

La comida en el Jardín de Infantes: un entorno de aprendizaje

Meals at kindergarten: a learning setting

María Soledad Manrique¹

Universidad de Buenos Aires

[Endereço para correspondência](#)

RESUMEN

Las comidas en el Jardín de Infantes constituyen contextos privilegiados para el intercambio lingüístico. El trabajo tiene por objetivo presentar los resultados del análisis de la interacción verbal en estas situaciones, particularmente en aquellas que proveen una oportunidad para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. Se realizó un análisis cualitativo empleando el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967) sobre un corpus de 25 situaciones de comida video filmadas en 8 salas de 4 y 5 años de Jardines de Infantes que reciben a niños de poblaciones urbano marginadas. Los resultados del análisis permitieron identificar y caracterizar cuatro tipos de situaciones de acuerdo al tópico en que se focalizan: la comida, otros sucesos ocurridos en el Jardín, juegos con sonidos y relatos de experiencias personales. Se analizan, en cada caso, las operaciones cognitivas que se favorecen y las oportunidades que proveen para el uso de lenguaje descontextualizado.

Palabras clave: Interacción; Desarrollo lingüístico; Jardín de infantes.

ABSTRACT

Meals at kindergarten are privileged contexts for the linguistic exchange. The purpose of this paper is to present the result of the analysis of the interaction in these situations, particularly in those that provide an opportunity for the linguistic and cognitive development of the children. A qualitative analysis was carried out using the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967) over a corpus of 25 videofilmed meals in 8 classrooms of 4 and 5 year –old children at Kindergartens that receive children from urban marginal populations. The results of the analysis allowed to identify and to characterize four types of situations according to the topic in focus: the food, other events occurred at kindergarten, games with sounds and narratives of personal experiences. In every case the cognitive operations favored and the opportunities provided for the use of descontextualized language are analyzed.

Key words: Interaction; linguistic development; Kindergarten.

En los Jardines de Infantes que reciben a niños en situación de extrema pobreza urbana, las situaciones de comida son centrales: constituyen el motivo fundamental por el cual muchos de los niños concurren. Los centros cumplen un rol asistencial para paliar, en parte, las graves carencias sociales. Las comidas, al igual que otras rutinas, ocupan gran cantidad del tiempo de permanencia de los niños en la institución.

Si bien el objetivo de estas situaciones es satisfacer una necesidad básica, la de alimentación, las características que asumen pueden también hacer de estas situaciones contextos para el desarrollo de habilidades lingüístico – discursivas y cognitivas de los niños. El objetivo del presente trabajo es, precisamente, analizar y describir las situaciones de comida, en términos de las características que asume la interacción y las formas en que se emplea el lenguaje en ellas, para comprender las oportunidades que estas situaciones proporcionan a los niños de 4 y 5 años para expandir y desarrollar sus habilidades discursivas y cognitivas.

Estudios en psicología cognitiva y neuropsicología indican que ese rango de edad constituye un período crítico para el desarrollo del lenguaje y de la cognición, hasta tal punto que los aprendizajes tempranos pueden predecir el nivel de avance que se alcanzará posteriormente. Se trata de una etapa en la que la biología le “abre la puerta a la educación” (Dickinson & McCabe, 2001).

Ahora bien, los trabajos en los que se ha evaluado el impacto de la educación preescolar en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil han mostrado que las aulas resultan ámbitos aptos para propiciarlos y que la calidad de la interacción maestra – niños resulta el factor decisivo (Farran, Aydogan, Shin Ji & Lipsey, 2006; Dickinson & Tabors, 2001).

En efecto, el papel preponderante que tiene la interacción en el desarrollo del lenguaje y de la cognición ha sido ampliamente demostrado en numerosas investigaciones no sólo en el entorno del Jardín de Infantes (Michaels, 1988; Green, Kantor & Rogers, 1991; Mendez & Lacasa, 1997; Rosemberg, 2002; Póveda, 2003), sino también en el entorno del hogar (Brown & Bellugi, 1964; Cazden, 1972; Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973; Nelson, 1977; Snow, 1977; Fivush & Fromhoff, 1988; Weizman & Snow, 2001).

La profundización de los tópicos en conversaciones extensas con los niños favorece distintos aspectos de su desarrollo lingüístico, tales como el aprendizaje de la sintaxis (Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973; Nelson 1977), la adquisición de vocabulario (Snow, 1977; Weizman, & Snow, 2001) y la conformación de

representaciones mentales narrativas (Miller & Sperry, 1987; Slobin, 1994; Nelson, 1996; Haden, Reese & Fivush, 1996) que constituyen la base para la memoria episódica y autobiográfica.

