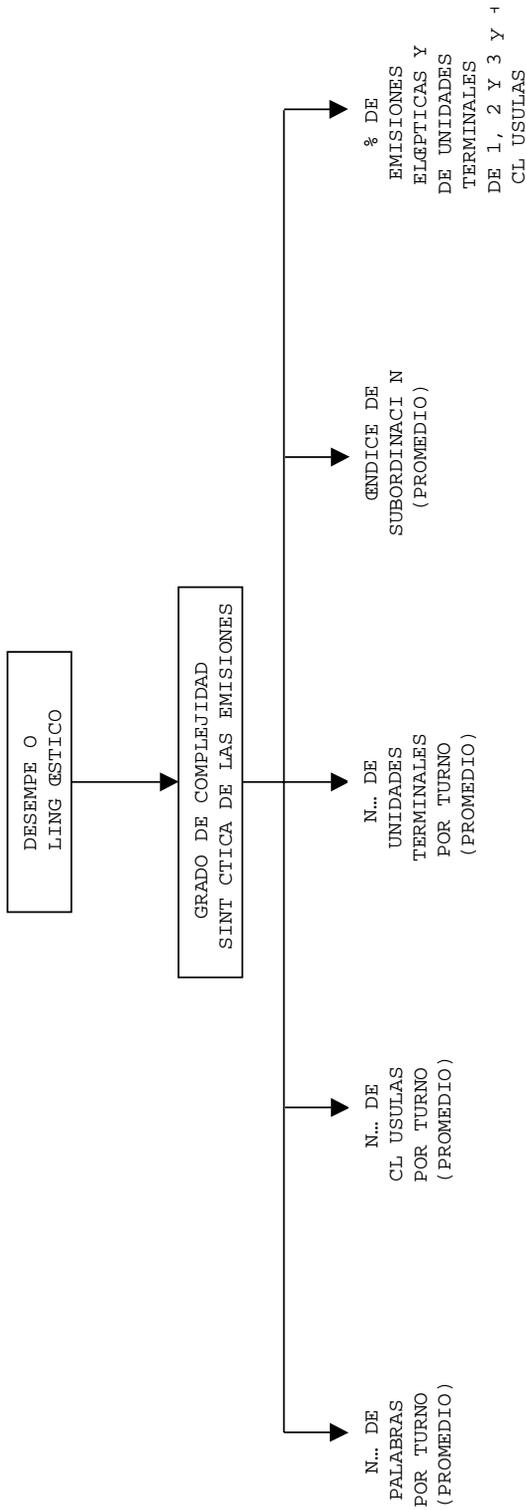
1) ¿A quién se dirigen en sus intervenciones?; esto es, la dirección de sus movimientos interaccionales: niño-maestra o niño-niño

2) ¿Cómo contribuyen los niños al patrón de interacción? Se establece el porcentaje de movimientos de los niños que constituyen respuestas y el que constituyen iniciaciones.

3) ¿Para qué interactúan los niños en el intercambio? Se identifica el acto central que compone la emisión del niño: Informar, dirigir o elicitación.

Para el análisis del desempeño lingüístico de los niños se tomó al turno de intervención como unidad y se adoptó el largo promedio de emisión por turno como un indicador general de complejidad sintáctica. Este criterio, que es de uso frecuente en los estudios psicolingüísticos evolutivos, proporciona datos sobre el número de palabras por emisión. Por otra parte, se empleó un índice de complejidad sintáctica desarrollado por Borzone y Rosemberg (1994) recurriendo al concepto de cláusula y a la noción de “unidad terminal” (Hunt, 1970, citado por Véliz, 1988) y validada para el español por Véliz (1988). La unidad terminal consiste en una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas agregadas a ella. Las nociones de cláusula y de unidad terminal como instrumentos de análisis presentan ventajas frente al concepto de oración. En efecto, en lengua oral no es posible identificar con objetividad los límites de las oraciones que constituyen el turno del niño. Asimismo, la tendencia de los niños a las coordinaciones sucesivas de cláusulas torna irrelevante el criterio de número de cláusulas por emisión como único indicador de complejidad sintáctica ya que no permite ponderar las relaciones de subordinación entre cláusulas dándole igual peso a ésta que a las subordinaciones. En este sentido, la noción de unidad terminal permite diferenciar a los sujetos según incrusten las cláusulas que producen por medio de relaciones de subordinación o las encadenen por medio de relaciones de coordinación. Dos cláusulas coordinadas constituyen dos unidades terminales diferentes mientras que dos cláusulas subordinadas forman una misma unidad terminal. Si se adopta como criterio de medida el número promedio de unidades terminales por turno, por una parte y el número promedio de cláusulas por turno, por otra, es posible inferir un índice de subordinación. En efecto, la razón entre el número de cláusulas y el número de unidades terminales que los niños producen por turno indica la cantidad de veces que ellos producen cláusulas subordinadas e indirectamente el nivel de complejidad sintáctica de las emisiones. En la figura 3 se presentan las dimensiones e indicadores consideradas para analizar el desempeño lingüístico de los niños.

FIGURA 3
Sistema de análisis del desempeño lingüístico en las situaciones de enseñanza



El análisis cuantitativo

En base al sistema de dimensiones y categorías se analizaron las estructuras de interacción predominantes en las situaciones de los 3 grupos así como también el desempeño lingüístico que los niños tenían en ellas. En relación con las estructuras de interacción se consideraron para el análisis cuantitativo las siguientes medidas: 1) la distribución del turno de habla entre la maestra y los niños; 2) el tipo de movimiento interaccional y 3) el tipo de movimiento complementario, ambos como caracterizaciones del papel que tienen las maestras en la generación del patrón de interacción verbal en las aulas; 4) la función de los movimientos interaccionales de las maestras; 5) el tipo de información en los movimientos de las maestras, 6) el tipo de movimiento interaccional de los niños; 7) la dirección de los movimientos interaccionales de los niños, esto es a quien se dirigen en sus intervenciones y 8) la función de los movimientos de los niños en la conversación.

En el análisis del desempeño lingüístico de los niños se consideró el grado de complejidad sintáctica de sus emisiones tomando como parámetro la noción de unidad terminal y considerando diversos indicadores: 1) porcentaje promedio de emisiones elípticas y de unidades terminales de 1, 2 y 3 y más cláusulas; 2) número promedio de palabras por turno, 3) número promedio de cláusulas por turno, 4) número promedio de unidades terminales por turno y 5) índice de subordinación sintáctica.

Todas las emisiones de los niños y de las maestras en las 24 situaciones seleccionadas se codificaron en matrices de datos. En el apéndice del trabajo se presenta, a modo de ejemplo, las matrices de análisis de dos fragmentos de intercambio en una situación de enseñanza y aprendizaje de escuela infantil y otra de 1º grado de la escuela primaria según las dimensiones y categorías empleadas. Se testearon diferencias entre los grupos –escuela infantil, 1º y 3º grado de la escuela primaria– a través de pruebas estadísticas (X² y ANOVA). Se mencionan las diferencias entre distintos tipos de situaciones en un mismo nivel educativo sólo en aquellos casos en los que el tipo de actividad marca una diferencia muy importante en la estructura de participación. Aún cuando se emplearon procedimientos estadísticos, no se pretende generalizar los resultados obtenidos porque los casos no fueron seleccionados al azar entre el universo total respecto del cual podrían predicarse los descubrimientos, por lo tanto, los resultados obtenidos deben interpretarse de modo relativo y contextualizado como un aporte al estudio de la transición entre la escuela infantil y la escuela primaria.

RESULTADOS

En las tablas I a XII se presenta el análisis cuantitativo de las dimensiones que caracterizan las matrices interactivas en las que participan los niños en las situaciones registradas de escuela infantil, 1º grado y 3º grado de la escuela primaria. El análisis tiene por objeto describir las estructuras de participación predominantes con respecto a quién dice qué, cómo, a quién, bajo qué condiciones y con qué propósitos así como también el desempeño lingüístico de los niños en el marco de esas estructuras. En el análisis se consideró el interjuego las dimensiones mencionadas en el procedimiento metodológico.

La primera de ellas, la distribución del turno de habla entre la maestra y los niños, da cuenta cuantitativamente de la participación relativa de la maestra y de los niños en la interacción verbal. Las siguientes cuatro dimensiones se refieren a la participación de la maestra. El tipo de movimiento interaccional y el tipo de

movimiento complementario caracterizan el rol que las maestras tienen en la generación de un determinado patrón de interacción verbal en las aulas. Para qué interactúan las maestras –la función de los movimientos interaccionales– y sobre qué versa la comunicación –tipo de información en los movimientos– constituyen también dimensiones que caracterizan el discurso interactivo de las maestras.

