

La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal¹



María Ileana Ibañez

Universidad de Buenos Aires/CONICET
mariaileana86@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Universidad de Buenos Aires/CONICET
crosem@hotmail.com

María Julieta Migdalek

Universidad de Buenos Aires/CONICET
maiamigdalek@gmail.com

Carla Giordano

Universidad del Salvador/CONICET
liccarlagiordano@gmail.com

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2020.
Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2020.

Resumen

Este estudio explora en distintas actividades del jardín maternal, la relación entre la configuración del intercambio conversacional —las maestras le hablan a todos/as los/as niños/as, a un grupo pequeño, a un solo niño o niña— y características cuantitativas y cualitativas del habla de las docentes: el volumen, la diversidad léxica, la función pragmática de las emisiones y la contingencia de sus respuestas. Se analizaron cuatro situaciones videofilmadas en dos jardines maternos de la Ciudad de Buenos Aires (Rosemberg, Stein, Migdalek, 2003-2014) mediante una estrategia de análisis mixta. Los resultados mostraron que las maestras tendían a emplear un mayor volumen de habla y mayor diversidad léxica al dirigirse a una sola niña o niño, en segundo lugar al grupo grande y en menor proporción a grupos pequeños. Además, utilizaban mayor número de directivas al interactuar con un niño o niña y mayor cantidad de comentarios al interactuar con grupos grandes o pequeños. También mostraron que las maestras eran mayormente contingentes con las emisiones infantiles. En conjunto, los resultados señalaron la relevancia de estudiar el habla dirigida a los/as niños/as en los entornos escolares, en tanto este conocimiento puede constituir un insumo para diseñar estrategias que faciliten la transición del hogar al jardín maternal.

Palabras clave: configuraciones grupales, vocabulario, función pragmática, contingencia, jardín maternal.

¹ Esta investigación se realizó en el IICE (Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires) y en el CIPME (Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental “Dr. Horacio J. A. Rimoldi”), con el apoyo de los siguientes subsidios: “El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil” (UBACyT 20020150100187BA, Rosemberg, C. R., directora; Sarle, P., codirectora); “Vocabulario, narración y argumentación infantil. Un estudio psicolingüístico y sociocultural” (PIP 80/15; Aprobado por Res n° 111/16, Rosemberg, C. R., directora).

Abstract

This study explores the relationship between the structure of daycare conversational exchanges—the teacher speaks to all the children, a small group, a single child— and certain quantitative and qualitative characteristics of teachers' speech: the volume of speech, the lexical diversity, the pragmatic function of the utterances and the contingency of their responses. We used a mixed methodological procedure to analyze four video-recorded situations in two daycares in the City of Buenos Aires (Rosemberg, Stein, Migdalek, 2003-2014). Results showed that the teachers tended to use a greater volume of speech and greater lexical diversity when addressing a single child, second to the large group and to a lesser extent to small groups. In addition, they used more directives when interacting with a child and more comments when interacting with large or small groups. Results also showed a wide presence of contingent responses to children's utterances. Overall the results of this work show the relevance of studying child directed speech in school settings, as these studies can provide the knowledge necessary to develop strategies to enhance children's transition from home to daycare.

Keywords: group settings, pragmatic function, contingency, vocabulary, maternal garden.

Introducción

Investigaciones llevadas a cabo en el marco de modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996, 2007) que recuperan las premisas centrales de la psicología sociocultural (Vygotsky, 1964) han mostrado que las características del habla dirigida a los/as niños/as en las situaciones de interacción de las que participan tempranamente en sus hogares pautan las trayectorias de su desarrollo lingüístico (por ejemplo: Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff, 2003; Rowe, 2012; Weisleder y Fernald, 2013). Estos estudios han puesto de manifiesto que ciertos aspectos del lenguaje al que los/as niños/as se hallan expuestos—el volumen de habla, la diversidad del vocabulario, la complejidad sintáctica— así como de las interacciones que mantienen con adultos y otros niños y niñas—la función pragmática de las emisiones (formulan una pregunta o una directiva para la acción, comentan con ellos/as sobre el mundo cercano o reportan un hecho pasado) y las respuestas contingentes que mantienen el tópico de interés del niño/a—, son todos aspectos lingüísticos e interaccionales que conjuntamente configuran las experiencias infantiles en el entorno del hogar.

El ingreso al jardín maternal y de infantes conlleva para los/as niños/as el encuentro con un entorno conversacional que difiere estructuralmente de aquel que han experimentado de manera temprana en sus hogares: un grupo relativamente numeroso de niños/as de un desarrollo similar se halla al cuidado de uno o dos adultos que, en las interacciones destinadas a la consecución de objetivos educativos, tienen que responder a las demandas comunicativas y de atención que le plantea el conjunto de niños/as. A pesar de que cabe esperar que estas características particulares de los entornos conversacionales del jardín maternal y de infantes tengan implicancias en términos de las oportunidades que los/as niños/as tienen de usar y desarrollar el lenguaje en las salas de nivel inicial, son escasos los estudios que han indagado el lenguaje y las interacciones en este contexto. Investigaciones, mayormente realizadas con otras poblaciones, han precisamente ahondado en la magnitud de las demandas comunicativas que implican estos entornos tanto para los/as niños/as como para los/as docentes (Wells, 1988; Soderstrom, Grauer, Dufault y McDivitt, 2018). También han puesto de manifiesto el valor de los turnos de conversación entre los/as maestros/as y los/as niños/as así como de las interacciones entre pares para el aprendizaje de vocabulario (Perry, Prince,

Valtierra, Rivero-Fernández, Ullery, Katz, Laursen y Messinger, 2018). Asimismo, han proporcionado algunas evidencias sistemáticas de las diferencias en lenguaje e interacciones que implican las distintas actividades que constituyen la jornada diaria en las salas de nivel inicial (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt y Gill, 2006; Turnbull, Beckman Anthony, Justice y Bowles, 2009; Soderstrom y Wittebolle, 2013).

Más allá de las particularidades lingüísticas y conversacionales que, por su objetivo específico, pueden implicar cada una de las diferentes actividades que caracterizan a este nivel educativo (tales como el juego libre y la lectura de cuentos), en todas ellas la construcción compartida de significados y el espacio para la participación espontánea de los/as niños/as requiere que los/as docentes alternen en su discurso secuencias de emisiones dirigidas al conjunto de la sala, a grupos pequeños de niños/as y emisiones dirigidas a un niño o niña individual. Esta alternancia en la dirección del discurso docente ha sido solo analizada tangencialmente en unos pocos estudios con otras poblaciones (Schaffer y Liddell, 1984; Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Torr y Pham, 2016). Constituye, sin embargo, una característica constitutiva de los entornos educativos formales en general, que reviste una especial relevancia en el nivel inicial, porque los/as niños/as se hallan en pleno desarrollo lingüístico. En efecto, resulta necesario considerar que cada una de estas configuraciones discursivas puede presentar características lingüísticas e interaccionales particulares que ofrezcan a los/as niños/as distintas oportunidades para construir el lenguaje. Contribuir a la comprensión de las oportunidades que ofrecen los entornos lingüísticos en las salas a partir del análisis de las características del lenguaje y de las interacciones en las secuencias conversacionales en las que los/as docentes se dirigen a un grupo grande de niños/as, a un grupo pequeño o a un solo niño o niña es precisamente el foco de este estudio. En los apartados siguientes realizamos primero una revisión de las investigaciones sobre los intercambios lingüísticos en las salas de jardín maternal y de infantes, para luego presentar los objetivos específicos que guían el análisis.