Estas investigaciones coinciden en señalar que, según sus características, los entornos comunicativos pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje diferenciales a los niños ya que las formas discursivas, que al principio tienen lugar en colaboración con un adulto y con otros niños, son luego internalizadas y convertidas en herramientas mentales para representar, interpretar y organizar la experiencia.

Algunos estudios sobre interacción en el aula, sin embargo, han sugerido que este ámbito no proporciona el soporte necesario para el aprendizaje del lenguaje. Se atribuyen como causa aspectos tales como la baja frecuencia de la interacción (Kontos & Wilcox – Herzog, 1997; Layzer, Goodson & Moss, 1993; Tizard & Hughes, 1985), el escaso empleo de vocabulario complejo por parte de las maestras o el tiempo insuficiente dedicado al “habla instruccional” y a la profundización de los tópicos (Dickinson & McCabe, 2001).

Ahora bien, aún cuando en el ámbito del Jardín de Infantes se ha explorado la interacción en situaciones específicas como la ronda, la lectura de cuentos o el juego, no se ha atendido aún a los intercambios que tienen lugar mientras se llevan a cabo ciertas rutinas cotidianas, tales como la alimentación. Atender a este aspecto resulta fundamental cuando se considera la cantidad de tiempo diario que se dedica en muchos Jardines de Infantes a esta actividad y la posibilidad de intercambio verbal que suscita.

Por lo tanto, en este trabajo se pretende averiguar las características que asume la interacción en las situaciones de comida que, según el marco teórico adoptado, pueden considerarse como entornos favorecedores para el desarrollo del lenguaje y la cognición.

Metodología

Recolección de información empírica

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la interacción en situaciones espontáneas frecuentes en Jardines de Infantes (Manrique, 2009). En el marco de este estudio, se registraron 3 días completos de clase en 8 salas de 4 y 5 años - 96 horas reloj en total-, pertenecientes a 3 Jardines de Infantes a los que asisten niños que provienen de hogares en situación de extrema pobreza en Buenos Aires, Argentina (M= 5 años, 1 mes; rango= 4 años, 6 meses-5 años, 10 meses). La información se

recolectó por medio de registros en audio y video que luego fueron transcritos en detalle. Luego de la recolección de los datos, se categorizaron las situaciones de acuerdo al objetivo al que respondían: las situaciones de comida fueron una de esas situaciones. Para este trabajo se consideran 25 situaciones a cargo de 8 maestras diferentes con su grupo de alumnos – un total de 143 niños.

Procedimiento para el análisis de la información

El análisis cualitativo se realizó empleando el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991, Valles, 2003). En primer lugar, se consideró el tópico predominante, y en función de este se identificaron cuatro tipos de situaciones de comida: focalizadas en la comida, focalizadas en otros sucesos ocurridos en el Jardín, focalizadas en juegos con sonidos y focalizadas en el intercambio de relatos de experiencias personales.

En los resultados se describen y caracterizan estos tipos en relación a las características que adopta la interacción en cada uno de ellos, considerando los siguientes aspectos: quién inicia los intercambios, la cantidad de participantes en cada intercambio, es decir, quién participa de ellos y si se trata de intercambios entre niños o con la maestra y si la maestra protege o no el turno de habla del niño.

Siguiendo a Dickinson & McCabe (2001), se consideró, asimismo, la contingencia en la interacción, el empleo de vocabulario complejo, la profundización de los tópicos (la existencia de relatos extensos) y la presencia de formas de lenguaje descontextualizado - referido a aspectos ausentes en el espacio o en el tiempo. Estos aspectos han sido considerados indicadores de entornos que proporcionan oportunidades para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

Resultados y discusión

El análisis de las situaciones de alimentación en el Jardín de Infantes mostró que, si bien existen diferencias entre situaciones por la temática que abordan, todas pueden resultar ámbitos potencialmente favorecedores del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

Situaciones de comida focalizadas en la comida misma

En las situaciones de comida resulta habitual que las interacciones se focalicen en la ingestión del alimento y en las acciones y elementos necesarios para que esta

actividad se lleve cabo. Los intercambios que prevalecen son aquellos centrados en aspectos relacionados con la organización y orden de la mesa y los utensilios destinados a la comida -“Los vasitos donde los dejamos”-; la organización de los tiempos -“Todavía no empezamos.”-, la ubicación espacial de los niños -“Sentate al lado de él.”-, su comportamiento -“Las manitos atrás”-, las acciones que están siendo realizadas -“Espera que estoy sirviendo todavía.”- y la comida misma, su distribución y la expresión de preferencias -“¿Es leche seño?/ Quiero sopa./ ¿Me das más?/ ¿Mucho o poquito?/ A mí no me gusta, seño.”-.

