

RASAL

LINGÜÍSTICA

2024(2): 37-56

Recibido: 14.11.2023 | Aceptado: 11.03.2024

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs242108>

ORGANIZACIÓN Y FUNCIÓN PRAGMÁTICA DEL DISCURSO DOCENTE EN CLASES DE CIENCIAS NATURALES EN NIVEL INICIAL

ORGANIZATION AND PRAGMATIC FUNCTION OF TEACHER DISCOURSE DURING SCIENCE LESSONS IN KINDERGARTEN

Sebastián Carignano

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4853>

Alejandra Menti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

<https://orcid.org/0000-0001-9226-2582>

María Patricia Paolantonio

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.

Córdoba, Argentina

CONICET, Instituto de Investigaciones

Psicológicas (IIPsi). Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0003-1367-340X>

RESUMEN

El presente trabajo analiza situaciones de enseñanza en las que se desarrolló la unidad temática Animales, correspondiente al área de Ciencias Naturales en jardines de infantes de la provincia de Córdoba. Todas las clases se videofilmaron y, posteriormente, se transcribieron según las normas estipuladas por el sistema CHILDES (MacWhinney, 2000). Para el análisis, se emplearon procedimientos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se categorizaron las emisiones docentes teniendo en cuenta: (a) el tipo de discurso del que forman parte: social o académico y (b) las funciones pragmáticas que adquirieron durante el desarrollo académico de la clase. De manera complementaria, se cuantificó la frecuencia de las emisiones categorizadas y se comparó su distribución a lo largo del corpus teniendo

en cuenta el entorno sociocultural en el que se encuentran ubicados los jardines de infantes (rural vs. urbano). Los resultados del análisis cuantitativo permitieron observar, principalmente, semejanzas entre los jardines rurales y urbanos en relación con la distribución de las emisiones según el tipo de discurso y la función pragmática que desempeñaron durante el discurso académico. Los resultados se discuten con los hallazgos de investigaciones antecedentes y se destacan las implicancias pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: discurso docente; clases de ciencias; funciones pragmáticas; jardín de infantes.

ABSTRACT

The present study analyzes teaching situations in which the thematic unit about Animals, corresponding to the area of Natural Sciences, was developed in kindergarten classrooms in the province of Córdoba (Argentina). All lessons were video recorded and subsequently transcribed following the guidelines established by the CHILDES system (Macwhinney, 2000). Qualitative and quantitative procedures were employed for the analysis. Firstly, teacher utterances were categorized based on: (a) the type of discourse they belong to, whether social or academic, and (b) the pragmatic functions they assume throughout the academic discourse. Additionally, the frequency of categorized utterances was quantified, and its distribution across the corpus was compared, taking into account the sociocultural context in which kindergartens were located (rural vs. urban). The results of the quantitative analysis revealed, primarily, similarities between rural and urban kindergartens in terms of the utterances distribution according to the type of discourse and the pragmatic function they fulfill within the academic discourse framework. The results are discussed considering previous research findings and highlighting their pedagogical implications.

KEYWORDS: teacher discourse; Science classes; pragmatic functions; kindergarten.

1. Introducción

El presente trabajo se origina en la necesidad de analizar cómo se organiza el discurso docente y cuáles son las distintas funciones pragmáticas que adquieren las emisiones de las maestras, durante el desarrollo de una unidad temática del área de Ciencias Naturales.

Diversas investigaciones reseñadas han descripto sistemáticamente cómo se organiza el discurso docente en distintas situaciones de enseñanza (clases de Ciencias, Matemática e Inglés) a lo largo de la escolaridad inicial (Harris *et al.*, 2017), primaria (Vrikki *et al.*, 2019) y secundaria (Wead y Everston, 1988). Los resultados de estos estudios coinciden en señalar que durante las clases, las emisiones de las maestras están orientadas a realizar dos tipos de demandas: sociales y académicas.

Estas demandas se desprenden de dos modalidades intrínsecas al discurso docente (social y académico). A partir de estos conceptos teóricos, investigaciones previas analizaron la organización del discurso de las maestras. Entre ellas, se destaca el trabajo de Green y Weade (1987), quienes observaron que las interacciones entre profesores y estudiantes están conformadas por un complejo entramado de ambas modalidades discursivas, cada una de

las cuales plantea a los/as alumnos/as diferentes demandas: una atencional y conductual (discurso social) y otra cognitiva (discurso académico). Estas demandas coocurren como dos discursos interconectados e interrelacionados: un discurso social que contiene la información implícita y explícita sobre cuándo, dónde y con quién participar y cómo comportarse en la clase; y un discurso académico que integra, de manera organizada, el contenido temático de la clase (Green y Weade, 1987). Ambos discursos están conformados por pistas de contextualización que se interpretan y aprenden cuando el/la docente trabaja conjuntamente con sus estudiantes. De acuerdo con las autoras, una correcta interpretación de estas pistas da lugar a que los/as estudiantes participen de manera apropiada.

Enmarcadas en esta conceptualización que alude al discurso social y académico, investigaciones antecedentes han analizado la organización del discurso docente. Entre ellas se destaca el trabajo de Weade y Evertson (1988), quienes analizaron las interacciones docente-alumno/a teniendo en cuenta los distintos tipos de demandas: sociales y académicas. Observaron nueve clases de inglés en seis secundarias estadounidenses, con el propósito de identificar las estructuras de los intercambios que vehiculizan las tareas sociales y académicas, y la relación de estas tareas con el desempeño docente. De las nueve clases de inglés, cuatro fueron dictadas por docentes que habían recibido instrucción y cuyas clases conformaron el grupo experimental, mientras que las cinco clases restantes fueron desarrolladas por profesoras que no habían recibido instrucción sobre cómo dictar las clases. Estas últimas integraron el grupo control. Se observaron 23 variables en la práctica docente, que se complementaron con pruebas *pretest* y *postest* de rendimiento académico a los/as estudiantes. Los resultados de este trabajo mostraron que las clases más efectivas fueron aquellas dictadas por las docentes que recibieron capacitación. Estas consiguieron desarrollar efectivamente el contenido académico de las clases y gestionar las actividades y la participación, mientras que la mayoría de las maestras del grupo control no pudieron desarrollar el contenido académico ni gestionar de forma eficaz el manejo del grupo. Asimismo, observaron que las docentes que recibieron entrenamiento previo proporcionaron con éxito pistas discursivas y contextuales sobre cómo comprender y desarrollar las tareas académicas.