El lenguaje y las interacciones con los/as maestros/as en distintas actividades del nivel inicial

En el nivel inicial el lenguaje no solo es objeto de desarrollo y aprendizaje sino también, y en importante medida, el medio a través del cual se realiza la enseñanza (Rosemberg y Silva, 2009). A pesar de ello, son escasas las investigaciones que han analizado las características de los intercambios lingüísticos que mediatizan los aprendizajes infantiles en las salas. Algunos estudios han analizado la cantidad y diversidad de vocabulario en el discurso de los/as docentes (Soderstrom y Wittebolle, 2013; Pizarro, Peralta, Audisio, Mareovich, Alam, Peralta y Rosemberg, 2019). También han analizado la función pragmática de las emisiones de los/as maestros/as, en particular, la cantidad de preguntas, comentarios y directivas que se formulan a los/as niños/as durante el desarrollo de los contenidos en estos intercambios (Girolametto, Weitzman, Lieshout y Duff, 2000; Ibañez, Ramírez y Rosemberg, 2018). Solo unos pocos trabajos han atendido a la alternancia de los turnos de intervención entre los/as maestros/as y los/as niños/as (Perry *et al.*, 2018) y, tangencialmente, se ha señalado la relevancia para el desarrollo del lenguaje de las secuencias en las que los/as docentes retoman de modo contingente el tópico que constituye el foco de interés infantil (Rosemberg y Silva, 2009; Torr y Pham, 2016). En el análisis de los intercambios lingüísticos, algunos de los estudios mencionados han contemplado las características que les imprime el objetivo de la actividad que se está llevando a cabo en la sala, pero solo muy pocos han considerado que, al interior de las actividades, el habla docente orientada al conjunto de niños/as, a grupos pequeños o a niños/as individuales puede implicar diferencias importantes en la configuración de los intercambios lingüísticos. Dado que son pocos los estudios que se centraron en salas de jardín maternal, en esta revisión también se incluyen las investigaciones en salas de 4 y 5 años.

Entre los estudios que se focalizaron en el vocabulario del discurso de los/as docentes y también del de los/as niños/as cabe mencionar el trabajo de Soderstrom *et al.* (2013) que analizó situaciones de interacción en las que participaban niños/as canadienses de entre 12 y 29 meses en las actividades cotidianas en sus hogares y en el jardín maternal. Sus resultados mostraron que el volumen de palabras dirigidas al/a niño/a así como el número de palabras infantiles variaba en las distintas actividades. Así por ejemplo, en la actividad de juego organizado el niño o la niña estaba expuesto/a a una mayor cantidad de vocabulario que en las actividades de juego libre, en las que jugaba con varios juguetes por su propia iniciativa. Por su parte, la lectura de cuentos al conjunto de niños/as daba lugar a que escucharan una gran cantidad de palabras. Durante la merienda los/as niños/as producían pocas vocalizaciones, pero escuchaban muchas palabras por parte de sus docentes.

Como señala Ibañez *et al.* (2018), a partir del análisis del discurso de las docentes en una sala de 1 año en la Ciudad de Buenos Aires, las diferencias en la cantidad de vocabulario a que se hallan expuestos/as los/as niños/as en la merienda y el juego libre puede atribuirse a las diferencias en el objetivo y la estructura de las actividades. En efecto, en la merienda los/as docentes son el centro de las interacciones y controlan el desarrollo de la actividad, llevando adelante una secuencia de acciones prefijada. Probablemente, una rutina establecida cree un contexto en el que los/as maestros/as puedan conversar en mayor medida con los/as niños/as. El juego libre, en cambio, se caracteriza por ser una actividad de tipo exploratorio, en la que las/os maestras/os monitorean el accionar infantil, sin involucrarse mayormente en conversaciones con los/as niños/as. A pesar de estas diferencias en cantidad de palabras, la diversidad léxica, esto es la proporción de tipos distintos de palabras, es semejante en ambas clases de actividades.

Otros trabajos, en poblaciones de características sociodemográficas similares en la Argentina, examinaron las propiedades léxicas de índole cualitativo, tales como la diversidad del vocabulario y, también, el uso de palabras específicas, conectores causales y temporales (Rosemberg, 2013; Pizarro, Peralta, Audisio, Mareovich, Alam, Peralta y Rosemberg, 2019). Estos trabajos se han centrado en las interacciones en salas de 4 y 5 años, en parte por las implicancias que la diversidad de vocabulario puede tener en el acceso a la alfabetización y la transición a primer grado de la escuela primaria. Así, Rosemberg (2013) encontró que durante las situaciones de lectura de cuentos los/as docentes emplean no solo una mayor cantidad de palabras sino también más diversas que en las situaciones de ronda. Por su parte, en el trabajo mencionado de Pizarro *et al.* (2019) se observó que las situaciones de juego organizado se caracterizan por una mayor diversidad léxica en el habla de los/as docentes, y las de lectura de cuentos por la presencia de conectores causales.

Cómo el niño o la niña comprende el lenguaje que escucha y en qué medida ello impacta en su desarrollo lingüístico no se halla solo condicionado por características inherentes a las palabras mismas sino también por el modo en el que ellas se entran en la conversación que los/as niños/as mantienen con los/as maestros/as. Debido a ello, una serie de trabajos han atendido a la funcionalidad de las intervenciones docentes en conversaciones desarrolladas en las salas de jardín maternal y de infantes. En un trabajo clásico realizado en Gran Bretaña, Wells (1988) comparó las características de la experiencia lingüística que niños/as de entre un año y medio y tres años y medio tenían en sus hogares con la del jardín maternal y de infantes. En este entorno los/as niños/as mayormente participaban en conversaciones iniciadas por los/as docentes en torno a temáticas de su interés. Los/as maestros/as generalmente formulaban directivas para la acción y preguntas, y los/as niños/as no tenían un espacio amplio de participación. También McCartney (1984) encontró que el habla docente estaba en gran medida compuesta por directivas destinadas a controlar la participación infantil y en segundo lugar por emisiones destinadas a solicitar o a brindarles información a

los/as niños/as. Por su parte, Girolametto *et al.* (2000) encontraron que tanto en las salas de jardín maternal como de jardín de infantes, durante la lectura de cuentos el habla era más directiva que durante el juego con masa. En un análisis de las preguntas en salas de jardín de infantes de la Argentina, Sartori *et al.* (2017) hallaron que, tanto en las situaciones de juego como de lectura de cuentos, el tipo y la complejidad de la pregunta con que los/as maestros/as iniciaban la interacción afectaban el encadenamiento de las interacciones, tanto en cuanto a la complejidad de las respuestas de los/as niños/as a su pregunta como a su participación posterior en la que retroalimentaban la respuesta infantil.

