

# 12

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

## DOSSIER

Investigar en Psicología Educativa:  
miradas actuales de un campo en movimiento

## Coordinan

Mariano Castellaro, Silvina Márquez, Judit Goñi,  
Lautaro Steimbregger y Alejandra Stein

Año VI - Septiembre 2025 ISSN: 2683-989X



## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

## INVESTIGAR EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: MIRADAS ACTUALES DE UN CAMPO EN MOVIMIENTO

Coordinan: Mariano Castellaro, Silvina Márquez, Judit Goñi, Lautaro Steimbregger y Alejandra Stein

- PRESENTACIÓN DEL DOSSIER

- **MARÍA ELIANA IBAÑEZ Y MAIA JULIETA MIGDALEK**

La contingencia de los enunciados docentes en distintas configuraciones de intercambio del jardín maternal y la sala de tres años

*The contingency of teacher emissions in different exchange configurations of maternal garden and three-year-old classrooms*

- **ELIANA GONZÁLEZ LYNN Y CELIA ROSEMBERG**

La lectura compartida con niños pequeños: explorando la construcción del discurso explicativo desde una perspectiva multimodal

*Shared reading with young children: exploring the construction of expository discourse from a multimodal perspective*

- **MICHEL DIBARBOURE**

Lecturas que subjetivan: la función clínica del cuento en la producción simbólica infantil en la escuela

*Subjectivating readings: the clinical function of the tale in children's symbolic production at school*

- **PAULA DIAZ Y OLGA PERALTA**

Tecnología digital en la educación inicial: percepciones docentes y su impacto en las prácticas pedagógicas

*Digital technology in early childhood education: teacher perceptions and their impact on pedagogical practices*

- **AILÉN LAURA REY Y ANA BORGABELLO**

Construcción del Cuestionario de Percepción Estudiantil del Estilo de Docencia (CPEED) para su administración en el contexto universitario

*Construction of the Student Perception of Teaching Style Questionnaire (CPEED) to be administrated in the university context*

- **EDUARDO GABRIEL BARRIOS-PÉREZ**

Entornos Personales de Aprendizaje y su papel en la formación de habilidades investigativas: un análisis entre estudiantes de Comunicación en Veracruz

*Personal Learning Environments and their role in developing research skills: an analysis among Communications students in Veracruz*

# La contingencia de los enunciados docentes en distintas configuraciones de intercambio del jardín maternal y la sala de tres años

*The contingency of teacher emissions in different exchange configurations of maternal garden and three-year-old classrooms*

MARÍA ILEANA IBAÑEZ\* Y MAIA JULIETA MIGDALEK\*\*

Recibido  
05|05|25

Aceptado  
16|09|25

Dossier

## RESUMEN

El presente trabajo aborda la configuración de los intercambios entre las maestras y los niños/as -los enunciados docentes se dirigen a un grupo grande de niños/as, a un grupo pequeño o a niños/as individuales - y su relación con la contingencia del habla docente durante los intercambios conversacionales que se despliegan en el jardín maternal y la sala de 3 años. Se empleó una estrategia cualitativa, recurriendo al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), para analizar un corpus compuesto por veintidós situaciones de distintas actividades (6 horas de videofilmación) desarrolladas en salas de 1, 2 y 3 años de dos jardines maternas y de infantes de la Ciudad de Buenos Aires (Rosemberg, Stein, Migdalek, 2003-2014). Los resultados evidenciaron que la interrelación entre la configuración de los intercambios y la contingencia de los enunciados docentes se despliega de acuerdo a modalidades particulares en función de la dinámica de cada situación, habilitando desplazamientos entre las distintas configuraciones de intercambio según las características de la actividad y los objetivos pedagógicos de la docente. Los hallazgos de este estudio pueden servir de insumo para el diseño de estrategias

\* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Magíster en Psicología Cognitiva y Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Forma parte de proyectos de transferencia y extensión para la promoción del lenguaje y de la cognición infantil dirigidos por la Dra. Rosemberg (CIIPME) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: 0000-0001-6919-0840. Correo electrónico: [mariaileana86@gmail.com](mailto:mariaileana86@gmail.com)

\*\* Licenciada en Letras y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se desempeña como investigadora adjunta en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental (CIIPME) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: 0000-0001-5040-6453. Correo electrónico: [maiamigdalek@gmail.com](mailto:maiamigdalek@gmail.com)

pedagógicas que configuren a los entornos del jardín maternal y la sala de 3 años como espacios de promoción del desarrollo lingüístico infantil.

**Palabras clave:** habla docente, contingencia, configuraciones de intercambio, Nivel Inicial.

## ABSTRACT

This paper addresses the configuration of exchanges between teachers and children -the teacher's utterances are addressed to a large group of children, a small group or individual children- and their relationship with the contingency of teacher speech during conversational interactions that take place in the kindergarten and the 3-year-old room. A qualitative approach was employed, using the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) to analyze a corpus consisting of twenty-two situations from various activities (6 hours of video recordings) conducted in 1-, 2-, and 3-year-old classrooms in two daycares and kindergartens institutions in the City of Buenos Aires (Rosemberg, Stein, Migdalek, 2003–2014). The results showed that the interplay between the configuration of exchanges and the contingency of teacher utterances unfolds in particular ways depending on the dynamics of each situation. This allows for shifts among different exchange configurations, depending on the characteristics of the activity and the teacher's pedagogical goals. The findings of this study may inform the design of pedagogical strategies that shape nursery and preschool settings as environments that promote children's language development.

