

Universidad de Flores.

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

Autoridades:

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész.

Rector: Mgter. Nestor H. Blanco.

Vice Rectora de Calidad: Prof. Nydia Elola.

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische.

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit.

Tutor teórico: Avendaño Fernando.

Asesor metodológico: Ungaretti Joaquín. Muller Mariela.

Autor: Yapur María de los Ángeles.

Nº de legajo: 18334.

Título: influencia del trabajo docente en el desarrollo del lenguaje infantil en la ciudad de Junín.

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de elaboración: Agosto de 2015 hasta abril 2016.

Fecha de entrega: Junio de 2016.

Índice

• Marco teórico -----	3
• Antecedentes -----	14
• Planteo del problema -----	20
• Objetivos -----	22
• Método -----	23
• Resultados -----	25
• Discusión -----	32
• Conclusiones -----	38
• Referencias -----	40
• Anexo -----	42

Marco teórico

Una conducta asombrosa aparta a los seres humanos del resto del reino animal y es la creación y el uso del lenguaje. Aunque los animales pueden comunicarse entre sí, sus llamados y gestos tan sólo son señales aisladas que transmiten mensajes muy específicos en forma muy parecida a la que las palabras aisladas o las frases estereotipadas lo hacen en un lenguaje humano. Por el contrario, los lenguajes humanos son flexibles y productivos: a partir de una cantidad pequeña de sonidos individuales carentes de significado, los niños llegan a generar miles de patrones auditivos significativos (sílabas, palabras) que con el tiempo se combinan de acuerdo con un conjunto de reglas gramaticales para producir una cantidad infinita de mensajes (Shaffer; 2000).

Durante muchos años varios autores han estudiado sobre el desarrollo del lenguaje. Se definieron diversas teorías que fueron descubriendo la complejidad de este sistema simbólico. El interrogante estaba situado en si la adquisición del lenguaje era de forma genética o ambiental (Shaffer; 2000). Si bien mencionaremos sintéticamente aportes de algunas de ellas, nos abocaremos en este trabajo al desarrollo y análisis de las variables a partir de dos escuelas que nos resultan las más elementales de acuerdo a los objetivos que nos planteamos: el psicoanálisis y la teoría sociohistórica de Vigotsky.

Realizando un breve recorrido por estas teorías, en 1955 el constructivismo de Piaget da a conocer que el lenguaje es el resultado de la cognición, controlado por el proceso genético de crecimiento cognitivo. El niño al conocer objetos los asocia a nombres del lenguaje de su cultura, por ende, es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. La adquisición del lenguaje se alcanza después de haberse logrado cierto nivel de inteligencia sensoriomotriz, es decir, que el niño ya posee una función representativa ó simbólica (Battro; 1971).

En 1957, Skinner propone su teoría de que el lenguaje es aprendido por condicionamiento operante, refuerzos y encadenamiento de sonidos, por lo que se le otorga especial hincapié al ambiente dentro del proceso de adquisición. En un principio los niños simplemente imitarían el habla de sus padres, para luego asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o

acciones. De la misma forma, el entorno del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc., y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto (Shaffer; 2000).

En 1962, la teoría interaccionista de Vigotsky explicita que el ser humano nace con una base genética del pensamiento, y el lenguaje verbal del cuidador primario (madre) controla las acciones del niño. A partir del lenguaje y la comunicación la cultura se transmite al niño, quien la interioriza y la usa en función de sus necesidades. En este proceso, la interacción social entre el niño y su ambiente contribuye al desarrollo cognoscitivo (Baquero; 1996).

En 1965, Chomsky discute la idea tradicional de que el lenguaje es un sistema de hábitos establecidos mediante el aprendizaje y defiende que todo ser humano tiene la capacidad innata para emplear el lenguaje (dispositivo de adquisición del lenguaje), siendo capaz de recibir el input lingüístico, y a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Este concepto de lo innato implica que el lenguaje posee una base biológica, neurológica y genética. Esta teoría causó una verdadera revolución en la lingüística contemporánea (Shaffer; 2000).

En 1976, Jerison postula que el lenguaje es una forma de almacenar imágenes visuales o percepciones visuales del ambiente para luego poder transmitir dichas imágenes a otras personas con mayor nitidez, haciendo hincapié de esta forma en un componente genético (Shaffer; 2000).

Los estudios lingüísticos modernos (1970-1990) que florecen de los avances en los métodos de estudio, grabaciones y filmaciones sonoras postulan que el lenguaje y la cognición para los psicolingüistas surgen de la percepción que es controlado por procesos innatos que se desarrollan a través de transacciones en un ambiente sociocultural determinado (Shaffer; 2000).

Habiendo realizado este recorrido por las diversas teorías, es necesario comenzar a definir qué es el lenguaje.

El diccionario lo define como un sistema de signos que sirve para expresar ideas y sentimientos. La definición reconoce dos componentes relacionados: forma y función. Lo característico del lenguaje es la correspondencia entre significantes y significados (Coll; Marchesi; Palacios; 1990).

Atendiendo a su dimensión formal, adquirir el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya morfología particular resulte ajustada a las reglas convencionales. Desde una perspectiva funcional, el lenguaje es el instrumento mediador de la conducta, es decir, una herramienta culturalmente elaborada con una utilidad muy concreta: la comunicación en el entorno social. Por lo tanto, el valor funcional del lenguaje viene dado por la ocurrencia de un proceso comunicativo en el plano de lo convencional. De acuerdo con este análisis, la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás. El ser humano es un aprendiz de la lengua prácticamente desde los primeros días de vida y hasta su entrada a la edad adulta. El dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general, a la vez que es difícil explicar la evolución del lenguaje sin relacionarlo con el medio social y la capacidad intelectual (Coll et al. 1990).

Para la teoría Vigotskiana (a la cual atribuimos especial importancia para el desarrollo de este trabajo) el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión, por ende su función inicial es comunicativa. Luego, aparece otra función referida a la regulación del propio comportamiento, donde surge el lenguaje egocéntrico que se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida en el curso de su actividad. Éste tiene un papel crucial en el desarrollo psicológico y en la regulación de la actividad. El lenguaje egocéntrico se va segregando del social y concluye con su transformación en lenguaje interno, específico para este nivel de pensamiento verbal, irreductible a los demás, por lo que aparece como una función del lenguaje absolutamente diferenciada, independiente y única (Baquero; 1996).

Los interaccionistas destacan, como lo hizo Vigotsky (1978) en su modelo de aprendizaje colaborativo, que las conversaciones con personas mayores fomentan el desarrollo

cognoscitivo y del lenguaje. En la medida en que sus sistemas nerviosos maduran y los niños crecen intelectualmente, expresan sus conocimientos nuevos mediante expresiones cada vez más complejas que incitan a sus acompañantes cercanos a incrementar la complejidad de sus respuestas (Shaffer; 2000).

Según Shaffer (2000) el lenguaje es una cantidad pequeña de símbolos que carecen de significado individual (sonidos, letras, gestos) pero que pueden combinarse de acuerdo con reglas acordadas para producir una cantidad infinita de mensajes. Según dicho autor existen cuatro tipos de conocimiento que subyacen al crecimiento de la competencia lingüística: fonología, semántica, sintaxis y pragmática. La fonología se refiere a las unidades básicas de sonido, o fonemas, que se usan en un lenguaje, y las reglas para combinarlos. La semántica hace referencia a los significados expresados en las palabras y enunciados. Las unidades significativas básicas del lenguaje, denominadas morfemas, incluyen palabras y marcadores gramaticales (como “ó” para significar el pasado o la “s” para un sustantivo plural) con significados que son asignados en forma arbitraria. El lenguaje también implica la sintaxis, o las reglas que especifican cómo deben combinarse las palabras para formar frases y oraciones significativas. La pragmática es el conocimiento de la forma en que el lenguaje podría usarse para comunicarse eficazmente, es decir, los principios que subyacen al uso adecuado y apropiado del lenguaje en contextos sociales.

Según Avendaño Fernando (2007) el lenguaje es un medio o instrumento de comunicación, sin duda el más extenso que poseemos. Está constituido por diferentes sistemas o códigos (gestos, música, plástica, fórmulas matemáticas, etc.). La lengua es el medio privilegiado y más eficaz para la comprensión y la producción de nuestros pensamientos, experiencias, sentimientos, deseos, opiniones, así como la reflexión sobre nuestra propia identidad.

Cuando aprendemos el lenguaje, no sólo aprendemos una serie de palabras o un sistema de signos, sino que también los significados culturales que estos signos incluyen, es decir, la manera en que las personas de su mismo grupo social entienden e interpretan la realidad. A través del lenguaje recibimos y comunicamos información a las demás personas, pero también nos permite comunicarnos con nosotros mismos, analizamos nuestros problemas, buscamos soluciones, memorizamos datos, pensar en nuestros sentimientos (Avendaño; 2007).

Desde otra perspectiva, pero íntimamente relacionado, se destacan los aportes decisivos del psicoanálisis, que develó el funcionamiento del inconsciente, a partir del estudio de fenómenos del lenguaje tales como lapsus, olvidos y chistes, impugnando así la concepción del lenguaje como mero instrumento de comunicación. Puso de manifiesto, además, la importancia del lenguaje como condición fundante de lo psíquico y del lazo social. Es que la maduración del cuerpo no trae aparejada en sí misma el nacimiento de un sujeto: éste se construye en relación a una historia que es elaborada sólo por medio del lenguaje (Bertolino; Perelli; 2005).

Lo primordial del descubrimiento freudiano es la palabra como condición del lazo social, la palabra como revelación y como engaño, la enfermedad en el orden del lenguaje y la transferencia como lazo de amor.