Otros pocos trabajos se han focalizado precisamente en las características que adoptan estos encadenamientos de turnos de participación entre maestros/as y niños/as, encadenamientos que configuran las secuencias de interacción en las salas de nivel inicial. Así, el análisis longitudinal anual de las interacciones en una sala de 2 años en Estados Unidos realizado por Perry *et al.* (2018) mostró que las actividades “estructuradas” (lectura de cuentos, ronda y juego organizado) se asociaban no solo con un mayor número de palabras sino también con un mayor incremento en los intercambios entre maestros/as y niños/as que las actividades no estructuradas (tiempo de comida, juego exploratorio o en el patio y cuidado personal). Asimismo, puso de manifiesto que las secuencias de turnos en que un/a docente responde a un niño o niña individual tienen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje infantil, en particular en el aprendizaje de vocabulario. Un análisis cualitativo llevado a cabo por Rosemberg y Silva (2009) muestra cómo en estos intercambios uno a uno, entre maestro/a y niño/a, y las distintas actividades crean espacios de conversación particulares en los que las respuestas contingentes del/de la docente que retoman el foco de interés de los/as niños/as, precisan y expanden su mundo conceptual promoviendo el desarrollo lingüístico y conceptual infantil.

La interrelación entre las oportunidades que los/as niños/as tienen de participar en intercambios con los/as maestros/as, el tamaño del grupo y el tipo de actividad fue específicamente atendida por muy escasos estudios. Por ejemplo, Morra Pellegrino y Scopesi (1990) en su análisis de sesiones inducidas de juego libre entre niños/as menores (1 año) y mayores (2,6 años) en el jardín maternal hallaron que los/as docentes modifican las características de su lenguaje al interactuar con un solo niño o niña, con un grupo pequeño (3 niños/as) y un grupo grande (7 niños/as). Los/as docentes emiten mayor cantidad de palabras al interactuar con un grupo pequeño que con el grupo grande y con niños/as individuales. Al interactuar con el grupo grande los/as docentes emiten una mayor cantidad de directivas de control. En cambio, en interacciones con niños/as individuales o con el grupo pequeño los/as maestros/as producen un número mayor de expansiones de las emisiones infantiles en las que amplían los temas propuestos por los/as niños/as.

Estos aspectos interaccionales del lenguaje en el jardín maternal fueron también tratados de un modo muy incipiente por Torr y Pham (2016), quienes analizaron cualitativamente la manera en que los/as maestros/as de cuatro salas interactuaban con niños/as de entre 9 y 20 meses de edad. Sus registros de audio y video pusieron de manifiesto que el tamaño del grupo es uno de los factores centrales que influye en el lenguaje utilizado por los/as docentes: durante las actividades los/as educadores/as tienen pocas ocasiones para mantener conversaciones con los/as niños/as de forma individual antes de que otros/as niños/as se unan a la diada. Ello afecta el potencial de los/as maestros/as para participar en conversaciones sostenidas y semánticamente contingentes, esto es que respondan al interés del niño/a. Las autoras remarcan que en el jardín maternal los/as educadores/as deben interactuar rápidamente con distintos/as niños/as con el objeto de atender a sus distintas necesidades, intereses y focos de atención. Ello podría dar cuenta de que en ocasiones se emplee un lenguaje simple y de

naturaleza directiva, que no aliente la colaboración de los/as niños/as en la producción conjunta de conversaciones.

El presente estudio

La revisión de antecedentes presentada muestra la relevancia de las características de los intercambios (cantidad y diversidad de vocabulario a que se ven expuestos/as los/as niños/as y función pragmática y contingencia de las interacciones en las que se hallan insertos/as) en el desarrollo lingüístico infantil. Asimismo, los estudios mencionados de Morra Pellegrino y Scopesi (1990) y Torr y Pahn (2016), realizados con otras poblaciones, sugieren que estas características podrían variar en función de la configuración de los intercambios en el jardín maternal. Debido a ello, en este trabajo nos proponemos dar cuenta de en qué medida y de qué modo la configuración del intercambio conversacional —el/la maestro/a le habla a todos/as los/as niños/as, a un grupo pequeño, a un solo niño o niña— se relaciona con las características cuantitativas y cualitativas del discurso de los/as docentes en salas de 2 años de jardín maternal: el volumen de habla (cantidad de emisiones y de palabras), la diversidad léxica (tipos distintos de palabras e índice de diversidad), la función pragmática de las emisiones de los/as docentes y la contingencia de sus respuestas a las intervenciones infantiles.

Metodología

Participantes

Participaron de este estudio dos salas de niños/as de dos años, pertenecientes a dos jardines maternas de la Ciudad de Buenos Aires. Dichas salas están compuestas por entre trece y diecisiete niños/as que se encuentran bajo el cuidado de dos docentes —una maestra a cargo y una auxiliar—. A través de la información brindada por el equipo directivo de cada una de las instituciones educativas, se determinó que los/as niños/as de las salas viven en poblaciones urbano-marginadas de zonas aledañas.

Obtención y transcripción de los datos

Las situaciones que se analizan en este estudio forman parte de un corpus mayor conformado por veinte videofilmaciones de distintas situaciones de aula en dos jardines maternas y de infantes de CABA (Rosemberg, Stein y Migdalek, 2003-2014). La obtención del corpus se realizó siguiendo la normativa ética contemplada en la resolución de Conicet RD-20061211-2857. Se contó con el permiso de las instituciones y el consentimiento de los padres de los/as niños/as de las salas, quienes autorizaron la grabación y las transcripciones con fines científicos.

El registro de estas situaciones fue realizado luego de que tanto maestras como niños/as se hubiesen familiarizado con la investigadora a cargo del trabajo de campo. Durante las filmaciones se buscó captar la situación del modo más amplio posible, sin hacer foco en ningún participante en particular.

Para el presente análisis se seleccionaron cuatro situaciones cuya actividad principal difiere: juego, desayuno, preparación de pan y dibujo. Cada una de estas actividades tuvo una duración de 20 minutos. A continuación, en el Cuadro 1 se describen las principales acciones llevadas a cabo por las maestras y los/as niños/as durante cada actividad.

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

Cuadro 1. Descripción de las actividades analizadas.

Para la identificación y transcripción de las emisiones docentes dirigidas a los/as niños/as se empleó el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permite el procesamiento y codificación de videos. Se segmentaron las emisiones tanto de la docente a cargo del curso como de su auxiliar, y se dejaron de lado las emisiones infantiles, las emisiones producto de la conversación entre las maestras de la sala y otros/as adultos/as que intervenían circunstancialmente. Para la segmentación del habla docente se tuvo como criterio el cambio de hablante, la entonación y las pausas. La transcripción de la información verbal y no verbal de cada segmentación siguió las pautas del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts, MacWhinney, 2000).

Análisis de los datos

Para dar cuenta de las características del discurso de las docentes en los intercambios conversacionales en las salas, el volumen de habla (cantidad de emisiones y cantidad de palabras), la diversidad léxica, la función pragmática de las emisiones y el grado de contingencia de las respuestas a las emisiones infantiles se empleó una estrategia de análisis que responde a una lógica mixta (Creswell y Plano Clark, 2006). Dicha estrategia se apoya en una transcripción densa del lenguaje verbal, los gestos, las miradas que conforman las interacciones. Combina el análisis cuantitativo de indicadores específicos de volumen de habla con la identificación inductiva y la codificación de categorías relativas a algunas de las dimensiones de análisis, el análisis estadístico de las diferencias que introduce la variable independiente y la configuración grupal del intercambio con un análisis cualitativo que permita la comprensión contextual de algunas de las dimensiones.

Se elaboró una plantilla en el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) que permitió codificar la configuración del intercambio conversacional —la maestra le habla a todos/as los/as niños/as, a un grupo pequeño, a un solo niño o niña—, la función pragmática de las emisiones docentes y la contingencia de sus respuestas, atendiendo tanto a los aspectos verbales como no verbales de las interacciones —la entonación, los

gestos, la mirada, la posición y los movimientos corporales— (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Goodwin, 2000) que se ponían de manifiesto en los videos.

