

Andamiaje discursivo docente durante la enseñanza de vocabulario en el aula. Un análisis comparativo entre salas de 5 años y primer grado de la escuela primaria

Menti, Alejandra
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL).
Universidad Nacional de Córdoba.
alebmenti@gmail.com

Montivero, María Celeste
Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL).
Universidad Nacional de Córdoba
celemontivero@hotmail.com.ar

Murillo, María Eugenia
Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL).
Universidad Nacional de Córdoba
murillo.3712@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras cuando introducen, explican, ajustan o corrigen el vocabulario desconocido o poco familiar a sus alumnos de salas de 5 años del jardín de infantes y de 1° grado de la escuela primaria. El corpus del estudio está conformado por 4 situaciones de enseñanza registradas en 4 cursos. Los registros fueron tomados en 2 cursos de jardín de infantes y 2 de 1° grado de escuelas primarias de la provincia de Córdoba. En cada uno de los 4 cursos se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza. Para el análisis de la información se utilizaron, de manera combinada, procedimientos cualitativos y cuantitativos. Los resultados del análisis cuantitativo evidenciaron similitudes en función del nivel de escolaridad en todas las categorías consideradas.

Palabras clave: Movimientos conversacionales, enseñanza, vocabulario, nivel inicial, escuela primaria.

INTRODUCCIÓN

Los estudios enmarcados en la perspectiva psicolingüística sostienen que para poder inferir y comprender el significado de las palabras desconocidas que escuchan, los niños se apoyan en los intercambios conversacionales en los que estas palabras se hallan incluidas. Diversas investigaciones, en esta línea, han analizado los intercambios conversacionales en los que

participan niños pequeños de distintos grupos sociales en los contextos de interacción en el hogar (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001), y en el entorno del jardín de infantes (Rosemberg, 2013; Rosemberg y Silva, 2009; Stein, 2013; Torr y Scott, 2006). Sus resultados han proporcionado evidencias empíricas de que el aprendizaje del vocabulario está relacionado no sólo con las propiedades léxicas —cantidad, diversidad, complejidad o sofisticación del vocabulario— que caracteriza el entorno lingüístico al que se encuentra expuesto el niño, sino también con el andamiaje o sostén social, pragmático y discursivo disponible para que este pueda inferir e interpretar el significado de las palabras que desconoce (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Biemiller y Boote, 2006).

Al ingresar a la educación formal, los niños se encuentran con palabras que refieren a conceptos, desconocidos por ellos, pertenecientes a distintas áreas del conocimiento (Alexander y Jetton, 2000; Jetton y Alexander, 2004). Es necesario que a lo largo de la escolaridad los alumnos comprendan y aprendan no sólo estas palabras sino también las relaciones semánticas y conceptuales que mantienen con otras en el marco del patrón temático (Lemke, 1997) para poder luego integrarlas a su léxico individual (Beck, McKeown y Kucan, 2002; Marzano y Pickering, 2005) y utilizarlas de manera apropiada. En este sentido, Vygotsky (1964) enfatiza el papel de la educación formal en el desarrollo conceptual. Plantea que los niños aprenden en el contexto escolar conceptos científicos que se caracterizan por referirse de manera indirecta a los objetos del mundo real mediante un sistema de relaciones jerárquicas con otros conceptos. El aprendizaje gradual y sistemático de nuevas palabras resulta de gran importancia si se considera que la amplitud del vocabulario infantil es un factor que da cuenta de la facilidad en la adquisición de la lectura y escritura. Esta relación, asimismo, se fortalece gradualmente a medida que los niños elevan su nivel de escolaridad (Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007).