En este tipo de situaciones la comunicación se encuentra centrada en la maestra para quien es prioritario que los niños se alimenten, y, por tanto, administra la comida y controla el devenir de la situación, generando las condiciones para que el objetivo pueda cumplirse lo mejor posible en un contexto adecuado. Esta conversación puede ser considerada “oficial”, porque es la instalada por la maestra y que tiene como interlocutor a la totalidad del grupo, aún cuando se dirija a un niño en particular. Es también la que más se escucha, por el alto volumen de la voz de la maestra. Junto a esta conversación se desarrollan, en forma simultánea, aunque en un tono de voz más bajo, otras, entre los niños, sin intervención de la maestra, sobre temáticas diversas, que se entrelazan con el diálogo oficial, siendo interrumpidas o irrumpiendo en el mismo. Dado que la distribución de turnos no suele estar regulada, porque la maestra no participa, estas conversaciones se superponen entre sí: varios niños conversan de diferentes temas al mismo tiempo en pequeños grupos o díadas.

Esta situación configura un escenario particular y complejo de actos de habla simultáneos y paralelos en el cual los niños se distraen y pierden concentración provocando el salto de un tema a otro o la “contaminación” de temas entre sí -un niño toma algo de la conversación de otro que no conversaba con él, para dirigirse a un tercero. Como consecuencia los relatos de los niños no llegan a desarrollarse. El espacio conversacional descrito tiene sus propias reglas: el turno no es de nadie, cualquiera puede involucrarse en la conversación y se puede interrumpir a quien esta hablando. Lo habitual en este tipo de situaciones es que los intercambios estén regidos por una máxima de economía, que implica el empleo de deícticos y de la prosodia para hacerse comprender, con predominio de directivas y de formas de lenguaje contextualizado. Sin embargo, se observaron situaciones que constituyen entornos comunicativos favorecedores del desarrollo de los niños.

(1) *M: Yo voy a empezar a pasar mandarinas. Hacemos de esta manera: yo paso para los dos lados, de este lado, de este lado tiene que llegar hasta Daiana y de este lado llega hasta Franco. Empiezo a pasar una para cada lado. Dale sigan pasando. Acuérdense de que la mandarina tiene un lado durito y un lado blando, que del lado blando tienen que clavar el dedo.*

Melisa: Yo no puedo.

M: Porque estás clavándolo en el lado duro de la cáscara. Buscá el lado blandito.

Ezequiel: Mirá señorita, mirá, abro la mandarina por el lado blandito.

En el fragmento se observa cómo, para organizar la distribución de la fruta y para explicar el modo en que se la debe pelar, la maestra se vale de una forma básica de discurso instruccional, que tiene por finalidad organizar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones (Dixon, 1987; Silvestri, 1995). La complejidad de este tipo discursivo radica en que, para su producción, es necesario desautomatizar la percepción de los propios actos para poder explicitarlos y poner en juego formas de lenguaje que permitan el tránsito del discurso a la acción (Silvestri, 1995). El interlocutor, por su parte, debe reorganizar sus representaciones mentales resolviendo los conflictos entre cómo se hace, como se dice y qué apariencia tiene algo (Bruner, 1984). El discurso de la maestra en el fragmento observado, constituye un modelo que los niños pueden internalizar en la interacción con ella –“*abro la mandarina por el lado blandito.*”

En otros casos, las maestras favorecen la realización de inferencias por medio de juegos que incorporan espontáneamente a las rutinas de la comida, sin interrumpirla.

(2) *M: ¿A ver quién adivina qué es el postre? Les doy pistas: es blandito...*

Facundo: ¡Gelatina!

M: Esperá, esperá. Es blandito y amarillo.

Ns: ¡Flan!

M: ¡Flan! ¿Por qué no puede ser gelatina?

Ns: Por el color.

M: Claro, el flan es amarillo, la gelatina no. (Va a buscar el postre).