Para determinar la configuración del intercambio conversacional entre las maestras y los/as niños/as se codificaron las emisiones de las docentes a partir de una serie de categorías desarrolladas inductivamente a partir del uso heurístico de categorías que Pellegrino y Scopesi (1990) propusieron para entornos cuasiexperimentales. Estas categorías permiten dar cuenta de a quién se dirige la intervención: un niño o una niña, un grupo pequeño o un grupo grande. En el Cuadro 2 se detalla la definición de cada configuración grupal.

Categoría	Definición	Ejemplo
Niño/a	Emisiones dirigidas a un solo niño o niña.	Situación de juego. Un niño agarra el palo de la escoba de juguete como si fuera una espada y expresa: — <i>aza.</i> La maestra mira al niño, se lleva la mano a la boca y dice: <i>no, no, no.</i> Luego se coloca de cuclillas junto al niño y agrega: — <i>el palo no es para eso, el palo es para barrer.</i>
Grupo pequeño	Emisiones dirigidas a grupos conformados por entre 2 y 7 niños/as.	Situación de juego. La maestra sentada con tres niñas: Maestra: — <i>acá hay una cacerola para cocinar guiso.</i> Maestra: — <i>zanahoria y un poquito de sal.</i> Luego, hace que revuelve la comida y expresa: — <i>acá está la hornalla, prendemos el fuego. Le voy a poner un poquito de espárrago.</i>
Grupo grande	Emisiones dirigidas a grupos conformados por 8 o más niños/as.	Situación de preparación de pan. La maestra está ubicada en el centro de la sala y dice, elevando el tono de voz: — <i>miren lo que vamos a hacer primero.</i> Niños/as: <i>¿qué?</i> Maestra: muestra un paquete de harina y dice: — <i>¿qué es esto? ¿alguien sabe? ¿alguien vio a mamá comprar algo así?</i>

Cuadro 2. Categorización de las configuraciones grupales a las que se dirigen las emisiones docentes.

Para determinar la función pragmática de las emisiones docentes se utilizó la codificación propuesta por Ramírez, Ibañez, Migdalek, Stein, Mealla y Rosenberg (2019). En el Cuadro 3 se detallan las categorías y se presentan ejemplos.

Categoría	Definición	Ejemplo
Preguntas	Pedidos de información desconocida para el emisor. Quedaron excluidas de esta categoría todas aquellas emisiones con formato de pregunta cuya función fuera obtener una respuesta verbal específica por parte del niño/a. Estas fueron codificadas dentro de la categoría de directivas.	Cinco niños y niñas gritan desde su mesa. La maestra se acerca. Maestra: <i>¿qué quieren?</i> Niños/as: — <i>cereales</i> . Mientras juegan con los elementos de cocina, un niño se acerca a la maestra. Maestra: <i>¿necesitás ayuda?, ¿en qué te puedo ayudar yo?</i>
Directivas	Todas las emisiones destinadas a regular la atención o el accionar del niño/a. Se incluyeron dentro de esta categoría las peticiones directas, las peticiones indirectas y las preguntas por información conocida, así como también las prohibiciones.	La maestra parada en el centro del salón. Maestra: — <i>miren lo que vamos a hacer primero, miren</i> . Una niña se acerca al bol con harina. Maestra: — <i>no (...) no pongo las manos todavía, Agustina</i> .
Comentarios	Emisiones cuya función era brindar información o retroalimentación sobre objetos o acciones que estaban teniendo lugar en el momento de la enunciación. Las emisiones podrían brindar tanto información afectiva acerca de las conceptualizaciones del hablante en relación a lo que estaba sucediendo como características intrínsecas de los elementos con los que estaba en contacto.	La maestra agarra la lata de crayones. Maestra: — <i>les voy a dar colores para que puedan pintar</i> . Maestra: — <i>y dibujar lo que tengan ganas</i> . Luego de que una niña termina de repartir los vasos para el desayuno, la maestra se acerca. Maestra: — <i>muy bien Rocío repartiste los vasos</i> .
Reportes	Emisiones que refieren a eventos pasados o futuros no vinculados con los que tienen lugar en el presente.	Durante el desayuno. Maestra: — <i>después vamos a organizar para que puedan pintar. Y Johny le va a dibujar al papá</i> .
Rituales lingüísticos	Elementos lingüísticos verbales y no verbales que se utilizan en la vida cotidiana y van adquiriendo una función especializada en la conducta individual y las interacciones. Quedaron incluidas dentro de esta categoría las canciones, saludos o emisiones de cortesía.	Una niña estornuda. Maestra: — <i>ay, salud</i> . Durante la situación de juego un grupo de niños y niñas le entrega a la maestra algunas verduras de juguete. La maestra las coloca en una ollita. Maestra: — <i>gracias</i> .

Cuadro 3. Categorización de la función pragmática del habla dirigida a las niñas y los niños.

Para analizar la contingencia semántica en el habla de las maestras se elaboró la codificación que se presenta en el Cuadro 4. Las categorías se elaboraron inductivamente a partir de una inspección del corpus de datos, en las que inicialmente se clasificaron las emisiones considerando si eran o no contingentes. Se identificaron luego dos clases de emisiones contingentes: aquellas que retomaban el lexema infantil y aquellas que no lo hacían.

Categoría	Definición		Ejemplo
Contingentes	Emisiones referidas a entidades que constituyen el foco de la atención infantil porque los están sosteniendo, mirando o han hecho referencia verbal o gestual a ellos o emisiones relacionadas con la actividad en la que el/la niño/a ya estaba comprometido/a.	<i>Retoman el lexema infantil:</i> la emisión presenta un lexema enunciado en una emisión previa del niño/a, es decir, retoma una unidad mínima de significado que puede plasmarse en distintas formas de palabra.	Maestra: <i>¿y para qué puede servir este vaso?</i> Niño: — <i>agua</i> . Maestra: — <i>para agua, Jony dice agua</i> . La maestra agarra un bebé de juguete y agrega: <i>¿y por ejemplo se le puede dar así agua al bebé?</i> Niña: — <i>toma</i> . Maestra: — <i>toma el bebé agua</i> . Maestra: <i>¿entonces (...) qué era esto [mostrando una cuchara con azúcar]?</i> Niña: — <i>arena</i> . Maestra: — <i>no (...) ¿qué es?</i> Niño: — <i>azúcar</i> . Maestra: — <i>bien</i> .
		<i>No retoman el lexema infantil:</i> la emisión no retoma lexema alguno de la emisión previa del niño/a pero continúa el tópico propuesto por el niño/a (por ejemplo, sinónimos, hipónimos, hiperónimos).	
No contingentes	Emisiones que no responden al foco de la atención infantil.		La maestra y los niños y niñas cuentan las tazas de harina: Maestra: <i>¡Muy bien cinco!</i> Maestra: — <i>y medio</i> . Niño: <i>¿y no ponemos seis?</i> Maestra: — <i>a ver, vamos a hacer una cosa los que están en esa mesa vengan a pararse alrededor de esta mesa</i> .

Cuadro 4. Categorización de la contingencia semántica en el habla de las docentes.

