GT 16: Prácticas discursivas y educación

Análisis comparativo de dos dinámicas interactivas con niños de 2 y 3 años: ¿cómo organizan lingüística y comunicativamente dichas interacciones los referentes educativos?

Luciana Mari Romaniuk

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Fonoaudiología

lucianamari@montevideo.com.uy

Lucía Marroco Martínez

Maestra y Licenciada en Lingüística. Docente de Lingüística I en la Lic. en Fonoaudiología de la EUTM.

lmarroco18@hotmail.com

1. Introducción

El presente trabajo analiza las intervenciones de dos referentes educativos de un Centro de Educación Infantil Comunitario para mostrar los modelos de lenguaje que ambos adultos ofrecen a niños que pertenecen a un medio socio-cultural vulnerable social y económicamente en un momento clave de sus procesos de adquisición del lenguaje. Las interacciones que se analizarán fueron video grabadas en el marco del Proyecto PAIE-CSIC *Estudio del desarrollo del lenguaje en niños de 1 y 2 años en contextos de juego con adultos referentes (familia y educadores)* que llevamos adelante desde marzo hasta noviembre 2012. Seleccionamos el episodio «Cumpleaños de Sol» el cual no tuvo planificación previa por parte de ninguno de los referentes sino que surgió espontáneamente.

Se pretende analizar cualitativamente las dos dinámicas para observar el lugar que ocupa el lenguaje en el discurso de los referentes: cómo organizan la información en relación al evento; si ofrecen o no modelos para el desarrollo de la función simbólica del lenguaje; si favorecen o no una oportuna aproximación a la escritura; si sus intervenciones habilitan la

participación de los niños y, por último, si ofrecen un modelo que resulte contingente, empático, disponible y adaptado a las etapas de desarrollo en la que se encuentran los niños.

2. El lugar del lenguaje en las interacciones promovidas por adultos referentes educativos

El episodio seleccionado para analizar en esta oportunidad pertenece al corpus recogido en el marco del proyecto citado anteriormente en la introducción. Si bien durante el transcurso del mismo se pretendía videograbar episodios en los que se evidenciaran actividades lúdicas, se obtuvo además otro tipo de corpus como interacciones en el marco de rutinas de alimentación, de actividades de plástica, psicomotricidad y música. De esta forma, las interacciones y sus particularidades lingüísticas y comunicativas que analizaremos se enmarcan dentro de la rutina «desayuno». Ambas comparten el mismo tema, el cumpleaños de una pequeña de la sala de 2 y 3 años. Si bien no se trata de una actividad lúdica nos permite mostrar diferentes formas en las que un adulto organiza lingüísticamente sus intervenciones para interactuar con los niños. Como sostiene Bruner (1986) la información lingüística que recibe el niño para hacer funcionar su propio mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD) está delineada y modelada por un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL) a través de una estructura altamente interactiva: los formatos. Estos constituyen un tipo de relación social microcósmica que implica intención comunicativa compartida entre los participantes, especificación deíctica y establecimiento de una presuposición. Bruner (1983: 179) define los formatos de la siguiente forma:

> El formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada. Los formatos, al regular la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje.

Los formatos presentan ciertas características:

1. En primer lugar, son estructuras rutinizadas que contienen roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles. Al constituirse en estructuras transaccionales, los interlocutores (que en un comienzo serán la madre u otro adulto familiar y el niño) poseen roles definidos y las palabras del adulto producen, dirigen y completan la acción[1].

[1] Bruner (1986) plantea la naturaleza transaccional de los formatos sin especificar las diferencias que podemos encontrar en ellos de acuerdo a dinámicas organizacionales familiares diferentes (en función de pautas culturales distintas) ya que el lugar del lenguaje para producir, dirigir y completar la acción en las interacciones con los niños no siempre es el mismo.