Desde el punto de vista cognitivo, la adivinanza que propone la maestra requiere inferir a partir de pistas – blandito, amarillo-, la solución. Cuando la maestra solicita

que esperen y proporciona una pista más, indica a los niños la necesidad de tener en cuenta todas las pistas proporcionadas. La pregunta final de la maestra -¿Por qué no puede ser gelatina?- elicitó la fundamentación de la respuesta por parte de los niños, que consiste en un razonamiento causal. Tanto la realización de inferencias, como el procesamiento causal constituyen operaciones fundamentales para la comprensión de textos (Yuill & Oakhill, 1991; Gernsbacher, 1997)

Situaciones de comida focalizadas en sucesos ocurridos en el Jardín de Infantes

A menudo las maestras utilizan el momento de las comidas para referirse a eventos sucedidos en el Jardín, para planificar actividades futuras o resolver conflictos disciplinarios y lograr acuerdos.

En estas situaciones la interacción “oficial” se caracteriza por estar iniciada y centralizada en la maestra, quien se dirige, en general, a todo el grupo, aunque individualice a algún alumno. Se observan pocas interacciones entre niños, paralelas a este intercambio, ya que la maestra espera que todos atiendan a lo que ella dice.

Las formas de lenguaje empleadas son más descontextualizadas que en las situaciones centradas en la comida, ya que la interacción se focaliza en experiencias compartidas pero que tuvieron lugar en el pasado o que tendrán lugar en el futuro. Otra de las características discursivas observadas en este tipo de situaciones es el uso de secuencias argumentativas por parte de la maestra y de los niños.

(3) M (acaba de terminar de servir el almuerzo): ¿A quién se le cayó mi cartel de la mañana?

N: A mi no.

M: ¿A vos Mario, Mario que anduviste haciendo desastre por todos lados?

Mario: No pero, pero...

M: (interrumpe) ¿Cómo se te cayó? Si estaba colgado acá arriba, alto estaba colgado.

Mario: Pero yo lo ví ahí tirado.

M: Pero yo pregunto si se te cayó a vos o vos la sacaste ¿Vos lo sacaste? ¿Estaba tirado?

Ezequiel: No alcanzamos nosotros allá.

M: Y sí, subido a una silla sí alcanza.

N: Pero nosotros no.

Mario: Señorita ¿sabes por qué se cayó?

M: ¿Por qué?

Mario: Porque le sacaron el alfiler.

M: ¿Y quién le sacó el alfiler?

N: Ezequiel, mirá lo que hizo.

M: No, no le echen la culpa a Ezequiel ¿Vos arrancaste eso Ezequiel?

Ezequiel: No porque ... se salió ... con un libro.

M: Ah entonces sí lo arrancaste vos ¿entonces por qué no me decís? Ezequiel usted se va a quedar conmigo arreglando eso hoy.

Para sostener su posición y apoyar la tesis de su inocencia, refutando la de la maestra, los niños construyen argumentos seleccionando datos deliberadamente y construyen argumentos racionales, tales como los razonamientos causa - efecto -*Mario: Señorita ¿sabes por qué se cayó?... Porque le sacaron el alfiler. / Ezequiel: No alcanzamos nosotros allá. / Ezequiel: No porque ... se salió ... con un libro.*- Ambos argumentos implican que las causas de lo ocurrido son físicas y eximen a los niños de toda responsabilidad. Se valen, asimismo, del relato de su experiencia como evidencia factual para el argumento -*Mario: Pero yo lo ví ahí tirado.*-, dado que un relato no se puede objetar. De este modo delegan en la audiencia la reconstrucción, a través de operaciones inferenciales, de la secuencia de episodios y la jerarquización del discurso (Carranza, 1996). La maestra, por su parte, contraargumenta -*M: Y sí, subido a una silla sí alcanza.*- y formula preguntas que reorientan la discusión - *¿Y quién le sacó el alfiler?*-, y no dan lugar al desarrollo de los argumentos de los niños - *Mario: No pero, pero.../M: ¿Cómo se te cayó?*-. Por fin, evalúa dando el veredicto de culpable a Ezequiel.

El empleo de discurso argumentativo por parte de Mario y de Ezequiel responde a la necesidad de persuadir a la maestra de su inocencia (Calsamiglia & Tusón, 2004), necesidad que la situación plantea. Aun cuando lo único que la maestra busca es un culpable, ambos niños se esmeran, ante un tópico polémico, por construir argumentaciones orientadas hacia su propia meta comunicativa y obtener la adhesión de la maestra. Estos datos permiten cuestionar la aseveración acerca de la limitada capacidad argumentativa de los niños menores de 6 años (Brassart, 1996). Como observó también Silva (2002) en un estudio de caso, los niños de menos de 6 años son capaces de organizar un argumento cuando la temática resulta significativa.