El develamiento del funcionamiento del inconsciente a partir del estudio de sus variadas formaciones (actos fallidos, chistes, sueños y síntomas) puso de manifiesto que el hombre no habla el lenguaje sino el lenguaje habla al hombre. En efecto, el sujeto cuando cree usar la lengua no es amo y señor de lo que dice. En los cortocircuitos de su discurso es el deseo inconsciente el que se infiltra y se hace presente, cuestionando de este modo su intencionalidad consciente e impugnando, en consecuencia, la concepción del lenguaje como mero instrumento de comunicación (Bertolino et al; 2005).

Lacan sostenía que la ley del hombre es la ley del lenguaje y también que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. Planteó que la lengua era el sistema social más poderoso porque estaba grabado fundamentalmente en el inconsciente.

Es que la cría humana, desde su nacimiento y en virtud de su desamparo inicial, para sobrevivir deberá encadenarse irremediabilmente a Otro, a su palabra, a sus deseos, de tal suerte que un organismo aislado nunca podrá advenir a la subjetividad. En este encuentro con el Otro que lo inviste como objeto de su deseo, que le aporta palabras a sus reacciones significándolas, que ya lo ha nombrado con un nombre, comienza su inclusión en un mundo simbólico, en un mundo de cultura (Bertolino et al; 2005).

Por ende, para el psicoanálisis, el lenguaje en tanto sistema de representación, consiste entonces en evocar una cosa por medio de un sustituto (signo) que esa cosa no es. En esa transposición que implica la inscripción de algo en el orden simbólico, algo va a quedar sin ser registrado, simplemente por el hecho de que se pasa de un orden a otro.

Desde una enfoque más contemporáneo, Juana Levin (2002), hace hincapié en que hablar no es sólo tener un repertorio de palabras, un vocabulario. El habla no pide mayor o menor léxico sino el suficiente para que dos sujetos se encuentren en la diferencia psíquica, social, histórica, dentro de un campo simbólico, efectuando juegos de lenguaje en el mutuo reconocimiento y apoyados en su esquema primario comunicacional.

Esta autora plantea que, aunque intacto su sistema perceptual, un niño aislado afectivamente no habla. No produce lenguaje porque se dice a otro, y sin otro no hay nada que decir. Sin quién escuche no hay qué decir. Esto destaca, no sólo la posición de escucha de otro hablante sino también una necesidad apelante, la solicitud de concurrencia y la espera de la llegada sonora. Hay otro esperante que desea la palabra (Levin; 2002).

El habla, además de ser la puesta en acto de la estructura de una lengua, será escenario para que el sujeto hablante se exhiba exponiéndose en aquello que muestra, actuando y verbalizando, para ser aceptado como hablante, invocante, demandante y reconocido como tal por otro. Por ende, el habla como espacio lingüístico creado por dos en acuerdo, es un lugar que permite el encuentro de dos subjetividades diferentes para su reconocimiento en el aquí y ahora, exponiendo pasiones, pensamientos y creencias desde el dominio del Yo (Levin; 2002). Esta autora define al lenguaje como un largo proceso de construcción, que un ser humano produce en relación con otro. Se inicia apropiándose (hacer propio por mecanismos identificatorios y creativos) de la lengua en uso, en el habla.

El lenguaje es con otro y en este plano, el otro en su reconocimiento, lo convalida como hablante cuando acepta escucharlo. Luego será sujeto del lenguaje y sujetado a su acontecer psíquico y a formas culturales. De esta manera, al realizarse esa situación dialógica primaria, con un precario juego discursivo que dice de afectos, pensamiento, al tiempo que muestra, exhibe, se inicia un largo proceso de construcción del lenguaje (Levin; 2002).

Desde una perspectiva similar, Silvia Schlemenson (2008) describe al lenguaje como una producción humana a través de la cual los sujetos se relacionan, caracterizándolo como transmisor, ya que sirve para ofrecer significados a otros sujetos, y por construir sentido por medio de la modalidad y la temática que aborda. Mediante el lenguaje, los sujetos se enternecen, discuten o generan situaciones conflictivas o placenteras, sustituyendo acciones por símbolos lingüísticos representativos de sus aspectos íntimos. De esta manera, el lenguaje

constituye una producción simbólica, que refleja el modo como un sujeto ordena, torna inteligible y transmite su pensamiento, a partir de complejas representaciones expresadas como modalidades estables de formas de operar cognitivamente que permiten distinguir a los sujetos entre sí. El lenguaje representa pensamientos, necesidades y deseos, considerados como actividades psíquicas que equilibran, comunican y sintetizan aspectos pulsionales, perceptivos y abstractos.

La construcción de sentido a través de la palabra implica el éxito de un proceso de elaboración representativa. Para que haya discurso propio, debe existir un proceso complejo de elaboración representativa, que compromete al psiquismo en la articulación de formas de funcionamiento diferentes, al servicio de la simbolización. La simbolización remite a una actividad representacional compleja que enlaza y articula dos formas diferenciadas de representaciones, con sus respectivas legalidades, para producir un resultado que es más que la suma de ellas o un mero reemplazo (Schlemenson; 2008).

Inicialmente objeto exterior de misterioso intercambio entre los otros, el lenguaje se convierte progresivamente en el recurso psíquico para poder expresar las propias demandas. La relación objetal con el lenguaje permite que éste opere como herramienta que le ofrece al niño la posibilidad de producir una multiplicidad de investimentos sobre objetos sustitutos respecto de los primarios, y se genera un trabajo de complejización de la actividad representativa (Schlemenson; 2008).

Teniendo en claro una definición articulada y exhaustiva del lenguaje, las diferentes teorías que lo han estudiado y desarrollado y las diversas miradas que se le han otorgado a lo largo del tiempo, nos preguntamos cómo se va desarrollando en los niños de preescolar. Durante esta etapa, los contextos sociales y de experiencia se diversifican, generando nuevas y mayores oportunidades para la imitación. No obstante, el escenario primordial sigue siendo la familia; los hermanos son los primeros compañeros de juego y los primeros interlocutores del mismo nivel. La inteligencia se encuentra en el estadio preoperatorio, subestadio preconceptual. La actividad productiva y el juego exploran el ámbito de lo simbólico; se avanza en el dominio de las relaciones espacio – temporales básicas. El pensamiento se caracteriza por el sincretismo (indiferenciación) y el egocentrismo (dificultad para adoptar el punto de vista del otro). El niño se enfrenta a interlocutores nuevos, en contextos variados, y realiza esfuerzos para

mejorar la comprensibilidad de su habla. Las experiencias preescolares y el acceso más adelante a la escuela, implican nuevas experiencias, nuevas exigencias y nuevos modelos que el niño observa e imita activamente en frecuentes juegos de adopción de roles. Son años de especialización perceptiva y motriz y multiplicación de las destrezas motrices finas. Se consolida la lateralización. El esquema corporal se integra y estabiliza (Coll et al. 1990). Cuando un niño inicia su escolaridad, se integra en una estructura donde otros sujetos y objetos se imponen. El sujeto reedita con ellos situaciones originarias pasando de objetos exclusivamente sexuales (pertenecientes a la fantasmática edípica) a objetos socialmente valorados, desconocidos, extraños y enigmáticos con los que reproduce relaciones semejantes a las experimentadas con los objetos parentales pero que a su vez resisten a sus comportamientos característicos y producen modificaciones en sus formas de operar psíquicamente. En este momento del desarrollo del niño, la diversidad de ofertas sociales existentes (docentes, compañeros, conocimientos escolares), amplía la oportunidad para incrementar los procesos sustitutivos y permite, a quien no se encuentre capturado por fijaciones a etapas anteriores, acceder a un despliegue armónico de su potencial psíquico. La actividad representativa característica de este período es la producción simbólica, que es la más compleja de las actividades psíquicas (Schlemenson; 2001).

Al mismo tiempo, el niño está atravesando la fase edípica, fálica, con todo lo que ésta implica desde lo subjetivo e intrapsíquico. Freud ubica en esta época la culminación de dicha etapa, con sus correspondientes vicisitudes: la ansiedad de castración, la represión, la instalación del Complejo de Edipo, la formación del Superyo y la organización de la histeria de angustia infantil. Esta fase, la tercera del desarrollo, es la precursora de la vida sexual posterior y se le parece mucho. El papel importante lo desempeña únicamente el falo. Los genitales femeninos permanecen en el desconocimiento. El desarrollo psicosexual del sujeto va a estar determinado por el modo de resolución de esta etapa. Por otro lado, surge la curiosidad, exploración y la conciencia por su propio cuerpo, el de otros niños y el de sus padres y aprenden las diferencias que existen entre los géneros (Soifer; 1975).

Por último, resulta necesario realizar una síntesis del desarrollo del lenguaje en los niños de preescolar, abarcando la edad cronológica de 3 a 5 años y haciendo mención de los diversos avances y logros que se van produciendo periódica y progresivamente.

En dicho momento del desarrollo el niño atraviesa el período lingüístico, en el cual aprende diferentes maneras de utilizar el lenguaje para expresar variadas formas lógicas y estados (Shaffer; 2000).

A los tres años continúa con articulaciones infantiles; ésta se vuelve más apropiada, pero se nivela a los 4-5 años. Hace soliloquios y representaciones, combinando las acciones con las palabras. Han desaparecido las dificultades para pronunciar diptongos y se produce un significativo progreso en las consonantes (Soifer; 1975). A esta edad se produce un incremento acelerado del vocabulario, por lo que el niño alcanza un promedio de 900 palabras, y a los tres años y medio, 1200 palabras. Ya se emplean verbos auxiliares “haber” y “ser”; el determinante y las proposiciones, por lo que el lenguaje se vuelve comprensible, incluso para personas ajenas a la familia (Coll et al; 1990).