2. Los formatos son versiones especializadas de los contextos. Una comunicación temprana lograda requiere un contexto compartido y familiar para ayudar a los interlocutores a hacer mutuamente claras sus intenciones comunicativas. Bruner otorga un lugar especial al contexto en los encuentros comunicativos tempranos. Para él, hay dos reglas básicas en la construcción de un contexto compartido. La primera refiere a la operatividad del mismo; requiere que sea seleccionado y construido. La otra regla alude a la claridad en el sentido de ayudar al interlocutor a explicitar lo que tenemos en mente. La contextualización comienza con formatos manejables y restringidos al ámbito familiar para luego ser extendidos y poder modificarlos. Bruner (1986) señala que, si bien en un principio, la familiaridad de los primeros formatos hace que los indicios sobre el contexto entre los interlocutores sean menos explícitos, a medida que se extienden a un campo más amplio (por ejemplo, el paso de un juego nominalizador de personajes entre la madre y el niño a partir de un libro de cuentos, a la elaboración de la estructura tema-comentario) requieren pistas para hacer menos ambiguo el contexto y comprender lo que el «otro» tiene en mente.
3. Los formatos suponen una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes. Bruner (1983) entiende por «contingente» el hecho de que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Cada miembro de la pareja mínima tiene un objetivo y un conjunto de medios para su logro. Cada uno tiene la capacidad de afectar el progreso del otro hacia los objetivos respectivos. Estos objetivos no tienen por qué coincidir, solo se requiere que sean satisfechas las condiciones de la contingencia de respuesta comunal.
4. Los formatos evolucionan y pueden complejizarse y volverse tan variados como sea necesario. Bruner (1983: 180) explica que el crecimiento de los formatos puede darse de diferentes maneras: puede efectuarse en el tiempo (incorporando nuevos medios y estrategias para la obtención de metas tanto lingüísticas como simbólicas) o dirigirse más hacia la coordinación de metas de los dos compañeros o, volviéndose cada vez más convencional de forma tal que otros integrantes de la comunidad lingüística de la que forman parte los miembros de la díada interactiva, puedan incorporarse a la actividad pautada (formato).
5. Una propiedad especial que le asigna Bruner (1983: 180) a los formatos es la «asimetría» en relación a la conciencia de los miembros de la díada interactiva que participa en ellos. Para él:

> existe uno que *sabe lo que está pasando*, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto. *Conciencia*, en este sentido, no se refiere a ningún problema psicológico

> profundo (…); uso este término en el sentido en que lo emplea Vygotsky (1962) al discutir cómo el adulto ayuda al niño a alcanzar la Zona de Desarrollo Proximal.

El adulto entonces sirve como modelo, organizador y monitor hasta que el niño pueda asumir sus responsabilidades por sí mismo.

6. Los formatos presentan una estructura secuencial y una historia. Al plantear la sistematicidad y la evolución como característica de los formatos, es posible concebir en ellos una historia en el sentido de una cronología de las rutinas. En dicha cronología, los formatos se irán ordenando a partir de sus características y estructuras lo cual les habilita a formar parte dentro de otros formatos de mayor escala a largo plazo. Con respecto a la secuencia, Bruner (1983) afirma que es precisamente el carácter secuencial y rutinario de los formatos lo que los vuelve operativos.
7. Por último, Bruner (1986: 119) señala que los formatos son abstractos. Para dar cuenta de esta característica, recurre a los postulados chomskianos de «estructura profunda» y «estructura superficial». En los formatos de juego del tipo «está no está» (Bruner lo analiza a partir del juego con un payaso que puede esconderse dentro de un cono que el adulto manipula) entre la madre y el niño prelingüístico, se observa una estructura profunda con partes reconocibles. En el juego, la estructura profunda es invariable (la desaparición y reaparición de un objeto) y permanece así a través de una amplia gama de realizaciones superficiales. Mientras el juego se transforma en una rutina (para que verdaderamente el formato sea efectivo), los componentes superficiales van continuamente variando. Al dar cuenta de dicha variación, nuevamente Bruner (1986: 52) enfatiza el rol del adulto para modificar su papel en la interacción en función de la evolución lingüística de su hijo. De esta forma, los formatos pueden evolucionar.