A pesar de la relación estrecha que existe entre el aprendizaje de vocabulario y el acceso a la lectura y a la escritura, son relativamente escasos los estudios que atendieron a las oportunidades que tienen los alumnos, a lo largo de la escolaridad básica, para aprender palabras en contextos de interacción. Entre ellos, una serie de trabajos realizados en Argentina se focalizó en el contexto de oportunidades a que se encuentran expuestos los alumnos para aprender palabras en el marco de situaciones de enseñanza en la escuela primaria (Menti y Rosemberg, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2014). Los resultados de estas investigaciones pusieron de manifiesto diferencias, a lo largo de la escolaridad, en torno a las propiedades léxicas —cantidad, diversidad, abstracción y familiaridad— que configuran el discurso de las maestras, como también diferencias en los movimientos conversacionales por medio de los que las docentes corrigen, explican, reparan, amplían, ejemplifican, generalizan y proporcionan distintos tipos de relaciones semánticas como

de información lingüística y no lingüística para que los niños infieran el significado de palabras desconocidas.

Por su parte, son menos numerosos aún los estudios comparativos que analizaron los entornos discursivos a los que se hallan expuestos los alumnos de jardín de infantes, por un lado, y de la escuela primaria, por el otro. En este sentido, Menti, Stein y Rosemberg (2014) analizaron las intervenciones que las maestras destinan al tratamiento del vocabulario durante diferentes situaciones de enseñanza —lectura de cuentos, juego en rincones, tiempo de compartir en la ronda, aprendizaje del sistema de escritura y clases de ciencias naturales—. Los resultados de este estudio mostraron que las docentes de todos los niveles observados —inicial y primario— destinan la mayor parte de sus intervenciones a reparar problemas en la comprensión de una palabra. Asimismo, los datos pusieron de manifiesto que las maestras del nivel primario —sobre todo las de 5° grado— corrigen más que sus pares de jardín de infantes las imprecisiones o los errores cometidos por los alumnos en relación al uso que ellos hacen de una palabra poco familiar o desconocida. Mientras que, las maestras del nivel inicial destinan, en promedio, más intervenciones a denominar, generalizar y ejemplificar que sus pares del nivel primario.

Como se desprende de las investigaciones antecedentes, son menos numerosos los trabajos realizados en el contexto escolar en relación con los llevados a cabo en el ámbito familiar. En particular, son muy escasos los estudios comparativos que abordaron las variaciones en input discursivo que proporcionan las docentes del nivel inicial y primario para que sus alumnos amplíen su vocabulario (Menti, Stein y Rosemberg, 2014). Consecuentemente, el presente trabajo se propone analizar, de modo comparativo, los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras cuando introducen, explican, ajustan o corrigen el vocabulario desconocido o poco familiar a sus alumnos de salas de 5 años del jardín de infantes y de 1° grado de la escuela primaria.

METODOLOGÍA

Información empírica

El **corpus** del estudio está conformado por 4 situaciones de enseñanza registradas en 4 cursos. Los registros fueron tomados en 2 cursos de jardín de infantes y 2 de 1° grado de escuelas primarias de la provincia de Córdoba.

Obtención de la Información Empírica

En cada uno de los 4 cursos se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza que implicó el desarrollo completo de una unidad temática, “Tipos de Trabajos”, correspondientes al área de ciencias sociales. Todas las situaciones de enseñanza fueron transcriptas a partir de las normas de codificación propuestas por el sistema de transcripción CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), diseñado en el marco del programa CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) por MacWhinney y Snow (1985).

Análisis de la Información Empírica

Para el análisis de la información se utilizaron, de manera combinada, procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Para el **análisis cualitativo** se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1990), con el fin de analizar los movimientos conversacionales que las maestras pusieron en juego durante el tratamiento del vocabulario. El análisis se realizó a partir de un sistema de dimensiones y categorías (Menti y Rosemberg, 2009) elaborado en un interjuego entre la información derivada inductivamente de los datos y categorías teóricas elaboradas en estudios previos (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Goodwin, 2000; Gumperz, 1982; Macbeth, 2004; Rosemberg y Silva, 2009; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Sinclair y Coulthard, 1975; Weizman y Snow, 2001).