**Key words:** teacher speech, contingency, configuration of exchanges, maternal garden and kindergartens.

## Introducción

Las investigaciones realizadas en el marco de los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 2007; Tomasello, 2008) que recuperan las premisas centrales de la psicología sociocultural (Vygotsky, 1964) evidenciaron que la adquisición de vocabulario comienza tempranamente en los intercambios conversacionales en los que los niños/as participan cotidianamente en contextos diversos, como el familiar y escolar. Sin embargo, el ámbito escolar presenta un entorno conversacional que difiere estructuralmente de aquel que los niños/as experimentan en sus hogares (Soderstrom *et al.*, 2018): en las interacciones destinadas a la consecución de objetivos educativos las docentes alternan en su discurso secuencias de enunciados dirigidas a diferentes configuraciones de intercambio -las maestras se dirigen a un grupo grande de niños/as, a grupos pequeños o a un solo niño/a-. A pesar de que las secuencias conversacionales que se despliegan en cada una de estas configuraciones pueden ofrecer a los pequeños distintas oportunidades para construir el lenguaje, son escasos los estudios que han analizado las características del discurso docente en función de dichas configuraciones (Ibañez *et al.*, 2021; Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Palmerus, 1996; Turnbull *et al.*, 2009). Asimismo, sólo tangencialmente, se ha señalado la relevancia para el desarrollo del lenguaje de las secuencias de intercambio en las que las docentes retoman de modo contingente los enunciados de los niños/as, es decir, retoman un lexema presente en el enunciado infantil o el tópico que constituye el foco de interés del niño/a (Dickinson y Smith, 1994; Perry *et al.*, 2018; Rosemberg y Silva, 2009). Sin embargo, el estudio de los enunciados docentes que surgen como respuestas contingentes a los enunciados infantiles resulta especialmente relevante en cuanto la contingencia ha mostrado ser un importante predictor del desarrollo lingüístico en los primeros años (Perry *et al.*, 2018). En efecto, los trabajos antecedentes ponen de manifiesto que las secuencias de turnos de habla en las que las maestras responden a los niños/as manteniendo y expandiendo el tópico de interés del enunciado infantil tienen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje en general y en particular para el aprendizaje de vocabulario (Ibañez *et al.*, 2019; Rosemberg y Silva, 2009). Cuando una maestra se involucra de manera contingente en una conversación, aumenta la atención infantil a sus enunciados, brindándole la oportunidad de conocer y usar nuevas palabras (Rosemberg y Silva, 2009). Esto es particularmente importante, ya que estudios previos han demostrado que el aprendizaje del vocabulario que tiene lugar en los años preescolares constituye un aspecto relevante del proceso de alfabetización (Biemiller, 2006; Dickinson y Smith, 1994; Rosemberg *et al.*, 2012). La amplitud del vocabulario permite a los niños/as comprender mejor los textos orales en los intercambios y expresar sus ideas con precisión y claridad (Rosemberg *et al.*, 2012). Además, un vocabulario

extenso facilita la formación de representaciones de significado flexibles, interconectadas y de fácil recuperación, lo cual impacta positivamente en la comprensión lectora (Biemiller, 2006). Asimismo, contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica, favoreciendo así el acceso al sistema de escritura (Rosemberg *et al.*, 2012).

La mayoría de los trabajos mencionados han tomado como objeto de estudio el lenguaje en las interacciones maestra-niños/as en las salas de 4 y 5 años. Escasas investigaciones se han ocupado específicamente de las relaciones de contingencia entre los enunciados docentes e infantiles en situaciones de interacción con niños/as de hasta 36 meses de edad. Por esta razón, el presente trabajo se propone estudiar cómo se despliega la contingencia en los enunciados de las maestras en el contexto de las distintas configuraciones de intercambio en el jardín maternal y la sala de 3 años.

A continuación, se presentan investigaciones que constituyen antecedentes para el presente estudio, que atendieron en salas de 1, 2 y 3 años a: 1) la contingencia de los enunciados docentes en los intercambios conversacionales, 2) el tamaño del grupo al que se dirige el enunciado docente.

## Antecedentes

### Intercambios conversacionales contingentes en el jardín maternal y las salas de 3 años

Son escasos los estudios que analizaron la contingencia de los enunciados docentes en intercambios del jardín maternal y la sala de 3 años, aún cuando se ha evidenciado que en el marco de las actividades cotidianas en las salas las docentes atienden a las expresiones de los niños/as como un medio para involucrarlos en la interacción de modo sostenido (White *et al.*, 2015; Degotardi y Han, 2020). En efecto, White y colaboradores (2015) analizaron las oportunidades que dos bebés de 4 y 10 meses de edad tenían para interactuar con sus docentes durante distintas actividades. Los resultados del estudio mostraron que durante los 180 minutos de videofilmación los niños/as vivenciaron 200 secuencias de interacción iniciadas por sus maestras. Cuando las iniciaciones docentes yuxtaponían componentes verbales y no verbales, los niños/as se involucraban mayormente en la interacción. Si bien los niños/as iniciaron una menor cantidad de secuencias, las docentes fueron mayormente contingentes a tales inicios. Este estudio ilumina la relevancia de los componentes multimodales de la interacción y de atender a la intención comunicativa del niño/a para el desarrollo de interacciones prolongadas.

También Perry y colaboradores (2018) atendieron a la posibilidad del despliegue de intercambios extensos entre la docente y niños/as de 2 años. Identificaron la relevancia del tipo de actividad para el desarrollo de dichos intercambios: las actividades "estructuradas" (lectura de cuentos, ronda y juego organizado) se asociaban no sólo con un mayor número de palabras sino también con un mayor incremento en los intercambios entre maestras y niños/as que las actividades no estructuradas (tiempo de comida, juego exploratorio y cuidado personal). Asimismo, evidenció que las secuencias de turnos en que una docente responde a un niño/a individual tienen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje infantil, en particular en el aprendizaje de vocabulario.

Por su parte, otra serie de estudios atendieron a la función de los enunciados docentes contingentes que promueven respuestas infantiles verbales y generan conversaciones más extensas entre niños/as y maestras, destacando también la importancia de la actividad en curso para el despliegue de tales conversaciones (Degotardi y Han, 2020; Girolametto y Weitzman, 2002; Salminen *et al.*, 2021; White *et al.*, 2015). En situaciones de juego, Degotardi y Han (2020) analizaron los intercambios conversacionales que se producen entre bebés de entre 7 y 24 meses y sus docentes. Hallaron que cuando las educadoras inician un intercambio realizando preguntas que solicitan información, expresan descripciones o etiquetan objetos, se suscitan más probabilidades de atraer respuestas elaboradas de los bebés que cuando las docentes inician la conversación con expresiones que regulan o halagan la conducta infantil.

Por su parte, en el marco de situaciones de lectura de cuentos y modelado con plastilina en un jardín maternal, Girolametto y Weitzman (2002) estudiaron las interacciones entre 4 niños/as y un docente en dos franjas etarias: niños/as pequeños/as (de entre 17 y 33 meses de edad) y niños/as en edad preescolar (de entre 30 y 53 meses). En estas situaciones se examinó la producción lingüística infantil y función de los enunciados docentes contingentes considerando: respuestas orientadas al niño/a (se trata de respuestas que siguen el interés de los niños/as en cuanto a temas y actividades, e incluyen esperar a que los niños/as tomen la iniciativa), respuestas de modelado del lenguaje (la docente ofrece etiquetas y expansiones que brindan modelos semánticos y sintácticos de las formas lingüísticas) y respuestas que promueven la interacción (la docente interviene con preguntas para incentivar la toma de turnos y monitorear al grupo para asegurar la participación de cada niño/a en conversaciones extensas). Los resultados evidenciaron que los niños/as de ambos grupos de edad recibieron cantidades similares de respuestas orientadas al niño/a y de promoción de la interacción con una leve variación según el tipo de actividad. Por lo tanto, los autores expresan que las docentes

de este estudio facilitaron interacciones conversacionales contingentes, independientemente de las edades de los niños/as y del tipo de actividad. En cuanto a las respuestas de modelado, se encontró que las maestras de niños/as pequeños/as se caracterizaban por expresar más etiquetas que las docentes de los niños/as mayores que centraban sus intervenciones en desplegar expansiones de los comentarios infantiles. Según los autores, esta acción puede manifestar que las docentes de niños/as pequeños consideraban que, para aprender sobre el lenguaje, necesitan escuchar en repetidas ocasiones las palabras que se refieren a los objetos o las acciones del entorno circundante. Al relacionar la capacidad de respuesta docente con el desempeño verbal infantil se encontró que solo las intervenciones que promueven la interacción se asociaron positivamente con la productividad del lenguaje en los niños/as pequeños/as.