Otros estudios analizaron la estructura que adquieren los intercambios conversacionales entre docentes y estudiantes que conforman el discurso académico. Entre ellos se destaca el trabajo de Vrikki *et al.* (2019) en el que codificaron y describieron la organización de las intervenciones de maestros/as y estudiantes de nivel primario en Inglaterra. Para el estudio analizaron videofilmaciones de clases de Matemática, Inglés y Ciencias. Observaron que el discurso académico se produjo principalmente dentro de la secuencia tripartita clásica desarrollada por Sinclair y Coulthard (1975): iniciación por parte del/la maestro/a (49.8%), respuesta del/la estudiante (22.6%) y evaluación docente (27.6%). Asimismo, los resultados pusieron de manifiesto que los/as maestros/as fueron quienes iniciaron casi todas las secuencias interaccionales de las clases. Estas intervenciones tuvieron como propósito invitar a elaborar o clarificar las contribuciones de sus estudiantes, como también, invitar a que los/as alumnos/as expliquen o justifiquen su postura con respecto a su aporte, predicción o hipótesis. Con respecto a las demandas de participación, los hallazgos evidenciaron que, en la mayor parte de las clases analizadas, casi no se observaron emisiones en las que se

trataran las reglas de participación (88.89%). Solo se encontraron escasos turnos de habla en los que los/as docentes explicitaron las reglas de conversación (6.94%) o las discutieron con sus alumnos/as (4.17%).

Por su parte, otros trabajos han añadido al estudio de la organización del discurso docente el análisis de las funciones pragmáticas que cumplen las intervenciones de las maestras. Así, por ejemplo, Harris *et al.* (2017) categorizaron las emisiones que las docentes de jardín de infantes proporcionaron durante clases de Ciencias Naturales en Estados Unidos. Las maestras participantes fueron previamente entrenadas en el marco del Proyecto de Alfabetización Científica (Mantzicopoulos *et al.*, 2005). Para el análisis, se categorizaron las emisiones que las docentes pronunciaron durante el desarrollo de clases de Ciencias Naturales según (1) el tipo de discurso del que formaban parte (conceptual y no pedagógico) y (2) el tipo de función pragmática que cumplían en el marco de cada discurso. Los resultados encontraron diferencias significativas en el empleo de los dos tipos de discurso en las clases de Ciencias Naturales. Las docentes observadas destinaron, en promedio, más emisiones a desarrollar el discurso conceptual (79%) que el discurso no pedagógico (21%). Los resultados de la segunda categorización pusieron de manifiesto que las docentes pronunciaron emisiones con la función de (1) realizar “preguntas conceptuales” (53%); (2) “exponer conceptos” (29%) y (3) evaluar positivamente las intervenciones de los/as estudiantes (15%). Harris *et al.* (2017) señalaron que las docentes entrenadas emplearon emisiones cuyas funciones pragmáticas han sido consideradas efectivas para desarrollar el conocimiento científico. En este sentido, destacan la importancia de que los/as docentes enseñen a comprender y a hablar la ciencia desde el nivel inicial, puesto que estas instancias de exploración científica ayudarían a promover el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

En el contexto de Argentina, son escasas las investigaciones que han atendido a la función que adquieren las emisiones de las maestras. En este sentido, Ibañez *et al.* (2018) categorizaron la función pragmática que cumplieron las emisiones docentes durante el desarrollo de dos actividades: merienda (M) y juego libre (JL). Participaron 13 niños/as (de entre 8 meses y 1 año y medio) y 2 maestras de una sala maternal de la ciudad de Buenos Aires. Los hallazgos de este trabajo mostraron que, en ambas actividades, las dos docentes destinaron la mayor proporción de sus emisiones a realizar directivas (M: 58% y JL: 55%), seguidas de comentarios (M: 27% y JL: 28%) y preguntas (M: 12% y JL: 16%). Las autoras interpretan estos resultados en relación con que las actividades que se realizan en el jardín maternal les requieren a las maestras mayores esfuerzos para orientar la conducta de los/as niños/as, ya que deben atender a sus necesidades y requerimientos de manera simultánea. Asimismo, Ibañez *et al.* (2018) observaron que los comentarios tenían como finalidad explicar las razones detrás de las acciones o situaciones que suceden en el aula.

Por otro lado, Menti *et al.* (2014) analizaron la función que cumplían las intervenciones docentes durante la enseñanza de vocabulario en diversas situaciones desarrolladas en nivel inicial y primario. Cada una de las situaciones de los jardines de infantes involucró instancias de lectura de cuentos, juego en rincones, tiempo de compartir en la ronda y aprendizaje del sistema de escritura en escuelas de Entre Ríos. Por su parte, en la escuela primaria se analizaron clases de ciencias sociales y naturales llevadas a cabo en escuelas de la provincia de Córdoba. Se categorizaron, puntualmente, tres funciones (reparar, corregir y ampliar)

presentes en los turnos de habla que las maestras de nivel inicial y primario dirigían a sus estudiantes. Los hallazgos de este análisis mostraron que las docentes de nivel inicial emplearon un mayor porcentaje de reparaciones (82%) que sus pares de primario (46%). A su vez, las maestras de salas de 5 años destinaron un menor porcentaje de turnos de habla para corregir las intervenciones de sus alumnos/as (9%) en comparación con las maestras de primario (28%). Si se consideran las ampliaciones de información, se observó que las docentes de nivel inicial emitieron un menor porcentaje de turnos de habla (9%) que las maestras de 1^{er} y 3^{er} grado (26%). Se hallaron diferencias significativas en relación con el empleo de las reparaciones entre las maestras de jardín de infantes y 5^{to} grado, y el uso de las ampliaciones entre las docentes de salas de 5 años y 1^{er} grado. Sin embargo, no se evidenciaron diferencias estadísticas en el empleo de las correcciones. Estos resultados señalan cómo las docentes estudiadas ofrecieron a sus alumnos/as diferentes tipos de apoyo pragmático y discursivo a lo largo de la escolaridad inicial y primaria.

Las investigaciones reseñadas han mostrado que las docentes organizan su discurso según las demandas que se presentan en la clase (Harris *et al.*, 2017; Ibáñez, *et al.*, 2018; Vrikki *et al.*, 2019; Weade y Evertson, 1988). Por otra parte, han ponderado la importancia que adquiere la capacitación docente relativa a la interacción en el aula y al desarrollo del discurso académico (Harris *et al.*, 2017; Weade y Evertson, 1988). Las instancias de capacitación posibilitaron que las docentes organizaran de manera más efectiva sus clases y emplearan emisiones cuya función pragmática favoreció el desarrollo del contenido temático de la clase.

Dada la importancia de brindar educación de calidad desde los inicios de la escolaridad como una medida que posibilitaría el desarrollo lingüístico y cognitivo de los/as niños/as, este estudio se propone analizar la organización y las funciones pragmáticas que adquiere el discurso docente en clases de Ciencias Naturales en jardines de infantes de Córdoba.

2. El estudio

Tal como se deriva de las investigaciones reseñadas, los estudios previos han analizado la organización del discurso social y académico de las docentes durante situaciones de enseñanza dictadas en inglés en escuelas primarias de Inglaterra y escuelas secundarias de Estados Unidos. Asimismo, otros trabajos han identificado cómo se estructura el discurso docente en clases de Ciencias Naturales en jardines de infantes estadounidenses. Sin embargo, no se han reseñado investigaciones que hayan analizado la organización del discurso docente (social y académico) durante el desarrollo de clases de Ciencias Naturales en jardines de infantes de nuestro contexto local argentino.