Las restantes cinco dimensiones analizan interactiva y sintácticamente la participación de los niños en el discurso del aula. El tipo de movimiento interaccional describe el papel que tienen los niños respondiendo o iniciando los intercambios verbales. Por su parte, la dirección de los movimientos interaccionales, en la medida en que deslinda los movimientos de los niños dirigidos a las maestras de aquellos dirigidos a los otros niños, permite inferir el grado en el que el intercambio verbal está centrado en las maestras. Para qué hablan los niños en el aula, cuál es la función de sus movimientos en la conversación, constituye la siguiente dimensión.

Por último, se presenta el análisis de la complejidad sintáctica de los movimientos interaccionales de los niños tomando como parámetro la noción de unidad terminal y considerando diversos indicadores: porcentaje de emisiones elípticas y de unidades terminales de 1, 2 y 3 cláusulas, número promedio de palabras por turno, número promedio de cláusulas por turno, número promedio de unidades terminales por turno e índice de subordinación sintáctica. Los resultados obtenidos de este análisis se relacionan con los resultados del análisis de los patrones de interacción verbal.

¿Quién habla en el aula? La distribución del turno de habla entre la maestra y los niños

En la tabla I se presentan los porcentajes de turnos de habla correspondientes a la maestra y a los niños en las situaciones analizadas de los tres grupos considerados: escuela infantil, 1° y 3° grado.

TABLA I
Porcentaje de turnos de la maestra y de los niños según nivel y grado de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
maestra	40.22	41.28	44.55
Niños	59.78	58.72	55.45
	100	100	100

Como se observa en la tabla, el 40% del total de los turnos corresponde a la intervención de la maestra en los tres grupos. Las diferencias entre los 3 grupos en cuanto a la participación de la maestra son muy pequeñas; prácticamente inexistentes –1 punto– entre la escuela infantil y 1° grado. De hecho, la prueba de X^2 realizada no detectó una asociación entre nivel de escolaridad (escuela infantil-1° grado) y distribución del turno (X^2 : 0,3627 para 1 gr. de lib.). No existe en este aspecto del patrón de interacción una discontinuidad entre las situaciones analizadas de la escuela infantil y las de la primaria.

Las diferencias porcentuales entre 1° y 3° grado son levemente mayores y en una dirección que acentúa la tendencia observada de una mayor participación del adulto. Si bien la prueba de x^2 muestra que las diferencias entre 1° y 3° grado

son significativas (X^2 : 3,4458 para 1 gr. de lib.), la probabilidad de error es elevada, 10%.

En términos generales, el análisis de la variable distribución del turno entre la maestra y los niños pone de manifiesto que en las situaciones que conforman la muestra, desde el comienzo de la escolaridad formal, los niños se encuentran en situaciones grupales de interacción en la que uno de los participantes –la maestra– tiene un lugar preeminente en la interacción. La importancia cuantitativa de la participación de las maestras muestra la necesidad de considerar las demandas comunicativas que éstas plantean a los niños en sus intervenciones atendiendo tanto al tipo de movimiento que realizan en la interacción como a la finalidad que tiene y al tipo de información que privilegian en el intercambio.

Las maestras en la interacción verbal en el aula ¿Cómo, para qué y sobre qué interactúan con los niños?

Los datos en la tabla II muestran los porcentajes de los distintos tipos de movimientos –iniciaciones, respuestas, movimientos complementarios, marcos / focos– que las maestras de la escuela infantil, 1° y 3° grado de la muestra realizan en la interacción con los niños.

TABLA II
Tipo de movimiento interaccional de las maestras según nivel y año de escolaridad (en porcentaje)

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
iniciaciones	55.33	58.21	63.58
respuestas	5.99	9.38	9.02
movimiento complementario	35.33	31.91	26.59
marco / foco	3.35	0.51	0.81

En la tabla se pone de manifiesto un cierto patrón que caracteriza los movimientos de interacción de las maestras y que se mantiene con regularidad a través de las situaciones analizadas en los dos niveles –escuela infantil y escuela primaria– y a través de los dos grados de la escuela primaria –1° y 3° grado–. En los tres grupos, más del 50% de las intervenciones de las maestras constituyen movimientos que inician intercambios con los niños y cerca del 30% de los movimientos complementan la respuesta de los niños, evaluándola, retomándola o reestructurándola. Pero mientras que los movimientos de iniciación aumentan a medida que avanza la escolaridad –diferencia entre escuela infantil y 3° grado: 8.25, a favor de 3° grado–, el porcentaje de movimientos complementarios se reduce en una medida similar –diferencia entre escuela infantil y 3° grado: 8.74, a favor de la escuela infantil–. Las diferencias que se observan entre la escuela infantil y 1° y 3° grado muestran una asociación entre nivel de escolaridad y el tipo de movimiento interaccional: X^2 : 28.9486, para 3 gr. de lib., con una probabilidad de error del 0,1%, cuando se considera la distinción escuela infantil –escuela primaria y, cuando se considera la distinción 1° grado y 3° grado, X^2 : 7.5627, para 3 gr. de lib., pero con una probabilidad de error del 10%.

Los movimientos de marco y foco, por una parte y de respuestas simples a iniciaciones de los niños, por otra, tienen una importancia cuantitativa mucho menor. En cuanto a los movimientos de marco y foco, se observa un mayor porcentaje en las situaciones de la escuela infantil, porcentaje que se reduce en 1° y 3° grado –3.35% versus 0.51% y 0.81%–. Sin duda, en la escuela infantil, las

maestras deben realizar una mayor cantidad de intervenciones para establecer un marco estable y focalizar la atención de los niños en las actividades. Esta tendencia, que se perfila en la muestra, podría atribuirse al hecho de que a medida que los niños progresan en la escolaridad formal, la internalización del patrón de interacción y de la secuencia y el tipo de actividades posibles vuelve, seguramente, menos necesarias estas intervenciones por parte de las maestras.

Cabe señalar que el elevado número de iniciaciones y de movimientos complementarios en los turnos de las maestras en relación con el porcentaje de respuestas de la maestra a iniciaciones de los niños que se identifica en estas situaciones indica no sólo la centralidad que adquiere el rol de la maestra sino también la unidireccionalidad del intercambio en el aula –de la maestra a los niños– en todos los ciclos de la escolaridad. La unidireccionalidad observada en el intercambio pone de manifiesto el perfil asimétrico del estilo de discurso del aula.

La importancia relativa que tienen las diferencias en los movimientos complementarios entre la escuela infantil y 1° y 3° grado debe ser ponderada considerando cuáles son los actos que efectivamente realizan las maestras en estos movimientos. En la tabla III se muestran los porcentajes de los distintos tipos de actos que conforman los movimientos complementarios de las maestras de escuela infantil, 1° y 3° grado de la muestra.

TABLA III
Tipos de actos en los movimientos complementarios de las maestras según nivel y año de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
evaluación explícita	16.46	22.65	20.60
repetición	23.59	35.90	27.91
aclaración/ expansión	33.66	24.10	30.23
reestructuración/ reconceptualización		26.29	17.34 21.26
	100	100	100

Si se atiende detenidamente a los porcentajes que aparecen en la tabla, se observa en las situaciones un patrón que diferencia a los movimientos complementarios de las maestras de 1° grado de los movimientos complementarios de las maestras de la escuela infantil y de 3° grado. En efecto, en estos dos últimos grupos las maestras destinan una menor proporción de movimientos a evaluar en forma explícita las emisiones de los niños (16.46% y 20.60% *versus* 22.65%). Lo mismo sucede en relación con las repeticiones: el porcentaje correspondiente a esta categoría en 1° grado supera al de la escuela infantil en 12.31 puntos y al de 3° grado en 7.99 puntos. Las otras dos categorías de movimientos –aclaración / expansión y reestructuración / reestructuración– muestran el comportamiento opuesto: los valores más altos se observan en la escuela infantil, disminuyen de modo fuerte en 1° grado y vuelven a aumentar en 3° grado (aclaración / expansión: escuela infantil: 33.66%, 1° grado: 24.10% y 3° grado: 30.23% y reestructuración / reestructuración: escuela infantil: 26.29%, 1° grado: 17.34% y 3° grado: 21.26%).