A continuación, se presenta el sistema de dimensiones y categorías que se empleó para el análisis cualitativo de este estudio:

1. Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario. Esta dimensión describe los movimientos de las maestras focalizados en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños:

Reparación: La maestra reconoce que una palabra resulta problemática, debido a su imprecisión o ambigüedad o a que algunos niños desconocen su significado. En consecuencia, intenta reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.

Corrección: La docente corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace del vocabulario.

Ampliación: En el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, la docente extiende la información proporcionada por el niño, configurando procesos de enseñanza a través de la conversación. Resulta de la finalidad heurística de la situación.

2. Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario. Esta dimensión describe el grado de explicitud con el que tiene lugar el tratamiento que la maestra realiza del vocabulario no familiar:

Explícito: La maestra emplea verbos de decir (se dice, se llama); frases que establecen relaciones de equivalencia (es lo mismo), de oposición (o), de inclusión (dentro de, es un) o conectores reformulativos de corrección o explicación (o sea).

Implícito: La maestra yuxtapone, en su propia emisión o de modo adyacente a la emisión del niño, un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.

Para el **estudio cuantitativo**, se analizó de modo comparativo la cantidad de los movimientos conversacionales que las maestras destinaron al tratamiento del vocabulario. Se aplicaron pruebas estadísticas con el propósito de establecer diferencias y similitudes en la variable mencionada atendiendo al grado de escolaridad.

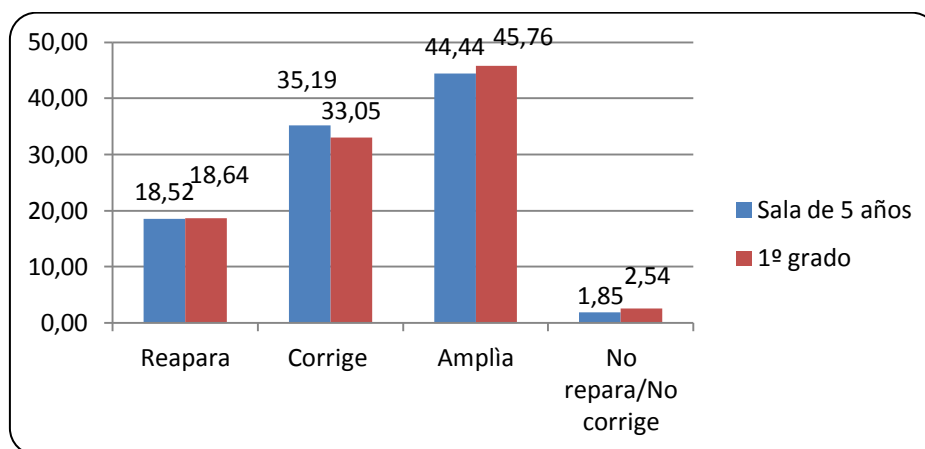
Posteriormente, se cuantificaron las categorías incluidas en las dimensiones “movimientos”, y “grado de explicitud”; y se comparó su distribución en el corpus de datos. Se evaluó la significatividad estadística de las diferencias encontradas en cada una de las variables en función del grado de escolaridad, mediante el empleo de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Se optó por la aplicación de esta prueba, dado que el Test de Shapiro-Wilk puso de manifiesto que las puntuaciones de todas las variables consideradas no se ajustaban a una distribución normal ($p < 0,0001$).

RESULTADOS

El análisis de las distintas situaciones de enseñanza analizadas pone de manifiesto los movimientos conversacionales que realizan las docentes de nivel inicial y primario cuando enseñan a sus alumnos palabras desconocidas o poco familiares. Asimismo, este trabajo muestra el grado de explicitud con el que este tratamiento se realiza, es decir, si las maestras se focalizan en el vocabulario de manera explícita o implícita. Por su parte, los resultados del análisis cuantitativo evidenciaron similitudes en función del nivel de escolaridad en todas las categorías consideradas.

Si se atiende a los tipos de movimientos conversacionales que las maestras de todos los niveles dedican al tratamiento de vocabulario, los datos que se presentan en el Gráfico 1 muestran similitudes en función del grado de escolaridad.