Por otra parte, otros trabajos antecedentes han analizado las distintas funciones pragmáticas que cumplen las emisiones de las maestras en distintas situaciones de interacción (lectura de cuentos, juego en rincones, tiempo de compartir en la ronda y aprendizaje del sistema de escritura, merienda y clases de Ciencias) en salas maternas (Buenos Aires, Argentina), en jardines de infantes (Entre Ríos, Argentina y Estados Unidos) y a lo largo del nivel primario (Córdoba, Argentina e Inglaterra). Si bien son escasos los estudios previos

que atendieron a las funciones pragmáticas que adquieren las emisiones docentes generadas en el marco del discurso académico, no se han registrado investigaciones que analicen las funciones pragmáticas docentes generadas durante el tratamiento de la unidad temática de Animales, dictadas en español rioplatense.

En relación con lo expuesto, las diversas investigaciones reseñadas han destacado, además, la importancia de que las/os docentes reciban formación permanente y continua. Así, por ejemplo, estudios llevados a cabo en Estados Unidos observaron que aquellas docentes que recibieron capacitación relativa a la organización y gestión de actividades en el aula pudieron organizar sus clases y desarrollar el contenido temático de manera más efectiva que aquellas docentes que no recibieron formación sobre ese tema. En este sentido, cabe destacar que las maestras participantes en el presente estudio, al momento del registro de sus clases, no habían realizado cursos de capacitación en los que tomaran conocimiento sobre las estrategias pragmáticas y discursivas que promueven el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil mediante la interacción en el aula. Tampoco recibieron formación adicional sobre cómo enseñar ciencias naturales en jardín de infantes. El panorama en nivel inicial es aún más incierto si se tiene en cuenta que no se registraron pruebas estandarizadas a nivel nacional que valoren el rendimiento académico de los/as estudiantes. Ninguna de las últimas tres pruebas estandarizadas que se tomaron en Argentina, y que incluyen a Córdoba, (APRENDER 2021; ERCE 2019 y PISA 2021) han medido el desempeño académico que las/os niñas/os poseen en el área de Ciencias Naturales cuando están cursando el nivel inicial o el primer ciclo de primaria (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2022; Nistal *et al.*, 2023; UNESCO, 2021). Por tal razón resulta relevante analizar las oportunidades que se presentan a los/as niños/as para aprender Ciencias Naturales desde jardín de infantes, pues esto podría jugar un papel importante en su desempeño académico a lo largo de la escolaridad.

A su vez, investigaciones previas realizadas en Argentina han observado que las docentes ofrecen a sus alumnos/as diferentes tipos de andamiaje pragmático y discursivo según el grado de conocimiento previo que los/as niños/as poseen del contenido temático de la clase. Teniendo en cuenta: (a) el entorno en el que se encuentran los jardines participantes (rural y urbano), (b) el trabajo de los padres y las madres de los/as niños/as que asisten a los jardines de entornos rurales (cuidado de animales) y (c) la presencia de diversos tipos de animales en sus casas, podrían existir diferencias en el conocimiento previo sobre la unidad temática Animales entre los/as niños/as de los distintos entornos. En este sentido, podría pensarse que si los niños de entornos rurales poseen más conocimientos previos relativos a la temática animales y que las docentes parten de esos conocimientos al momento de desarrollar la unidad temática, podrían existir diferencias entre las docentes rurales y urbanas en relación a la organización de su discurso y a las funciones pragmáticas de sus emisiones durante el desarrollo del discurso académico. Cabe destacar que no se han registrado investigaciones que comparen la organización del discurso de las maestras ni las distintas funciones pragmáticas que cumplen sus emisiones en función del entorno sociocultural donde se encuentra ubicado el jardín de infantes (rural vs. urbano).

En consecuencia, el presente estudio se propone:

- (a) Identificar y comparar la frecuencia relativa de las emisiones docentes que configuran el discurso social y el discurso académico de las clases de Ciencias Naturales, llevadas a cabo en salas de 5 años ubicadas en distintos entornos socioculturales (rural vs urbano).
- (b) Analizar de modo comparativo la distribución de los porcentajes correspondientes a las funciones pragmáticas que desempeñan las emisiones docentes durante el discurso académico de las clases de Ciencias Naturales, llevadas a cabo en salas de 5 años ubicadas en distintos entornos socioculturales (rural vs urbano) de Córdoba (Argentina) y cuyas clases se dictan en español.

3. Metodología, instrumentos y análisis de datos

El presente estudio es de tipo descriptivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) y aborda la organización del discurso docente y la función pragmática que cumplen las emisiones que las maestras destinan al desarrollo temático de una unidad de Ciencias Naturales en nivel inicial.

3.1 Corpus

El corpus del presente trabajo está conformado por ocho horas cátedra en las que maestras de nivel inicial desarrollan la unidad temática de Animales. Cada una tiene una duración de 40 minutos. Para este estudio, se analizaron las dos primeras horas cátedra que destinaron cuatro maestras para explicar una unidad temática del área de Ciencias Naturales a alumnos/as de 5 años del nivel inicial. Las ocho horas cátedra están conformadas por 6136 emisiones (3639 de docentes y 2497 de estudiantes). Las situaciones de enseñanza analizadas forman parte de un corpus mayor (Menti *et al.*, 2015-actualidad). La selección de las salas de 5 años respondió a criterios de representación típica (Babbie, 2000): se escogieron casos que variaran en cuanto al entorno sociocultural de procedencia y proporcionarían una abundante cantidad de datos relativos al objeto de estudio.

3.2 Participantes

Participaron en este estudio 4 maestras y 86 niños/as de cuatro salas de 5 años (53 niños/as asistían a los jardines urbanos y 33, a los rurales). Cada maestra enseñaba en diferentes escuelas de gestión pública de la provincia de Córdoba (Argentina). Dos de los jardines se ubican en zonas rurales del departamento Colón, uno a 20 km y el otro a 50 km de la ciudad capital. Los dos jardines urbanos se localizan en la capital de la provincia. En Córdoba hay un total de 1781 establecimientos educativos de nivel inicial, de los cuales 722 se encuentran en zonas rurales y 1059, en zonas urbanas (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2022). Todos los jardines participantes tienen jornada simple (3 horas).

La mayoría de los/as estudiantes tuvo su primer contacto con docentes al ingresar a la escolaridad formal y obligatoria, a los 4 años de edad. Un porcentaje elevado de niños/as pertenecían a familias de clase trabajadora o que recibían ayudas sociales por parte del Estado. Aproximadamente, la totalidad de las familias de los/as niños/as que asistían a los jardines rurales trabajaban en el sector agrícola o ganadero y poseían granjas en sus hogares. Por su parte, en el entorno urbano, los padres se desempeñaban como empleados/as de comercio o albañiles y las madres se dedicaban a las tareas del hogar.

De acuerdo con la información provista a través de un cuestionario de recolección de información sociodemográfica, todas las maestras manifestaron tener estudios terciarios. Sin embargo, ninguna poseía especialización alguna en enseñanza de las Ciencias. Las maestras tenían una media de 16 años de experiencia en la docencia.