En las situaciones en las que se planifican actividades futuras, las maestras recuerdan lo que falta hacer y organizan las actividades. Los niños por su parte se informan y anticipan lo que está planificado para el futuro. De acuerdo a Van den Broek (1997), la planificación de las actividades permite la ejercitación de la memoria prospectiva, que favorece la organización coherente de los guiones por parte de los niños. Pero lo más interesante de estas situaciones es que en ellas suelen especificarse aspectos relacionados con dichas actividades, que amplían el mundo conceptual de los niños y favorecen su razonamiento causal.

(4) M (Sirviendo la leche): ¿Alguno se acordó de traer moneditas para la piñata? Porque vamos a festejar dentro de poco los cumpleaños y me dijeron que iban a traer cada uno una monedita así podemos hacer una piñata para ese día. Los que puedan. La piñata la hago yo. ...

Keila: Ponemos monedas.

M: ¿Adentro de la piñata vamos a poner monedas?

Mario: No, para comprar.

M: Claro, no es para poner monedas adentro de la piñata.

Ezequiel: ¡Para comprar chicles!

M: Chicles no les voy a poner.

Ludmilla: Juguetitos.

M: Juguetitos y...

N: Caramelos.

Martín: Y poné helado.

M: ¿Puedo poner helado adentro de una piñata?

Ns: ¡Noo!

Sol: Además, ¿Sabés que dijo él (señala a Lucas) señorita? Que ponemos un dulce en la piñata.

M: ¿Dulce? ¡Ah qué feo! Cuando se abre la piñata te cae todo el dulce encima de la cabeza.

Lucas: No, a la torta.

M: Ah, a la torta sí. Adentro de la torta sí le podemos poner dulce.

La planificación de la actividad de la piñata dio lugar a un intercambio comunicativo sobre los objetos que pueden introducirse dentro de una piñata, en el que

participan varios niños y que favorece la realización de operaciones cognitivas complejas. La inferencia errónea de Keila -“*Ponemos monedas.*”- da cuenta de su desconocimiento acerca de lo que es una piñata. El hecho de que la maestra preste atención a esta intervención y responda de modo contingente formulando preguntas, conduce a que se consideren alternativas y explicaciones sobre la posibilidad o no de las alternativas. El análisis de alternativas implica la consideración de las condiciones que se deben cumplir para obtener determinado fin – en este caso las condiciones que tienen que tener los objetos para colocarse en una piñata. Estas consideraciones llevan, a su vez, a clarificar el concepto de “piñata”.

Situaciones de comida focalizadas en juegos con sonidos

En algunas situaciones se observó que durante las comidas las maestras sugerían de forma espontánea juegos verbales que promueven el desarrollo de la conciencia fonológica. La conciencia fonológica es un conjunto de habilidades, de distinto nivel de dificultad y distinto orden de emergencia en el desarrollo, que permite operar con los sonidos del habla (Ehri et al., 2001). Su patrón de adquisición procede desde unidades subléxicas mayores (rimas) hacia unidades cada vez menores (sílabas y sonidos aislados) (Diuk, Signorini & Borzone, 2003). Se trata de una habilidad que es precursora de la alfabetización y a su vez se desarrolla con ella (Perfetti, 1989).

En las situaciones en las que tuvieron lugar juegos con sonidos participaron varios niños y la distribución de turnos fue bastante flexible. No se observaron conversaciones paralelas simultáneas.

(5) *M: ¿Cantamos una canción mientras la señora sirve en los vasos? Preparen todos sus vasos. Prepare cada uno su vaso. A la una, a las dos y a las...*

N (canta una canción del Jardín): Tengo algo amari llo, llo escondidi do – do ...

M: Esperá, ahora vamos a empezar todos juntos. (Comienza de nuevo con la canción).

Todos: Tengo algo amarillo, llo, escondido –do en mi bolsillo – llo, es un pa to, to muy simpatico que se la pasa todo el día haciendo cuac cuac cuac ¡Pato!

M: Bueno, ahí va, ¿Hacemos una adivinanza con la misma canción? Pero cambiemos de color: Tengo algo verdecito, to.

N: ¡Rana!

M: Escondi do – do en el bolsillo – llo, tiene una cola muy larga –ga –ga y todavía no puede saltar –tar –tar. (Mientras sirve el té).

N: ¡Rana!

Ns: ¡Un renacuajo!!!

M: Muy bien. Un renacuajo. Igual que el cuento de hoy.

N: Tengo algo amarillo-llo. Escondido-do en mi bolsillo -llo ...

Kevin: Tengo algo naranjita- ta.

M: Algo naranjita- ta, escuchen.