Las categorías de aclaración / expansión y reestructuración / reestructuración dan cuenta de aquellas intervenciones de las maestras que retoman información proporcionada por los niños y contribuyen al desarrollo del tópico expan-

diendo y reestructurando o reconceptualizando la información. En este sentido, estas dos categorías revelan el grado en el que el patrón de interacción en las situaciones de aula analizadas adopta la forma de una conversación exploratoria, esto es, de una conversación en la que el conocimiento se construye a través de movimientos de las maestras que colaboran con los niños, apoyándolos para que éstos puedan realizar mejor su intención comunicativa y expresar más apropiadamente los conceptos y sus relaciones. El mayor porcentaje que tienen estas categorías en la escuela infantil –cerca del 60%– parece indicar que esta es la forma preponderante de enseñar: construyendo conocimientos en forma colaborativa a través de la conversación.

El incremento de las evaluaciones explícitas que pasan de 16.46% en las situaciones de la escuela infantil a 22.65% en las situaciones de 1° grado parece estar reflejando un mayor énfasis en la práctica comunicativa caracterizada por una secuencia de intercambio que se inicia con una pregunta del maestro y finaliza con una evaluación explícita referida a la corrección o incorrección de la respuesta del alumno. Por otra parte, el aumento en el porcentaje de actos de las maestras que consisten en repeticiones simples de las emisiones de los niños podría atribuirse a que las maestras se valen de la repetición en tanto mecanismo discursivo que no sólo cohesiona las respuestas de los niños con las nuevas preguntas que realizan, sino que, al mantener la información latente en el discurso, reduce las demandas cognitivas que implica para los niños la participación en el nuevo patrón de interacción –pregunta, respuesta, evaluación explícita–.

Aunque las categorías de expansión / aclaración y reestructuración / reconceptualización se ven reducidas en las situaciones de 1° grado, su presencia relativa –24.10% y 17.34%– no deja de tener importancia, ya que indica que también en 1° grado hay situaciones de enseñanza en las que las maestras retoman la información proporcionada por los niños y, de esta manera, contribuyen al desarrollo en colaboración del tópico.

En las situaciones analizadas en 3° grado, se revierte, al menos en parte, el patrón predominante en 1° grado: se reduce en 2.05 puntos el porcentaje de evaluaciones explícitas y en 7.99 puntos el porcentaje de repeticiones. Paralelamente, se produce el consiguiente incremento proporcional en las aclaraciones / expansiones y en las reestructuraciones / reconceptualizaciones, hecho que podría señalar una mayor tendencia por parte de las maestras a considerar e incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje la información que los niños proporcionan a través de la interacción. Asimismo es posible pensar que cuando los niños ya han internalizado el patrón típico del discurso escolar, las maestras nuevamente incorporan en mayor medida formas de enseñanza que se asemejan a una conversación cotidiana.

Las diferencias entre las situaciones de enseñanza de los 3 grupos de la muestra en cuanto al tipo de movimiento complementario de las maestras en función del nivel de escolaridad son importantes. De hecho la prueba de X² mostró que la diferencia entre la escuela infantil y 1° grado es significativa (X²: 29.3967, para 3 gr. de lib., con una probabilidad de error del 0,1%). Asimismo, la diferencia entre 1° grado y 3° grado es también significativa, aunque menos confiable (X²: 7.6354, para 3 gr. de lib. con una probabilidad de error del 10%).

Las maestras conversan con los niños para preguntarles por información, para motivar el trabajo, para dirigirlos u ordenarles la realización de una acción, para brindar información. En la tabla IV se presentan los porcentajes de los movi-

mientos interaccionales de las maestras que corresponden a cada una de estas funciones.

TABLA IV
Función de los movimientos interaccionales de las maestras según nivel y año de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
elicitar	42.02	39.65	39.66
informar	40.04	37.54	42.16
dirigir	17.94	22.80	18.18
	100	100	100

Como se observa en la tabla, en las situaciones de los tres grupos en estudio –escuela infantil, 1° y 3° grado– cerca del 80% de los movimientos interaccionales que realizan las maestras en la conversación que mantienen con los niños durante las situaciones de enseñanza y aprendizaje están destinados a elicitar –o preguntar por información– a los niños y a proporcionarles información sobre algún tema. Los movimientos de las maestras que tienen por objeto dirigir la acción de los niños durante la tarea son considerablemente menos importantes en términos cuantitativos –17.94% en las situaciones de la escuela infantil, 22.80% en las situaciones de 1° grado y 18.18% en las situaciones de 3° grado–.

El incremento de 4.86 puntos que se produce en el porcentaje de directivas en las situaciones de la escuela infantil con respecto a las de 1° grado podría atribuirse al hecho de que las maestras hacen un mayor uso de directivas para establecer y poner en práctica el patrón de interacción que caracteriza generalmente a la escolaridad primaria, en comparación con la escuela infantil. La aplicación de la prueba de X^2 mostró que estas diferencias entre las situaciones de la escuela infantil y las de 1° grado son significativas ya que hay una asociación en la muestra entre el nivel de escolaridad y la función de los movimientos interaccionales de las maestras con un nivel de error de 0.1% (X^2 : 15.0863 para 2 gr. de lib.).

El porcentaje de directivas nuevamente se reduce, aunque de modo un poco más leve –3.62 puntos–, en la transición a 3° grado, hecho que podría interpretarse como el resultado de la internalización por parte de los niños de las formas de interactuar más frecuentes en la escolaridad formal. Esta internalización podría tornar menos necesarias las directivas de las maestras. Sin embargo, las diferencias entre 1° y 3° grado no son significativas, como lo muestra la prueba de X^2 (X^2 : 2.6135 para 2 gr. de lib.).

En la tabla V se muestran los porcentajes de los distintos tipos de información a los que se refieren los movimientos interaccionales de las maestras de escuela infantil, 1° y 3° grado.

TABLA V
Tipo de información de los movimientos interaccionales de las maestras según nivel y año de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
instrumental	24.04	26.56	26.20
conocida	31.15	45.41	64
conoc. y exp. previas	40.98	20.66	6.20
negociada	3.84	7.38	3.60
100	100	100	

Los porcentajes ponen de manifiesto diferencias entre las situaciones de la escuela infantil, 1° grado y 3° grado de la escuela primaria en los distintos tipos de información a los que se refieren los movimientos interaccionales de las maestras. La categoría información instrumental establece una pequeña diferencia entre el nivel inicial y 1° grado. Pero esta diferencia, sin duda, reducida -2.12%- parece señalar, en definitiva, que las situaciones de enseñanza formal son desde el inicio configuradas por parte de las maestras con un número relativamente elevado de movimientos interaccionales destinados a proporcionar a los niños información instrumental sobre cuándo y cómo participar en las actividades de enseñanza.

Las otras categorías de información establecen las diferencias más importantes: la información conocida por la maestra -intercambios en los que la maestra tiene el rol de concedora primaria de la información-, y la información referida a conocimientos y experiencias previas de los niños, esto es, información desconocida de antemano por la maestra. En las situaciones de la escuela infantil, los movimientos interaccionales de las maestras se centran en un 40.98% en información desconocida para la maestra -información referida a conocimientos y experiencias previas de los niños- y en un 31.15% a información que la maestra conoce previamente.

A medida que avanza la escolaridad, en las situaciones analizadas de 1° y 3° grado de la escuela primaria, aumenta el porcentaje de información conocida por parte de la maestra (1° grado: 45.41% y 3° grado: 64%) y disminuye el porcentaje de movimientos interaccionales de las maestras que requieren por parte de los niños la expresión de sus conocimientos y experiencias previas (1° grado: 20.66% y 3° grado: 6.20%).

Las diferencias entre las situaciones de los tres grupos en estudio son significativas, tal como lo pone en evidencia los resultados de la prueba de X². La asociación entre el tipo de información y la transición entre la escuela infantil y 1° grado es significativa con un nivel de error del 0.1% (X²: 61.7518, para 3 gr. de lib.). En las situaciones de la muestra la asociación entre el tipo de información y la transición entre 1° y 3° grado es también significativa con un nivel de error del 0.1% (X²: 60.0645%, para 3 gr. de lib.).

La participación de los niños en el intercambio verbal en el aula ¿Cómo, con quién y para qué interactúan?

Las implicancias que tiene la participación de la maestra en el contexto del aula para los procesos de enseñanza y aprendizaje puede comprenderse mejor cuando se atiende a su incidencia sobre el papel de los niños en la interacción. En la tabla VI se presentan los primeros datos que dan cuenta del rol de los niños en las situaciones de escuela infantil, 1° y 3° grado en el intercambio verbal en el aula.