3.3 Procedimiento de recolección y transcripción de la información empírica

Se videofilmó el desarrollo completo de la unidad temática Animales en cuatro jardines de infantes. Para poder hacerlo, se obtuvo un permiso del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Posteriormente, las directoras de los jardines de infantes y la segunda autora del trabajo firmaron un consentimiento informado en el que se establecieron acuerdos para poder registrar en audio y video las situaciones de enseñanza. Además, se siguieron los protocolos de ética establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, 2006). Por su parte, las docentes no recibieron ningún tipo de instrucción relacionada con la duración o metodología de trabajo para aplicar durante el desarrollo de la unidad temática. Solo se pidió a las maestras y a los/as alumnos/as interactuar de la misma manera en que lo hacían habitualmente, sin la presencia de la investigadora, y evitar mirar a la cámara. Todas las situaciones de enseñanza registradas fueron transcritas de acuerdo con las normas estipuladas por el programa informático CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney, 2000). Las transcripciones están contenidas en el formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) que permite el procesamiento cualitativo y cuantitativo de los datos mediante el programa CLAN (*Computerized Language Analysis*). Las transcripciones se estructuraron en emisiones. De acuerdo con MacWhinney (2000), la emisión se determinó teniendo en cuenta la toma de turnos entre hablantes, las pausas y los patrones de entonación, ya que las investigaciones sobre el discurso de la producción de oraciones han demostrado que las unidades de tono están estrechamente relacionadas con las unidades de ideación (Jefferson, 1984). Asimismo, para la correcta segmentación en emisiones se tuvo en cuenta: el propósito del hablante, la cláusula principal, que puede o no estar acompañada por cláusulas asociadas, y el uso de marcadores satelitales. Dos asistentes de investigación fueron entrenados por la segunda y tercera autora al momento de transcribir las videofilmaciones. Posteriormente, en varias sesiones las transcripciones fueron revisadas por los tres autores, quienes discutieron los casos dudosos y, finalmente, los resolvieron.

3.4 Procedimiento de análisis de la información empírica

Para el análisis de la información se emplearon procedimientos cualitativos y cuantitativos. A los fines de cumplir con los objetivos propuestos, solo se analizaron las emisiones docentes. Estas emisiones fueron categorizadas dos veces: (1) teniendo en cuenta el tipo de discurso del que forman parte (social o académico) y (2) según la función pragmática que cumplen en el marco del discurso académico.

Para codificar las emisiones según el tipo de discurso, se adoptaron los criterios teóricos propuestos por Green y Weade (1987). Para este estudio, se codificó dentro del discurso social a aquellas emisiones que las docentes destinaron a explicar las normas de comportamiento o solicitar la atención de los/as alumnos/as. Por otro lado, se categorizó dentro del discurso académico a las emisiones que las maestras emplearon durante el desarrollo conceptual de la unidad temática. El siguiente fragmento ejemplifica cómo una docente de nivel inicial va pronunciando emisiones pertenecientes al discurso social (en cursiva y en azul) y al discurso académico (en rojo) durante el desarrollo de la unidad temática sobre Animales:

(1)

*Maestra: Vamos a ir viendo los animales que hay en estos fascículos ((Habla bajo)).*¹

Maestra: ¿Saben lo que son fascículos?

Maestra: Son revistas de una enciclopedia.

Maestra: Miren.

Maestra: Esta es una enciclopedia.

Maestra: No es un libro de cuentos.

Maestra: Ayelén ((Eleva el tono de voz. Le llama la atención)).

Maestra: No es un libro de cuentos como el de los tres osos.

Maestra: No cuenta una historia ((enfatisa una historia)).

Maestra: Juan ((Le llama la atención)).

Maestra: Cu:enta ((levanta en sus manos los fascículos para que los/as chicos/as vean)).

Maestra: Fabián, ya te pedí silencio.

Maestra: ¿Cuánto más te tengo que esperar, Fabián?

Maestra: Es un ratito que te estoy pidiendo silencio.

Maestra: Acá nos expli:ca.

Maestra: Nos info:rma.

*Maestra: Nos dice cómo son esos animales.*²

Tal como se observa en el fragmento, en una primera instancia, la docente ordena la clase y convoca a prestar atención al bajar la voz. Luego, comienza con el desarrollo del contenido temático: les muestra un fascículo y les proporciona una definición contextual. La maestra interrumpe la explicación en cuatro oportunidades para llamar la atención de sus alumnos/as.

La segunda codificación consistió en categorizar la función pragmática que cumplen las emisiones que las maestras destinan a la enseñanza de una unidad temática del área de Ciencias Naturales. Para este análisis, se empleó un sistema de categorías que se elaboró de manera inductiva mediante el empleo de un procedimiento cualitativo: el método comparativo

constante (Corbin y Strauss, 2014; Glasser y Strauss, 1967). Las categorías consideradas se elaboraron a partir del interjuego entre la información empírica y categorías desarrolladas en investigaciones antecedentes (Harris *et al.*, 2017; Ibañez *et al.*, 2019; Macbeth, 2004; Menti *et al.*, 2021; Rosemberg y Silva, 2009; Snow *et al.*, 1976). El sistema de categorías y sus ejemplos se presenta en el siguiente Cuadro:

Categoría	Definición	Ejemplo
Solicitud de información (SDI)	La docente realiza preguntas cerradas o pide a sus alumnos/as que provean información general o específica sobre el tema.	<p>Maestra: ¿Y las patitas cómo son?</p> <p><i>Maestra: ¿Como las de los perros?</i></p> <p>Alumnos/as: No.</p> <p>Maestra: ¿Cómo son las patitas de los pájaros?</p> <p>Alumno: Son así, así y dos crucecitas ((Dibuja con el dedo sobre la palma de su mano)).</p> <p><i>Maestra: ¿Y por qué será que tiene tres patitas así con unas uñitas ((Imita la garra de las aves con sus dedos))?</i></p> <p>Alumno: Para, para, para dejar bien las huellitas ((Coloca su mano en el suelo)).</p> <p>Maestra: Para dejar las huellitas.</p>
Comentarios (COM)	A partir de los aportes de los/as estudiantes, la docente expande la información, proporciona el término específico, define o refiere a eventos futuros o pasados para relacionarlos con el contenido temático que se está trabajando.	<p>Alumna: Eh, eh, algunos tienen sonido diferente y otros iguales.</p> <p><i>Maestra: Unos hacen sonidos diferentes.</i></p> <p>Maestra: ¿Por ejemplo?, a ver.</p> <p>Alumna: El gato hace miao.</p> <p>Alumno: ¡El pato cuac cuac!</p> <p>Maestra: El gato hace miao.</p> <p><i>Maestra: Maulla.</i></p> <p>Alumna: Y el perro hace guau guau.</p> <p>Maestra: Bien.</p> <p>Maestra: Cada uno ...</p> <p>Maestra: sh.</p> <p><i>Maestra: Cada uno tiene su lenguaje</i></p>