La importancia atribuida a los tipos de modelos comunicativos y lingüísticos que pueden llegar a ofrecer los Centros Comunitarios de Educación Infantil a través de los referentes educativos tiene directa relación con las características de la población que reciben. La emergencia de dichos Centros tuvo «el propósito común de aportar algunas soluciones a la difícil situación de la primera infancia y su entorno comunitario inmerso en la pobreza crítica y reciente» (Programa Nuestros Niños, Propuesta Pedagógica Nuevos Desafíos: 2010 p14). Por otra parte, la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030) identifica los principales problemas en las personas y sus condiciones de vida que se definen como factores de riesgo para el desarrollo en la primera infancia. Entre ellos menciona el resago y el retraso en el desarrollo dadas las condiciones de privación socio económica y cultural en la que se encuentran dichas familias. De ahí nuestro interés por

observar la existencia de una correlación entre los medios socioculturales de pertenencia y la posibilidad o no de proveer contextos comunicativos y lingüísticos que favorezcan el desarrollo del lenguaje. El énfasis de esta mirada se encuentra en las posibilidades de brindar experiencias oportunas en los centros educativos a los cuales asisten los niños ya que no pretendemos deslegitimar o invalidar las experiencias ofrecidas por las familias.

3. Análsis de las interacciones promovidas por parte de los referentes educativos

3.1 William[2], el desayuno y el cumpleaños de Sol

William es el educador de la sala de 2 y 3 años que funciona en el Centro en el turno matutino. Todas las mañanas mientras van llegando, los niños pueden jugar libremente en la sala. De esta manera se espera la llegada de todos los pequeños para desayunar luego.

El recorte seleccionado para el análisis comienza con la convocatoria que William efectúa a los niños para desayunar, la llegada de Sol (cumpleañera) y la intervención del maestro referente del Centro (Leandro).

En primer lugar y en relación a cómo organiza lingüística y comunicativamente William los mensajes dirigidos a los niños, debemos señalar dos aspectos:

1. cómo elabora formalmente los mensajes. William no expresa explícitamente la información de modo que los niños puedan extraer pistas lingüísticas claras de sus mensajes para comprender lo que acontece y va a acontecer; por el contrario y en relación por ejemplo a su convocatoria para desayunar, es la conjunción del contexto (el educador que se desplaza por la sala con sillas en la mano hacia la mesa que está dispuesta para desayunar) y la rutina lo que señala la actividad que se va a desarrollar:

   William[3]: Vamos a desayunar… ¿vamos a tomar la leche?

   Niños: ¡Sí!

   William: ¿Sí? ¿Están con hambre?

   Niños: Sí

   William: <u>Después yo les armo el tobogán y todo</u>.

   William se dispone a arreglar las mesas y sillas del salón para servir el desayuno.

[2] Los nombres verdaderos fueron cambiados para preservar la identidad de los referentes.

[3] Los recortes de episodios están transcriptos en cursiva y los aspectos que queremos resaltar aparecen subrayados.

Se observan otras ocurrencias en las que el educador tampoco logra ser claro en sus intervenciones:

> *William: (…) ¿Querés ponerlos acá ahora? (mostrándole la mochila a Sol) ¿Y abrimos después? Ahora viene mamá con la torta.*
>
> *William: Bueno, muy bien. ¡Qué bueno Sabrina eh! ¡Qué lindos regalos te trajeron! ¿Sabés que trajeron?, trajeron galletitas, trajeron saladitos… ¿Y mamá qué va a traer después?*

En el primer caso se observa un uso abusivo del adverbio de tiempo *después* sin explicitar el complemento. Si bien este complemento puede omitirse (RAE, 2010: 585) creemos que con niños pequeños y con un discurso muchas veces confuso no resulta conveniente para comprender el desarrollo de la secuencia temporal. Lo mismo sucede con otro adverbio temporal referencial como *ahora* ya que al utilizarlo marca proximidad cronológica en un hecho que sucedería recién en el turno de la tarde. En el segundo caso la omisión de sujeto del verbo *traer* da cuenta nuevamente de la escasa información que se le está aportando a la niña acerca de los acontecimientos relativos a su cumpleaños.