Al finalizar el proceso de codificación, las transcripciones realizadas en ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008) se exportaron al CLAN (Computerized Language Analysis, MacWhinney, 2000). En primer lugar, mediante el programa combo se procesó la cantidad de emisiones docentes dirigidas a cada configuración grupal (grupo grande, grupo pequeño, un/a niño/a). Luego, al interior de cada configuración grupal, se procesó el volumen de habla de las docentes —considerando la cantidad de emisiones de las docentes y la cantidad total de palabras (*tokens*)— y la diversidad léxica —considerando la cantidad de tipos de palabras (*types*), es decir, los tipos distintos de palabras que las docentes producen en su discurso—. Asimismo, se consideró un índice del grado de diversidad léxica del discurso (VOCD) que calcula la cantidad de palabras diversas, pero controlando el total de palabras. En segundo lugar, se procesó la función pragmática y la contingencia de las emisiones de las docentes en cada configuración grupal. Además, se analizó la distribución de frecuencias para cada variable y se realizaron análisis estadísticos de Chi cuadrado (X^2).

Por último, dado el interés que reviste el carácter que asumen las interacciones en las distintas configuraciones grupales en las salas de educación inicial, con el objeto de alcanzar una comprensión más profunda de las relaciones de contingencia entre las emisiones de las docentes y las emisiones infantiles, se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), que constituye un método pertinente para estudiar cualitativamente la contingencia de las emisiones de las maestras durante la dinámica de la configuración grupal de las distintas actividades.

Resultados

El vocabulario de las maestras según la configuración grupal y el tipo de actividad

El volumen de habla que las docentes dirigen a niños/as individuales, pequeños grupos y al grupo grande en las actividades de juego, preparación de pan, desayuno y dibujo se analiza considerando el número de emisiones (Figura 1) y de palabras (Figura 2) que emplean. Como puede observarse en ambas figuras, las actividades de juego, dibujo y desayuno presentan un patrón cuantitativo similar. En efecto, durante estas actividades, las maestras dirigen una mayor cantidad de emisiones y palabras a niños/as individuales, en segundo lugar al grupo grande y en menor cantidad a grupos pequeños. Cabe señalar que solo en la actividad de juego, las docentes dirigen más del 10% de sus emisiones a grupos pequeños de niños/as. En cambio, la actividad de preparación de pan se caracterizó por mayor cantidad de emisiones y palabras dirigidas al grupo grande seguidas por emisiones dirigidas a un/a niño/a y al igual que el resto de las actividades, en menor medida a grupos pequeños.

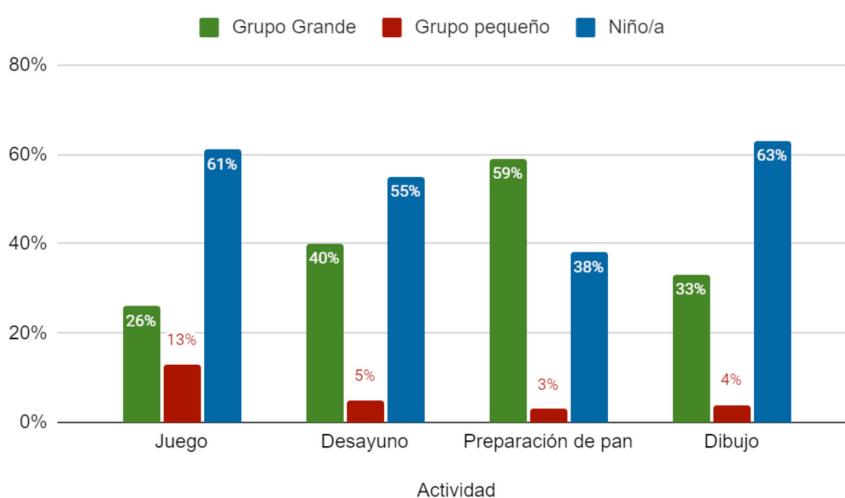


Figura 1. Emisiones de las maestras en cada actividad según la configuración grupal.

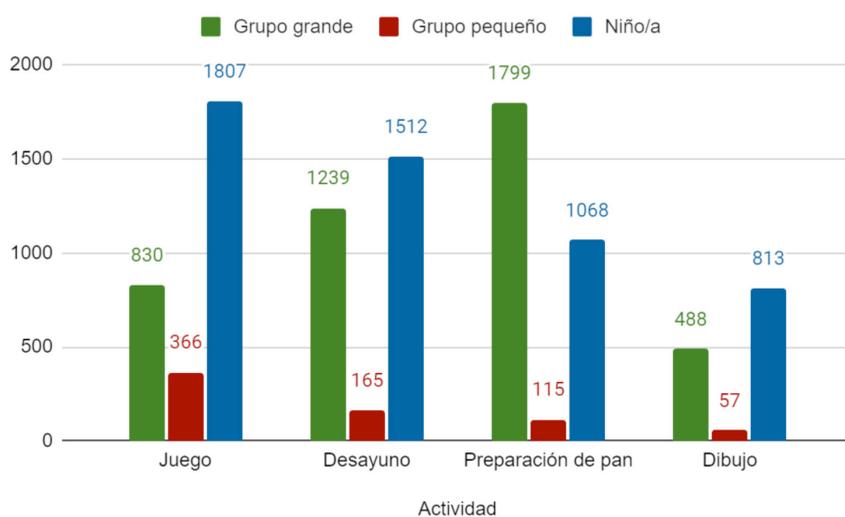


Figura 2. Cantidad de palabras según la configuración grupal a la que se dirige la intervención docente en cada actividad.

La prueba de χ^2 puso de manifiesto que las variables actividad y volumen de habla en la configuración grupal no son independientes, ni al ser medidas en emisiones ($X^2(6) = 32.485$; $p < 0,005$), ni en palabras ($X^2(6) = 783.85$; $p < 0,005$).

Distintas palabras y el grado de diversidad léxica en las distintas configuraciones grupales

El análisis cuantitativo de los distintos tipos de palabras en el habla de las docentes según la configuración grupal que se presenta en la Figura 3 mostró un patrón de distribución similar al del volumen de habla: las docentes emplean un número mayor de tipos distintos de palabras cuando se dirigen a niños/as individuales que cuando se dirigen a un grupo grande y, en una medida muy reducida, cuando se dirigen a grupos pequeños. También en este caso la prueba de χ^2 determinó que las variables tipo de palabras y configuración grupal no son independientes ($X^2(6) = 133.43$; $p < 0,005$).

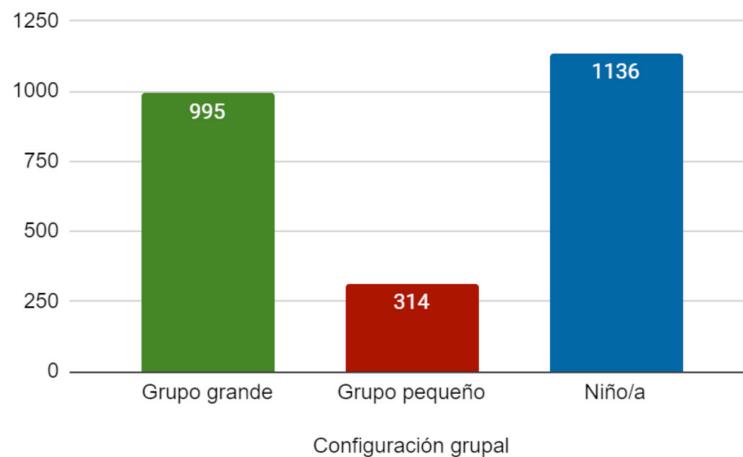


Figura 3. Cantidad de tipos distintos de palabras según la configuración grupal a la que se dirige la intervención docente.