Gráfico 1: Porcentaje de movimientos conversacionales destinados al tratamiento del vocabulario en clases de jardín de infantes y de la escuela primaria



Como se observa en el Gráfico 1, las maestras de los cursos observados —inicial y 1º grado— destinan la mayor parte de sus intervenciones a ampliar la información proporcionada por los alumnos. En ambos niveles, las docentes emplean más del 40% de sus intervenciones a realizar movimientos de ampliación (Sala de 5 años: 44,44% vs 1º grado: 45,76%).

En la secuencia interaccional que se presenta a continuación se muestra un intercambio en el que la maestra de jardín de infantes amplía la información proporcionada por un alumno:

Maestra: A ver este dibujo, a ver si saben, ¿de qué trabaja esta chica? ((Muestra la imagen a los niños))

Clara: ¡Camarera!

Maestra: Camarera o moza. ¿Y qué hacen los camareros o los mozos?

Niños: Siiiirven.

Maestra: ¿Y dónde sirven ?

Niños: A la gente

Maestra: ¿A la gente en dónde?

Samira: En el restaurán

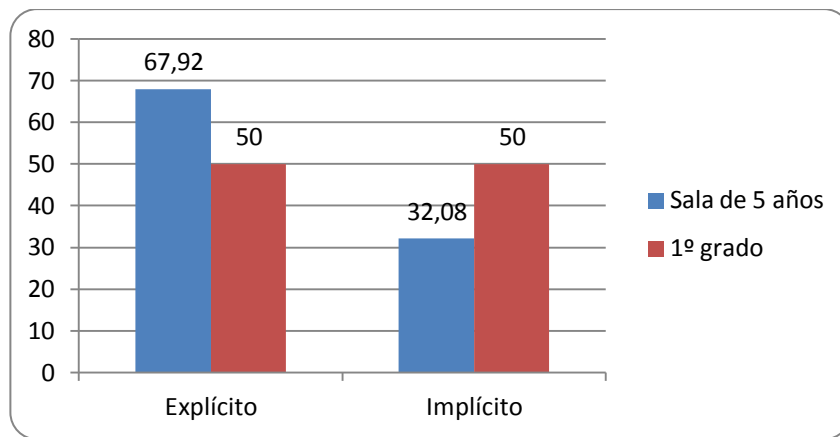
Maestra: en un restorán, en un bar.

Asimismo, las docentes de ambos niveles destinan un porcentaje similar de sus intervenciones a realizar movimientos de corrección (Sala de 5 años: 35,19% vs 1º grado: 33,05%) y de reparación (Sala de 5 años: 18,52% vs 1º grado: 18,64%). Las maestras tienden a reparar problemas en la

comprensión de una palabra, ya sea porque el niño la emplea de manera ambigua o imprecisa o porque desconoce su significado.

Por otra parte, en ambos niveles los datos mostraron un porcentaje pequeño de ocasiones en las que se observó ausencia de movimientos de reparación o de corrección por parte de la maestra en las que hubiera resultado necesario realizarlo, o bien por una fractura en la comprensión comunicativa, o bien por una equivocación en la emisión de alguno de los participantes. Como puede observarse en el Gráfico 1, los datos no muestran diferencias significativas a lo largo de la escolaridad ($p = > .9999$).

Gráfico 2: Porcentaje del grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario.



La información presentada en el Gráfico 2, evidencia que las docentes del nivel inicial tienden, en mayor medida, a tratar el vocabulario de manera explícita que sus pares de 1º grado. Sin embargo, el análisis estadístico realizado con la prueba de Kruskal Wallis puso de manifiesto que estas diferencias no son estadísticamente significativas en función del nivel de escolaridad ($p = > .9999$).

La secuencia interaccional que se presenta a continuación muestra cómo la maestra de 1º grado yuxtapone, de modo adyacente a la emisión del niño, un término más preciso al pronunciado por el alumno:

Maestra: Bueno, y acá ((toma el cuaderno de Marcos)) ¿qué dibujaste vos?