Aunque se presenten errores con algunos grupos consonánticos, normalmente en torno a los cuatro años el repertorio fonético está casi completo. En esta edad, el léxico crece a un ritmo notable, duplicándose el vocabulario y la gramática. Se dominan las construcciones sintácticas simples. El niño es una “gran charlatán”, le gusta utilizar palabras, probarlas, jugar con ellas. Le encantan los vocablos nuevos y juega a deformar los conocidos. Inquieta mucho acerca de todo, utiliza los porqués y los cómo no sólo para conocer sino para practicar su charla y aprender a escuchar. Ya utiliza adverbios, conjunciones e interjecciones (Soifer; 1975). El lenguaje de un niño o niña de 4 años puede ser similar al del adulto, ya que los aspectos gramaticales están prácticamente asumidos en su totalidad. Es en esta etapa cuando podemos hablar de la consolidación del tiempo presente y uso del pasado, con oraciones combinadas, subordinadas y compuestas, aun de corta extensión. Otra de las características propias de esta etapa es el surgimiento del lenguaje interno, que servirá para planificar y diseñar mentalmente las acciones. De este modo, el lenguaje comienza a convertirse en un medio para la organización de la acción, desarrollando así la función ejecutiva (Shaffer; 2000).

A los cinco años, ya ha superado la mayor parte de la articulación infantil y aumentado su vocabulario. En los pronombres, la distinción del género es clara y consistente en dicha edad (Soifer; 1975).

A partir de todo lo desarrollado hasta aquí, se puede decir que lo que hace del hombre un hombre, y no un ser de naturaleza, es el lenguaje. Este tiene un poder instituyente y es lo que

lo hominiza y lo constituye como sujeto. Su subjetividad se adquiere, se construye y se reconfigura permanentemente. Está constituida, entonces, por la cultura. No es otra cosa que cultura encarnada, singularizada. Por ende, la maduración del cuerpo no trae aparejada en sí misma el nacimiento de un sujeto: él se construye como tal en relación a una historia que es elaborada sólo por medio del lenguaje. Éste le es tan necesario al sujeto como lo son al organismo el agua y los alimentos (Bertolino et al; 2005).

Como se puede ver, el psicoanálisis nos aporta elementos interesantes sobre el desarrollo del lenguaje en el niño. Sin embargo, en vista a nuestro objetivo de la influencia del trabajo docente en el mismo, nos resulta conveniente centrar más aún la mirada en otra de las teorías. Por todo lo explicitado hasta aquí, es que se considera fundamental el aporte de la teoría sociohistórica o interaccionista en el desarrollo del habla infantil, a partir de la cual se hace hincapié en la influencia de los adultos mayores, quienes proporcionan información que el niño puede procesar para inferir principios lingüísticos y hablar con más claridad. Desde esta perspectiva se sostiene que el lenguaje de los niños pequeños está condicionado en gran medida, por un ambiente lingüístico rico, sensible y cada vez más complejo que han contribuido a crear (Shaffer; 2000).

Mucho nos ha dejado ya en claro Vigotsky en sus obras, mencionando la relación entre los procesos educativos y la constitución de los procesos psicológicos superiores; o de la misma manera, señalando a la educación como elemento inherente a los procesos de desarrollo, y desarrollando los conceptos de Zona de Desarrollo próximo y andamiaje a partir de los cuales el Otro se convierte en una mediación fundamental para el logro de los aprendizajes (Baquero; 1996). La noción de ZDP es el fundamento para pensar prácticas pedagógicas concretas desde un marco socio-histórico. Como el mismo autor señala: “sólo dentro de estos límites puede resultar fructífera la instrucción”. Lo correcto es comprenderla como un espacio socialmente construido donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza (Dubrovsky; 2000).

Para esta teoría, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Baquero; 1996).

Para comprender al individuo se deben entender, en primer lugar, las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Las primeras relaciones interpersonales son fundamentales en el proceso de maduración y socialización del niño, pues, es en la interacción con los adultos, cómo el niño se introduce en la comprensión de los significados de su cultura y transforma su realidad individual y social.

Los conceptos aportados por esta teoría permiten implementar prácticas que pongan el acento en modalidades de interacción áulicas sustentadas por propuestas docentes no homogéneas y al mismo tiempo “desarrollantes” (Dubrovsky; 2000).

Nos interesa resaltar entonces, la importancia del trabajo docente en las aulas de preescolar, considerándolo una gran influencia para el desarrollo del habla de los niños. Consideramos, entonces, que toda intervención del maestro y su modalidad de interacción y vinculación dentro del aula y con los niños influye en el proceso de adquisición de la lengua.

Antecedentes

Se han encontrado varios estudios empíricos que indagaron y analizaron las variables que en este trabajo se proponen estudiar (Herrera M; Mathiesen M; Pandolfi; 1994); (López V; Carrillo H; Ros F; 1989); (Alvarez A y otros); (Moreno Santana A; Axpe Caballero A; Acosta V; 2012); (Ortíz Varela O; Viramontes E; Guevara; 2015). En diferentes países, se han realizado investigaciones sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, y sobre la influencia que tiene en éste el trabajo del docente. Veamos algunos de ellos.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, en la escuela infantil “La Paz” de Murcia, se llevó a cabo una investigación con el objetivo de constatar la estructura y las características del lenguaje infantil en el período comprendido entre los veinticuatro y los treinta meses. Al hablar de características del lenguaje infantil se refirieron precisamente a los siguientes aspectos: análisis de las funciones pragmáticas (enunciativas, imperativas, imitación o repetición), aspectos morfosintácticos, características fonológicas y vocabulario básico en este período (López et al; 1989).

La muestra seleccionada fue de 3 niños (dos niñas y un niño), que al comenzar el trabajo tenían las siguientes edades: 24, 26 y 27 meses. El medio ambiental de procedencia, en cuanto a su nivel económico, fue considerado medio (en una de las familias) y bajo en las otras dos. En referencia al nivel cultural, solo los padres del niño cuentan con formación universitaria.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron grabaciones y observaciones, de duración variable, en intervalos de 15 días y durante un período de cuatro meses. Las observaciones se realizaron en la misma escuela, en el nivel de dieciocho a treinta meses y en situaciones consideradas habituales para los niños. En las grabaciones se intentaron captar situaciones comunicativas adulto- niño, producciones espontáneas en situaciones de juego y producciones lingüísticas provocadas a través de láminas y cuentos de imágenes. Se realizaron las transcripciones de las grabaciones, intentando mantener las producciones fonéticas literales.

Los resultados arrojados y el tipo de estudio son de carácter cualitativo. La conclusión más importante que ha proporcionado ha sido la de destacar la relevancia del medio y de la comunicación en el desarrollo del lenguaje del niño durante esta etapa de su vida, ya que se trata de un momento de experimentación y de internalización a nivel cognitivo de aquellas estructuras lingüísticas que se muestran en torno a él. Por otro lado, también se llegó a corroborar que el estudio del desarrollo del lenguaje en el niño debe tener muy en cuenta el concepto de comunicación, sobre todo los intercambios verbales con los adultos, en relación con el medio social, con el modo de educación y con la influencia de la familia y de la escuela.

Otra de las investigaciones llevadas a cabo en Chile, se propone estudiar la competencia lingüística de niños que comienzan a adquirir su lengua materna. Intenta otorgar una descripción del lenguaje infantil en los cuatro niveles del mismo, establecidos por la tradición lingüística: pragmático, sintáctico, semántico y fonológico (Herrera et al; 1994).

Se aplicaron los instrumentos a una muestra mínima de 10 sujetos, máxima de 100, de entre 2 y 4 años de edad, en el curso de varios años de trabajo.

Dicha investigación es de tipo cuantitativo y cualitativo, con una metodología particular analítico- descriptiva, de acuerdo a los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron y a los resultados que se propuso obtener: en primer término se utilizaron pruebas de medición lingüística que apoyan cuantitativamente las observaciones registradas en relación al lenguaje (Test de vocabulario en imágenes – TEVI: nos permite conocer la posición de un niño respecto de sus pares en relación a comprensión de vocabulario; y Test de desarrollo psicomotor – TEPSI: tiene como propósito conocer el desarrollo psicológico del niño en tres áreas básicas, motricidad, coordinación y lenguaje). En segundo término, se recurrió a un trabajo de terreno que brinde la posibilidad de contar con producción lingüística espontánea del niño. Por esta razón se realizaron videograbaciones de la interacción entre el adulto y el niño (de una duración de 20- 30 minutos). Toda esta interacción queda registrada en los videos, observándose el hábitat natural en el que el niño se desarrolla habitualmente. Estas observaciones se registraron en matrices confeccionadas especialmente para el registro de los datos, con el fin de poder realizar descripciones globalizadas o individualizadas. Las matrices

permiten ingresar las observaciones en los niveles pertinentes, con el fin de estudiar las formas y funciones que el niño emplea en la etapa incipiente de su producción lingüística.

Esta investigación ha permitido introducir en el medio una metodología para dar cuenta, en forma global, a través de un macroperfil lingüístico, de la competencia comunicativa a través de las formas y funciones, tipos de palabras y referencias semánticas, con las cuales el niño pequeño intenta expresar su intención comunicativa al adulto en un contexto de lengua determinado.