<p>Evaluaciones (EVA)</p>	<p>La maestra valora positiva o negativamente la intervención de sus estudiantes</p>	<p><i>Maestra: Dice: dice Joaquín que el tapir pone huevos.</i> Alumno: Cuando nacen los bebés. <i>Maestra: ¿Será así (Pone cara de duda)?</i> Alumnos/as: Sí. <i>Maestra: Dice que es mamífero ((Levanta levemente la hoja)).</i> Maestra: ¿Qué es lo que era mamífero? Maestra: ¿Qué significaba mamífero? Alumna: Que nacen los huevos. <i>Maestra: ¿Estás segura?</i> Alumna: ((Asiente)). Alumno: No ((Mueve la cabeza negativamente)). Alumna: Y, y cuando le salen los huevos está embarazada, seño. <i>Maestra: Mmm.</i> Alumna: Nacen de la panza sin huevo ((Apoya las manos en el estómago)). <i>Maestra: Ah., eso era.</i></p>
<p>Reparación (REP)</p>	<p>Las reparaciones se originan cuando hay un problema de entendimiento o fractura en la comunicación. La maestra pregunta a sus estudiantes o les pide que repitan lo que han dicho.</p>	<p><i>Maestra: ¿Qué comen los pájaros?</i> Alumno: Yo sé. Alumno: Es así marroncita la comida ((Repiquea el dedo índice derecho en la palma de la mano izquierda)). Maestra: ¿Pero cómo se llama? Alumno: Uva. <i>Maestra: ¿Qué es?</i> <i>Maestra: ¿Uva?</i> <i>Maestra: ¿Uva?</i> Maestra: Chiquito (.) comen uva. Maestra: Comen fruta.</p>
<p>Transición (TRA)</p>	<p>La docente nota que se ha agotado el desarrollo de un tema o de un aspecto específico del contenido temático de la clase. Por lo tanto, decide finalizar las explicaciones y continuar con otro tema.</p>	<p>Alumno: ¿Por qué come conejo? Maestra: Porque los caza y se los come Maestra: Le gusta comer carne. ((Hablan varios estudiantes a la vez)) Maestra: <i>Bueno.</i> Maestra: <i>Nada más.</i></p>

Cuadro 1. Categorías de las funciones pragmática

Los/as asistentes de investigación que realizaron la codificación de las emisiones docentes según el tipo de discurso (social y académico) y la función pragmática que cumplen fueron entrenados por una investigadora experimentada (segunda autora) en la tarea. En reuniones posteriores, y como parte del entrenamiento, se discutieron los casos cuya codificación presentó dificultades y se establecieron acuerdos. En un segundo momento, el 25% de las horas cátedra que conforman el corpus analizado fueron codificadas por dos jueces. Luego se calculó la confiabilidad de la codificación entre ambos jueces mediante el empleo del comando *RELY* del programa CLAN. El grado de acuerdo interjueces calculado mediante el coeficiente kappa de Cohen fue 0.98 para los tipos de discurso (social y académico) y 0.95 para las funciones pragmáticas.

Posteriormente, se cuantificó la frecuencia de las emisiones categorizadas y se comparó su distribución a lo largo del corpus teniendo en cuenta el entorno sociocultural en el que se encuentran ubicados los jardines de infantes (rural vs. urbano). Se aplicaron las pruebas estadísticas no paramétricas *Wilcoxon* y *Friedman* a fin de determinar diferencias estadísticamente significativas entre e intra grupos.

4. Resultados

Los resultados del presente estudio pusieron de manifiesto la configuración del discurso social y académico de las docentes durante el desarrollo de clases de Ciencias Naturales en jardines urbanos y rurales. Asimismo, el análisis de las situaciones de enseñanza mostró los distintos tipos de funciones pragmáticas que adquirieron las emisiones de las docentes durante el desarrollo del contenido conceptual de la clase. Los resultados del análisis cuantitativo permitieron observar, principalmente, semejanzas entre los entornos socioculturales donde se encuentran ubicadas los jardines en relación con la distribución en el corpus de las emisiones docentes teniendo en cuenta: (1) el tipo de discurso del que forman parte (social o académico) y (2) la función pragmática que cumplen en el marco del discurso académico. A continuación, se presentan los resultados organizados en función de los objetivos del presente estudio.

4.1 Emisiones que configuran el discurso social y el discurso académico

Los datos que se presentan en este apartado responden al primer objetivo del trabajo: identificar y comparar la frecuencia relativa de las emisiones docentes que configuran el discurso social y el discurso académico de las clases de Ciencias Naturales, llevadas a cabo en salas de 5 años ubicadas en distintos entornos socioculturales. El Gráfico 1 muestra el porcentaje de la distribución de las emisiones del discurso social y discurso académico de las maestras según el entorno sociocultural en el que se encuentra ubicada la escuela (rural vs. urbano).

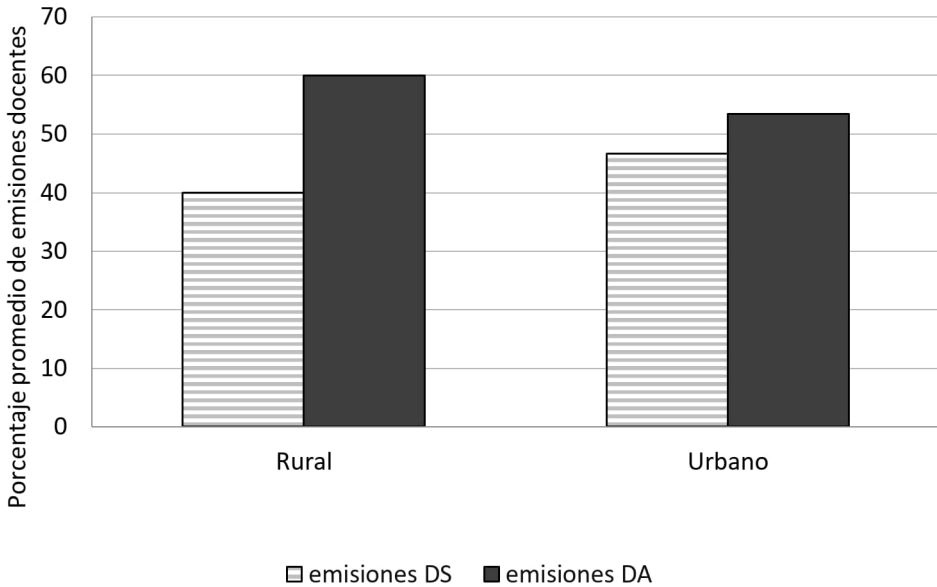


Gráfico 1. Distribución por entorno sociocultural de las emisiones del discurso social y emisiones del discurso académico. Fuente: Elaboración propia.³

Si se atiende al entorno sociocultural en el que se encuentran ubicadas las escuelas, los datos del Gráfico 1 muestran que las maestras observadas en ambos contextos (rural vs. urbano) destinaron porcentajes similares de sus emisiones a desarrollar el discurso social (maestras rurales: 40% y maestras urbanas: 47%) y académico (maestras rurales: 60% y maestras urbanas: 53%). La información del Gráfico 1 pone de manifiesto que las cuatro docentes destinaron, en promedio, más del 50% del total de sus emisiones a desarrollar el contenido temático de las clases de Ciencias Naturales y alrededor del 40% a controlar el comportamiento de los/as estudiantes y a organizar la clase. En este caso, la aplicación de la prueba *Wilcoxon* no evidenció diferencias estadísticamente significativas entre los entornos rurales y urbanos en relación con las variables consideradas [(DS: $W(N = 2) = 5.00$, $p = .999$; DA: $W(N = 2) = 5.00$, $p = .999$].