Marcos: Al de ahí ((Señala uno de los dibujos de la lámina)), están moviendo la tierra.

Maestra: Al de la tierra, en el campo.

*Marcos: La tierra así, **moviendo** la tierra ((Señala la lámina que está en el pizarrón))*

*Maestra: **Arando** la tierra*

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio mostraron similitudes en el andamiaje social, pragmático y discursivo que proporcionan las docentes, a lo largo de la escolaridad, durante la enseñanza de vocabulario. En efecto, el análisis comparativo mostró similitudes en sala de 5 años y en 1° grado en relación a los movimientos, como así también, a la modalidad con que enseñan las palabras poco familiares o desconocidas a sus alumnos.

A diferencia de un estudio comparativo previo (Menti, Stein y Rosemberg, 2014) que analiza los movimientos conversacionales que realizan las maestras durante la enseñanza de palabras en diferentes situaciones de enseñanza —lectura de cuentos, juego en rincones, tiempo de compartir en la ronda, aprendizaje del sistema de escritura y clases de ciencias naturales—, en este trabajo se compararon las mismas situaciones de enseñanza: el desarrollo de la misma unidad temática en clases de ciencias sociales.

La importancia de los resultados parciales de este estudio radica en el aporte de evidencia empírica relativa a los intercambios conversacionales que constituyen la matriz interaccional que da lugar al aprendizaje de vocabulario en situaciones de enseñanza de jardín de infantes y de 1° grado de escuelas de Córdoba, Argentina. De este modo, se puede evaluar el contexto de oportunidades que se presentan a los alumnos para aprender palabras desconocidas o poco familiares en situaciones de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P. A., y Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal Child Language*, 24(3): 673-694.
- Beals, D., y Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15: 57-76.
- Beck, I. L.; McKeown, M. G., y Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Biemiller, A., y Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98: 44-62.

- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32: 1489–1522.
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Jetton, T. L., y Alexander, P. A. (2004). Domains, teaching and literacy. En T. L. Jetton y J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 15-36). New York: Guilford Press.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33: 703-736.
- MacWhinney, B., y Snow, C. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, 271-295.
- Marzano, R., y Pickering, D. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2009). La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2011). La enseñanza del vocabulario en las clases de ciencias: Análisis de los movimientos conversacionales de las docentes. *Lenguaje*, 39, 93-112.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2013a). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria - Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 30(2): 201-218.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2013b). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa* 4(19): 53-68.

- Menti, A., y Rosemberg, C. (2013c). ¿Cómo enseñan palabras poco familiares en las clases de ciencias sociales en la escuela primaria? Un estudio en escuelas argentinas. *Lenguas Modernas*, 41: 95-114.
- Menti, A., y Rosemberg, C. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente-alumno durante el tratamiento de palabras desconocidas. *Psyche*, 23(1): 1-13.
- Menti, A.; Stein, A., y Rosemberg, C. (2014). Conversar y enseñar palabras: Análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina. En Artur Rodrigo; Itaqui Lopes Filho; Rita de Cássia Grecco dos Santos; Fabiana Lopes de Souza, *et al.* (Orgs.). *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*, 24 (p.55-79). Rio Grande: Ed. da FURG.
- Rosemberg, C. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*. La Plata, Argentina.
- Rosemberg, C., y Silva, M. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591.
- Rosemberg, C.; Stein, A., y Borzone, A. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina. Effects of a home literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1): 36-52.
- Schegloff, E.; Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2): 361-382.
- Sinclair, J., y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Snow, C.; Porche, M.; Tabors, P., y Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stein, A. (2013). El aprendizaje de vocabulario en situaciones de lectura de cuentos: Un análisis cualitativo de las intervenciones de los niños y de los adultos en el contexto del hogar y el jardín de infantes. *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco*. Córdoba, Argentina.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.

Torr, J., y Scott, C. (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early childhood Research*, 4(2): 153-167.

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

Weizman, Z., y Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2): 265-279.