Por otra parte, en nuestro país, en la Universidad Nacional de Comahue, se llevó a cabo una investigación para describir los procesos a los que recurren los niños pequeños para nombrar instrumentos no existentes. Con este fin, se comparó la producción de dos procesos morfológicos: la derivación y la composición. La derivación es el proceso por el cual se adosa un afijo a una forma base (sustantivo, adjetivo o verbo). La composición, por su parte, consiste en unir dos palabras para formar una nueva. En este trabajo se consideró no sólo el empleo de compuestos y derivados por parte de los niños, sino también de formas alternativas a las que recurren cuando deben designar un objeto, comparando las producciones infantiles con las de un grupo de adultos (Alvarez y otros).

El estudio se llevó a cabo con 20 niños de edad 3; 6 a 4; 0, alumnos de distintas instituciones educativas privadas de la ciudad. El experimento consistió en una entrevista estructurada dividida en tres partes: en la primera, se les mostró a los niños las figuras de cuatro instrumentos no existentes que podían ser designados tanto con un derivado como con un compuesto, formados a partir de verbos transitivos de dos sílabas de la primera conjugación, y se les solicitó que les dieran un nombre. En la segunda parte, se les proporcionó un modelo de los tipos de palabra que pueden emplearse para designar dos de esos aparatos. En la tercera parte, se mostraron las láminas de otros seis instrumentos y también se les solicitó que les dieran un nombre del mismo modo en que se procedió con la primera parte. Las entrevistas fueron grabadas en audio y las respuestas fueron registradas en forma escrita por otra investigadora. Considerando la técnica utilizada, este estudio es de tipo cualitativo.

Se obtuvieron varias conclusiones y resultados, la más importante muestra que si bien las respuestas espontáneas de los niños del estudio (es decir, aquellas producciones antes del modelo) dan cuenta que prefieren emplear recursos léxicos o sintácticos antes que formar una

palabra nueva a través de la derivación o la composición, en la edad estudiada ambos procesos morfológicos están disponibles, y que los niños son sensibles a las preferencias de la lengua adulta.

En lo que respecta a la influencia del trabajo docente en el desarrollo del habla infantil, se realizó un estudio en España con preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Su objetivo fue diseñar un programa de intervención basado en los principios de la educación inclusiva, que apoyara el desarrollo del lenguaje y el acceso a la lectura. En este país, las últimas reformas y propuestas educativas apuestan decididamente por la inclusión como respuesta que busca el logro progresivo de la calidad y equidad de todo el alumnado (Moreno Santana et al; 2012).

La aplicación se realizó en los Colegios a los que acudían los niños, combinándose una fase en el aula habitual, denominada Nivel 2, con otra en el aula de logopedia (Nivel 3). El nivel 2 de trabajo se caracteriza por proporcionar una enseñanza intensiva, mediante la estimulación focalizada desde el escenario del aula. El trabajo es de naturaleza colaborativa, siendo la labor del especialista la de coordinar su acción con el profesor para que ambos actúen conjuntamente en la implementación del programa, recurriendo a estrategias basadas en el uso del apoyo y andamiaje. El nivel 3 está previsto para aquellos que no progresen adecuadamente en la situación anterior. Lo caracteriza su mayor intensidad, así como su aplicación individual por parte del logopeda y, si se considera necesario, fuera del aula habitual del niño.

La muestra final fue formada por 9 niños, distribuidos en 8 colegios públicos diferentes. De ellos, 6 constituyeron el grupo experimental y los 3 restantes se tomaron como grupo control. Se utilizaron varias pruebas para medir características del lenguaje como por ejemplo de procesamiento fonológico, de desarrollo narrativo y asociación auditiva, entre otros. Por otro lado, además, se evaluó el lenguaje oral a partir de la estimulación narrativa (lectura de cuentos, construcción de historias, lectura dialógica con andamiaje).

En este trabajo se muestran los efectos del programa en las dimensiones relativas al desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico. Se efectuó un análisis de contraste pretest-postest en las variables de léxico, procesamiento fonológico y longitud de enunciados.

Los resultados reflejan avances significativos en prácticamente todas las variables analizadas. Permiten ver que, globalmente, los sujetos mejoraron significativamente su desarrollo léxico como consecuencia del trabajo realizado, tanto en el plano comprensivo como en el expresivo. El propósito del estudio fue planificar acciones innovadoras, dentro del aula, con la colaboración entre profesionales y sin dismantelar continuamente los contextos naturales. La última investigación que guarda relación con el trabajo y la intervención docente se realiza en una zona de preescolar en el sistema educativo mexicano, considerando la importancia de mejorar las prácticas cotidianas en los jardines de niños mediante la formación docente adecuada en el área del lenguaje (Ortiz Varela et al; 2015).

La relevancia de esta investigación se encuentra en la dimensión que tiene el aprendizaje del lenguaje como problema de índole nacional, directamente con relación a los bajos índices de lectura y escritura en los grados superiores, mismo que debe atenderse desde el primer nivel escolar.

Su pertinencia radica en que en la educación preescolar se requiere favorecer el lenguaje como medio para el desarrollo en todos los ámbitos de la vida de los niños.

Los fundamentos teóricos más importantes se relacionan con la definición de los enfoques y modelos de la formación docente, los procesos mismos de formación y las posturas auto, hetero e interformativas que los explican. La metodología adoptada se apega al paradigma postpositivista, en el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal con un alcance explicativo, con la técnica de la encuesta y el cuestionario como instrumento.

Se aborda la importancia y trascendencia del lenguaje hacia la representación del mundo circundante, poder llegar a construir su propio conocimiento, organizar su pensamiento, además de desarrollar la creatividad y la imaginación. Es necesario crear oportunidades y espacios de comunicación oral y situaciones que acerquen al niño a la cultura escrita para favorecer el logro de las competencias propuestas.

Se encontró que hay un avance en el perfeccionamiento docente desde el inicio hacia lo largo del ejercicio profesional. Se puede decir que las educadoras se perciben con avances significativos a lo largo del ejercicio profesional a comparación de cuando iniciaron a trabajar, y las ofertas de formación continua no alcanzan a satisfacer las necesidades de formación que

se tienen y en consecuencia, el impacto en el campo de Lenguaje y Comunicación no es el esperado.

Se tiene relación significativa considerable entre las variables estudiadas.

Se pueden visualizar similitudes y diferencias entre los estudios mencionados y la presente investigación. En relación a las semejanzas, se indaga y analiza la estructura y las características del lenguaje infantil, otorgándole en la mayoría de los casos, gran importancia al medio en el que éste se desarrolla. La metodología utilizada en algunos, corresponde también con observaciones de situaciones de comunicación adulto- niño, de producciones espontáneas en juegos y provocadas a partir de láminas.

Con respecto a las diferencias, se puede ver en los antecedentes la utilización de tests estandarizados, y por ende, diseños cuantitativos que requieren la tabulación de datos. Por otra parte, los propósitos han tenido que ver directamente con la planificación de acciones innovadoras dentro de las aulas y las instituciones, como así también con la formación o capacitación docente.

Por último, otra de las diferencias en los estudios mencionados, se halló en la importancia que le otorgan al lenguaje para el posterior desarrollo de la lectura y la escritura. Por nuestra parte, nos abocamos directamente a la influencia del trabajo docente en el desarrollo mismo del habla.

Planteo del problema

Hasta el momento hemos expuesto antecedentes, tanto teóricos como de investigación, que definan y nos brinden información sobre las variables estudiadas, e intenten aproximarnos a una relación entre ambas.

Como se explicitó en el marco teórico, los diferentes aportes de las teorías sobre qué es el lenguaje y cómo es adquirido en los niños pequeños han ido modificándose en el transcurso del tiempo. En la sociedad posmoderna y considerando al sujeto “actual”, se le otorga especial relevancia al lenguaje como producción simbólica y como recurso para la constitución psíquica en edades tempranas, como así también se hace hincapié en la influencia del trabajo y la intervención de un Otro, en este caso el docente, para el desarrollo y la adquisición del mismo (Shlemenson; 2008).

Ya no resulta suficiente centrarse en la problemática de si la adquisición del lenguaje se produce de manera genética o ambiental. En los tiempos de hoy, la disyuntiva está enfocada en otra cuestión. Pensar en estos “nuevos niños”, estas “nuevas infancias” y “nuevas familias” que los rodean. Tener en cuenta este universo simbólico que adviene con el contacto con las nuevas tecnologías que produce modificaciones en las capacidades y en las formas de representación. Tomar conciencia de las transformaciones sociales y subjetivas que el poder de la palabra supone. En pleno siglo XXI la sociedad reclama nuevas competencias necesarias para responder a las múltiples problemáticas que enfrenta el hombre de hoy (Tiramonti; 2005).

En este arduo camino, el contacto y la interacción con el Otro es un elemento imprescindible. Es necesario considerar la intervención del docente como un medio fundamental para el desarrollo del habla infantil. Aquí es donde ponemos el acento y desde donde partimos para la realización de dicha investigación (Baquero; 1996).

La intención de este trabajo, entonces, está relacionada con poder dilucidar qué influencia ejerce la intervención del docente de preescolar en el desarrollo y la adquisición del lenguaje en los niños.

La indagación sobre esta temática surgió de la motivación por el lenguaje humano, como medio indispensable para la comunicación con los Otros, como pilar fundamental para el

establecimiento de relaciones y de lazos, y como elemento constructor de subjetividades. A estas implicancias, sumémosle, su valor decisivo para niños de dicha franja etaria (Avendaño; 2007).

El presente trabajo de investigación resulta de utilidad por la contribución a la práctica preescolar sobre el accionar o la intervención docente para el logro y la adquisición del habla por parte de los niños de entre 3 y 5 años. Consideramos fundamental mejorar las prácticas cotidianas en los jardines en lo que respecta al área del lenguaje, ya que es la base para la posterior alfabetización de los niños (Ortiz Varela et al; 2015).