Kevin: Tengo algo naranjita- ta, escondido, do en mi bolsillo - llo, es un animal muy simpático se la pasa todo el día haciendo ra ra ra ...

Los niños acogen con entusiasmo la sugerencia de la maestra, quien propone cantar una canción. La canción elegida por uno de los niños es una de las tantas que se cantan en la sala y que involucra el juego con sonidos. La maestra complejiza la actividad sugiriendo tomar esa canción como modelo y formular otras adivinanzas en forma de rima, tal como la de la canción. Modela la actividad, para que los niños luego puedan hacerlo ellos mismos.

Como muchos trabajos han puesto de manifiesto (ver revisión en Borzone, 1999; Signorini & Borzone, 2003), atender a los sonidos de las palabras no es una práctica espontánea, ya que, desde su nacimiento, los niños han empleado el lenguaje como medio de comunicación de significados. La realización repetida de juegos como el observado, en el que deben repetir la sílaba final de algunas palabras, constituye una oportunidad para que los niños atiendan especialmente a los sonidos que las conforman y por tanto, facilita el desarrollo de la conciencia fonológica (Bravo Valdivieso, 2002; Jiménez González & Ortíz Gonzalez, 1991).

Más allá de la dificultad que esta tarea conlleva para los niños, la maestra ha logrado introducir un juego de rimas y de adivinanzas durante la rutina del almuerzo, convirtiéndola en un ámbito pedagógico.

Situaciones de comida focalizados en relatos de experiencias personales

Las comidas demostraron ser asimismo un momento privilegiado para compartir experiencias personales, entre niños y con la maestra. Habitualmente se trata de relatos que no llegan a desarrollarse completamente. Este hecho puede ser explicado a partir de las características de la interacción en estas situaciones: simultaneidad en los intercambios, interlocutores indefinidos, flexibilidad en la toma de turnos y por tanto, dificultad para mantenerlos. Todas estas características tienen como consecuencia que

las conversaciones son fácilmente interrumpidas y, por tanto, resulta difícil mantener un tema de conversación a lo largo de varios turnos de habla.

(6) *Cintia: Yo cumpla con mi tío con mi padrino... voy a cumplir así (diez dedos)*

Fernando: Hoy no.

Cintia: No, pero voy a cumplir ahora cuando sea grande.

N: Se, Ezequiel dijo malas palabras.

Ezequiel: La pelota es de fútbol.

M: Yo escuché eh, la pelota de fútbol nada más. Qué rico la verdura eh, hay que comerla. Agustina: A mí me gusta.

N: Señor me servís agua.

Dalila: Viste...vino un perro me mordió la mano

Karen: ¿Te sacó la mano?

M: ¿Quién quiere agua?

N: Tiene ganas de vomitar Melina.

M: A ver Meli si no querés no comas esto, si te hace vomitar, comé el arroz.

En este ejemplo, ni el relato de Cinthia ni el Karen llegan a desarrollarse, sino que se presenta sólo el resumen (Labov & Waletzky, 1967). Aunque en los dos casos algún niño responde en forma contingente –“Hoy no/ ¿Te sacó la mano?”- la maestra no interviene. En efecto, ella selecciona los temas de conversación centrales en ese momento, respondiendo a algunas iniciaciones y no a otras. Sus intervenciones, en este caso, se focalizan en aspectos relacionados con la alimentación, con el fin de atender a las necesidades de los niños referentes a la comida en sí misma y lo que esta implica, tal como la regulación del comportamiento de los niños - “M: Yo escuché eh, la pelota de fútbol nada más. /Qué rico la verdura eh, hay que comerla.”

Los niños, como Karen o Fernando, por su parte, atienden a los relatos que sus compañeros inician y responden contingentemente a ellos. El interés de estos niños por el relato de sus compañeros llama la atención a la luz de las investigaciones sobre intercambios entre pares, según las cuales el “habla egocéntrica” explicaría la dificultad para interesarse por el relato de otros niños (Krauss & Glucksberg, 1969; Rosemberg & Silva, 2007). Por el contrario, lo que se observa en este caso es que Karen y Fernando, aún cuando están interesados en el relato de sus compañeros, no resultan interlocutores válidos que den lugar, por sus preguntas y comentarios, a la expansión de los relatos.

A pesar de que la mayoría de los relatos resultan incompletos, se registraron también, situaciones de comida en las que se desarrollan relatos de experiencias personales completos. En todas ellas, la interacción tuvo lugar entre un niño y la maestra.