Por último, en situaciones de juego y ronda en aulas con niños/as de 2 y 3 años, Salminen y colaboradores (2021) identificaron tres tipos de funciones de enunciados contingentes que suscitaban diferentes respuestas infantiles: “andamiaje de acción” (las maestras hacían preguntas cerradas, descripciones o comentarios relacionados con la actividad, los objetos o las experiencias previas de los pequeños/as que los direccionaban a realizar una acción sin necesidad de expresión verbal), “andamiaje de proceso de pensamiento” (las educadoras reforzaron la participación de los niños/as al hacer preguntas abiertas, compartir y resumir las intervenciones infantiles y realizar declaraciones fácticas) y “andamiaje de diálogo educativo” (las docentes realizaban preguntas abiertas que estimulaban las habilidades de resolución de problemas y reforzaban el pensamiento de los niños/as al alentarlos a expresar justificaciones). Asimismo, los análisis evidenciaron un mayor despliegue del andamiaje de acción durante las actividades de juego, mientras que los episodios relacionados con el andamiaje de proceso de pensamiento ocurrieron con mayor frecuencia en las situaciones de ronda. Finalmente, los episodios relacionados con el andamiaje de diálogos educativos aparecieron con poca frecuencia y solo durante los momentos de ronda. Las autoras expresan que, a pesar de que fueron escasas las ocasiones que dieron lugar a razonamientos sostenidos por justificaciones, puede destacarse el papel de las docentes para dirigir y facilitar el diálogo a partir de estrategias de andamiaje que disponen a los niños/as a participar en intercambios grupales que implican distribuir la atención y la toma de turnos entre varios oradores.

### **La configuración de los intercambios en el jardín maternal y la sala de tres años**

La interrelación entre las oportunidades que los niños/as tienen de participar en intercambios con las maestras, el tamaño del grupo y las características discursivas que adoptan los

enunciados docentes en situaciones de enseñanza en jardines maternos y salas de 3 años fue atendida por escasos estudios (Cicognani y Zani, 1992; Ibañez *et al.*, 2021; Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Nascimento-Dias *et al.*, 2023; Schaffer y Liddell, 1984; Torr y Pham, 2016). Una gran parte de los trabajos se dedicaron a analizar el habla que las maestras dirigían a los niños/as durante situaciones de juego inducidas en el marco de configuraciones de participantes predeterminadas (Cicognani y Zani, 1992; Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Schaffer y Liddell, 1984). Por ejemplo, en los estudios clásicos de Schaffer y Liddell (1984) y de Cicognani y Zani (1992) se examinaron las interacciones lingüísticas entre maestras y niños/as en 2 condiciones: diádica (docente con 1 niño/a) y poliádica (docente con 3 o 4 niños/as). Los resultados de ambos estudios mostraron que en las sesiones poliádicas cada niño individual tenía menos oportunidades para sostener episodios de atención conjunta con la maestra, y cuando estos episodios sucedían se caracterizaban por presentar una duración considerablemente más corta que en la interacción diádica. Por su parte, Morra Pellegrino y Scopesi (1990) analizaron sesiones inducidas considerando diadas maestra - niño/a y distintas configuraciones grupales: grupo pequeño (maestra con 3 niños/as) y grupo grande (maestra con 7 niños/as). El estudio evidenció que al interactuar con niños/as individuales o con el grupo pequeño las maestras producían un número mayor de expansiones de los enunciados infantiles en las que ampliaban los temas propuestos por los niños/as y suscitaban conversaciones más extensas. En cambio, cuando las maestras conversaban con el grupo grande emitían una mayor cantidad de directivas que generaban menos oportunidades para desplegar episodios de atención conjunta con los niños/as. Probablemente, al interactuar con grupos de niños/as las docentes se veían en la necesidad de dividir su atención ante las diversas demandas infantiles, generando menos posibilidades de interacciones uno a uno (Cicognani y Zani, 1992; Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Schaffer y Liddell, 1984). Estos estudios que controlan la configuración de participantes durante el intercambio muestran el impacto de esta variable en la producción de discursos extendidos en el aula.

Otras investigaciones abordaron el estudio de las configuraciones de intercambio en el jardín maternal y salas de 3 años en situaciones naturales de interacción (Ibañez *et al.*, 2021; Nascimento-Dias *et al.*, 2023; Torr y Pham, 2016;). Por ejemplo, Ibañez y colaboradores (2021) indagaron las interacciones durante 4 actividades en salas de 2 años (juego, desayuno, preparación de pan y dibujo). El análisis inductivo de las situaciones permitió determinar tres configuraciones de intercambio: las maestras le hablaban a un grupo grande (8 niños/as o más), a un grupo pequeño (entre 2 y 7 niños/as) y a un solo niño/a. Ello confirma que las configuraciones de participantes creadas en situaciones inducidas por los estudios antes

mencionados, también se observan en las situaciones naturales del nivel inicial. Asimismo, se evidenció que las maestras dirigían 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. Finalmente, el trabajo demostró que cuando las maestras se dirigían a cualquiera de las tres configuraciones de intercambio más del 75% de sus enunciados eran contingentes con los enunciados infantiles. En efecto, el análisis cualitativo puso en evidencia que los enunciados contingentes docentes acompañaron el desplazamiento de los tópicos de las actividades en función de las demandas de grupos pequeños, grupos grandes y niños/as individuales de la sala.

La configuración de los intercambios naturales en el jardín maternal ha sido tratada de modo incipiente por otras investigaciones (Nascimento-Dias *et al.*, 2023; Torr y Pham, 2016) que la señalan como uno de los factores centrales que influye en las posibilidades de conversación entre niños/as y maestras. En efecto, Nascimento-Dias y colaboradores (2023) estudiaron situaciones de lectura en una sala con cinco bebés de 1 año de edad, atendiendo a las posibilidades de interacción que se producían entre una niña foco y la docente. Encontraron que la maestra dirigía la lectura y la conversación en torno al cuento hacia todo el grupo de niños/as, y que en variadas ocasiones se dirigía particularmente a la niña foco para retomar sus vocalizaciones y gestos mientras direccionaba las imágenes del libro hacia ella. Según los autores, estas acciones destacan el papel de la mediación docente al evidenciar cómo durante la lectura la maestra no solo atendía al grupo en general sino también a las expresiones particulares de niños/as individuales, aspecto que puede afectar positivamente la participación y el aprendizaje lingüístico infantil. Sin embargo, el estudio de Torr y Pham (2016) no confirma estos resultados al estudiar interacciones durante actividades de lectura, juego y alimentación en grupos más numerosos (diez niños/as de entre 9 y 20 meses). En estas situaciones las educadoras tenían pocas ocasiones para mantener conversaciones con los niños/as de forma individual antes de que otros niños/as se unan a la diada. Ello afectaba el potencial de las maestras para participar en conversaciones sostenidas y semánticamente contingentes. Las autoras explican tales hallazgos considerando que en el jardín maternal las maestras deben interactuar rápidamente con distintos niños/as, con el objeto de atender a sus necesidades, intereses y focos de atención. Ello podría dar cuenta de que en ocasiones empleen un lenguaje simple y directivo, que no aliente la colaboración de los niños/as en la producción conjunta de conversaciones.