TABLA VI
Tipo de movimientos interaccionales de los niños según nivel y año de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
iniciaciones	34.61	26.99	29.49
respuestas	65.39	73.01	70.51
100	100	100	

Como se observa en la tabla, en las situaciones de los tres grupos los niños participan en la mayor parte de los intercambios respondiendo a iniciaciones de las

maestras. Sólo alrededor de un tercio de los movimientos que los niños realizan en la conversación constituyen iniciaciones de intercambios en los que proporcionan o piden información.

Sin embargo, se observan algunas diferencias entre las situaciones analizadas en los 3 grupos; en particular entre las situaciones de la escuela infantil y las de 1° grado de la escuela primaria: en las situaciones de la escuela infantil las iniciaciones de los niños superan el 30% –34.61%– y en las de 1° grado disminuyen de un modo significativo –26.99%–. De hecho, en la muestra la asociación entre el tipo de movimiento interaccional que realizan los niños y la transición entre la escuela infantil y 1° grado es significativa con un nivel de error del 0.1% (X^2 : 13.3749, para 1 gr. de lib.). En las situaciones de 3° grado se produce un cierto incremento en el número de iniciaciones de los niños de 26.99% a 29.49% pero no es estadísticamente significativa (X^2 : 1.3694, para 1 gr. de lib.). Estos datos referidos a la participación de los niños muestran la faceta complementaria del papel de “iniciador” que, con frecuencia asume el maestro en el intercambio y contribuyen a caracterizar la asimetría del discurso escolar.

El grado de simetría o asimetría del discurso se pone también de manifiesto si se atiende a quién se dirigen las intervenciones de los niños y a cuán rígidas o flexibles son estas funciones y relaciones en el discurso. Los datos que se presentan en la tabla VII sobre la dirección de los movimientos conversacionales de los niños en las situaciones de escuela infantil, 1° y 3° grado corroboran y contribuyen a describir la asimetría que caracteriza al discurso escolar.

TABLA VII
Dirección de los movimientos interaccionales de los niños según nivel y año de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
niño - maestra	74.06	92.70	93.33
niño - niño	25.94	7.30	6.67
	100	100	100

Como se observa en la tabla, los niños de los tres grupos estudiados tienen a la maestra como su principal interlocutor. En la muestra sólo una proporción pequeña de las intervenciones de los niños están dirigidas a sus compañeros. Las interacciones niño-niño tienen un peso minoritario pero significativo en las situaciones de la escuela infantil –25.94%– y carecen por completo de importancia en las de 1° y 3° grado de la escuela primaria –7.30% y 6.67% respectivamente–. La tendencia que se identifica en las situaciones de enseñanza analizadas parece señalar que el espacio comunicativo que crean las maestras de la escuela infantil es mucho más amplio que el que crean las maestras de la escuela primaria.

La asimetría que ya se perfila en el discurso escolar en las situaciones de la escuela infantil se acentúa y estabiliza en la escuela primaria. En este último contexto, las maestras de la muestra concentran, como un foco, prácticamente todas las intervenciones de los niños. En estas situaciones la asociación entre la dirección de los movimientos interaccionales de los niños y la transición entre la escuela infantil y la escuela primaria es significativa con un nivel de error del 0.1% y no es significativa la diferencia en esta variable entre 1° y 3° grado (X^2 : 0.26%, para 1 gr. de lib.).

En la tabla VIII se categorizan los movimientos que los niños realizan en el intercambio verbal en el aula según la función que cumplen en este intercambio; es decir, considerando para qué hablan los niños.

TABLA VIII
Función de los movimientos interaccionales de los niños según nivel y año de escolaridad

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
informar	89.59	85.94	87.40
elicitar	4.43	8.44	10.80
dirigir	5.38	2.13	1.47
pedir turno	0.60	3.49	0.33
	100	100	100

Como se observa en la tabla, la función de las intervenciones de los niños de los tres grupos estudiados es básicamente informar. Resulta muy llamativa la poca cantidad de elicitaciones, esto es de preguntas, que los niños realizan en los tres grupos que conforman la muestra. Si bien se observa un incremento en el porcentaje de preguntas en las situaciones de la escuela primaria, también en las situaciones de este nivel esta categoría tiene una importancia cuantitativa menor en relación con las otras categorías de esta variable (escuela infantil: 4.43%, 1° grado: 8.44% y 3° grado 10.80%). Cabe señalar que no todas las preguntas registradas tienen por objetivo recabar información sobre los tópicos relevantes para el proceso de aprendizaje. Muchas de estas preguntas se refieren a información instrumental sobre cómo realizar la tarea. Dado que los porcentajes comprenden ambos tipos de preguntas, el valor de estos números, ya de por sí bajo, debe interpretarse considerando esta situación.

Un porcentaje también pequeño de las intervenciones de los niños está destinado a dirigir la acción de los compañeros y a pedir el turno de habla. En estas categorías hay, asimismo, diferencias entre las situaciones de la escuela infantil y las de 1° grado, diferencias que son estadísticamente significativas con un nivel de error del 1% (X²: 43.0655, para 3 gr. de lib.).

El patrón de interacción que se establece en el aula incide, sin duda, en las oportunidades que los niños tienen para participar, para expresar sus opiniones y deseos, sus acuerdos y desacuerdos, para comunicar los conocimientos y las experiencias que poseen, para argumentar sus puntos de vista de un modo sintáctica y discursivamente complejo.

En la tabla IX, se muestran, precisamente, datos referidos a la complejidad sintáctica de las intervenciones de los niños en las situaciones de la escuela infantil, 1° grado y 3° grado de la escuela primaria. En la tabla, la complejidad sintáctica de las emisiones se analiza tomando como parámetro la noción de unidad terminal. Las emisiones pueden no constituir una unidad terminal –emisiones elípticas–, cuando no poseen los elementos necesarios para formar una cláusula completa, pueden ser unidades terminales formadas por una sola cláusula, unidades terminales formadas por dos cláusulas y unidades terminales de tres o más cláusulas.

TABLA IX
Complejidad sintáctica de los turnos de intervención de los niños según nivel y año de escolaridad (porcentaje de emisiones elípticas y de unidades terminales de 1, 2 y 3 y más cláusulas)

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
Emisiones elípticas	40.04	56.02	60.56
unid. terminales de 1 cláusula	51.35	40.23	31.81
unid. terminales de 2 cláusulas	6.89	2.98	6.87
unid. terminales de 3 y más cláusulas	1.72	0.77	0.76
	100	100	100

Los datos muestran que la proporción de emisiones elípticas, esto es, de enunciados fragmentarios, por parte de los niños es muy elevada en todos los grupos. En general, este tipo de emisiones mantienen una dependencia semántica y estructural estrecha con respecto a la emisión precedente, que la mayor parte de las veces es una pregunta de la maestra. El elevado porcentaje de emisiones elípticas que se observa en todos los grupos podría estar indicando que en las situaciones analizadas las preguntas e intervenciones del maestro, en lugar de promover la participación de los niños en el intercambio verbal en el aula, la restringen. Así por ejemplo un intercambio típico en 1° grado está conformado por una serie de preguntas cerradas de la maestra y una emisión elíptica por parte de los niños. –*Maestra ¿Qué representa este mapa?, Niños: La República Argentina, Maestra: Muy bien. ¿Qué es la República Argentina?, Niños: Nuestro país*–.

En forma complementaria con el incremento en el porcentaje de emisiones elípticas que se produce en la escuela primaria (escuela infantil: 40.04%, 1° grado: 56.02% y 3° grado: 60.56%), disminuyen las intervenciones de los niños que constituyen una cláusula completa. Entre la escuela infantil y 1° grado tiene lugar una reducción en el porcentaje de unidades producidas por los niños que están formadas por dos cláusulas y en el grupo de 3° grado este porcentaje alcanza un valor similar al de la escuela infantil. Las diferencias entre las situaciones de la escuela infantil y las de 1° grado son significativas con un nivel de error del 0.1% (X2: 582798) así como también son significativas con el mismo nivel de error las diferencias entre 1° y 3° grado (X2: 25.9116). Estos datos parecerían mostrar el carácter limitante del discurso en las situaciones registradas de la muestra, carácter que se acentúa en las situaciones de la escuela primaria, limitante en tanto que no promueve la puesta en juego de los recursos lingüísticos de los niños.