Se considera relevante la investigación en campo de la relación y conexión entre las dos variables de estudio: el lenguaje y el trabajo del docente, constituyendo una metodología diferente a las ya indagadas.

La presente investigación consistirá entonces, en estudiar de manera empírica y a través de instrumentos de recolección de datos, cómo se desarrolla el lenguaje en los niños de preescolar de la ciudad de Junín a partir del trabajo y la intervención del docente.

Se tuvo en cuenta la viabilidad del presente trabajo para que el desarrollo del mismo se pueda prolongar a lo largo de un determinado período de tiempo. Realizar dicha investigación sería viable ya que se tiene acceso a la muestra, se cuenta con los recursos humanos correspondientes y no demanda desde lo financiero una suma considerable, ya que se seleccionará un instrumento de evaluación de fácil acceso.

Por todo lo expuesto, la problemática que se trabajará concretamente será: ¿Cómo se desarrolla el lenguaje en niños de preescolar de la ciudad de Junín a partir del trabajo y la intervención del docente?

Objetivos

Generales

- Conocer el proceso de desarrollo del lenguaje en niños de preescolar de la ciudad de Junín a partir del trabajo del docente en el aula.

Específicos

- Investigar sobre las características y la evolución del lenguaje en niños de preescolar de la ciudad de Junín a partir de la interacción cotidiana con el docente.
- Indagar el proceso de desarrollo del lenguaje en preescolares de la ciudad de Junín a partir de las actividades desarrolladas por el docente.

Método

El diseño de la presente investigación será de tipo cualitativo, específicamente el de la Teoría fundamentada, que tiene como propósito generar una teoría que explique las relaciones subyacentes en una realidad determinada, basándose en los datos recolectados. Se seguirá la línea de diseño sistemático, en el cual se confía más en la técnica que le permite al investigador, independientemente de su destreza, alcanzar la teoría buscada (Glaser; 1992).

Los participantes de este estudio serán niños de entre 3 a 5 años, del Jardín de Infantes N° 917 de la ciudad de Junín, Buenos Aires, de ambos sexos y de clase social media a baja. La muestra seleccionada será de siete casos (tres niños/as de entre 3 y 4 años; dos niños/as de 4 años y dos niños/as de 5).

Las técnicas de recolección de datos seleccionadas consistirán en observaciones áulicas pasivas, para recoger información sobre el desarrollo del lenguaje en los niños, las principales características del mismo y su evolución a partir de las interacciones que se registren con el docente y con las actividades que este proponga (Hernández Sampieri; Fernández; Baptista; 2010).

Se pondrá énfasis en la comparación de los discursos y el habla en las diversas edades (3-4 y 5 años), en las diferentes situaciones cotidianas de comunicación con el docente.

La observación hará hincapié en las funciones pragmáticas, principalmente:

- *Referencia y demanda de objetos y acciones presentes.*
- *Referencia y demanda de objetos ausentes y acción pasada o futura.*
- *Imitación o repetición.*
- *Intencionalidad comunicativa (Demanda de información y atención, regulación, información, diálogo, interacción).*
- *Modalidad comunicativa. Conductas comunicativas no verbales (manifestaciones).*
- *Uso de estímulos visuales para comunicarse.*
- *Expresión de deseos, necesidades, emociones.*
- *Capacidad de imaginación, evocación y representación.*

De manera general se hará hincapié en aspectos morfosintácticos, características fonológicas y vocabulario básico durante este período:

- *Existencia de singular/plural – masculino/femenino.*
- *Aparición de artículos (el-la-un-una).*
- *Pronombres personales y posesivos.*
- *Uso de la interrogación.*
- *Fonemas vocálicos y consonánticos.*
- *Rasgos de entonación y melodía.*
- *Referentes locales (aquí, allá, arriba, abajo), referentes temporales (ahora, después, mañana), referentes objetales (partes de la casa, objetos familiares, alimentos, juguetes, partes del cuerpo, nombres de personas, de animales, de prendas de vestir), referentes situacionales (de deseo y/o invitación a la acción, expresiones de relación como “hola, adiós”).*

Se hará hincapié en el desarrollo de estos aspectos durante las situaciones comunicativas e interactivas de los niños con el docente (López et al; 1989).

El investigador registrará información relevante que se produzca en las distintas situaciones cotidianas de comunicación.

En lo concerniente al apartado procedimiento, la recolección de datos se llevará a cabo en el Jardín N° 917 de la ciudad de Junín, lugar de trabajo del investigador. El acceso al mismo se conseguirá mediante la presentación de una nota a la Inspectora de nivel inicial de la región XIV, a la cual pertenece la ciudad de Junín, realizando la petición de intervenir en la institución. En dicho lugar se implementarán las observaciones áulicas pasivas. El investigador será el evaluador, transcribiendo las conversaciones. Se estima que la inmersión en el campo y la recolección de datos demandarán un tiempo de 3 meses (septiembre, octubre y noviembre de 2015).

Debido a que se trabajará con niños menores de edad, se les solicitará el permiso a los padres o personas a cargo, a través del envío de una nota que debe ser firmada por los mismos.

Resultados

Los resultados arrojados nos han dado cuenta que en las edades indagadas el lenguaje de los niños es casi completo en relación a sus características y funciones. Los niños han logrado en esta etapa el desarrollo correspondiente para hablar con fluidez, expresarse claramente y demostrar su intención comunicativa, a pesar de que existan ciertos fonemas y otras características que difieran del uso estándar.

Comenzaremos presentando los resultados obtenidos en relación a las características que posee el desarrollo del lenguaje en las edades indagadas. Es necesario mencionar que se consignarán los datos según lo que predominó o se destacó del total de la muestra y del número de observaciones realizadas.

En lo que respecta a la categoría “singular- plural; femenino- masculino” se pudo observar que todos los niños de la muestra tienen adquirida esta noción, tanto a la edad de 3 años, como a la de 4 y 5. Utilizan los artículos correspondientes para cada sustantivo y viceversa, como así también la cantidad que pretenden mencionar, agregando o quitando la/s ese/s si es oportuno hacerlo. Ejemplos de esto a la edad de 4 y 5 años son: “el maíz; la cocina; cierren los ojos, todos, todas”. A la edad de 3 años: “el guardapolvo, la escuela, mushash floresh”.

Lo mismo sucede con la utilización de los artículos, los niños de estas edades manejan adecuadamente el uso de los mismos en relación con lo que desean expresar. Mencionan “el” o “un” cuando se refieren a masculino y por el contrario “la” o “una” cuando es femenino. Ejemplos de esto a la edad de 4 y 5 años: “un pedazo de su pan, el payaso, la guitarra”. A la edad de 3 años: “un té de fracaso, la flol blanca”.

En relación a los pronombres posesivos, en las tres edades se observó la utilización de los mismos, haciendo referencia a ellos cuando querían nombrar objetos personales o deseos e intenciones de ellos mismos. Ejemplos de esto a los 4 y 5 años: “mi toalla, es mío el pan, yo me quedaré aquí”. A los 3 años: “Acompañala a mi casa, sho no la pelio, titeresh miosh”.

Por otro lado, el uso de la interrogación también fue una de las características que se observó en el lenguaje de los niños de la muestra seleccionada, predominando más en las edades de 4 y 5 años, quienes realizaban preguntas con mayor frecuencia y con fines específicos (para obtener información en la mayor parte de las ocasiones). Sin embargo, también se registraron interrogantes en los niños de 3 años. Ejemplos de esto los podemos hallar: “¿De quién es esta

capa?, ¿Seño puedo tomar agua?, ¿qué día es hoy? ¿Martes, sábado?, ¿Quelé velo?, ¿Shabe como se llama esta flol?

Las diferencias más sobresalientes que se hallaron entre las distintas edades tuvieron que ver con los fonemas vocálicos y consonánticos. Los niños de 4 y 5 años expresan de manera adecuada los sonidos o fonemas correspondientes a cada grafema, es decir, pronuncian cada letra como corresponde, según la lengua estándar. Por el contrario, los niños de 3 años sustituyen ciertos fonemas consonánticos por otros, expresando adecuadamente los vocálicos. En la muestra seleccionada, los casos que se pudieron observar en relación a este hecho han sido:

- La sustitución de la “R” por la “L”, por ejemplo: helmana (hermana), desapalece (desaparece), calol (calor).
- La sustitución de la “D” por la “L”, por ejemplo: le nala (de nada).
- La sustitución de la “S” por el fonema “Y”, por ejemplo: sheño (seño), floresh (flores).
- La sustitución de la “CH” también por el fonema “Y”: mushas (muchas), shiquitita (chiquitita).
- La sustitución de la “C” por la “CH”, por ejemplo: dochientas (doscientas), hachiendo (haciendo).

Además, se pudieron registrar en los niños de esta edad ciertas omisiones de letras, principalmente en lo que respecta a la expresión de las “eses”, por ejemplo: expresaban “e” cuando querían decir “es”; “vo” en lugar de “vos”; ó “guta” por el contrario de “gusta”. Por otra parte, se registró en varias ocasiones la expresión de “toy” por “estoy”, y la modificación de ciertos verbos como por ejemplo “pelio”, en lugar de “peleó”.

En lo que respecta a características de entonación y de melodía en el habla de los niños, no se registraron datos significativos en su modalidad de expresión. En ciertas ocasiones, algunas frases se asemejaban al lenguaje de los dibujos animados que aparecen en los programas de televisión, pero esto no era una constante. Sí se podría afirmar que sus entonaciones variaban de acuerdo a la intención comunicativa que pretendían los niños en cada momento, es decir, si procuraban realizar una pregunta, expresar asombro, miedo, enojo ó exclamar algo, lo enunciaban de maneras diferentes. Esto se observó con mayor frecuencia y más claramente en los niños de 4 y 5 años.