4.2 Funciones pragmáticas durante el desarrollo del discurso académico

Los resultados del presente apartado responden al segundo objetivo de este trabajo: analizar de modo comparativo la distribución de los porcentajes correspondientes a las funciones pragmáticas que desempeñan las emisiones docentes durante el discurso académico de las clases de Ciencias Naturales, llevadas a cabo en salas de 5 años ubicadas en distintos entornos socioculturales (rural vs urbano) de Córdoba (Argentina) y cuyas clases se dictan en español (Ver Gráfico 2).

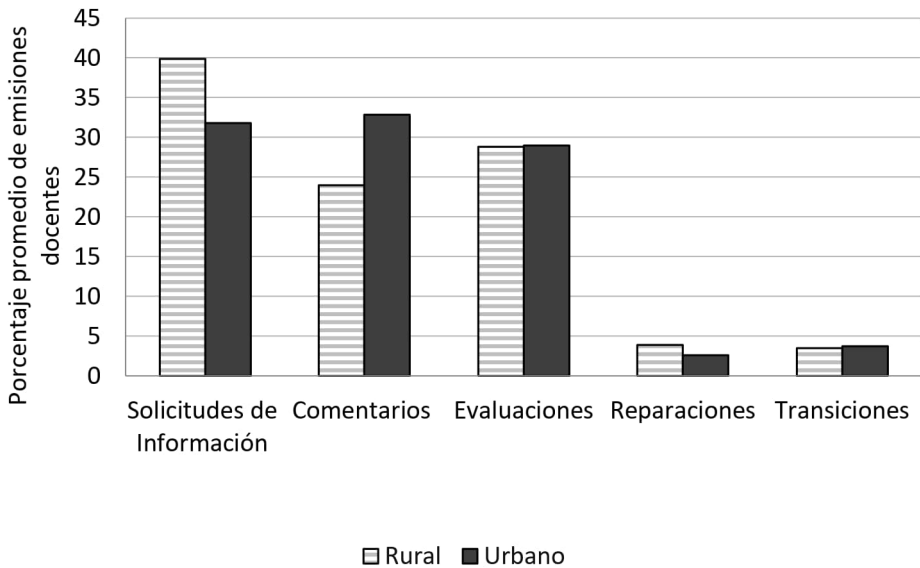


Gráfico 2. Comparación de las funciones pragmáticas de las emisiones docentes en el discurso académico según el entorno sociocultural. Fuente: Elaboración propia.⁴

Si se atiende a la información del Gráfico 2, en promedio, las maestras de entornos rurales y urbanos emplearon porcentajes cercanos de sus emisiones para solicitar información (maestras rurales: 40% y maestras urbanas: 32%), comentar (maestras rurales: 24% y maestras urbanas: 33%) y evaluar las intervenciones de sus estudiantes (maestras rurales: 29% y maestras urbanas: 29%). Este mismo patrón se observó cuando repararon fallas en la comunicación (maestras rurales: 4% y maestras urbanas: 3%) y cuando marcaron el inicio o el final de la explicación de un tema que integra el contenido conceptual de la clase (maestras rurales: 3% y maestras urbanas: 3%). Las tres funciones pragmáticas más empleadas en el discurso académico (solicitudes de información, comentarios y evaluaciones) se pueden asociar a cada uno de los momentos de la secuencia tripartita IRE (iniciación, respuesta y evaluación, respectivamente), propuesta por Sinclair y Coulthard (1975). Al aplicar la prueba *Wilcoxon*, no se evidenciaron diferencias significativas entre las maestras de escuelas rurales y urbanas en relación con la distribución de sus emisiones por función pragmática durante el desarrollo temático de la clase de Animales [(SDI: $W(N=2) = 6.00$, $p = .667$; COM: $W(N=2) = 4.00$, $p = .999$; EVA: $W(N=2) = 6.00$, $p = .667$; REP: $W(N=2) = 5.50$, $p = > .9999$ y TRA: $W(N=2) = 5.50$, $p = > .9999$].

Sin embargo, cuando estos mismos datos fueron empleados para realizar un análisis intragrupo, la aplicación de la prueba *Friedman* puso de manifiesto diferencias significativas en la distribución de los distintos tipos de funciones pragmáticas al interior del grupo de maestras rurales. Las docentes de estos entornos pronunciaron mayor cantidad de emisiones destinadas a solicitar información y evaluar que a comentar y reparar fallos en la

comunicación [$T^2 (N = 2) = 9.00, p = .028$]. Por su parte, las maestras de entornos urbanos solo pronunciaron una mayor cantidad de solicitudes de información que comentarios y evaluaciones [$T^2 (N = 2) = 5.67, p = .060$].

5. Discusión

La presente investigación se originó en el interés por analizar: (a) la organización de las emisiones docentes teniendo en cuenta el tipo de discurso del que forman parte: social o académico y (b) las funciones pragmáticas que adquieren las emisiones docentes que se generan durante el discurso académico en clases sobre Animales del área de Ciencias Naturales de jardines rurales y urbanos de la provincia de Córdoba, Argentina. Dado que no se observaron diferencias entre los entornos socioculturales donde se encuentran ubicadas las escuelas (rural o urbano), los datos del presente trabajo se discuten con las investigaciones antecedentes, sin atender a esta variable independiente.

Si se considera la organización de las emisiones docentes teniendo en cuenta el tipo de discurso del que forman parte, los resultados mostraron que las maestras estructuraron las situaciones de enseñanza a partir del entrecruzado de dos tipos de discurso (social y académico). Al igual que los estudios de Green y colaboradores (Green y Weade, 1987; Green *et al.*, 1988), en el presente trabajo se observó que todas las docentes participantes destinaron emisiones a organizar la clase y a dirigir el compartimiento y la atención de sus estudiantes (discurso social). Los resultados del presente estudio adquieren una particular relevancia si se consideran los hallazgos del estudio cuasiexperimental en el que Weade y Evertson (1988) mostraron que las maestras más efectivas fueron aquellas que poseían un mejor manejo de la participación de sus estudiantes durante las clases y que, además, fueron más hábiles para introducir y monitorear el desarrollo del contenido académico. Es decir, estas docentes lograron que sus estudiantes obtuvieran mejores resultados en sus evaluaciones que aquellas maestras que trabajaron los contenidos académicos inconsistentemente, abordando varios temas, o sin un marco de participación claro para la construcción de los significados.