Con el objeto de continuar profundizando estos aspectos que permiten realizar inferencias sobre el grado en el que el intercambio verbal en las situaciones analizadas limita o promueve el uso de los recursos lingüísticos por parte de los niños, se han considerado otros indicadores de la complejidad sintáctica de las producciones infantiles: el número promedio de palabras por turno, el número promedio de cláusulas por turno, el número promedio de unidades terminales por turno y un índice de subordinación sintáctica.

TABLA X
Complejidad sintáctica de los turnos de intervención de los niños según nivel y año de escolaridad (promedio de palabras, promedio de cláusulas, promedio de unidades terminales e índice de subordinación)

	Escuela infantil	1° grado	3° grado
Nº de palabras	5.14	3.21	3.39
Nº de cláusulas	1.72	1.33	1.28
Nº de unidades	1.43	1.18	1.29
Terminales			
índice de subordinación	1.17	1.11	1.16

Como puede observarse en la tabla, los datos corroboran el análisis previo: es en la escuela infantil donde las intervenciones de los niños adquieren los valores más altos en estos cuatro indicadores. El número promedio de palabras es más elevado en las situaciones de la escuela infantil que en las de 1° grado –5.14 *versus* 3.21–. En las situaciones de 3° grado se produce un incremento leve –0.18

puntos– pero que no alcanza al promedio de las situaciones de la escuela infantil. El análisis de varianza realizado mostró que las diferencias entre los tres grupos son estadísticamente significativas (F: 45.3418608 P: 4, 5713E-20 valor crítico para F: 2.99935721).

El número promedio de cláusulas y el número promedio de unidades terminales por turno –calculados sin considerar las emisiones elípticas– son también mayores en las situaciones de la escuela infantil que en las situaciones de 1° grado (número de cláusulas: 1.72 *versus* 1.33 y número de unidades terminales: 1.43 *versus* 1.18). En el caso del número de unidades terminales, los porcentajes promedio en las situaciones de 3° grado son superiores pero no alcanzan a los valores promedio de las situaciones de la escuela infantil. La varianza entre los 3 grupos es estadísticamente significativa para ambos indicadores (Número de cláusulas: F: 18.8633254, P.: 8, 9001E-09 Valor crítico de F: 3, 00416758; Número de unidades terminales: F: 19.3270948, P.: 5.6808209 valor crítico para F 3,0041325).

El índice de subordinación, que indica la cantidad de veces que los niños producen cláusulas subordinadas, también alcanza su valor más alto en la escuela infantil y disminuye en forma progresiva en las situaciones de 1° grado y en las de 3° grado vuelve a incrementarse (escuela infantil: 1.29, 1° grado, 1.12 y 3° grado: 1.16). Sin embargo, en este caso las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas (F: 1.47007, P: 0,23037287, Valor crítico para F: 3.00413205).

Cabe señalar que el grado de complejidad sintáctica de las emisiones de los niños puede atribuirse tanto a la madurez y a la competencia lingüística que los niños poseen como también al andamiaje que el adulto proporciona para que puedan realizar más acabadamente su intención comunicativa. Dado que no existe fundamento teórico que permita suponer que la competencia lingüística de los niños de la escuela infantil es superior a la de los niños de 1° y 3° grado de la escuela primaria, se podría atribuir la mayor complejidad que las intervenciones de los niños más pequeños de la muestra ponen de manifiesto a las características de la colaboración que el maestro proporciona a los niños en el formato de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial.

Datos adicionales, que parecen corroborar en las situaciones de la muestra la relación entre el andamiaje y la complejidad sintáctica de las intervenciones de los niños, se infieren a partir del análisis comparativo de los porcentajes de emisiones elípticas y de unidades terminales de una, dos y tres y más cláusula en las situaciones de enseñanza de conceptos del entorno natural y social y en las situaciones de juego en rincones analizadas en la escuela infantil (Tabla XI), así como de la comparación en estas dos situaciones de los valores que adquieren los otros indicadores de complejidad sintáctica (Tabla XII). Este análisis resulta particularmente interesante porque ambos tipos de situaciones constituyen casos extremos en lo que se refiere a la interacción de la maestra con los niños. Mientras que en la situación de juego en rincones la participación de la maestra suele ser muy limitada, la situación de enseñanza de conceptos del medio natural y social se caracteriza por la colaboración de la maestra en la construcción de conocimiento.

Como se observa en la tabla XI, si bien es cierto que cuando los niños interactúan entre ellos –en las situaciones de juego en rincones– pueden producir emisiones completas, las emisiones más complejas de 3 y más cláusulas se producen sólo en las situaciones de enseñanza de conceptos naturales y sociales analizadas. Es posible pensar que esto resulta de la estrecha colaboración de la

TABLA XI

Escuela infantil - Comparación del número de cláusulas presentes en las unidades terminales de los turnos de intervención de los niños en las situaciones de juego en rincones y de enseñanza de conceptos del entorno natural y social

	Juego en rincones		Conceptos	
emisiones elípticas	66.12	81.48	51.28	30.90
Unid. terminales de 1 cláusula	24.79	18.52	30.77	52.72
Unid. terminales de 2 cláusulas	8.26	-	10.25	12.72
Unid. terminales de 3 cláus. y más	0.83	-	7.69	3.64
	100	100	100	100

TABLA XII

Escuela infantil - Comparación de indicadores de complejidad sintáctica en los turnos de intervención de los niños en las situaciones de juego en rincones y de enseñanza de conceptos del entorno natural y social

	Juego en rincones		Conceptos	
Número de palabras	6.15	6.68	6.51	8.70
Número de cláusulas	2.02	1.93	1.82	3.1
Número de unid. Terminales	1.45	1.64	1.62	1.7
Índice de subordinación	1.38	1.18	1.12	1.80
	100	100	100	100

maestra con los niños. Por otra parte, tal como se desprende de la tabla XII, tanto en las situaciones de juego en rincones como en las situaciones de enseñanza de conceptos, los niños parecen tener amplias oportunidades para participar. De hecho, el promedio del número de palabras por turno es elevado en todos los casos (6.68, 6.51, 8.70 y 6.21). Pero el índice de subordinación en las situaciones de conceptos supera ampliamente al índice en las situaciones de juego en rincones (1.80 y 1.35 *versus* 1.18 y 1.12), observación que parece indicar la importancia que tiene la cooperación del adulto para que los niños puedan producir emisiones complejas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de las intervenciones registradas de las maestras y de los niños muestran diferencias y similitudes entre las situaciones de la escuela infantil, 1° y 3° grado en las dimensiones que caracterizan a las matrices interactivas que se conforman en el seno de las actividades de los dos niveles educativos. Mientras que las similitudes dan cuenta de continuidades entre las situaciones de ambos niveles, las diferencias son indicadores de cortes o rupturas entre ellos.

La continuidad observada entre las situaciones de la escuela infantil y la escuela primaria se produce en todas aquellas dimensiones que, en coincidencia con otros estudios (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979, Ramírez, 1984), con-

tribuyen a caracterizar al discurso escolar como asimétrico. La asimetría está determinada por la distribución desigual de los turnos de intervención entre la maestra y los niños, esto es, por “quién habla en el aula” –las maestras concentran el 40% de los turnos que tienen lugar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje–, por el “para qué”, es decir por la elevada proporción de intervenciones de las maestras que inician intercambios, en relación con la muy baja proporción de movimientos que constituyen respuestas a iniciaciones de los niños y por el papel preponderante de los niños que responden en el intercambio verbal, papel que constituye la otra faceta del papel que con frecuencia asumen las maestras en la iniciación de los intercambios en las situaciones de enseñanza. El “a quién se habla” conlleva en las situaciones de aula analizadas una notable rigidez. Se trata de la rigidez que resulta de la unidireccionalidad del intercambio entre los niños y el adulto –de la maestra a los niños– que se ve, asimismo, incrementada por la carencia de interacciones entre pares.

Cabe señalar que en las situaciones de la escuela infantil la asimetría es más reducida que en las situaciones de la escuela primaria: los niños tienen en el nivel inicial más oportunidades de iniciar intercambios y de conversar con los compañeros. Es posible pensar, siguiendo a Coll y Onrubia (1996), que estas diferencias podrían reflejar variaciones en los modos en que se organiza la actividad conjunta en ambos niveles, en cuanto a los tipos de actividad y a los procedimientos para concretarlas. Sin embargo, los datos cuantitativos permiten, de todos modos, caracterizar también como asimétricos a los intercambios que tienen lugar en las situaciones de nivel inicial. Desde el comienzo de la escolaridad los niños se encuentran insertos en situaciones en las que el adulto es quien habla la mayor parte del tiempo, inicia en gran medida los intercambios y se guarda el derecho de complementar las respuestas de los niños. La “escuela” pone en “escena” a través de las prácticas comunicativas de los participantes a la secuencia iniciación-respuesta-evaluación como característica de la práctica educativa (Edwards, 1996).