Por otro lado, se hará mención a ciertos referentes que se pudieron hallar en las expresiones de los niños. Los mismos han sido divididos y agrupados de acuerdo a características que tienen en común: referentes locales (ej.: aquí, allá, arriba, abajo), referentes temporales (ahora, después, mañana), referentes objetales (partes de la casa, objetos familiares, alimentos, juguetes, partes del cuerpo, nombres de personas, de animales, de prendas de vestir) y referentes situacionales (deseo o invitación a la acción, expresiones de relación como hola ó adiós).

De manera general, se podría decir que tanto los niños de 3, como los de 4 y 5 años han podido referirse a todas las categorías antes mencionadas, expresando en mayor medida lo concerniente a los objetos. En cuanto a los referentes locales, se observó que por lo general es necesario acompañar las expresiones con gestos ó con el objeto mismo al que se está haciendo mención, es decir, al decir “aquí” ó “allá”, señalan el sitio con la mano, o de la misma forma, cuando expresan “acá lo tengo” muestran aquello a lo que se están refiriendo. Se observaron mayores dificultades en lo relacionado con el factor tiempo, principalmente en la edad de 3 años, integrando por ejemplo, en una misma oración, dos referentes temporales diferentes y no quedando claro, de esta manera, si el suceso correspondía al pasado, al presente o al futuro. Además, se encontraron algunos referentes situacionales, en los cuales se observan expresiones de relación o deseos e invitaciones a las acciones que están sucediendo. Se explicitarán con ejemplos, todos los referentes encontrados a la edad de 3 años:

- Locales: Tengo aquí; acá (señalando el cartel); allí (señalando a su compañero); la tiro para allá (señalando con la mano).
- Temporales: después yo voy a ir al patio; luego le pongo una gotita; voy a tomar la melienda y después voy a pintar y después voy a ir al patio; otro día a la mañana estaré viajando a Marte; ahora está mejor; después tuve muchas pesadillas hoy durmiendo; ya estuvimos jugando en el patio.
- Objetales: guardapolvo, pelo, pelota, cuervos, té, perros, escuela, casa, mamut, remera, vela, flor, Clara, Owen, ratones, cabeza.
- Situacionales: después voy a ir al patio, vos podés ir conmigo; ¡hola!; a ver, quiero ver.

Se explicitarán, ahora, los encontrados a las edades de 4 y 5 años:

- Locales: Tíralo allá (señalando); acá la tengo; acá está la serpiente movediza; aquí; era de noche ahí.
- Temporales: Ayer me golpeé; ¿qué día es hoy? ¿martes, sábado?; no, todavía no; ¿después puedo tocar un instrumento?; ¿y luego vamos al patio?; si era de noche ahí; primero ésta voy a dibujar; el abuelito mío, antes cuando no se murió.
- Objetales: ojos, boca, pollera, asado, empanadas, pan, ñandú, rana, vestidos, pelo, maíz, miel, agua, cocina, dedo, espada, tigres, calesita, manta, serpiente, perro, lobo, pelota, aves, conejo, gato, Iara, Mili.
- Situacionales: ¿después puedo tocar un instrumento?; ¿vamos a hacer que estaba el payaso asesino?

Los resultados explicitados hasta aquí guardan relación con el desarrollo y la continuidad funcional del lenguaje, tal y como se produce en todos los niños de la franja etaria investigada. Sin embargo, nos interesa resaltar ahora qué diferencias se produjeron en este desarrollo cuando la intervención y el trabajo del docente se ponían en juego.

Continuaremos volcando los datos en relación a las funciones pragmáticas, cuestión que se relaciona íntimamente con el objetivo de nuestro trabajo. Para una mejor descripción de dichas funciones, se dividirán en dos categorías: enunciativas (referencia a objetos y acciones presentes, pasadas o futuras) e imperativas (demanda de objetos y acciones presentes, pasadas o futuras). Ambas funciones se han registrado en todos los niños de la muestra y en todas las edades, por lo cual se puede decir que los niños de preescolar tienen dominio de ellas.

Según los datos recaudados en las observaciones, la función enunciativa ha sido la más utilizada por los niños en todas las edades, predominando en la mayoría de las producciones la referencia a objetos y acciones presentes, quedando así en segundo lugar, los enunciados que hacen alusión a objetos y acciones pasadas o futuras. Esto tiene relación con lo explicitado párrafos atrás en relación a los referentes temporales.

Algunos ejemplos de esto podrían ser: “seño, Mili me dio un pedazo de su pan”; “seño, quielo contar”; “profe, mirá el lobo”; “Hay flol adentlo de los pétalos”; “Después tuve muchas pesadillas hoy durmiendo”; “otlo día a la mañana estaré viajando a Marte”; “Ya estuvimos jugando en el patio”.

La función imperativa también es dominada por los niños en todas las edades, aunque se hayan observado menor cantidad de producciones. El mayor número de demandas se da en la relación entre niños y con el adulto (en este caso la seño) y por lo general están relacionadas con la posesión de objetos, la petición de acciones o en situaciones de juego simbólico. Las demandas solicitadas al adulto suelen adoptar la forma de interrogaciones, teniendo relación, de esta manera, con lo analizado anteriormente en cuanto al uso de la interrogación. Esta característica ha predominado más en las edades de 4 y 5 años, quienes la utilizan con un fin específico. Ejemplos de esto pueden ser: “¿De quién es esta capa?”, “¿Seño puedo tomar agua?”, “¿qué día es hoy? ¿Martes, sábado?”, “¿Quelé velo?”, “¿Shabe como se llama esta flol?”, “Seño ¿después vamos al patio?”, “¿y la otra sheñorita cómo she shamaba?”. Se pudieron registrar en las observaciones diferentes intencionalidades comunicativas en los niños. En las edades de 4 y 5 años, la mayor parte de ellas estaban relacionadas con la demanda de información y atención, el diálogo y la interacción, siendo poco frecuentes las producciones con fines ligados a la imitación o repetición. Por el contrario, si bien a la edad de 3 años se pudieron observar todos esos tipos de intencionalidades comunicativas, predominó más la imitación y repetición.

Algunos ejemplos de producciones con diversas intenciones a los 4 y 5 años pueden ser: “¿Qué lleva la seño?; ¿Sos vos el superhéroe? ¿Qué tenés?; seño mirá ya hice el mate, lo está tomando ella; seño voy a dibujar el sol; ¡cierren los ojos, todas, todos! ¡Pata de cabra! ¿Cómo era Iara? No, no chicas no hagan trampa. Hacé así vos (pone sus manos en los ojos, tapándolos), como ella (señala a una compañera que estaba tapándose los ojos). ¡Abracadabra pata de cabra!; Son asquerosos los panes, tienen gusanos; Seño, Iara dijo una mala palabra: gusanos.”

Algunos ejemplos de producciones con diversas intenciones a los 3 años pueden ser: “¿Seño querés ver lo que hago? Vení; ¿Seño se puede ésta? ¿Lo uso?; Hay más de dochientas. Hay flol adentlo de losh pétalos. Ahora vamos a elshir cuál es la flol blanca y roshada. ¿Cuál es la flol shiquitita? Quela divina. ¿Será ésta? ¡No, peliste! Ella ganó y vo no ganaste; ¿por qué el jardín tiene floresh roshadas?; ¡pato a la laguna dije! ¡Al medio! Sho decile (levanta la mano, pidiendo que lo elijan a él). ¿Me decís ñato a mí? (se señala la cabeza). Todos quelían ser ñatos”.

Otra de las formas o modalidades que se pudo observar que utiliza un niño para comunicarse ha sido la conducta no verbal ó el lenguaje gestual. Intentamos hacer hincapié en aquellas manifestaciones que acompañan al lenguaje del niño.

Los datos arrojados nos han demostrado que los niños de entre 3 y 5 años recurren a ciertos estímulos visuales, gestos o expresiones faciales que acompañan (o no) a las palabras u oraciones que expresan. Algunos ejemplos los podemos hallar en las siguientes interacciones:

- Seño: la bruja cacharola era mala.
Todos los niños fruncen las cejas, simulando enojo.
- Niño 1: ¡seño! (levantando la mano para hablar)
- Niña 3: ¡es un gato, es un gato, miauuuu! (mientras la seño deja ver una parte de lo que estaba sacando de la caja)
- Niña 4: seño ¿te puedo sostener la bruja? (estirándole la mano)

- Niña 3: Gritamos “despiértate” (alzando y extendiendo los brazos)
- Niño 1: Quiero más (levantando la taza, refiriéndose al té)
- Niña 3 a niña 4: Tíralo allá (señalando la pileta)

- Niña 1: ¿Qué es eso que tenés? (señalando una pluma de un compañero)
- Niña 3: no, no, este niño (señalando a un compañero que era el que había abierto la canilla)
- Niña 3: ¡dale, atlapala, dale! (levantando la mano para tirar la pelota a compañero)
- Niño 2: e coñon (levanta el pie, lo apoya sobre la pierna de la seño para que se lo ate)

Los datos arrojados expresan que las intervenciones del docente son una fuente primordial para el habla de los niños. En muchas situaciones cotidianas dentro de la vida del aula y del jardín, la comunicación e interacción entre docente y niños no se hubiera producido sin las intervenciones del primero. Esto apareció como una constante en la muestra seleccionada.