Cabe señalar, sin embargo, que cuando se consideran los tipos distintos de palabras controlando la cantidad total de palabras en el índice de diversidad léxica, en la Figura 4, las diferencias entre las configuraciones grupales no se observan. Esto es, a similar cantidad de habla, no se observan diferencias significativas en los tipos distintos de palabras (que determinan la diversidad léxica). En efecto, la prueba de χ^2 determinó que las variables VOCD y configuración grupal son independientes ($X^2(6) = 5,1398$; $p = 0.526$).

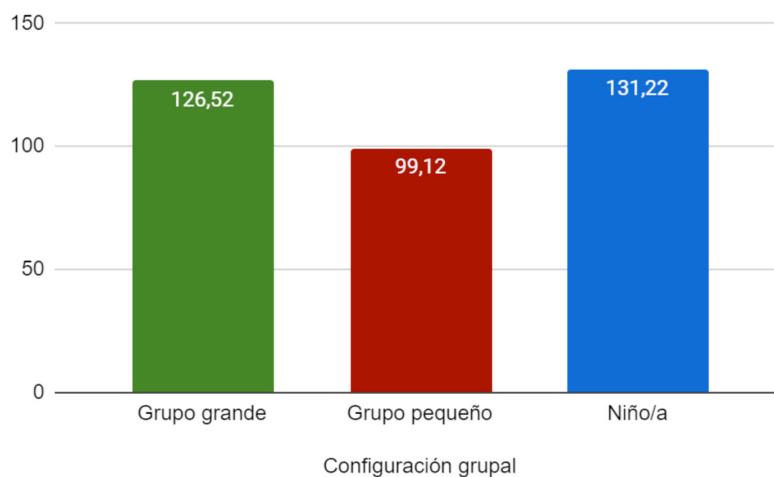


Figura 4. Diversidad léxica (VOCD).

La función pragmática de las emisiones de las docentes según la configuración grupal

En la Figura 5 se presenta la distribución de las funciones pragmáticas de las emisiones de las maestras según la configuración grupal al interior de las actividades.

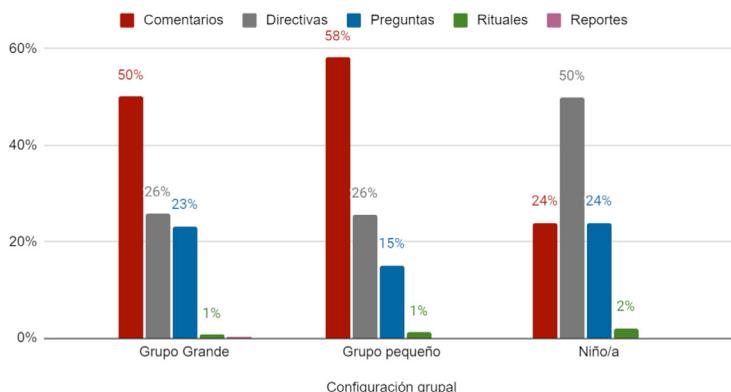


Figura 5. Función pragmática de las emisiones de las docentes según la configuración grupal.

Como se observa en el gráfico, las configuraciones discursivas grupo grande y grupo pequeño presentan un patrón similar en relación a la distribución de las funciones pragmáticas de las emisiones docentes. En ambas se observa una fuerte preeminencia de comentarios, seguidos por directivas y preguntas y, en menor medida, por rituales y reportes. Por su parte, la distribución de las funciones pragmáticas de las emisiones dirigidas a un/a niño/a se diferencia por una preeminencia de directivas, seguidas por igual porcentaje de comentarios y preguntas y, en menor medida, rituales. La prueba de χ^2 puso de manifiesto que las variables función pragmática y configuración grupal no son independientes ($X^2(6) = 134.92$; $p < 0,005$).

La contingencia de las emisiones de las docentes según la configuración grupal

En la Figura 6 se presenta el análisis de contingencia en las emisiones de las docentes considerando el tipo de configuración grupal. En primer lugar, cabe señalar que en las tres configuraciones grupales analizadas se observa una amplia preeminencia de emisiones contingentes, es decir de emisiones que retoman el tópico de interés infantil. En efecto, el porcentaje de emisiones no contingentes que no responden al foco de la atención infantil no alcanza el 27% de las emisiones de las docentes en ninguna de las configuraciones grupales. Cabe señalar que, al interior de las emisiones contingentes, se observa una diferencia cuantitativa entre aquellas emisiones contingentes que retoman el lexema infantil y aquellas que no lo hacen. La prueba de χ^2 determinó que las variables contingencia y configuración grupal no eran independientes ($X^2(4) = 29.278$; $p < 0,005$).

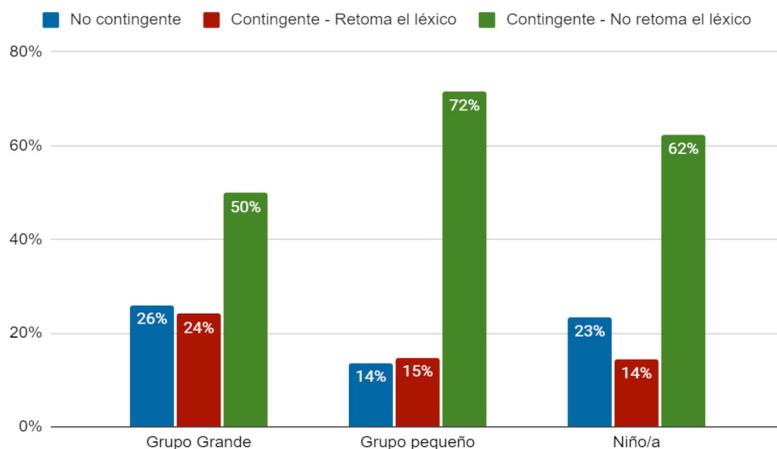


Figura 6. Contingencia de las emisiones de las docentes según la configuración grupal.

Por su parte, el análisis cualitativo realizado reveló que la contingencia está anclada en la dinámica de la configuración grupal y, por lo tanto, se despliega de acuerdo con modalidades que resultan particulares a la dinámica de las interacciones. La secuencia de intercambio que se presenta a continuación (Intercambio 1) ilustra una primera modalidad de contingencia, en la que la maestra retoma las palabras producidas por uno de los niños y se apoya en ellas para continuar con el desarrollo del intercambio, desplazándose de la configuración individual a la configuración grupal.

Intercambio 1

La maestra toma un bebé de un cesto de juguetes, lo levanta y dirigiéndose al grupo total de niños y niñas expresa:

Maestra: *bueno, ¿qué es esto a ver?*

Niño 1: *un bebé.*

Maestra: *un bebé.*

Maestra: *¿y esto [levantando un juguete]?*

Niño 2: *un vaso.*

Maestra: *¿eh?*

Niña 3: *un vaso.*

Maestra: *un vaso (...) ¿y para qué puede servir este vaso [mostrándolo]?*

Niño 4: *agua.*

Maestra: *para agua, Jony dice agua, y por ejemplo ¿se le puede dar así agua al bebé?*

En la secuencia presentada la maestra emite respuestas contingentes que retoman la emisión infantil de un niño (“*un bebé*”, “*un vaso*”) y al reiterarlas en su intervención dirigida al grupo grande, torna pública la emisión infantil y la valida (“*para agua, Jony dice agua*”). Al mismo tiempo las utiliza para desplegar en tópico y avanzar con el desarrollo de la actividad (“*¿y para qué puede servir este vaso?*”).