En efecto, tanto Wells (1988) como Tizard, Carmichael, Hughes y Pinkerton (1980), Rogoff (1993) y Borzone y Rosemberg (2000^{a,b}) han proporcionado datos que muestran que la asimetría que caracteriza al discurso escolar marca una diferencia y, por lo tanto, también una discontinuidad o ruptura entre las conversaciones en las que los niños han aprendido a participar en sus hogares y aquellos con las que se encuentran en el marco escolar. Por lo que y tal como lo han mostrado las investigaciones del Santa Barbara Discourse Group (Green y Weade, 1987), la transición del hogar a la escuela implica para los niños el aprendizaje de los rituales, las expectativas y las convenciones de interacción que subyacen al orden social asimétrico que caracteriza la vida en las aulas. Las oportunidades que los niños tengan de aprender en este marco dependerán, por una parte, de que ellos aprendan a “hablar (participar) dentro de esa estructura (Mehan, 1979) y, por otra, del uso que la maestra haga de la secuencia asimétrica iniciación-respuesta-movimiento complementario para el proceso de elaboración de conocimientos (Nassaji y Wells, 2000).

Las dimensiones que caracterizan “para qué” y “sobre qué” hablan las maestras en las situaciones registradas, esto es, la elaboración de conocimientos y, por ende, también los procesos de andamiaje al aprendizaje de los niños, presentan, a diferencia de las dimensiones relativas a la asimetría del discurso, un patrón que implica un mayor grado de continuidad de la matriz interactiva entre las situaciones analizadas de la escuela infantil y el hogar, continuidad que se desprende de la comparación con estudios previos (Snow, 1983; Wells, 1988; Borzone y

Rosemberg, 2000c). Asimismo, este patrón marca una discontinuidad en la transición entre la escuela infantil y la escuela primaria.

En las situaciones analizadas de la escuela infantil las maestras tienden a complementar las respuestas de los niños por medio de actos conversacionales en los que retoman las respuestas de los niños para expandirlas, aclararlas, reestructurarlas y reconceptualizarlas. Tal como lo demostraron las investigaciones psicolingüísticas sobre la interacción en la díada madre-niño (Bruner, 1977, 1986; Snow, 1982; Cazden, 1983; Nelson *et al.*, 1973) estas estrategias inciden positivamente en el desarrollo lingüístico. En las situaciones de 1° grado, la proporción relativa de estas estrategias en los movimientos de las maestras que complementan las respuestas de los niños se reduce y se incrementan las repeticiones simples de las emisiones de los niños y las evaluaciones explícitas de estas emisiones. Por su forma y función estas intervenciones no promueven una elaboración conceptual ni dan lugar a una participación más extensa de los niños.

La discontinuidad observada entre las situaciones analizadas de escuela infantil y las de 1° grado en la dimensión referida al tipo de movimiento complementario que realiza la maestra tiene su correlato en diferencias en el tipo de información al que apuntan las maestras en sus intervenciones en estos dos niveles. En tanto que las maestras de la muestra de la escuela primaria preguntan y solicitan a los niños que proporcionen información respecto de la cual ellas son, en términos de Berry (1981), conocedoras primarias, las maestras de escuela infantil, en cambio, buscan en mayor medida que los niños contribuyan al desarrollo del tópico con información relativa a sus conocimientos y experiencias. En este caso son los niños los conocedores primarios de la información y la maestra quien llega a conocerla en forma secundaria a través de la conversación con los niños.

De este modo, en las interacciones que tienen lugar en las situaciones de la escuela infantil, tanto la maestra como los niños contribuyen de modo crítico al desarrollo del tópico. Si se considera que, junto con la elevada proporción de intervenciones de las maestras destinadas a pedir información sobre conocimientos y experiencias de los niños, en la escuela infantil se producen los porcentajes más elevados de reconceptualizaciones y expansiones, es posible inferir en qué forma estas dos dimensiones en conjunto pueden dar cuenta de cómo se produce en el intercambio la construcción de conocimientos en colaboración: la maestra a, través de reconceptualizaciones y expansiones, proporciona nuevos significados y los va “tejiendo” con los significados que los niños aportan a la situación. Como ha sido observado en otros trabajos (Wells, 1988 1998; Wells y Chang-Wells, 1998 y Rosemberg y Borzone, 2001), en estos casos el tercer movimiento crea un espacio para que la maestra guíe a los niños en el proceso de descontextualización al entrelazar las respuestas de los niños con conceptos más abstractos y complejos que se reflejan en sus conceptos espontáneos. Cuando la maestra elabora sobre lo que el niño dice y el niño tiene, entonces, la posibilidad de reelaborar el aporte de la maestra, ambos pueden ir juntos “más allá” de los contenidos preestablecidos para la clase en un proceso de creación de nuevos significados (Rosemberg, 2002).

Las diferencias en las matrices interactivas entre las situaciones de la escuela infantil y de la escuela primaria podrían estar por detrás de los problemas de articulación frecuentemente mencionados entre ambos niveles. De hecho, los resultados de este trabajo han mostrado que las matrices interactivas en las situaciones de la escuela infantil responden en mayor medida a un proceso de colaboración y las matrices en la escuela primaria responden en mayor medida a un proceso de transmisión guiado por una secuencia iniciación-respuesta-evalua-

ción más rígida, aunque en ninguno de los dos niveles la situación pueda caracterizarse de modo homogéneo.

Las implicancias de las diferencias en las matrices interactivas entre la muestra de situaciones de la escuela infantil y la de la escuela primaria se pueden ponderar; en términos hipotéticos, en el marco de los resultados del análisis del desempeño lingüístico de los niños. Este análisis pone de manifiesto que la proporción de emisiones elípticas, esto es, de enunciados fragmentarios, por parte de los niños se incrementa en las situaciones que se suceden a lo largo de la escolaridad, aunque es muy elevada en todos los grupos. En general, este tipo de emisiones mantienen una dependencia semántica y estructural estrecha con respecto a la emisión precedente, que la mayor parte de las veces es una pregunta de la maestra. El elevado porcentaje de emisiones elípticas que se observa en todos los grupos de la muestra podría estar indicando que las preguntas e intervenciones del maestro, en lugar de promover la participación de los niños en el intercambio verbal en el aula, la restringen. En un estudio realizado por Weisman y Snow (2001) en el que se correlacionó la interacción entre madres y niños a la edad de 5 años con sus habilidades en vocabulario al final de 1º y 2º grado, se observó que no sólo la presencia de palabras sofisticadas o abstractas en el habla de las madres explicaba el desempeño de los niños, sino que también la cantidad de lenguaje que los niños habían tenido la oportunidad de producir en las situaciones en el hogar era una variable que explicaba y daba cuenta del desempeño posterior de los niños. Los resultados de este estudio reciente de Weisman y Snow proporcionan un marco en el que es posible evaluar las consecuencias eventuales de la progresiva restricción que el intercambio verbal impone al uso del lenguaje por parte de los niños en el curso de la escolaridad.