## El presente estudio

Tal como se advierte en la revisión de antecedentes, durante las interacciones en las salas del jardín maternal y la sala de 3 años, las maestras atienden contingentemente a las expresiones infantiles a partir de enunciados con diversas funciones que permiten el despliegue de discursos sostenidos con los niños/as (Degotardi y Han, 2020; Girolametto y Weitzman, 2002; Perry *et al.*, 2018; Salminen *et al.*, 2021; White *et al.*, 2015). La literatura también evidencia que las docentes se dirigen en los intercambios con los niños/as a a diferentes configuraciones de intercambio-grupos grandes, grupos pequeños o a un solo niño/a (Ibañez *et al.*, 2021; Nascimento-Dias *et al.*, 2023; Torr y Pham, 2016) y tal como también lo confirman las investigaciones con situaciones inducidas (Cicognani y Zani, 1992; Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Schaffer y Liddell, 1984) resulta una condición sumamente relevante para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Asimismo, dada la importancia de la contingencia de los enunciados dirigidos al niño/a para la construcción del lenguaje, en este estudio se atiende a estas dos dimensiones. Nos preguntamos cómo se despliega la contingencia en los enunciados de las maestras en el contexto de las distintas configuraciones de intercambio que se despliegan en diversas actividades en salas de 1, 2 y 3 años.

## Metodología

### Participantes

Participaron de este estudio 7 salas de 1, 2 y 3 años de dos jardines maternos y de infantes de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) que reciben 100% de subvención estatal. Cada sala estaba compuesta por entre 13 y 17 niños/as, en proporciones similares de varones y mujeres, que se encontraban bajo el cuidado de dos docentes -una maestra a cargo y una auxiliar. Todos los niños/as presentaban un desarrollo típico para su edad, sin diagnósticos de discapacidad. Las familias de los pequeños/as residían en contextos socioeconómicamente vulnerabilizados: ninguno de los progenitores/as había superado el nivel secundario (12 años de escolaridad), carecían de empleo estable y habitaban en zonas urbano-marginales o en villas de emergencia (Rosemberg *et al.*, 2023).

### Obtención y transcripción de los datos

El corpus<sup>1</sup> analizado está compuesto por veintidós situaciones (6 horas de videofilmación) en salas de 1, 2 y 3 años que incluyen actividades como lectura de cuentos, rondas de canciones y relatos, juego y tiempo de comida<sup>2</sup>.

La obtención del corpus se desarrolló siguiendo la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857. Se llevaron a cabo reuniones de familias en las que se explicó que se realizarían grabaciones de las actividades cotidianas del jardín con el objetivo de analizarlas y colaborar con las docentes en el diseño de propuestas de enseñanza. En dichas reuniones se leyó y entregó un consentimiento informado a los responsables de los niños/as de las salas, quienes autorizaron la grabación con fines científicos.

Para la transcripción de los videos se empleó el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008), que posibilita el procesamiento y codificación de los registros. Inicialmente, se segmentaron los enunciados docentes e infantiles, tomando como criterio el cambio de hablante, la entonación y las pausas. Luego, se llevó a cabo la transcripción siguiendo las pautas del programa CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2017).

### Análisis de los datos

Con el objeto de alcanzar una comprensión más profunda de las relaciones de contingencia entre los enunciados de las docentes y los enunciados infantiles durante la dinámica de las distintas configuraciones de intercambio se optó por emplear una metodología cualitativa (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Inicialmente se realizó un análisis inductivo del corpus de datos, guiado heurísticamente por estudios previos (Morra Pellegrino y Scopesi, 1990; Cicognani y Zani, 1992; Ibañez *et al.*, 2021) que permitió delimitar las categorías referidas a la configuración del intercambio conversacional entre niños/as y docentes. Como se observa en la Tabla I, las maestras se dirigían a grupos de niños/as o a un niño/a individual. Al codificar la configuración del intercambio, se atendió al tipo de destinatario no solo inscripto en la sintaxis

<sup>1</sup> Esta investigación se realizó en el CIIPME-CONICET con el apoyo de los siguientes subsidios: PIP 80/2015, PIP 702/21 y P-UE 2019-2023 otorgados por el CONICET, los proyectos PICT 02896/2019 y PICT 3327/2014 otorgados por el FONCyT y los proyectos UBACyT 20020190100106BA y UBACyT Modalidad I 20020150100187BA otorgados por la Universidad de Buenos Aires, todos ellos bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg.

<sup>2</sup> El corpus fue realizado por C. R. Rosemberg, A. Stein y M. Migdalek, M. durante los años 2003 y 2016; está conformado por situaciones de alfabetización temprana en el jardín maternal y de infantes y situaciones de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina. En la presente investigación analizamos específicamente las situaciones desarrolladas en el entorno del nivel inicial.

de la frase del enunciado docente sino también a su intención comunicativa.

**Tabla I**

*Categorización de las configuraciones de intercambio a las que se dirigen los enunciados docentes.*

Categoría	Definición	Ejemplo
Un niño/a	Enunciados dirigidos a un solo niño/a	Situación de desayuno. Luego de que una niña termina de repartir las tazas, la maestra se acerca a ella: Maestra: <i>¡muy bien Rocío, repartiste las tazas!</i>
Grupo pequeño	Enunciados dirigidos 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> [representa la acción de colocar sal]. Maestra: <i>Le voy a poner un poquito de espárrago.</i>
Grupo grande	Enunciados dirigidos a grupos conformados por 8 niños/as o más de 8.	Situación de lectura. La maestra está ubicada frente a los niños/as mientras sostiene el libro: Maestra: <i>¿Empezamos este cuento?</i> Niños/as: <i>¡Sí!</i> Maestra: <i>Se llama "Blancanieves y los siete enanitos".</i> Maestra: <i>Miren la foto que hay acá, el primer dibujo</i> [muestra la tapa a todo el grupo].

Para analizar la contingencia de los enunciados docentes las categorías se elaboraron inductivamente a partir de una inspección del corpus de datos, teniendo en cuenta la literatura previa (Girolametto y Weitzman, 2002; Perry *et al.*, 2018; White *et al.*, 2015). Como se presenta en la Tabla II, inicialmente se clasificaron los enunciados considerando si eran o no contingentes. En los casos afirmativos, se subcategorizaron en otras dos clases: enunciados contingentes que retomaban el lexema<sup>3</sup> infantil y aquellas que no lo hacían.