Vayamos a los ejemplos:

- Seño: Con una sola mano. Agarran con una. Después con la otra mano. ¡Cambian!
- Niña 3: Somos como tigres en una carpa.
- Seño: A ver los tigres.
- Todos los niños: “Grrrrr”

- Niña 1: ¿Seño querés ver lo que hago? Vení.
- Seño: ¿y qué hay en Marte?
- Niña 3: sólo hay un planeta vacío con sus amigos. No hay robot. Después tuve muchas pesadillas hoy durmiendo.
- Seño: ¿Cómo podemos ir a la sala como tallarín?
- Niño 2: así (mueve las manos, planeándolas)
- Seño: vamos a jugar a los vaqueros y los indios.
- Niño 2: yo soy el caballo, ¡yo!

Nos limitaremos aquí a exponer los resultados sobre esta cuestión, mediante ejemplos, como lo hemos hecho, dejando nuestra interpretación sobre la importancia del Otro en el desarrollo del habla para el siguiente apartado.

Discusión

Los resultados arrojados nos han dado cuenta que el desarrollo del lenguaje en los niños de preescolar de la ciudad de Junín sigue la continuidad funcional que se encuentra dentro de los parámetros esperables para la edad, debido a que se registraron las características y funciones correspondientes para cada franja etaria en la muestra seleccionada.

Nos interesa resaltar aquí, el valor que le conferimos a partir de lo observado, a la intervención del Otro en ese proceso de desarrollo. Pudimos observar, que el docente es una figura imprescindible para que el niño hable, y que muchas de las expresiones de los preescolares surgían a partir de las demandas de éste.

Ya lo habían mencionado autores que han indagado y se han especializado en la temática como Vigotsky o Schlemenson. Por otro lado, Avendaño nos ha mencionado que “No hay que olvidar que existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el entorno social. No todos tenemos el mismo número de vocablos, de estructuras y estrategias para comunicarse eficazmente en diversas situaciones y con diferentes interlocutores” (Avendaño; 2011).

A su vez, pudimos corroborar en los antecedentes encontrados, que las conclusiones han tenido relación con la importancia del medio y de la comunicación en el desarrollo del lenguaje del niño (López et al; 1989). Ó además, por qué es importante mejorar las prácticas cotidianas en los jardines de niños mediante la formación docente adecuada en el área de lenguaje (Ortíz Varela et al; 2015).

Los datos obtenidos en las observaciones nos han permitido indagar no sólo en las características que se presentan durante el desarrollo del lenguaje, sino también en lo que respecta a las funciones pragmáticas y comunicativas, en las cuales se pone en juego la influencia que puede ejercer, en este caso, el docente.

Al hablar de funciones pragmáticas vamos a hacer mención a la finalidad que presentan los enunciados en el proceso comunicativo, al modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Abarca, por ello, la evolución de las intenciones comunicativas del niño y los ajustes que realizará en sus emisiones para adaptarse a un entorno determinado que le permita comunicarse eficazmente con el Otro (Conde Frías J; 2001).

Un aspecto importante de la función pragmática es la intencionalidad comunicativa, y resulta necesario para esto ubicarnos en el período de desarrollo cognitivo que atraviesan los niños de

preescolar. Decía Vigotsky que lenguaje y pensamiento van de la mano, existiendo así una mutua y estrecha relación entre el desarrollo psicológico, intelectual y el dominio de las habilidades de uso del lenguaje. “El lenguaje está estrechamente vinculado al dominio de habilidades cognitivas, y habilidades relativas a la planificación y al control de la propia actividad, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento y el registro, fijación y memoria de los mismos” (Avendaño; 2011).

La intencionalidad en el niño surge al finalizar el estadio sensoriomotor, en el momento en el que está floreciendo la función simbólica y se empieza a construir la noción de causalidad. Por ende, los niños de preescolar de entre 3 y 5 años ya manipulan esta función, no sólo en lo concerniente al pensamiento, sino también al lenguaje. De esta manera, se expresan porque tienen algo que decir a alguien, inician o continúan una comunicación con una finalidad particular (Battro; 1971).

Se pudieron registrar en las observaciones diferentes intencionalidades comunicativas en los niños. En las edades de 4 y 5 años, la mayor parte de ellas estaban relacionadas con la demanda de información y atención, el diálogo y la interacción, siendo poco frecuentes las producciones con fines ligados a la imitación o repetición. Por el contrario, si bien a la edad de 3 años se pudieron observar todos esos tipos de intencionalidades comunicativas, predominó más la imitación y repetición, lo cual puede deberse a que los niños de esta franja etaria atraviesan lo que Piaget denomina pre-representación, que es cuando un niño copia, reproduce o imita alguna acción que hace otra persona delante de él. La imitación es el precedente del símbolo, es la conducta que permite finalmente construirlo (Battro; 1971).

Como se puede visualizar a los 4 y 5 años, las expresiones de los niños son con finalidades diferentes. En algunos casos intentan recabar información del adulto o de otros niños; en otros demandan atención; y en otras circunstancias las producciones son parte de la interacción generada entre dos o más personas y termina convirtiéndose en un diálogo recíproco. “La mayoría de nuestros enunciados se manifiestan en interacciones comunicativas tales como preguntas y respuestas, afirmaciones y comentarios, pedidos y reacciones, saludo y devolución del mismo, etc; es decir, que una parte importante de la interacción social, a partir del lenguaje, es el diálogo, que cotidianamente se manifiesta oralmente en la conversación. La característica más evidente de la estructura dialoguista es que se trata de un texto producido

por diferentes hablantes que van alternándose. Se trata de una interacción. Por lo tanto, la estructura es una secuencia de acciones lingüísticas sucesivas, relacionadas entre sí y que guardan coherencia” (Avendaño F; Módulo 1).

En el caso de los 3 años, también se observa demanda de información y atención, diálogo e interacción entre niños y con el adulto. Pero además, se puede visualizar, principalmente en las horas de Educación Física o durante el juego de los niños, que aparecen bastantes expresiones y acciones relacionadas con la imitación y repetición de la conducta del Otro: todos quieren ser ñatos en el juego del pato-ñato, todos repiten lo que dijo el compañero anterior en el juego de abuelita qué hora es. Esto guarda relación con el hecho de que resulta más accesible para los niños de esta edad accionar en espejo con el comportamiento de su compañero, que hacerlo mediante sus propios recursos o medios, los cuales aún quizás, no se encuentran totalmente preparados o desarrollados.

Otro aspecto que podemos interpretar es la comunicación no verbal. Como se puede ver, en ocasiones, la comunicación e interacción con el niño resulta más factible, si se utiliza algún estímulo visual como instrumento mediador entre emisor y receptor. Por este motivo es que la docente, a la hora de relatar un cuento se sirve de un método más didáctico y concreto, creando los personajes del mismo y utilizándolos. A partir de aquí, podemos inferir que ciertos elementos del trabajo docente influyen directamente en el desarrollo de la actividad, y en este caso, permiten la expresión del habla.

No queremos dejar de volcar aquí, el análisis de aquellos aspectos que, a través del lenguaje, ejercen una influencia en la constitución del aparato psíquico.

Alrededor de los 3 años, aproximadamente, se ubica una etapa que ha sido llamada “período de crisis”, “afirmación del yo”, “asunción subjetiva del Yo”, que determina un período anterior y otro posterior, los cuales tienen sus particularidades. Es el “Yo” como pronombre, la primera forma lingüística compartida con otro por la simple reversibilidad de su uso. Permite un obrar en otro nivel y en su doble condición de índice y símbolo. Me indica y me simboliza. Se sale de la concretud de estar presente físicamente para brillar en el plano simbólico, el lenguaje, morando en él a través de un acto de enunciación (Levin; 2002).

Cuando el niño comienza a usar el “yo” no sólo ha comprendido que dispone de un nuevo escenario, sino que a su vez, éste lo re-envía, por su condición de hablante en la situación

dialógica, a la comunidad, en donde cada uno y por turno al usarlo, obliga al otro al silencio y a ocupar el rol de escuchante.

Entonces vemos que a través de las vicisitudes de su discurso no sólo su Yo se va construyendo como sujeto en relación al mundo y a sí mismo, sino también sus estrategias se transforman en relación al otro.

En consecuencia, una nueva contienda se establece para su reconocimiento. No sólo es la necesidad de afirmación de sí, sino también la búsqueda de la identidad: ser fulano de tal, hijo de, sintiéndose partícipe de un grupo familiar (Levin; 2002).

El uso del pronombre “Yo”, que corresponde a la esfera del ser tiene un antecedente que dice del “tener” cuyo marcador es el pronombre posesivo “mío”, del cual ya hemos hablado anteriormente.

Esta construcción del Yo está relacionada con la etapa que atraviesan los niños de esta franja etaria, quienes se encuentran en plena resolución de su Complejo de Edipo, por lo cual la formación de esta instancia del aparato psíquico va a depender de ese desenlace.

En el período posterior a la asunción subjetiva del yo, alrededor de los 4 y 5 años, surge una mayor preocupación por el entendimiento del mundo circundante y por las formas semánticas, sintácticas y pragmáticas. En dicho período encontramos incremento de la esfera pública y por consiguiente mayor cantidad de diálogos con adultos y pares, pero principalmente se observa en el relato la emancipación de la acción, es decir, ésta se despega del contexto situacional presente y visual y cada vez más se irá integrando en un nivel verbal (Levin; 2002).

En consecuencia, hablamos de que el niño mediante el lenguaje simboliza, representa, evoca algo que está ausente. No se habla ya de un nivel de pensamiento concreto, en el cual el objeto para que sea asimilado debe estar presente. El sujeto puede hablar de alguien o algo que no está, de un suceso o acontecimiento que ya sucedió o que soñó (como en el ejemplo de la niña de las observaciones).