En forma complementaria con el incremento en el porcentaje de las emisiones elípticas que se produce en las situaciones de la escuela primaria, se observa que, contrariamente a lo esperado según la progresión en el desarrollo del lenguaje, las emisiones de los niños son más extensas y más complejas en la escuela infantil que en la escuela primaria. Dado que estas observaciones no pueden atribuirse a un déficit lingüístico de los niños ya que esta tendencia es inversa al proceso normal de desarrollo lingüístico, a modo de hipótesis es posible suponer que el pobre desempeño, en términos de producción lingüística, de los niños más grandes en el entorno del aula constituye una respuesta contextual a la modificación observada en el formato iniciación – respuesta – movimiento complementario que en la escuela primaria es, con más frecuencia, empleado como un mecanismo de transmisión de información y no de construcción de discurso en colaboración. En efecto, si el patrón de interacción restringe el espacio comunicativo y, en consecuencia, los niños no hablan, la maestra no puede tampoco contribuir con ellos en la reelaboración de sus conocimientos previos potenciando las situaciones discursivas. La comparación realizada entre las situaciones de juego en rincones y las de enseñanza de conceptos del entorno natural y social en la escuela infantil proporcionan pruebas adicionales que apoyan también la hipótesis de la relación entre la interacción adulto – niño y el desempeño lingüístico en el marco escolar. Si se atiende a los resultados de trabajos que muestran el vínculo estrecho entre la interacción, el lenguaje y la cognición (Reese, Haden y Fivush, 1993; Tessler y Nelson, 1994; Haden, Ornstein, Eckerman y Didow, 2001 y Nazzi y Gopnik (2001), se pone de manifiesto el interés que puede tener el desarrollo de investigaciones futuras que, con diseños correlacionales y explicativos, con un mayor control sobre las variables involucradas, pongan a prueba estas hipótesis que se desprenden de las conclusiones de presente trabajo

Notas

- ¹ El “evento de la ronda” es una situación que tiene lugar, generalmente, al comienzo de la clase y en la que los niños y la maestra sentados en círculo en el suelo comparten información sobre experiencias previas o planifican lo que harán a lo largo del día. Este evento recibe distintas denominaciones: asamblea, tiempo de compartir, intercambio inicial.
- ² La investigación “El intercambio verbal en el aula: el aprendizaje del lenguaje y a través del lenguaje” de la cual forma parte este trabajo constituye parte de la Tesis Doctoral que la Dra. Celia Rosemberg defendió en la Universidad de Buenos Aires con la dirección de la Dra. Ana María Borzone.
- ³ En la situación de juego en rincones el aula se estructura en distintos espacios, cada uno de los cuales se prepara para un tipo de juego: simbólico, construcciones con bloques, juegos de mesa. Generalmente los niños pueden elegir a que rincón desean ir y la actividad se desarrolla simultáneamente en todos ellos.
- ⁴ Se sugiere remitirse al trabajo “La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados” de Rosemberg y Borzone (2001) publicado en *Cultura y educación*, 13, 407–424, en el que se describe en forma detallada estas categorías de estrategias.

Referencias

- ADAMS, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge: The MIT Press.
- ÁLVAREZ, A. (1990). Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico y cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- BAYNHMAN (1996). Direct speech: What's it doing in non narrative discourse? *Journal of Pragmatics*, 25, 61-81.
- BERRY, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: a multilayered approach to exchange structure. En M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BORZONE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- BORZONE, A. M. (1997). *El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires.
- BORZONE, A. M. & GRANATO, L. (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de distinta procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, 132-166.
- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (2000a). Culturas orales y alfabetización. Un desafío para la escuela. *Lectura y vida*, 2, 18-25.
- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (2000b). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas*. Buenos Aires: Aique.
- BORZONE, A. M. & ROSEMBERG, C. R. (2000c). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia*. Buenos Aires: Aique.
- BROWN, R. & U. BELLUGI (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- BRUNER, J. (1973). Learning how to do things with words. En J. Bruner & Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press.
- BRUNER, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-child interaction*. Londres: Academic Press.
- BRUNER, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- CAZDEN, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. En R. P. Parker & F. A. Davis (Eds.), *Developing literacy*. Delaware: International Reading Association.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso del aula*. Barcelona: Paidós.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal & M. A. Melero Zabal (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Col & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLLINS, J. & S. MICHAELS (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- DEL RÍO, I., SANCHEZ, E. & GARCÍA, R. (2000). Análisis de la interacción maestro – alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura y Educación*, 17/18, 41-61.
- DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2001). From activity to directivity. The question of involvement in education. En G. Well & G. Claxton, *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, UK: Blackwell.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nueva York: Macmillan.
- ERICKSON, K. A. & KINTSCH, W. (1995). Long term working memory. *Psychological Review*, 102, 2, 211-245.
- ERICKSON, F. & G. MOHAT (1982). Cultural organization of participation structures in two classrooms of indian students. En G. D. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- FRAWLEY, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science. Language and the unification of social and computational mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- GOLDENBERG, & PATHY CHAVES, (1995) Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (2001). *Articulación entre el Jardín y la E.G.B.* Buenos Aires: Aique.
- GREEN, J. & WEADE, R. (1987). In search of meaning: A sociolinguistic perspective of lesson construction and reading. En Bloom (Ed.), *Literacy and schooling*. Norwood, N.J.: Ablex Publications
- GREEN, J., WEADE, R. & GRAHAM, K. (1988). Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis. En J. Green & J. O. Harke (Eds.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse* (pp. 11-47). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- GREEN, J. L., KANTOR, R. & ROGERS, T. (1991). Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts. En B. Jones & L. Idol (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GUMPERZ, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.
- GUMPERZ, J. & M. FIELD (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- HADEN, C. A., ORNSTEIN, P. A., ECKERMAN, C. O. & DIDOW, S. M. (2001). Mother-Child Conversational Interactions as Events Unfold: Linkages to Subsequent Remembering. *Child Development*, 72, 4, 1016-1031.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways whith words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- KANTOR, R., P. ELGAS & FERNIE, D. (1989). First the look and then the sound: creating conversations at circle time. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 3, 184-201.
- KINTSCH, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction - integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- MICHAELS, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- NAZZI, T. & GOPNIK, A. (2001). Linguistic and cognitive abilities in infancy: when does language become a tool for categorization? *Cognition*, 80, B11-N20.
- NASSAJI, H. & WELLS, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. Ontario Institute for studies in Education. *Applied Linguistics*.
- NELSON, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, K., CARSKADON, G. & BONVILLIAN, J. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504.
- O'CONNOR, M. C. & MICHAELS, S. (1993). Aligning academic task and participation status through voicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 4, 318-335.
- RAMIREZ, A. (1984). Analyzing speech acts. En J. Green & J. Harker (Eds.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse* (pp. 135-164). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- REESE, E., HADEN, C. & FIVUSH, R. (1993). Mother-child conversations in the past: Relations of style and memory over time. *Cognitive development*, 8, 403-430.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendiz del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROSEMBERG, C. R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 15, 47-57.
- ROSEMBERG, C. R. (2002.). *La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja & A.M.E. de Babini La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación. Buenos Aires: La Colmena.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición. El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.
- ROSEMBERG, C. R. & BORZONE, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y educación*, 13, 4, 407-424.
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A. M. & DIJK, B. (En prensa). La lectura de textos expositivos. Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*.
- SÁNCHEZ, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y educación*, 13, 3, 249-266.
- SÁNCHEZ, E., ROSALES, J. & SUÁREZ, S. (1999). Interacción profesor /alumno y comprensión de textos ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y educación*, 14/15, 71-89.
- SELMÍ, L. & TURRINI, A. (1989). *La escuela infantil a los cinco años*. Madrid: Morata
- SIMONS, H. D. & MURPHY, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- SINCLAIR, J. MCH. & COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SNOW, C. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. En C. Snow & C. Ferguson (Eds.), *Talking to children*. Nueva York: Cambridge University Press.
- SNOW, K. (1983). Literacy and language relationship during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2, 165-189.
- SNOW, C. & FERGUSON, C. (1977). *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1991). *Basis of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- TESSLER, M. & NELSON, K. (1994). Making memories: the influence of joint encoding on later recall. *Consciousness and cognition*, 3, 307-326.

- THARP, R. G. & GALLIMORE, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/rr2.htm>
- THARP, R. G. & YAMAUCHI, L. A. (1994). *Effective instructional conversation in native american classrooms*. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/qpr10.htm>
- TIZARD, N., CARMICHAEL, H., HUGHES, M. & PINKERTON, G. (1980). Four year olds talking to mothers and teachers. En Herson (Ed.), *Language and language disorders in childhood*. Oxford: Pergamon Press.
- VAN DIJK, T. (1997). Towards a theory of context and experience models in discourse processing. En H. van Oostendorp (Comp.), *The construction of mental models during reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAN DIJK, T. & KINSTCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- VÉLIZ, N. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.
- VYGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEISMAN, Z. & SNOW, K. (2001). Lexical input as related to children s vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 2, 265-279.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WELLS, G. (1998). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/dialogicinquiry.txt>.
- WELLS, G. & CHANG-WELLS, G. L. (1998). *What have you learned? Co-constructing the meaning of time*. <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/time.txt>.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique

Apéndice

Fragmento de una situación de enseñanza de conceptos en la escuela infantil

.....