<sup>3</sup> Lexema: unidad de contenido y forma sin considerar su comportamiento gramatical (Ciapuscio y Adelstein, 2021).

Tabla II

Categorización de la contingencia en el habla de las docentes.

Categoría	Definición	Ejemplo
Contingentes	<p>Enunciados referidos 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 enunciados relacionados con la actividad en la que el niño/a ya estaba comprometido.</p> <p><i>Retoman el lexema infantil:</i> El enunciado presenta un lexema expresado en un enunciado previo del niño/a, es decir, retoma una unidad de significado que puede plasmarse en distintas formas de palabra.</p>	<p>Situación de lectura. Niña: <i>hay muchos, eh <b>huevos</b>.</i> Maestra: <i>Muy bien Lara, qué atenta</i> Maestra: <i>había tres <b>huevos</b> de la tía pata</i> [señala los tres huevos en la imagen del libro].</p>
	<p><i>No retoman el lexema infantil:</i> El enunciado no retoma lexema alguno del enunciado previo del niño/a, pero continúa el tópico propuesto por él/ella.</p>	<p>Situación de juego. Niño: <i>Autos</i> [muestra dos autos]. Maestra: <i>Este es más grande ¿viste?</i> El niño asiente. Maestra: <i>¿Querés que juguemos una carrera?</i></p>
No contingentes	<p>Enunciados que no responden al foco de la atención infantil.</p>	<p>Situación de preparación de pan. La maestra y los niños/as 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, los que están en esa mesa vengan a pararse alrededor de esta mesa.</i></p>

Luego de codificar los enunciados docentes en el programa ELAN (Sloetjes y Wittenburg, 2008), se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990): se realizó un análisis comparativo de los incidentes comprendidos por cada una de las categorías con el fin de identificar las propiedades de la contingencia de los enunciados docentes durante la dinámica de las distintas configuraciones de intercambio y establecer relaciones conceptuales entre ellas.

## Resultados

El análisis realizado reveló que la contingencia habilita desplazamientos entre las distintas configuraciones de intercambio (un niño/a, grupo pequeño, grupo grande) en función de las características de la actividad y los objetivos pedagógicos de la docente. Así, la interrelación entre estas dimensiones se despliega de acuerdo a modalidades particulares de la dinámica de cada situación.

La secuencia que se presenta a continuación (Intercambio 1) ilustra una primera modalidad de esta relación entre contingencia y configuración de intercambio, en la que la maestra retoma las palabras producidas por un niño/a y se apoya en ellas para continuar con el desarrollo del intercambio, desplazándose de la configuración individual a la configuración grupal.

### Intercambio 1

*Juego con bebés de juguete y objetos de cocina - sala de 2*

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

- 1 Maestra: *Bueno, ¿qué es esto, a ver?*
- 2 Niño 1: *Un bebé.*
- 3 Maestra: *Un bebé.*
- 4 Maestra: *¿Y esto (levantando un juguete)?*
- 5 Niño 2: *Un vaso.*
- 6 Maestra: *¿Eh?*
- 7 Niña 3: *Un vaso.*
- 8 Maestra: *Un vaso (.) ¿y para qué puede servir este vaso (mostrándolo)?*
- 9 Niño 4: *Agua.*
- 10 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 lexemas aportados por distintos niños/as (*Un bebé / Un vaso / Agua* - líneas 2, 8, 9). Al reiterar los lexemas infantiles de manera afirmativa, valida la intervención infantil (*Para agua, Jony dice agua...* - línea 10) y ello le permite desplegar el tópico y avanzar con el desarrollo de la actividad grupal (*¿Y para qué puede servir este vaso? / ¿Se le puede dar así agua al bebé?* - líneas 8 y 10).

Una segunda modalidad de relación entre contingencia y configuración de intercambio se evidencia cuando, frente a una intervención infantil que no se vincula con el tópico de la conversación grupal, las maestras retoman estratégicamente las palabras previas de un niño/a para recuperar el hilo del intercambio, tal como se observa en el siguiente fragmento.

### Intercambio 2

*Juego con bebés de juguete y objetos de cocina - sala de 2*

- 1 Niño 4: *Agua.*
- 2 Niña : xxx (acercándose a la maestra).
- 3 Maestra: *Tranquila, tranquila, yo me ocupo de eso* (mirando a la nena).
- 4 Maestra: *Y por ejemplo, ¿Se le puede dar así agua al bebé* (mostrando al grupo grande)?
- 5 Maestra: *Toma, toma el bebé agua ¿No es cierto?*

La situación tiene lugar en una conversación previa al juego entre la maestra y el grupo de niños/as, en la que presenta los juguetes disponibles y sus usos. Una niña interviene abriendo una configuración individual no vinculada con el tópico que la maestra estaba manteniendo con el grupo grande. En esta secuencia incrustada la maestra responde contingentemente a la niña. Luego, continúa regulando el intercambio con el grupo grande retomando el lexema infantil presente en el enunciado previo a la interrupción (*agua* - línea 1) en la línea 4: *Y por ejemplo, ¿Se le puede dar así agua al bebé?*. De esta forma, la interrupción de un niño/a durante un intercambio en el grupo grande (o grupo pequeño) se sortea a partir de un enunciado que es contingente con el enunciado previo a la interrupción.

En otras ocasiones, como en el siguiente intercambio, se puede observar cómo la maestra sostiene la actividad con el grupo grande atendiendo, al mismo tiempo, de modo contingente las interrupciones infantiles de niños/as individuales que se desarrollan en el formato de la situación lúdica en la que está comprometido todo el grupo.

### Intercambio 3

*Ronda de canciones - sala de 1 año*

Los niños/as y la maestra están sentados en ronda y cantan canciones.

1 Maestra: *la abeja Juana sale a la mañana cruza la ventana y juega con* [canta].

2 Niño 1: *¡Lauti!* [grita].

La maestra mira al niño 1 y luego a todo el grupo y expresa:

3 Maestra: *¡Lauti!*

4 Maestra: *Toc, toc, toc, toc* [canta mientras observa a todo el grupo].

Inmediatamente un niño se acerca a la docente y le dice:

5 Niño 2: *Santi* [se señala a sí mismo].

6 Maestra: *Toc, toc, toc, toc* [canta mientras observa a todo el grupo].

7 El niño 2, que continúa junto a la docente vuelve a decirle:

8 Niño 2: *Santi* [se señala a sí mismo].

La maestra interrumpe su canto, mira al niño 2 y le dice:

9 Maestra: *Después.*

Luego mira al grupo y continúa cantando:

10 Maestra: *Toc, toc, toc, toc, Lauti* [canta], *toc, toc, toc, Lauti* [canta].

Mientras cantan un niño (niño 3) se cambia de lugar en la ronda y se sienta frente a otro niño (niño 4). El niño 4 comienza a pegarle al niño 3.