Por otra parte, el educador omite información necesaria para que los niños puedan comprender claramente la secuencia temporal vinculada a la jornada educativa; es decir, sus mensajes no resultan coherentes porque no anticipan con claridad pero tampoco proyecta de forma ordenada. Propone primero desayunar, luego de la llegada de Sol invita a sentarse para abrir los regalos; inmediatamente le sugiere guardar los regalos para comenzar a desayunar pero finalmente Sol abre los regalos:

> *William: Vamos a sentarnos que tenemos que ver los regalitos. Parado cerca de la mesa va organizando a los niños para que se sienten a la mesa.*
>
> *(…)*
>
> *William acerca a la mesa los regalos para que se los entreguen a Sol. Sol sostiene uno pero no lo abre.*
>
> *William: Mirá Diego (y le acerca una bolsa con el regalo que su mamá compró para Sol). Dale el regalo a la amiga. Dáselo ahí. Diego, dáselo a ella (señala a Sol) a Sol. Tomá Sol, otro regalo más (refiriéndose al regalo que Diego le está entregando). ¿Querés ponerlos acá ahora? (mostrándole su mochila) ¿Y abrimos después? Ahora viene mamá con la torta.*
>
> *Sol sigue con el primer regalo en la mano. Los demás niños la miran.*

(…)

Sol está abriendo uno de los regalos.

(…)

Sol intenta abrir el envoltorio del juego.

William: No ahora todavía no. Pará. Mirame, ahora vamos a tomar la leche. Ponelo acá si querés (parece que le muestra la mochila). Tenés otro regalo mirá. Diego te va a mostrar (señala a Diego).

(…)

William: ¿Acá lo pongo Sol? Sol, ¿acá? (Él toma el regalo anterior y hace la «mímica» de guardarlo en la mochila. Sol lo mira; él lo guarda). ¡Ah! ¡Yo quiero cumplir años también! (???) Lo más lindo que hay es romper todo el paquete.

Sol abre el regalo.

William: ¡Mirá qué lindo!

2. qué recursos verbales y no-verbales utiliza para llamar la atención y convocar a los niños. Observamos «chistidos», vocativo atencional «eu», miradas y señas para indicar por ejemplo lugares donde sentarse:

   William: Sentate Sol (ella se sienta). Raúl, Raúl…Raúl, sentate en la silla amarilla (lo ayuda). Eso, ojo con los dedos. María, María González, María, eu (chista). Allá sentate (señala la silla) al lado de Natalia. Dale María que vamos a tomar la leche. Después seguimos saltando y jugando y…ahí (le indica a María dónde sentarse).

Por último, cabe señalar que un evento tan significativo en la vida de un niño, como el cumpleaños, podría haber sido abordado a partir de otro tipo de intervenciones que tomaran en cuenta a los niños (saludo acorde, preguntas en relación a su estado de ánimo, relatos ordenados sobre cómo se organizaría la jornada, etc.). Sin embargo, el tópico para este referente educativo giró en torno a los regalitos y a cuándo abrirlos.

3.2. Leandro y el cumpleaños de Sol

Leandro es el maestro referente del Centro en el turno matutino. Si bien no tiene grupo a cargo conoce y se vincula cariñosamente con todos los niños del Centro. Su participación en el episodio que estamos analizando comienza en el momento en que William va a buscar el desayuno a la cocina y Sol empieza a repartir las tarjetitas que tenía en su mochila.

Leandro comienza a interactuar con los niños a partir de preguntas acerca de las tarjetitas:

Leandro: ¿Y? ¿Qué trajiste Sabri? ¿Qué es eso?

Elías: Eso e una cata.