(7) Kevin (mientras M sirve el almuerzo): Señó, mirá lo que me hice. (Se levanta el buzo y muestra el pecho pero la maestra está sirviendo y no lo mira).

M: ¿Qué te pasó? (Sigue sirviendo el almuerzo)

Kevin: Mirá, mirá, Sé (Continúa mostrando el pecho).

M: Contáme, contame. (Lo mira)¿Qué te pasó?

Kevin: Me llevaron al hospital.

M (deja de servir y se agacha junto a Kevin): ¿Porqué te llevaron al hospital, qué te pasó?

Melanie (la hermana de Kevin): Y mirá lo que me pasó a mí también. (Muestra una pierna)

M (a Kevin): ¿Porqué te llevaron al hospital? (a Melanie) Esperá, esperá que me va a contar Kevin. (A Kevin) ¿Qué te pasó?

Kevin: Me salió ... acá.

M: ¿Te salió qué? ¿Son granitos? ¿Te salieron granitos? ¿Y te acordás qué te dijo el médico? Kevin: Sí.

M: ¿Qué tenés que hacer?

Kevin (se toca los granitos): Tengo que tomar el remedio.

M: Tenés que tomar UN remedio.

Kevin: Sí. También tengo que tomar y poner el remedio.

M (interrumpe): ¿Te tenés que poner algo también en la piel?

Kevin: Sí.

M: ¿Sí? ¿Qué te tenés que poner Kevin? (se sienta junto a Kevin)

Kevin: Hay que poné unas gotitas. ...

Si bien el niño debe insistir para obtener la atención de la maestra, quien se encuentra atareada en atender a las necesidades propias del momento de la comida, una vez que atrae su atención, la maestra se concentra en el relato del niño, no permite que otros niños, como Melanie, tomen el turno y favorece la producción de un relato extenso por medio de preguntas contingentes que guían su desarrollo –¿Qué te pasó?/¿Porqué te llevaron al hospital?/¿Te salieron granitos?, etc.-. El

comportamiento de la maestra resulta similar al observado en algunas de las situaciones de ronda (Rosemberg & Manrique, 2007). Tal como se mostró en el análisis realizado en ese tipo de situaciones, los intercambios entre la maestra y los niños pueden constituir un contexto privilegiado para el desarrollo del discurso narrativo (Reese, Haden & Fivush, 1993; Nelson, 1996), cuando las maestras proporcionan andamiaje al relato de los niños, respetando su intención comunicativa y favorecen usos del lenguaje más descontextualizados, cercanos al “estilo de lenguaje escrito” y la producción de relatos extensos (Borzzone & Granato, 1995). Al igual que en las situaciones de ronda, las maestras también realizan funciones sociales tales como proteger el turno del niño/a que estaba relatando su experiencia.

Más allá de sus similitudes, los relatos de experiencias personales que tienen lugar durante las comidas presentan una serie de propiedades que los caracterizan y que permiten distinguirlos de los relatos que se observaron en la ronda (Rosemberg & Manrique, 2007). A diferencia de los relatos durante la ronda, son siempre iniciados por los niños, en el momento deseado, de modo que responden a la necesidad de compartir con otro determinada experiencia, y tienen por interlocutor a un individuo (la maestra u otro niño) pero no al grupo total. Estas características hacen de los relatos de experiencias personales durante las comidas espacios comunicacionales más íntimos y a la vez más flexibles.

Conclusiones

El análisis de la interacción durante las comidas en el Jardín de Infantes mostró que en ellas se llevan a cabo actividades que resultan similares a otras realizadas en diferentes momentos en el Jardín de Infantes. No obstante, estas situaciones constituyen un ámbito con características y reglas propias. La disposición espacial en pequeños grupos, la necesidad de permanecer quietos en ese lugar y sin hacer ninguna otra actividad, las reglas comunicativas implícitas en la situación -el hecho de que todos los niños tengan permiso para conversar entre sí o con la maestra de modo simultáneo o pedir la palabra para dirigirse al grupo, y que el tema de conversación no esté pautado- son características propias de este tipo de situaciones que les confieren un lugar destacado como entornos comunicativos que pueden favorecer los intercambios lingüísticos entre pares y con la maestra.

En efecto, más allá de las diferencias entre los distintos tipos de situaciones de comida de acuerdo al tópico de conversación predominante, se observa cómo, aún

cuando el objetivo de la situación es la adecuada consecución de una rutina, es posible generar un entorno comunicativo que proporciona oportunidades para poner en juego habilidades cognitivas y discursivas diversas tales como el razonamiento causal, la conciencia fonológica, o múltiples estrategias narrativas y argumentativas de discurso.