11 Maestra: *La abeja Juana sale a la* [la maestra interrumpe su canto y se dirige al niño 4].

12 Maestra: *¡Ay, ay José!* [le grita al niño 4].

El niño 4 mira a la maestra, deja de pegarle al niño 3 y ella continúa el canto con todo el grupo.

13 Maestra: *La abeja Juana sale a la mañana cruza la ventana y juega con* [canta].

La docente levanta el brazo del niño 2 mientras mira a todo el grupo. Los niños/as la observan, expresan "Santi" y continúan la canción.

En este intercambio, la docente atiende contingentemente a la intervención particular del niño 2, que pide ser mencionado en la canción, pero dejándole en claro que debe esperar el momento apropiado según el despliegue de la misma. En efecto, luego de decirle al niño 2 *Después* (línea 9) la maestra continúa la estrofa que venía cantando con el grupo grande (Luego mira al grupo y continúa cantando: *Toc, toc, toc, toc, Lauti [canta], toc, toc, toc, Lauti [canta]* - línea 10). Solo al momento de iniciar una nueva estrofa, la maestra es contingente con la intervención del niño 2: le indica al grupo grande que lo mencionen en el canto al levantar el brazo del niño 2 y mira a todo el grupo. De este modo, la maestra se apoya en la estructura

propia de la canción para enlazar de modo contingente en el desarrollo del juego cantado por el grupo grande de niños/as la expresión de un niño individual.

Por su parte, el intercambio 4, ilustra una modalidad de relación entre contingencia y configuración de intercambio particularmente condicionada por la estructura de la actividad. Se trata de una situación de exploración libre de libros que cada niño/a realiza individualmente. Ello da lugar a configuraciones de intercambio maestra-niño/a, en las que la maestra intenta atender a los intereses infantiles que se desarrollan a partir del formato de la situación en la que estaban comprometidos.

#### **Intercambio 4**

##### *Exploración de libros - sala de 3*

La maestra reparte cuentos y los niños/as comienzan a observarlos. Mientras ella se sienta en el suelo, algunos niños/as se acercan a dialogar con ella:

1 Niña 1: xxx [le muestra la imagen de un libro].

2 Maestra: *¿Qué hay ahí?*

3 Niña 1: xxx bruja.

4 Maestra: *¿Una bruja? ¿qué está haciendo esa bruja ahí?*

5 Niña 1: *Y no está xxx.*

6 Niño 1: *¡Seño, seño, seño!* [grita]

7 Maestra: *¿Le está dando un beso al gato?* [acercando su oreja a la niña 1 para intentar escucharla].

8 Niño 1: *¡Seño, seño, seño!* [estira su brazo colocando un libro frente a la cara de la maestra].

9 Maestra: *Tranquilo Pedro, escuchame yo estoy hablando con una amiga* [a niño 1].

10 Maestra: *Tenés que esperar, ¿sí?*

Mientras la maestra conversa con el niño 1, el niño 2 se sienta junto a ella y comienza a mostrarle la tapa de un cuento:

11 Maestra: *Esperá, esperá que estoy hablando con Pedro* [a niño 2].

12 Maestra: *No puedo escuchar a todos al mismo tiempo* [a niño 1].

Inmediatamente el niño 3 se acerca a la docente y le muestra el dibujo de un libro.

13 Maestra: *Pero un momento que estoy hablando con Pedro* [a niño 3].

14 Maestra: *Vení sentate acá con nosotros, que no puedo mirar lo de todos, vení* [a niño 3].

15 Niño 3: *Una granja* [le muestra el dibujo].

16 Maestra: *¿Una granja encontraste?* [a niño 3].

En la situación analizada el formato propio de la actividad (la observación individual de libros) genera que la maestra se enfrente constantemente con demandas de interacción individuales de los niños/as en torno a los cuentos que estaban leyendo: Niño 1: *¡Seño, seño, seño! [estira su brazo colocando un libro frente a la cara de la maestra]* (línea 8) / Inmediatamente el niño 3 se acerca a la docente y le muestra el dibujo de un libro, Maestra: *Pero un momento que estoy hablando con Pedro [a niño 3]* (línea 13). A pesar de que la docente intenta explicar a cada niño/a que resulta importante respetar los turnos de conversación (*esperá, esperá que estoy hablando con Pedro, No puedo escuchar a todos al mismo tiempo* - línea 11 y 12 / *Tranquilo Pedro, escuchame yo estoy hablando con una amiga, Tenés que esperar, ¿Sí?*" - línea 9 y 10) resulta muy difícil mantener intercambios prolongados con un niño/a individual antes de que otros/as soliciten la atención de la maestra en torno a otro tópico.

Sin embargo, en esos breves intercambios, la maestra se muestra interesada en atender de modo contingente a los enunciados infantiles que surgen de la exploración individual de los libros. En efecto, retoma en distintas ocasiones el lexema enunciado previamente por cada niño/a para realizar preguntas que puedan incentivar la conversación con cada uno de los pequeños/as: Niña 1: *xxx bruja*, Maestra: *¿Una bruja? ¿Qué está haciendo esa bruja ahí?* (líneas 3 y 4) / Niño 3: *Una granja [le muestra el dibujo]*, Maestra: *¿Una granja encontraste?* (líneas 15 y 16). De este modo, la contingencia en los breves intercambios maestra-niño permite sostener la actividad incentivando la exploración de los libros.

En otras situaciones se observó que las relaciones entre la contingencia de los enunciados de las maestras y las infantiles y las configuraciones de intercambio habilitan desplazamientos de configuraciones centradas en niños/as individuales, a grupos pequeños y al grupo grande por el mismo impulso que le imprimía, no sólo la intencionalidad pedagógica de la maestra sino también la de los otros niños/as (Ibañez *et al.*, 2021). El siguiente intercambio ilustra cómo en una conversación entre la maestra y un niño, otros niños/as podían sumarse y aportar de modo contingente a su desarrollo.