Asimismo, las maestras observadas emplearon emisiones tendientes a desarrollar el contenido temático de las clases de Ciencias (discurso académico). Los datos mostraron que, en promedio, las cuatro docentes destinaron porcentajes cercanos de sus emisiones a desarrollar el discurso académico (57%) y el social (43%), con una tendencia a favor del discurso académico. Estos resultados pueden compararse con los obtenidos en una investigación antecedente (Harris *et al.*, 2017) llevada a cabo en clases de Ciencias Naturales de jardines de infantes en Estados Unidos. Si se atiende a los porcentajes, las cuatro maestras de nivel inicial estadounidenses pronunciaron más emisiones para desarrollar el contenido temático de la clase (79% vs. 21%). La mayor proporción de emisiones destinadas al discurso académico por parte de las docentes de Estados Unidos (Harris *et al.*, 2017) en comparación con las maestras del presente estudio puede deberse a que las primeras tuvieron entrenamiento previo relativo a cómo enseñar Ciencias en jardín de infantes.

Por su parte, si se atiende a las funciones pragmáticas que adquirieron las emisiones docentes en el marco de las interacciones que se generaron durante el desarrollo académico

de las clases de Ciencias Naturales, en este trabajo se identificaron y describieron cinco categorías: (1) solicitud de información (34%), (2) comentarios (30%), (3) evaluaciones (30%), (4) reparaciones (3%) y (5) transiciones (3%). La comparación cuantitativa de los resultados obtenidos en este estudio permitió observar semejanzas y diferencias con los hallazgos de investigaciones previas.

Al momento de solicitar información, las maestras cuyas emisiones fueron analizadas en este estudio emplearon, en promedio, un porcentaje menor de emisiones (34%) que sus pares estadounidenses (53%) (Harris *et al.*, 2017). Estos hallazgos son relevantes si se atienden a los resultados obtenidos por Vrikki *et al.* (2019), quienes observaron que, en general, las maestras son quienes iniciaron las secuencias interaccionales de las clases. Al igual que en los trabajos de Harris *et al.* (2017) y Vrikki *et al.* (2019), las docentes de este estudio iniciaron las secuencias interaccionales mediante solicitudes de información.

Si se tienen en cuenta los comentarios, los datos de este estudio permitieron observar que las cuatro docentes participantes emplearon, en promedio, porcentajes similares de emisiones para realizar comentarios (30%) que sus pares de jardines de infantes de Estados Unidos (29%, Harris *et al.*, 2017) y de salas maternas de Buenos Aires, Argentina (27%, Ibañez *et al.*, 2018). Del mismo modo que en estudios previos, los hallazgos de este trabajo mostraron que las maestras retomaron la información proporcionada por sus alumnos/as y luego realizaron distintos tipos de comentarios con el propósito de ampliar esa información.

Al considerar las evaluaciones que las maestras de nivel inicial realizaron durante el discurso académico de las clases de Ciencias Naturales, los resultados de este trabajo presentaron diferencias con respecto a estudios previos. Las docentes participantes en esta investigación destinaron, en promedio, más emisiones con el propósito de evaluar las respuestas de los/as niños/as (30%) que sus pares de jardines de infantes en Estados Unidos (15%, Harris *et al.*, 2017). Estas diferencias podrían interpretarse a partir de los aportes de investigaciones antecedentes que se han focalizado en la organización del discurso escolar. En este sentido, los datos del presente estudio muestran que la organización de las clases de las docentes observadas se asemejaría a la estructura tripartita IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) (Sinclair & Coulthard, 1975). Esto es, las maestras de ambos entornos tendieron a iniciar las secuencias interaccionales mediante la solicitud de información a sus alumnos/as. Luego, intercambiaron comentarios, seguidos de evaluaciones. De ahí que los porcentajes de las tres funciones pragmáticas (solicitud de información, comentarios y evaluaciones) son más cercanos entre sí (rondan el 30%) que a los obtenidos en investigaciones antecedentes. Por el contrario, los hallazgos del estudio de Harris *et al.* (2017) mostraron que las docentes de nivel inicial de Estados Unidos emplearon menos porcentajes de sus emisiones para evaluar las respuestas de sus estudiantes. En este sentido, estos hallazgos ponen de manifiesto que estas clases se estructurarían en series temáticamente relacionadas (Mehan, 1979), esto es, secuencias interaccionales más extensas que la estructura tripartita IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). Es decir, en las clases de Ciencias Naturales desarrolladas en salas de 5 años de Estados Unidos, las evaluaciones docentes no siempre tuvieron lugar luego de la primera respuesta del/la niño/a, sino después de intercambiar varios comentarios.

La menor proporción de emisiones destinadas a valorar las intervenciones de sus alumnos/as por parte de las maestras de Estados Unidos en comparación con las maestras del presente estudio puede deberse a que las primeras tuvieron formación relacionada al dictado de clases de Ciencias. Específicamente, participaron en capacitaciones en las que se destacó la importancia que adquieren las explicaciones e interacciones extendidas en el desempeño de los/as estudiantes.

Respecto de las reparaciones que las docentes pusieron en juego durante el desarrollo de la unidad temática sobre Animales, perteneciente al área de Ciencias Naturales, se observaron diferencias entre los hallazgos de este trabajo y la investigación reseñada en los antecedentes (Menti *et al.*, 2014). Las maestras participantes en este estudio emplearon, en promedio, menos emisiones destinadas a reparar fallos en la comunicación (3%) que sus pares de salas de 5 años de Entre Ríos (82%) y de nivel primario de la provincia de Córdoba (46%). Cabe destacar que en el trabajo de Menti *et al.* (2014) se consideraron los turnos de habla como unidad de análisis, mientras que para esta investigación las transcripciones se estructuraron en emisiones. Asimismo, es importante señalar que, a diferencia de este estudio, en el trabajo reseñado se compararon de manera transversal cómo las docentes de nivel inicial y primario enseñaban palabras en el marco de distintas situaciones. Se analizaron las interacciones de las maestras con sus alumnos/as en salas de 5 años durante diversas instancias: lectura de cuentos, juego en rincones, tiempo de compartir en la ronda y aprendizaje del sistema de escritura. Por su parte, estas instancias se compararon con situaciones de enseñanza en las que docentes de 1^{er}, 3^{er} y 5^{to} grado de escuelas primarias enseñaban palabras durante el desarrollo de dos unidades temáticas: Aborígenes (Ciencias Sociales) y Ciclo del agua (Ciencias Naturales).

En contraste con las investigaciones mencionadas en los antecedentes, en el presente estudio, se categorizaron las emisiones que las maestras usaron para indicar el comienzo o el final de un tema o de un aspecto específico del contenido temático de la clase. Las docentes emplearon este tipo de emisiones para organizar la estructura semántica de la clase (3%).