Estos hallazgos deben ser considerados a la luz de los programas destinados a la promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo, con el fin de aprovechar las condiciones que tienen y transformar en entornos pedagógicos la gran cantidad de situaciones rutinarias que se llevan a cabo en las escuelas infantiles de nuestro país.

Referencias bibliográficas

Borzone, A. M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, 3, 7-29.

Borzone, A.M. & Granato, L. (1995). Discurso narrativo: Algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, 22, 137-166.

Brassart, D.G. (1996). Didactique de l'argumentation écrite: Approches psychocognitives. *Argumentation*, 10 (1), 69-87.

Bravo Valdivieso, L. (2002), "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 8, 165-177. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext

Brown, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133 -151.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Gernsbacher, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Carranza, I. (1996). *Argumentation and Ideological Outlook in Storytelling* Tesis doctoral. Georgetown University.

Cazden, C. (1972). *Child language and education*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.

Dickinson, D. K. & Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young children learning at home and at school*. Baltimore: Brookes.

Diuk, B., Signorini, A. y Borzone, A.M. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1er a 3er año de Educación General Básica: Un Estudio Comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Revista Psykhé*, 12 (2), 51-62. Chile. ISSN: 0717-0297. Castellano.

Dixon, P. (1987). Actions and procedural directions. En Russells Tomlin (Comp.) *Coherence and grounding in discourse*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

Farran, D., Aydogan, C., Shin Ji, K. & Lipsey, M. W. (2006). Preeschool Classroom Environments and the Quality of Children's Literacy and Language Behaviours. En D. Neuman y K Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 257– 268). New York: The Guilford Press.

Fivush, R. & Fromhoff, F.A. (1988). Style and structure in mother – child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337–355.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Green, J. L, Kantor R. & Rogers, T. (1991). Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts. En B. Jones y L. Idol (Eds.), *Educational Values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 331-362). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Haden, C., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extra-textual comments during story book reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.

Jiménez González, J. E. & Ortiz Gonzalez, M. R. (1995), *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis, Madrid.

Kontos, S. J & Wilcox – Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.

Krauss, R. M & Glucksberg, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. *Child Development*, 40, 255-266.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12 - 44). Seattle: University of Washington Press.

Layzer, J. I., Goodson, B. D. & Moss, M. (1993). *Life in preschool: Vol. 1. Final Report to the U. S Department of Education*. Cambridge. M.A: Abt. Associates.

Manrique, M. S. (2009). *Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano – marginal*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Argentina.

Mendez, L. & Lacasa, P. (1997). El aula de una escuela de educación infantil: ¿Qué buscamos y qué hay en ella? *Cultura y Educación*, 8, 73–88.

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Miller, P. & Sperry, L. (1987). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experiences. *Journal of Child Language*, 15, 293 – 315.

Nelson, K. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, K., Carskadon, G. & Bonvillian, J. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44, 497-504.

Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glasser* (pp.307-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Póveda, D. (2003). Paths to Participation in Classroom Conversations. *Linguistics and Education*, 14 (1), 69- 98.

Rosemberg C.R. & Manrique, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿De quién es el relato? *Revista Psykhe*, 16 (1), 53- 64. Chile.

Rosemberg, C.R. & Silva, M. L. (2007). *Children's narratives in the conversational context of families from poor urban communities*. Poster presentado en Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Boston, Massachusetts, USA.

Signorini, A. & Borzone, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y la escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 20 (1), 5-30. Argentina. ISSN: 0325-8203. Castellano.

Silva, M. L. (2002). El desarrollo de la competencia de argumentación: observaciones y aportes a partir del análisis de un caso. En Actas del Congreso Internacional “La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía”. Bs. As., Inst. de Lingüística.

Silvestri, A. (1995). Discurso Instruccional. Ed. Enciclopedia Semiológica. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

Slobin, D. J. (1994). Crosslinguistic aspects of child language acquisition. *Sophia Linguistica*, 35. Sophia University.

Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: from input to interaction. En C. E. Snow y C. Ferguson (Eds.), *Talking to children*. Nueva York: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.

Tizard, B. & Hughes, M. (1985). *Young children learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Van den Broek, P. W. (1997). The development of event comprehension from childhood to adulthood. En P.W. van den Broek y P.J. Bauer (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension: An experimental investigation. Cambridge: Cambridge University Press.

¹ Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA).
Becaria Posdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Endereço para correspondência

Sargento Díaz, n. 1141, San Fernando.
Provincia de Buenos Aires, Argentina.