12. M: ¿Qué plantamos en la huerta?
13. N: Plantas
14. N: Semillas
15. N: No crecen rápido
16. M: Semillas, si no crecen rápido pero, ¿qué eran?
17. N: Semillas
18. M: Semillas pero, ¿de qué?
19. N: Plantas
20. M: ¿Cualquier planta?
21. N: No
22. N: Por ejemplo, vos ponías semillas de zanahoria
23. N: De lechuga
24. M: Lechuga, ahí está y, entonces, ¿yo agarro la lechuga y la pongo en un hermoso florero adornando mi comedor? ¿La lechuga?
25. Ns.: No
26. M: ¿Para qué sirven las plantas de la huerta?
27. Ns: Para comer
- XXXX(habla superpuesta que no se entiende)
28. M: Si hablamos todos juntos no nos entendemos
29. N: Vos plantás una semilla, a ver una semilla de cebolla, la ponés debajo de la tierra, después la regás todos los días y después sale la planta de cebolla y después la sacás a la cebolla cuando está buena y la comés después
30. M: O sea que en la huerta plantamos cosas ¿para qué?
31. N: Y tengo una cosa para decir. Yo tenía una planta de frutillas y había hormigas, muchas no
32. M: Y ¿qué pasó?
33. N: Y después creció y las hormigas se la comían. Entonces no las podíamos agarrar.
34. M: No podían comer ni una frutilla porque se la terminaron comiendo. Bueno, entonces en la huerta vamos a plantar cosas para comer. O sea que en la huerta plantamos cosas para comer.
35. N: Después cuando la agarrás, primero, hay que lavarlos porque las hormigas.

36. N: Y la lechuga también

37.N: Y pueden hacer caca

38. M: Aparte no sólo eso sino que hay unos microbios muy chiquitos o gusanitos que si no la lavamos los podemos comer.

39.: N: Hay que ver con un microscopio.

40.: Pero te imaginás lechuga por lechuga mirando con eso. Más vale la lavamos bien. Pero ahora estamos hablando de otros tema. Si yo quiero plantar pero plantas que no sean de comer, ¿Cómo se llama ese lugar? ¿También se llama huerta? ¿Cómo se llama ese lugar?

.....

Matriz de análisis de los patrones de interacción entre la maestra y los niños en el fragmento de intercambio correspondiente a la escuela infantil

turno	hablante	acto	movi -miento	dirección informac	tipo de compl.	mov.
12	M	elicita	Inic	M-G	conoc.	
13	N	informa	Resp	N-M		
14	N	informa	Resp	N-M		
15	N	informa	Resp	N-M		
16	M	informa elicita	M.Comp Inic.	M-G M-G	conoc.	repet/ev/ expan
17	N	informa	Resp	N-M		
18	M	informa elicita	M.Comp. Inic	M-G M-G	conoc.	repet.
19	N	informa	Resp.	N-M		
20	M	elicita	Inic	M-N	conoc.	
21	N	informa	Resp	N-M		
22	N	informa	Resp	N-M		
23	N	informa	Resp	N-M		
24	M	Informa elicita	M.Comp Inic	M-G	conoc	repet/ev. expnsió
25	N	Informa	Resp	N-M		
26	M	elicita	Inic	M-G	conoc	
27	N	Informa	Resp	N-M		
28	M	directiva	Inic	M-G	Instrum	
29	N	Informa	Resp	N-M		
30	M	elicita	M.Comp- Inic	N-M	conoc	reconcep /expansi
31	N	Informa	Inic	N-G		
32	M	elicita	Resp/Inic	M-N	personal	
33	N	Informa	Resp	N-M		
34	M	Informa	M-Comp	M-N M-G.		
35	N	Informa	Inic	N-G		
36	N	Informa	Inic	N-G		
37	N	Informa	Inic	N-G		
38	M	Informa	M-Comp	M-G		expans.
39	N	Informa	Inic	N-G		
40	M	Informa	Resp Inic	M-G	conoc.	

Análisis de la complejidad sintáctica de los turnos de intervención de los niños en el intercambio de la escuela infantil

- 13: FN (emisión elíptica)
- 14: FN (emisión elíptica)
- 15: 1 cl. 1 UT
- 17: FN (emisión elíptica)
- 19: FN (emisión elíptica)
- 21: FN (emisión elíptica)
- 22: 1 cl. 1 UT
- 23: FN (emisión elíptica)
- 25: FN (emisión elíptica)
- 27: FN (emisión elíptica)
- 29: 7cl. 6Ut
- 31: 3cl 3 UT
- 33: 3cl.2 UT
- 35: 1cl. 1UT
- 36: FN (emisión elíptica)
- 37: FN (emisión elíptica)
- 39: FN (emisión elíptica)

Fragmento de una situación de enseñanza de conceptos en 1° grado

.....

- 41. M: ¿Qué es un mapa?
- 42. N: El mapa eh... sirve para que, para que... los que andan en barco necesitan el barco para que no se pierdan.
- 43. M: ¿Vamos a andar en barco por acá? (señala la parte territorial del mapa)
- 44. N: No, por lo celeste.
- 45. N: Por lo celeste
- 46. M: Ahh en lo celeste. Esto celeste nos indica que acá está el mar ¿no es cierto? Y el mar, ¿qué nos indica a nosotros entonces?

(Los niños no responden y hablan entre ellos, no se entiende lo que dicen)

- 47: N XXXX
- 48: M: Bien, vamos a escucharnos, hay que saber escucharnos, A ver que dice Eugenia
- 49: N: XXXXX
- 50. M: Ehh, Eugenia XXXX ¿qué representa este mapa?
- 51. N: La República Argentina
- 52. N: La República Argentina.
- 53. M: ¿Qué es la República Argentina?
- 54. Ns: Nuestro país (Todos)
- 55. M: Nuestro país ¿Saben ustedes por qué tiene distintos colorcitos estos? (señala las provincias del mapa).
- 56. N: XXX
- 57. M: No, no hablen así. A ver XXX
- 58. N: Porque son los países.
- 59. M: No, los países no. Esperá un momentito. A ver
- 60. N: XXX
- 61. N: Cada ciudad
- 62. M: Para que no se pierdan.
- 63. N: Cada ciudad

64. M: ¿Qué es cada colorcito?
 65. N: Argentina
 66. N: Las provincias
 67. M: Excelente, las provincias. ¿Por qué hablás Mauricio? Después te voy a preguntar y no vas a saber ¿Escuchaste lo que dijo Elizabeth y Agustina?: ¿Qué era cada colorcito de estos?
 68. A: Las provincias.
 69. A: Las provincias
-

Matriz de análisis de los patrones de interacción entre la maestra y los niños en el intercambio correspondiente a 1º grado de la escuela primaria

turno	hablante	acto	movi -miento	dirección informac	tipo de compl.	mov.
41	M	elicita	Inic	M-G	conoc.	
42	N	informa	Resp	N-M		
43	M	elicita	Inic	M-G	conoc.	
44	N	informa	Resp	N-M		
45	N	informa	Resp	N-M		
46	M	informa elicita	M.Comp. Inic	M-G M-G	conoc.	repet. expans.
47	N					
48	M	directiva	Inic	M-G	instrum	
49	N					
50	M	elicita	Inic.	M-N		
51	N	informa	Resp	N-M		
52	N	Informa	Resp	N-M		
53	M	elicita	Inic	M-G	conoc	
54	N	Informa	Resp	N-M		
55	M	informa elicita	M.Comp Inic.	M-G M-G	conoc	
56	N					
57	M	directiva elicita	Inic - Inic	M-G	Instrum conoc	
58	N	Informa	Resp	N-M		
59	M	elicita	M.Comp Inic	M-N	conoc	ev. Exp
60	N					
61	N	Informa	Resp	N-M		
62	N	Informa	Resp	N-M		
63	N	Informa	Resp	N-M		
64	M	elicita	Inic	M-G	conoc	
65	N	Informa	Resp	N-M		
66	N	Informa	Resp	N-M		
67	M	Informa direct/elic	M.Comp Inic	M-G M-N	instru/ conoc	
68	N	Informa	Resp	N-M		
69	N	Informa	Resp	N-M		

Análisis de la complejidad sintáctica de los turnos de intervención de los niños en el intercambio en 1º grado de la escuela primaria

42: 4 cl 2 UT

44: FN (emisión elíptica)

45: FN (emisión elíptica)

51: FN (emisión elíptica)

52: FN (emisión elíptica)

54: FN (emisión elíptica)

58: 1 cl. 1 UT

61: FN (emisión elíptica)

62: 1 cl 1 UT

63: FN (emisión elíptica)

65: FN (emisión elíptica)

66: FN (emisión elíptica)

68: FN (emisión elíptica)

69: FN (emisión elíptica)