### Intercambio 5

*Desayuno 2 - sala de 2*

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

- 1 Maestra : *¿Estás enojado? (le acaricia la cabeza) ¿mamá?*
- 2 Niño 1: *xxx (llora).*
- 3 Maestra: *¿Papá? ¿Qué pasó con papá?*
- 4 Niño 1: *Papá.*
- 5 Maestra: *¿Qué pasó con papá?*
- 6 Niño 1: *Papá (llora).*
- 7 Maestra: *¿Lo extrañas? ¿Dónde está tu papá ahora?*
- 8 Niño 2: (interviene en la conversación) *En la calle.*
- 9 Maestra: (a niño 2) *¿Por qué? ¿Qué pasó con él? (mira a niño 1) ¿Qué pasó con tu papá? ¿Me querés contar?*
- 10 Niño 1: *Papá, papá (llora).*
- 11 Maestra: *¿Querés hacerle un dibujo después? ¿Y se lo das cuando lo ves? ¿Mm?*
- 12 Maestra: *Bueno, pensalo.*
- 13 Niño 1: *xxx.*
- 14 Maestra: *¿Eh?*
- 15 Niño 1: *Quiero pintar.*
- 16 Maestra: *¿Querés pintar? Bueno después vemos si organizamos así vos pintas un rato, ¿O todos?*
- 17 Niño 3: *Yo quiero pintar.*
- 18 Maestra: *Javier también quiere pintar, ¿quién más quiere pintar?*
- 19 Maestra: (en respuesta a varios niños/as 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* - línea 8). En el turno siguiente, la maestra responde contingentemente a la intervención del niño 2, que continúa el tópico, y así lo incorpora en la conversación (Maestra: (a niño 2) *¿Por qué? ¿Qué pasó con él?* - línea 9). Inmediatamente reestructura la pregunta dirigida al niño 2 reorientándola hacia el niño 1 (Maestra: *¿Qué pasó con tu papá ? ¿Me querés contar?* - línea 9). De este modo, convierte la interacción diádica maestra-niño en una interacción en grupo pequeño. La conversación

continúa con una propuesta de la maestra de hacer un dibujo para el papá del niño 1 lo que abre un intercambio sobre “pintar”. Ello habilita a que otro niño se sume a la configuración de intercambio de grupo pequeño (*Yo quiero pintar.* - línea 17). La maestra retoma el lexema de la intervención del niño 3, la hace pública (*Javier también quiere pintar* - línea 18) y la extiende al grupo grande (*¿Quién más quiere pintar?* - línea 18). De este modo, sintonizada con la intencionalidad de los niños/as, la maestra habilita el desplazamiento desde un intercambio de maestra-niño, luego a uno de grupo pequeño y finalmente al grupo grande, que mantiene la coherencia en el tópico gracias a la contingencia de los enunciados docentes.

Finalmente, en el ejemplo 6 se observa una direccionalidad inversa en el desplazamiento de las configuraciones de intercambio a la presentada en el caso anterior. En efecto, durante una actividad de lectura con todo el grupo de niños/as de la sala, la intencionalidad de un niño particular genera una interacción diádica con su maestra.

### Intercambio 6

*Lectura del cuento "Blancanieves"- sala de 3*

Luego de la lectura y renarración del cuento, la maestra invita a los niños/as a compartir qué fue lo que más les gustó de la historia. Durante este momento un niño se levanta y se acerca a la maestra:

1 Maestra 1: *¿Qué te gustó del cuento?* [a niño 1]

2 Niño 1: [el niño se encuentra parado junto a la maestra y señala una imagen de un príncipe pegada en la pared]

3 Maestra 1: *¿Qué es esto?* [a niño 1]

4 Niño 1: xxx.

5 Maestra 1: *Juan dice que eso era un super* [a todo el grupo].

6 Maestra: *¿Un super qué?* [se dirige al niño 1 bajando el tono de voz]

7 Niño 1: *Un superhéroe.*

8 Maestra 1: *¿Este es un superhéroe?* [mira al niño 1 y señala la imagen en la pared].

9 Varios niños/as: *¡No!*

10 Maestra 1: *¿Había un superhéroe en este cuento?* [le muestra la tapa del libro a niño 1]

11 Niño 2: *No.*

12 Niño 3: *No.*

13 Maestra 1: *¿Qué había?* [a niño 1]

14 Varios niños/as: *Príncipe, príncipe* [gritan].

15 Niño 1: xxx [continúa señalando la imagen].

16 Maestra 1: *¿Un qué?* [a niño 1]

17 Niño 2: *¡Príncipe!*

La maestra mira a todo el grupo y expresa:

18 Maestra 1: *Esperen que está hablando Juan y no lo puedo escuchar.*

Luego gira su cuerpo en dirección al niño 1 y continúa hablando con él:

19 Niño 1: *xxx una capa.*

20 Maestra 1: *¡Ah! el que tenía una capa* [a niño 1].

21 Maestra 1: *¿Te acordás cómo se llama el que tenía una capa?* [a niño 1].

22 Niño 2: *¡Príncipe!*

23 Maestra 1: *¿Cómo se llama?* [a niño 1]

La maestra vuelve a mirar a los niños/as y con tono de voz bajo les dice:

24 Maestra 1: *Esperen* [muestra la palma de su mano en señal de pausa].

25 Maestra 1: *¿No te acordás?* [a niño 1].

26 Maestra 1: *¿Alguien se acuerda cómo se llama el señor que tiene una capa?* [mirando a todo el grupo y señalando el dibujo que había marcado el niño 1].

27 Niño 2: *El príncipe.*

28 Maestra 1: *El príncipe* [a todo el grupo incluido el niño 1].

29 Maestra 1: *No era un superhéroe era un príncipe* [gira su cabeza para mirar al niño 1 y luego al resto del grupo].

En esta configuración grupal puede observarse cómo un niño particular (niño 1) se acerca a la maestra para conversar sobre una imagen que está pegada en la pared y que aparentemente genera en él un interés en particular a partir de la conversación grupal que se venía desplegando en torno al cuento de “Blancanieves”. La docente atiende de modo contingente al interés del niño 1 (*¿Qué es esto?* - línea 3) y detecta inmediatamente que el pequeño presenta una imprecisión conceptual al referirse al personaje príncipe como superhéroe (Ibañez *et al.*, 2019). De este modo, la maestra comienza a desplegar una serie de acciones y preguntas para orientar al niño 1 en la corrección de su error: *¿Este es un superhéroe? [mira al niño 1 y señala la imagen en la pared]* - línea 8 / *¿Había un superhéroe en este cuento? [le muestra la tapa del libro a niño 1]* - línea 10.

Mientras esto sucede, el grupo grande de niños/as escucha la conversación entre la maestra y el niño 1 e intervienen activamente (*Varios niños/as: ¡no!* - línea 9 / *Príncipe, príncipe [gritan]* - línea 14). Frente a esta situación, la maestra decide sostener la conversación diádica con el niño 1 para ayudarlo a que pueda aclarar su confusión. Para ello lleva a cabo una serie de intervenciones que desplazan la conversación grupal a intercambios con ese niño en particular: *La maestra mira a todo el grupo y expresa: Esperen que está hablando Juan y no lo puedo escuchar* - línea 18 / *La maestra vuelve a mirar a los niños/as y en tono de voz bajo les dice: Esperen [muestra la palma de su mano en señal de pausa]* - línea 24. En efecto, solo después de que el niño 1 no responde en reiteradas oportunidades, la docente vuelve a desplazar la conversación al grupo grande retomando el lexema ofrecido por el niño 1 (*capa*) para colaborar con él en la comprensión del concepto (*¿Alguien se acuerda cómo se llama el señor que tiene una capa?* - línea 26). Una vez que cooperativamente se establece cuál es la palabra adecuada, la docente lo reafirma reforzando el desplazamiento entre las configuraciones grupales a través de la mirada y el movimiento de su cabeza: *No era un superhéroe era un príncipe [gira su cabeza para mirar al niño 1 y luego al resto del grupo]* - línea 29.