Las maestras retoman estratégicamente las palabras de los/as niños/as para recuperar el tópico luego de que alguna emisión infantil interrumpe el intercambio grupal. Así, por ejemplo, el intercambio presentado previamente es interrumpido por una niña en el fragmento que se presenta a continuación.

Intercambio 1, continuación.

Niña: *xxx [acercándose a la maestra].*

Maestra: *tranquila, tranquila, yo me ocupo de eso [mirando a la nena].*

Maestra: *y, por ejemplo, ¿se le puede dar así agua al bebé [mostrando al grupo grande]?*

Maestra: *toma, toma el bebé agua ¿no es cierto?*

En el fragmento, una niña irrumpe la conversación que la maestra estaba manteniendo con el grupo grande. Para afrontar esta secuencia incrustada la maestra responde contingentemente a la niña. Luego, dirige nuevamente el intercambio con el grupo grande retomando el lexema infantil (“*y, por ejemplo, ¿se le puede dar así agua al bebé?*”). En este sentido, la interrupción de un/a niño/a durante un intercambio en el grupo grande (o grupo pequeño) puede dar lugar a un intercambio contingente que se incrusta en la secuencia mayor del intercambio.

Se observó también que las relaciones de contingencia entre las emisiones de la maestra y las infantiles se desplazan en el flujo de los intercambios de configuraciones centradas en niños/as individuales, a grupos pequeños y al grupo grande por el mismo impulso que le imprime, no solo la intencionalidad de la maestra sino también la de los/as otros/as niños/as. El siguiente intercambio ilustra cómo en un intercambio entre la maestra y un niño, otros/as niños/as pueden sumarse y aportar de modo contingente a su desarrollo.

Intercambio 2.

Los niños y las niñas de la sala están desayunando en mesitas grupales, un niño llora y la maestra se acerca:

Maestra: *¿estás enojado?* [le acaricia la cabeza] *¿mamá?*

Niño 1: xxx [llora].

Maestra: *¿papá?* *¿qué pasó con papá?*

Niño 1: *papá.*

Maestra: *¿qué pasó con papá?*

Niño 1: *papá* [llora].

Maestra: *¿lo extrañas?* *¿dónde está tu papá ahora?*

Niño 2: [interviene en la conversación] *en la calle* [mientras la maestra le limpia la nariz a Niño 1].

Maestra: (a Niño 2) *¿por qué?* *¿qué pasó con él?* [mira a N1] *¿qué pasó con tu papá?* *¿me querés contar?*

Niño 1: *papá, papá* [llora].

Maestra: *¿querés hacerle un dibujo después?* *¿y se lo das cuando lo ves?* *¿mm?*

Maestra: *bueno, pensalo.*

Niño 1: xxx.

Maestra: *¿eh?*

Niño 1: *quiero pintar.*

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

Niño 3: *yo quiero pintar.*

Maestra: *Javier también quiere pintar, ¿quién más quiere pintar?*

Maestra: [en respuesta a varios niños y niñas que dicen yo al mismo tiempo] *hoy hay pintura entonces.*

En la secuencia presentada, el niño 2 interviene en la conversación entre la maestra y el niño 1 desplegando aportes contingentes (“*en la calle*”). Por su parte, la maestra responde contingentemente a la intervención infantil e incorpora al niño 2 en la conversación, convirtiendo la interacción diádica maestra-niño en una interacción en grupo pequeño. Finalmente, la maestra retoma la intervención del niño 3 (“*Javier también quiere pintar*”), la hace pública y la extiende al grupo grande (*¿quién más quiere pintar?*”). De este modo, el tópico se desplaza desde intercambios de la maestra dirigidos a un niño, al grupo pequeño y al grupo grande.

Discusión general

En el presente trabajo analizamos en distintas actividades del jardín maternal —juego, desayuno, preparación de pan y dibujo— el modo en el que ciertas características del lenguaje —el volumen de habla y el vocabulario— y de las interacciones de las docentes —la función pragmática de las emisiones de las docentes y las relaciones de contingencia que mantienen con las emisiones infantiles— contribuyen a configurar el discurso de las maestras en las salas. A diferencia de otros estudios que analizaron el volumen de habla de los/as docentes, los tipos distintos de palabras y las interacciones dirigidas a los/as niños/as en las actividades del jardín maternal (Girolametto *et al.*, 2000; Soderstrom *et al.*, 2013; Ibañez *et al.*, 2018, Perry *et al.*, 2018), nuestro estudio consideró específicamente el grado en el que las distintas estructuraciones de la participación grupal daban lugar a configuraciones discursivas particulares cuando las docentes se dirigían a niños/as individuales, a grupos pequeños y al grupo grande.

El análisis realizado en este trabajo puso de manifiesto que las dimensiones lingüísticas e interaccionales analizadas caracterizan de modos particulares cada una de estas

configuraciones grupales. Así, las maestras dirigen más de la mitad de sus intervenciones a niños/as individuales, en segundo lugar al grupo grande y, en forma muy reducida a grupos pequeños. Cuando se dirigen a niños/as individuales emplean una mayor diversidad léxica que cuando se dirigen al grupo grande o a pequeños grupos. Sin embargo, cuando se controla el volumen de palabras producidas por las docentes se pone de manifiesto que el grado de diversidad léxica de su discurso es similar en todas las configuraciones grupales. El discurso dirigido a niños/as individuales se caracteriza especialmente por estar compuesto en un 50% por directivas. El 50% restante se halla constituido, casi en su totalidad, por comentarios y preguntas. En cambio, las emisiones de las docentes en las configuraciones de grupo pequeño y grupo grande son principalmente comentarios y preguntas. Cabe destacar que tanto cuando las maestras se dirigen a niños/as individuales, como cuando lo hacen al grupo pequeño o al grupo grande, más del 75% de sus emisiones son contingentes con las emisiones infantiles.

Los resultados hallados en este trabajo no replican el análisis de Morra Pellegrino y Scopesi (1990) de sesiones cuasiexperimentalmente inducidas de juego en las que se observó que las docentes en el jardín maternal emitían una mayor cantidad de palabras al interactuar con un grupo pequeño. En este estudio encontramos, en cambio, como ya se señaló, que las docentes producían un mayor volumen de habla cuando se dirigían a niños/as individuales. Cabe especificar, sin embargo, que cuando examinamos el volumen de habla en función del tipo de actividad, observamos que en la actividad de juego las maestras se dirigen a grupos pequeños en mayor medida que en las otras actividades analizadas, aún cuando también en esta actividad es mayor la cantidad de emisiones y de palabras que la maestra dirige a niños/as individuales y al grupo grande. Esta divergencia en los resultados entre estudios puede explicarse metodológicamente por las diferencias en los diseños. Mientras que el estudio de Morra Pellegrino y Scopesi (1990) prediende una cantidad determinada de sesiones de juego y de participantes para cada configuración grupal, nuestro estudio analiza las interacciones naturales entre la maestra y los/as niños/as en una actividad de juego cotidiana en el jardín maternal. Es dable esperar que las interacciones naturales en las salas impliquen una mayor demanda para las docentes, y ello explique la mayor presencia de emisiones destinadas a un solo niño o niña y al grupo grande y menores oportunidades de interactuar con grupos pequeños, que se observa en nuestro estudio.