Leandro: ¿Es una carta? (Se agacha y se ubica entre Sol y Raúl. Toma una de las tarjetitas) ¿Qué dice en esta carta?

Elías: Cuco e payaso (haciendo que lee).

Leandro: Mirá… ¿Y dónde está el cuco? ¿A ver? Mostrame donde está el cuco.

Elías señala el payaso en la tarjetita.

Leandro: ¡Ay qué miedo!

Fabio: ¡Mirá mi cuco! (mostrándole su tarjetita a Leandro)

Leandro: ¿Y para qué trajo esta carta Sol? (Les muestra una tarjetita a todos los niños) ¿Y para qué es la carta?

El tipo de preguntas que formula el referente buscan promover la verbalización de lo que el niño sabe en relación a un formato de texto en particular. Como explican Borzone y Rosemberg (2008) referentes particularmente de clase media urbana[4] suelen hacer muchas preguntas cuya función no es primordialmente la búsqueda de información sino impulsar al niño a participar del intercambio, focalizar su atención sobre objetos y eventos e interpretar lo que quiere decir. Por otro lado Aguado (1995: 91) sostiene que son precisamente las negociaciones abundantes a partir del diálogo las que ayudan a cohesionar el discurso. Las razones que uno de los participantes de la actividad dialógica ofrece, sirven al otro participante como soporte para negociar. Estas negociaciones constituyen un campo fértil para las correcciones, expansiones, explicaciones de un término antes empleado y los alargamientos de los enunciados. Este microcosmos en expansión entendido como una constante interacción depende de las posibilidades que el adulto tiene para organizar las estrategias y recursos cognitivos y lingüísticos.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el maestro logra la atención de todos y la participación de niños que hasta el momento no habían hablado. Por otra parte, Leandro realiza una recategorización sobre la base de un término aportado por los niños sin invalidarlo («¿Qué dice en esta carta»? «Saben que estas cartas, cuando son para invitar a un

[4] Más allá de la variable clase social a la que pertenezca el adulto, creemos que este tipo de intervenciones son propuestas por referentes empáticos y que cuentan con una formación específica la cual les permite brindar experiencias realmente educativas y oportunas a los niños.

cumpleaños se llaman *tarjetas de cumpleaños*»). Aguado (1995: 80) describe estrategias de este tipo y las define como aquellos mecanismos lingüísticos empleados por los adultos para que el niño aprenda a categorizar la realidad según unas convenciones que amplíen el universo social con el que interactuar. Entre las estrategias mencionadas por el autor aparecen los enunciados de «anclaje» que se caracterizan por la utilización de un término conocido (en este caso aportado por los niños en la intervención: «carta») para aportarles un término desconocido de la misma clase («tarjeta de cumpleaños»).

El maestro toma el tema «cumpleaños» y organiza sus intervenciones con un hilo conductor coherente al tema explotándolo (aborda el tema de las tarjetitas, de la torta) y es muy explícito con el manejo de la información:

> *«Saben que estas cartas, cuando son para invitar a un cumpleaños se llaman 'tarjetas de cumpleaños'».*
>
> *«Es una tarjeta de invitación y es para invitarlos al cumpleaños».*
>
> *«¡Qué bueno! Tomá (le devuelve la tarjeta a Diego y Sol intenta quitársela). Es para él, así sabe ir a tu cumpleaños Sol. ¿Y qué hay en los cumpleaños? ¿Qué va a haber en tu cumpleaños Sol? (acariciándole el pelo)».*
>
> *«Torta, ¡qué rico! ¿Y qué lleva la torta de un cumpleaños?»*

Dadas las características de sus intervenciones, el docente toma en cuenta las participaciones de los niños y las aprovecha de modo que cuando un niño dice un absurdo él colectiviza la búsqueda de la lógica:

> *Leandro: Pastillitas, me encantan. Pastillitas ¡qué rico! ¿Y qué más?*
>
> *Elías: Un champión.*
>
> *Leandro: ¿Un champión? ¿De esos que vos te ponés en el pie?*
>
> *Elías asiente con la cabeza.*
>
> *Leandro: (Se dirige a Sol) ¿Hay un champión en tu torta? ¿De esos que están en el pie? (Sol se agacha para mirar el champión de Elías). No, me parece que no. ¿Eh? ¡Ah! (mirando a Elías) ¡Estabas haciendo una broma!*

Por otra parte, el maestro, a partir de las tarjetas de cumpleaños realizó aproximaciones hacia la funcionalidad de la escritura explicando el tipo de texto que es, los datos que allí aparecen y la importancia de los mismos (dirección, motivo, remitente, destinatario, horario):

«Mirá, dice así…(comienza a leer) el sábado 12 de mayo de 13.30 a 17 horas Sol los invita en su casa que es en XXX esquina YYY».

Sol: Acá se llama (señalando un lugar en la tarjeta).

Leandro: ¿Y dónde dice Sol?

Sol: Acá (señalando en la tarjeta).

Leandro: Ahí. Mirá cómo ella sabe donde dice Sol. Acá (da vuelta la tarjeta hacia el resto de los niños y señala un lugar en la tarjeta) dice Sol, que es de Sol la tarjeta. ¿Quién va a ir a la casa de Sol a jugar el día de su cumpleaños?

Para finalizar, encontramos las intervenciones lingüísticas de Leandro adaptadas al nivel evolutivo de los niños. Tiene además una modalidad para entablar el vínculo con los niños que se caracteriza por ser afectuoso, por modificar la melodía de su voz, por buscar la proximidad física y el encuentro de la mirada.

4. Reflexiones finales

Un adulto capaz de sintonizar con el desempeño comunicativo y lingüístico del niño variará sistemáticamente la extensión y complejidad sintáctica de sus emisiones, utilizará una entonación a veces exagerada para mantener la atención del niño y enfatizará palabras realmente claves además de explicitar los significados de las mismas (Borzone y Rosemberg 2008).

A partir del análisis de las dos dinámicas interactivas encontramos que el lenguaje del adulto dirigido al niño presentó características diferentes y ocupó lugares también diferentes.

En cuanto a la organización de la información en relación al evento, William se mostró poco claro y explícito. Sus intervenciones estuvieron dirigidas a regular el comportamiento de los niños, estableciendo qué hacer y qué no de manera confusa. Al elidir información necesaria para que los niños comprendieran lo que estaba sucediendo (desayuno, llegada de Sol, festejo de su cumpleaños) no ofreció modelos lingüísticos y comunicativos apropiados y adaptados a los niños y las circunstancias. Este perfil se mantuvo en él a lo largo de las filmaciones de su sala durante el período que visitamos el Centro.

Por su parte, el maestro referente organizó la información de forma tal que pudo establecer un diálogo colectivo a partir de un hilo conductor que elaboró tomando en cuenta las participaciones de los niños. Fue explícito en la elaboración de sus mensajes ofreciendo modelos comunicativos (su forma de entablar la conversación, la modalidad de sus

preguntas, la toma de turnos, la mirada, etc.), modelos de frases que anticipan, acompañan y ordenan la realidad a la vez que generan la representación de un estado de cosas e invita a imaginarse («¿Y qué lleva la torta de un cumpleaños?»). Por lo tanto, sus estrategias comunicativas y lingüísticas le permiten guiar al niño hacia la reflexión a través del lenguaje. Consideramos que un adulto contingente y empático tiene más posibilidades de ofrecer estos modelos lingüísticos y comunicativos a los niños.

5. Referencias bibliográficas

Aguado, G. (1995) *Desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*, Madrid, CEPE.

Borzone, A.M. y C.R. Rosemberg (2008) *¿Qué aprenden los niños niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años.* Ed. Aique, Argentina.

Bruner, J. -1984- Los formatos de la adquisición del lenguaje (cap. 8), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid.

Bruner, J. -1986- *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.