6. Conclusión

Los datos de este estudio mostraron que si atendemos al entorno sociocultural donde se encuentran ubicados los jardines, las maestras de entornos rurales y urbanos ofrecieron a sus estudiantes entornos pragmáticos y discursivos similares. Sin embargo, si consideramos los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba *Friedman* con la finalidad de comparar las funciones pragmáticas utilizadas por las docentes participantes de este estudio, se observó que las maestras de entornos rurales priorizaron el uso de las solicitudes de información y de las evaluaciones. En este sentido, investigaciones previas (Vrikki *et al.*, 2019; Weade y Evertson, 1988, entre otros) han demostrado que el mayor uso de solicitudes de información impacta positivamente en el desempeño académico de los/as estudiantes. Por su parte, el mayor empleo de evaluaciones podría interpretarse en relación al mayor uso de solicitudes de información. Tal como se mencionó anteriormente, si las clases se organizaron en base a la estructura tripartita IRE (Sinclair y Coulthard, 1975), es posible inferir que, a los inicios

de un movimiento de enseñanza por parte de las docentes, les siguieron las respuestas de los/as estudiantes que fueron, posteriormente, evaluadas por las docentes de entornos rurales. Es decir, en estas clases se observaron menos comentarios que tendieron a expandir la información proporcionada por los/as alumnos/as.

Entre las limitaciones del presente estudio, podemos destacar que la selección de la muestra responde a criterios de representación típica, no estadística (Babbie, 2000). Por lo tanto, los resultados deben ser tomados con cautela. Además, en este trabajo, no se ha atendido al análisis de las emisiones de los/as estudiantes. Estudios posteriores podrían subsanar estas limitaciones al examinar las variables estudiadas en una muestra más grande e incorporar al análisis las intervenciones de los/as niños/as.

Los hallazgos de esta investigación podrían tener importantes implicancias pedagógicas, en tanto muestran cómo se organiza el discurso docente y qué funciones pragmáticas cumplen las emisiones de las maestras en el marco del discurso académico de las clases de Ciencias Naturales de nivel inicial. En línea con las sugerencias de estudios previos (Vrikki *et al.*, 2019; Weade y Evertson, 1988, entre otros), los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto la necesidad de realizar capacitaciones docentes desde el nivel inicial respecto del impacto positivo que tienen las solicitudes de información y las explicaciones e intercambios extensos en el desempeño académico de sus estudiantes. Asimismo, es importante que las maestras adviertan el rol preponderante que posee la función pragmática de sus emisiones para el aprendizaje del contenido temático de las clases.

De esta manera, se concibe a la escolaridad inicial como potencial igualadora de oportunidades que promueven el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil a corto, mediano y largo plazo. Asimismo, el jardín de infantes constituye un nivel que requiere de políticas públicas que favorezcan la formación docente continua basada en evidencia empírica, específicamente, aquella destinada a desarrollar el pensamiento científico y a observar, analizar y aplicar las estrategias pragmáticas y discursivas que resultan más efectivas en las clases de Ciencias de jardín de infantes (Heckman, 2006; Vegas y Santibañez, 2010). Capacitar a las docentes de nivel inicial en la importancia que adquiere no solo la interacción sino también el empleo de un sostén pragmático y discursivo propio del área de Ciencias sentaría la bases para que sus estudiantes obtengan un buen rendimiento académico a lo largo de toda su escolaridad (UNESCO, 2021).

Notas

¹ Para el análisis de la información no verbal que se examina detalladamente en el estudio se adoptaron las pautas de transcripción propuestas por Jefferson (2004):

: vocal prolongada

((XXX)) acción no verbal

¿X? Entonación ascendente para interrogaciones

¡X! Entonación ascendente para exclamaciones

- ² Siguiendo los lineamientos del Comité de Ética del CONICET (2006), se cambiaron los nombres de los/as estudiantes.
- ³ Se presenta la distribución, expresada en porcentajes promedio, de las emisiones docentes que integran el discurso social (DS) y académico (DA), en función del entorno sociocultural donde se encuentran ubicados los jardines de infantes (rurales vs. urbanos).
- ⁴ Se presenta la distribución, expresada en porcentajes promedio, de las funciones pragmáticas presentes en las emisiones docentes que integran el discurso académico, en función del entorno sociocultural donde se encuentran ubicadas las escuelas (rurales vs. urbanos).

Referencias

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thompson Editores.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4^a Ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Press.
- Green, J. L., y Weade, R. (1987). In Search of meaning: A sociolinguistic perspective. En D. Bloome (Ed.), *Literacy and Schooling* (pp. 3-34). Ablex.
- Green, J. L., Weade, R., y Graham, K. (1988). Lesson construction and student participation. En J. L. Green, J. L. y J. Harker (Eds.), *Multiple Perspective Analyses of Classroom Discourse* (pp. 11-48). Ablex.
- Harris, K., Crabbe, J. J., y Harris, C. (2017). Teacher discourse strategies used in kindergarten inquiry-based science learning. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 18 (2), 1-30. https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v18_issue2_files/harris.pdf
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ibáñez, M. I., Ramírez, M. L., y Rosemberg, C. R. (2018). “Salga de acá, vaya para allá”: las características léxicas y pragmáticas del discurso docente en el jardín maternal. *Revista de Psicología*, 14(27), 111-123. <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1362>
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. En J. Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of social interaction: Studies in conversation analysis* (pp. 134-162). Cambridge University Press.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736. <https://doi.org/10.1017/s0047404504045038>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.21415/3mhn-0z89>
- Mantzicopoulos, Y., Patrick, H., y Samarapungavan, A. (2005). *The Scientific Literacy Project: Enhancing Young Children's Scientific Literacy through Reading and Inquiry-Centered Adult-Child Dialog*. Grant Proposal to the Institute of Education Sciences.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.

- Menti, A., Rosemberg, C. y Montivero, M. C. (2015-actualidad). Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción en el nivel inicial de la provincia de Córdoba. (CONICET-CIFAL-UNC). (DOI in progress). Corpus Nivel Inicial.
- Menti, A., Stein, A., y Rosemberg, C. (2014). Conversar y enseñar palabras: análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina. En (Coord.) J. Raimundi Balasin, *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*, (pp. 55-80). Universidade Federal do Rio Grande. <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1648/1/caderno%20pedag%C3%B3gico%20ead%20>
- Menti, A., Paolantonio, M. P., Carignano, S., y Dutari, M. P. (2021). Teachers' discourse in kindergarten: an analysis of teachers' utterances in science lessons. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.17>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2023). *Estadísticas Educativas. Anuario 2022*
- Nistal, M., Orlicki, E., Sáenz Guillén, L. y Volman, V. (2023). ¿Cómo le fue a Argentina en PISA 2022? Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2006). Resolución 2857. Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Rosemberg, C., y Silva, M. L. (2009). Teacher-child interaction and concept development in kindergarten. *Discourse processes*, 46(6), 572-591 <http://dx.doi.org/10.1080/01638530902959588>
- Sinclair, J. M., y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., y Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.1007/bf01067944>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados*. Argentina <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>
- Vegas, E., y Santibañez, L. (2010). *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., y Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Weade, R., y Evertson, C. M. (1988). The construction of lessons in effective and less effective classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 4(3), 189-213 [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(88\)90001-7](https://doi.org/10.1016/0742-051x(88)90001-7)