Con respecto a la función pragmática de las emisiones producidas por las docentes, nuestros resultados no replican los de las investigaciones de McCartney (1984), Wells (1988) y Torr y Pahm (2016), que reportan una mayoría de emisiones directivas en el discurso de los/as docentes en las salas. A diferencia de los resultados reportados por Morra Pellegrino y Scopesi (1990) en la configuración de grupo grande, las maestras de este estudio tendían a emitir mayor cantidad de comentarios que directivas y en menor cantidad preguntas. En coincidencia con dicho trabajo, observamos la preeminencia de comentarios dirigidos al grupo pequeño. Es posible que ello se deba a que la conversación en torno a la actividad compartida por un grupo reducido de niños/as puede constituir un contexto favorable para que las maestras realicen un número mayor de comentarios en los que se expandan las emisiones infantiles y se brinde información.

Los resultados del estudio que muestran que el 75% de las emisiones de las docentes son respuestas contingentes a las emisiones infantiles son especialmente relevantes en tanto que la contingencia ha mostrado ser un importante predictor del desarrollo lingüístico infantil en los primeros años. En efecto, los trabajos antecedentes (por ejemplo, Perry *et al.*, 2018) ponen de manifiesto que las secuencias de turnos en los que los/as maestros/as responden a los/as niños/as manteniendo y expandiendo el tópico de interés en la emisión infantil tienen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje. Pueden ser una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje de vocabulario si, como señalan Rosemberg y Silva (2009), generan conversaciones en las que las respuestas contingentes

del docente retoman el lexema, producido por los/as niños/as. Es necesario aclarar, sin embargo, que, como lo muestran los resultados de este estudio, este tipo de emisiones contingentes no son siempre las más frecuentes. Aún cuando, como sostienen Torr y Pham (2016), las oportunidades que las docentes tienen para mantener conversaciones con los/as niños/as de forma individual son reducidas, nuestro análisis mostró que, en el establecimiento de comprensiones compartidas en el contexto interaccional de las salas, la contingencia en las emisiones de las docentes no se remite de modo fijo a interacciones uno a uno entre la maestra y un niño o niña individual. En efecto, la contingencia se despliega de modos particulares, en función de las demandas de niños/as individuales y de los requerimientos que conlleva la consecución de las actividades. De este modo, las emisiones contingentes de las docentes acompañan el desplazamiento de los tópicos de las actividades a través de configuraciones discursivas centradas en niños/as individuales, grupos pequeños y en el grupo grande de niños/as de la sala. En síntesis, los resultados de este trabajo ponen de manifiesto la relevancia de estudiar el habla dirigida a los/as niños/as en los entornos escolares del nivel inicial, especialmente porque el lenguaje y las interacciones en estos contextos conversacionales difieren de aquellos que los niños y niñas experimentan en sus hogares. El conocimiento de las características lingüísticas e interaccionales de las distintas configuraciones grupales que conllevan la consecución de las actividades de las salas puede constituir un insumo para la formación de los/as docentes y para la elaboración de propuestas educativas que faciliten la transición de los/as niños/as del hogar al jardín maternal.

Bibliografía

- » Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2006). Understanding mixed methods research. *Designing and conducting mixed methods research*: 1-19.
- » Gest, S. D.; Holland-Coviello, R.; Welsh, J. A.; Eicher-Catt, D. L. y Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2): 293-315.
- » Girolametto, L.; Weitzman, E.; van Lieshout, R. y Duff, D. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43: 1101-1114.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- » Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10): 1489-1522.
- » Hoff, E. (2003). The Specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74: 1368-1378.
- » ----- (1991). Mother child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4): Es 782-796.
- » Ibañez, M. I.; Ramírez, M. L. y Rosemberg, C. R. (2018). "Salga de acá, vaya para allá": las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal. *Revista de psicología - Universidad Católica Argentina*. 14 (27): 111-123.
- » McCartney, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. *Developmental Psychology* 20(2): 244-260.
- » MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk. *Computational Linguistics*, 26(4): 657-657.
- » Morra Pellegrino, M. L. y Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17: 101-114.
- » Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- » ----- (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*, p. 303. Cambridge, Harvard University Press.
- » Perry, L. K.; Prince, E. B.; Valtierra, A. M.; Rivero-Fernández, C.; Ullery, M. A.; Katz, L. F.; Laursen, B. y Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PLoS one*, 13(7), e0199893.
- » Pizarro, P.; Peralta, N.; Audisio, C.; Mareovich, F.; Alam, F.; Peralta, O. y Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los (as) niños (as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo*, 56(1).
- » Ramírez, M. L.; Ibañez, M. I.; Migdalek, M.; Stein, A.; Mealla, M. y Rosemberg, C. (2019). La función pragmática de las emisiones dirigidas al niño en el entorno del hogar: el impacto de la educación materna. *Lingüística*, 35(2): 271-288.

- » Rosemberg, C. R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. En Rossi Casé, L. (Presidencia), 4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- » Rosemberg, C. R. y Silva, M. L. (2009). Teacher-Children interaction and concept - development. *Discourse Processes*, 46: 572-591.
- » Rosemberg, C. R.; Stein, A. y Migdalek, M. (2003-2014). Corpus de situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires. Conicet.
- » Rowe, M. (2012). A Longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5): 1762-1774.
- » Sartori, M.; Alam, F.; Jauck, D.; Stein A.; Peralta, O.; Rosemberg, C.; Pizarro Laborda, P.; Ortiz Vega, C. y Strausse, K. (2017). Interacción comunicativa entre maestras y niños/as de jardín de infantes en situaciones de juego y lectura de cuentos. Un análisis de las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en el aula. Ponencia presentada en la XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la AACC en el marco del simposio Léxico, narración y argumentación: Desarrollo lingüístico y cognitivo en el contexto escolar, San Luis.
- » Schaffer, H. R. y Liddell, C. (1984). Adult - child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(1): 33-42.
- » Schegloff, E. A.; Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2): 361-382.
- » Sloetjes, H. y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-ELAN and ISO DCR. En 6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).
- » Soderstrom, M.; Grauer, E.; Dufault, B. y McDivitt, K. (2018). Influences of number of adults and adult: child ratios on the quantity of adult language input across childcare settings. *First Language*, 38(6): 563-581.
- » Soderstrom, M. y Witterbolle, K. (2013). When Do Caregivers Talk? The Influences of Activity and time of Day on Caregiver speech and Child Vocalizations in Two Childcare Environments. *PLoS ONE* 8(11), e80646.
- » Strauss, A. y Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. Londres, Sage Publications.
- » Torr, J. y Pham, L. (2016). Educator Talk in Long Day Care Nurseries: How Context Shapes Meaning. *Early Childhood Educational Journal*, 44(3): 245-254.
- » Turnbull, K. P.; Beckman Anthony, A.; Justice L. y Bowles R. (2009). Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context. *Early Education and Development*, 20:1: 53-79.
- » Weisleder, A. y Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11): 2143-2152.
- » Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, Laia.
- » Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje [Thought and language]*. Buenos Aires, Lautaro.

María Ileana Ibañez

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. mariaileana86@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Investigación Educativa I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. crrosem@hotmail.com

Maia Julieta Migdalek

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. maiamigdalek@gmail.com

Carla Giordano

Licenciada en Psicología, Universidad del Salvador. Carrera de apoyo, profesional adjunto, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. liccarlagiordano@gmail.com