## Discusión

El análisis realizado en este trabajo permitió evidenciar la relación entre las configuraciones de intercambio que se despliegan en las interacciones en salas del jardín maternal y de 3 años de CABA y la contingencia de los enunciados docentes presentes en ellas. Se observaron diversas modalidades en las que se despliega esta relación; por una parte, se encontró que la contingencia de los enunciados docentes permite expandir tópicos entretejiendo intervenciones individuales infantiles en el marco de la conversación grupal. Además, permite sostener la atención en un tópico frente a intervenciones que abren secuencias conversacionales que se desvían del mismo. Por su parte también se observó que el tipo de actividad impacta en la relación entre la contingencia de los enunciados docentes y las configuraciones de intercambio: dentro de actividades que proponen configuraciones de intercambio específicas (canción - grupo grande; exploración de libros - maestra y niño/a) se observaron enunciados docentes contingentes que permiten enlazar la intencionalidad de niños/as individuales y al mismo tiempo sostener la estructura de la actividad en curso. Finalmente, también se observó que la contingencia del habla de las maestras habilita el flujo entre configuraciones de intercambio (que se desplazan de niños/as individuales a grupos pequeños y/o al grupo grande e intercambios que se desplazan desde grupos grandes a un niño/a individual) guiados tanto por

una intencionalidad pedagógica como por la sintonización de la maestra con la intencionalidad de los niños/as. Estos resultados confirman en un corpus mayor las relaciones entre las configuraciones de intercambio y la contingencia de los enunciados docentes halladas por Ibañez y colaboradores (2021). Asimismo, profundizan el análisis de la contingencia del habla docente considerando la influencia de las características de la actividad y la intencionalidad pedagógica de las maestras en el flujo de las distintas configuraciones de intercambio. En efecto, estos desplazamientos surgían por la intencionalidad de la maestra, que retoma las palabras infantiles y se apoyaba en ellas para continuar con el desarrollo del intercambio, y también por la intencionalidad de los niños/as que expresaban sus intereses, deseos y necesidades con expresiones verbales y/o gestos.

Asimismo, el análisis realizado describe cómo se despliegan las diversas oportunidades que los pequeños/as tienen de participar en las distintas configuraciones de intercambio y que les permiten conocer nuevo vocabulario y ajustar las representaciones conceptuales que han construido (Perry *et al.*, 2018). Estos resultados se alinean con los obtenidos por Rosemberg y Silva (2009) en salas de 3, 4 y 5 años y aportan nueva evidencia al considerar las interacciones de las que participan niños/as de hasta 36 meses de edad en las instituciones educativas.

Estos hallazgos resultan particularmente importantes considerando que, como sugieren los resultados de White y colaboradores (2015) y Nascimento-Dias y colegas (2023), cuando las maestras atienden de modo contingente a las señales verbales y no verbales de los niños/as, motivan la participación infantil y posibilitan la interacción en las salas. En efecto, aún cuando, los intercambios en las aulas presentan desafíos para que las docentes logren mantener conversaciones contingentes prolongadas con los niños/as (Cicognani y Zani, 1992; Torr y Pham, 2016), nuestro análisis cualitativo también mostró que cuando esto es posible, las maestras incentivan la toma de turnos mediante diversas estrategias de interacción que amplían las oportunidades de aprendizaje lingüístico infantil: comparten, resumen o expanden las intervenciones de los pequeños/as, presentan etiquetas, expresan preguntas abiertas y/o modelos semánticos y sintácticos (Degotardi y Han, 2020; Girolametto y Weitzman 2002; Salminen *et al.*, 2021).

## Conclusiones

Este estudio aporta evidencia sobre las características interaccionales de contingencia del discurso docente dirigido a niños/as individuales, a grupos pequeños y a grupos grandes. En tanto la contingencia es un aspecto central para el desarrollo del lenguaje, estos resultados pueden ser útiles para considerar las configuraciones de intercambio que ofrece cada tipo de actividad desarrollada en las salas y las mejores formas de intervención docente, tal como ha sido señalado por Perry y colaboradores (2018). En particular, los resultados pueden servir de insumo para reflexionar sobre estrategias de interacción contingentes focalizadas en ampliar las oportunidades de diálogo entre docentes y niños/as, con el objeto de generar conversaciones que les permitan ampliar sus conocimientos y habilidades lingüísticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D.K. Dickinson y S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2 (pp. 41–51). The Guilford Press.
- Ciapuscio, G. E., y Adelstein, A. (Eds.). (2021). *La lingüística: una introducción a sus principales preguntas*. EUDEBA.
- Cicognani, E., y Zani, B. (1992). Teacher-children interactions in a nursery school: An exploratory study. *Language and Education*, 6(1), 1-12.
- Degotardi, S., y Han, F. (2020). Quality of educator-infant conversational interactions among infants experiencing varying quantities of linguistic input. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 743-757.
- Dickinson, D., y Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Girolametto, L., y Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Ibañez, M. I., Ramírez, M. L., Quiroga, M. S., y Rosemberg, C. R. (2019). "¡Qué palabra tan difícil!": los recursos docentes para la enseñanza de vocabulario durante la lectura de cuentos. *Revista de Psicología*, 15(30), 61-80.
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., y Giordano, C. (2021). La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal. *Revista Del IICE*, (49), 73-92.
- MacWhinney, B. (2017). *Tools for analyzing talk. Part 1: The CHAT transcription format*. <http://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>
- Morra Pellegrino, M.L. y Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care center. *Journal of Child Language*, 17, 101-114.
- Nascimento-Dias, P., Mietto, G. S. D. M., y Rengifo-Herrera, F. J. (2023). Interaction Dynamics with Babies During Shared Reading Practices. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 33.

- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Harvard University Press.
- Palmerus, K. (1996). Child–caregiver ratios in day care center groups: Impact on verbal interactions. *Early Child Development and Care*, 118, 45–57.
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, 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).
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L., y Ibañez, M. I. (2023). Activity Contexts and Child-Directed Speech in Socioeconomically Diverse Argentinian Households. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 1-25.
- 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 Menti, A., (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y sociedad*, 11, 1-28.
- Salminen, J., Muhonen, H., Cadima, J., Pagani, V., y Lerkkanen, M.-K. (2021). Scaffolding patterns of dialogic exchange in toddler classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100489.
- Schaffer, H. R., y Liddell, C. (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(1), 33-42.
- Sloetjes, H., y Wittenburg, P. (2008). Annotation by category- ELAN and ISO DCR. In *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Strauss, A. y Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. Sage Publications.
- 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.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. The MIT Press.

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., Anthony, A. B., 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.

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

White, E. J., Peter, M., y Redder, B. (2015). Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative. *Early childhood research Quarterly*, 30, 160-173.

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)