El lenguaje permite la expresión de deseos, necesidades, estados de ánimo y de emociones: “Seño quiero hacer pis; ya me cansé; ¡Quiero agua!; tengo calor; necesitaba color rojo no naranja; seño, tengo frío; yo no quiero ir a la clase de música; estoy muy enojada con vos Gastón; yo no quielo tomal el té”. Pero para que esto se produzca, tiene que haber un Otro,

que es a quien se lo expreso. De hecho, podemos observar que en la mayor parte de los discursos de los niños, aparece en el inicio el señalamiento “seño”.

El lenguaje da lugar a la imaginación y a la representación: “Somos como tigres en una carpa; Flol león. Porque e amalilla; otlo día a la mañana estaré viajando a Marte. Hay muchos asientos. Hay que tenél cuidado con los perros que no nos muerdan acá como a mí; Estoy haciendo un té de fracaso para los ratones. Luego le pongo una gotita de fracaso y lo bato, para que no se escapen. Después te lo ponés en la cabeza y después desaparece; y shi te agarra te come y estash en la pansha de ella; no hay que il afuela porque está la gitana con sus helmanos gitanos y es grande, y también la gitana nos puede convettil en gitanos; sho soy ironman; caminar como una cucaracha”. En estos ejemplos que aparecen en las observaciones, podemos ver que los niños comienzan a hilar sucesos que imaginan, a simbolizar hechos. Para que esto se produzca fue fundamental la intervención del docente, interrogando, exponiéndose como receptor, mostrando interés.

Un niño que no habla no puede interactuar con otros, no puede demandar, no puede expresar lo que le pasa o lo que siente. Se queda en un nivel conductual más primitivo, con un Yo inmaduro y posibilidades de simbolización escasas.

Por todos estos hallazgos, se podría decir una y mil veces que un niño no habla para sí, para un fin exclusivamente personal, sino para un Otro, que está expectante allí para escucharlo. Y de la misma forma, se podría afirmar también que no hay representación simbólica que no requiera del lenguaje, y por ende, sin ambos sería impensable la constitución de aparato psíquico. No hay sujeto que no devenga en sujeto sin la utilización del lenguaje.

Hemos podido comprender cuánto simbolismo hay representado en el discurso de un niño, qué hay detrás de esto que nos está contando, cuánto es real y qué otro tanto no; qué proviene de su imaginación y qué de su sentido de realidad. Hemos observado diferencias y particularidades en cada uno, en sus modos de expresarse y en su modalidad de utilización del lenguaje. Algunos representando prácticamente todo su mundo a través de él, otros reservándose ciertos aspectos. No todos hablan de la misma manera ni de los mismos hechos, objetos, personas o situaciones. Pero sí hablan por y para un Otro.

La conclusión a la que podemos arribar entonces, es que ya sea por la etapa evolutiva, cognitiva ó psíquica que atraviesa un niño de preescolar, el desarrollo de su habla va a depender y estar influenciado por la presencia de un Otro. En este caso, el trabajo del docente del jardín cumple un papel primordial, ya que da lugar al surgimiento de expresiones, conversaciones e interacciones, permitiendo transmitir información, dialogar, resolver actividades, realizar preguntas, demandar objetos, expresar deseos, intenciones, poder imaginar y simbolizar hechos.

Por estas razones es que nos hemos apoyado en este trabajo en teorías como la sociohistórica de Vigotsky, entre tantas. Y con palabras de su autor intentaremos sintetizar la importancia conferida al Otro y a la educación: “los procesos de desarrollo consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela con sus diversos formatos de actividad). La educación (el aprendizaje en contextos de enseñanza con grados diversos de formalidad) posee un rol inherente a los procesos de desarrollo”; “los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros (...) El desarrollo es concebido, entonces, como un proceso culturalmente organizado, proceso del que, el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y necesario (Baquero: 1996).

Para finalizar, nos interesa cerrar este trabajo de indagación con una cita de Rafael Echeverría que define claramente nuestro interés por el tema que aquí se trató: “Insistimos: no existe otro camino que el del lenguaje; fuera del lenguaje no existe un lugar en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico” (Echeverría R; 2006).

Conclusiones

Los datos aportados a partir de este trabajo de investigación nos dan cuenta, una vez más, de las características y la estructura del lenguaje infantil, tal y como se produce en cualquier niño de la franja etaria indagada.

Nos interesa resaltar la importancia que a partir de aquí conferimos al lenguaje, no sólo como elemento imprescindible para la comunicación con el Otro, para el logro de interacciones recíprocas, con intencionalidades particulares, sino también como recurso simbólico que posee todo sujeto.

Al igual que el énfasis que se pone en el desarrollo madurativo, de motricidad o de locomoción en un niño en preescolar, es imprescindible también hacer hincapié en el proceso de desarrollo del habla, y en el valor otorgado al medio social en el cual el sujeto está inserto para que los avances necesarios se produzcan eficazmente.

La conclusión fundamental a la que podemos arribar, es que ya sea por la etapa evolutiva, cognitiva ó psíquica que atraviesa un niño de preescolar, el desarrollo de su habla va a depender y estar influenciado por la presencia de un Otro. En este caso, el trabajo del docente del jardín cumple un papel primordial, ya que da lugar al surgimiento de expresiones, conversaciones e interacciones, permitiendo transmitir información, dialogar, resolver actividades, realizar preguntas, demandar objetos, expresar deseos, intenciones, poder imaginar y simbolizar hechos.

Los alcances del presente trabajo de investigación están relacionados con el aporte para la práctica educativa en preescolar, considerando la importancia del trabajo docente en el desarrollo del habla en los niños. Los aspectos a los que se pudo arribar contribuyen no sólo al conocimiento sobre el desarrollo, las características y la funcionalidad del lenguaje, sino también a la reflexión y perfeccionamiento de las prácticas cotidianas en los jardines de infantes.

La trascendencia de esta investigación radica en la importancia otorgada a la función del docente en el proceso de desarrollo del lenguaje en los niños, a partir de lo cual se puedan producir innovaciones en la práctica cotidiana.

Las limitaciones que se presentan a partir de este estudio tienen que ver con que la temática del lenguaje resulta una variable amplia de indagar y analizar en cualquiera de sus aspectos,

por lo cual probablemente existirán cuestiones que han quedado por fuera de nuestra cobertura.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje en su aspecto funcional ya ha sido demasiado investigado, por lo cual gran parte de los resultados obtenidos no han resultado novedosos.

Referencias

- Alvarez A y otros. Desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 4 años.
- Avendaño F (2007); *El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar*; Alcalá de Guadaíra (Sevilla); Homo Sapiens.
- Avendaño F (2011); Temas para la educación; *Revista digital para profesionales de la enseñanza*; (13).
- Avendaño F; Didáctica de la Lengua, Módulo 1; Universidad de Flores.
- Baquero R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina. Editorial Aique.
- Battro (1971). *El pensamiento de Jean Piaget*. Buenos Aires. Emecé Editores.
- Bertolino, E, Perelli, L (2005). Lenguaje, subjetividad y cultura; *la Trama de la Comunicación*, vol. 10, pp. 1-8.
- Coll C; Marchesi A; Palacios J. (1990). Desarrollo del lenguaje. En *Desarrollo Psicológico y educación, Vol. 1* (pp. 173 – 189). Madrid. Editorial Alianza.
- Conde Frias J (2001); Introducción a la pragmática; *Revista Filológica Románica*.
- Dubrovsky S (2000); El valor de la teoría sociohistórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En *Vigotsky, su proyección en el pensamiento actual*; Bs As; Novedades Educativas.
- Echeverría R (2006); Sobre el lenguaje humano, en *Ontología del lenguaje*; Bs As; Editorial Granica.
- Glaser B (1992); *Basics of grounded theory analysis: emerge vs forcing*. Mill Valley. CA Sociology Press. California.
- Hernández Sampieri R, Fernández C, Baptista P (2010); *Metodología de la investigación*; México; Mc Graw – Hill Interamericana.
- Herrera, M. O; Mathiesen, M. E; Pandolfi, A. M (1994). El lenguaje infantil: procedimientos analíticos para su descripción. *Revista latinoamericana de psicología, Vol. 26* (núm. 1), pp. 15 – 33.
- Levin J (2002). *Tramas del lenguaje infantil, una perspectiva clínica*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

- López Valero, A; Carrillo Hdez, M R; Ros Frutos, J L. (1989). Aportaciones para el estudio del desarrollo del lenguaje infantil en el período comprendido entre los veinticuatro y los treinta meses. *Cauce, revista de Filología y su Didáctica*. (núm. 12), pp. 145 – 156.
- Moreno Santana A, Axpe Caballero A, Acosta Rodriguez V (2012); Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje; *Revista de investigación educativa*; 30 (1); pp. 71-86.
- Ortiz Varela O, Viramontes E, Guevara (2015); La formación docente en el área del lenguaje en el preescolar; *Revista Ra Ximhai*; 11 (4); pp. 241-253.
- Schlemenson, S (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (2008). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Shaffer, D. (2000). Desarrollo del lenguaje. En *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia* (pp. 352 – 381). México. Editorial Thomson.
- Soifer R (1975). *Psiquiatría infantil operativa*. Buenos Aires. Ediciones Kargieman.
- Tiramonti G (2005); La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Revista Educación y sociedad*; 26 (92); pp. 889-910.

Anexo

Transcripción de observaciones¹

Sala: 4 y 5 años.

Fecha: 28-9-2015

Hora de Ed. Física

- Niño 1: Él me pegó.
- Niño 2: Señó quiero hacer pis.
- Niño 1 a niño 2: ¿Qué lleva la señó?
- Niño 2: Una manta.
- Señó: ¿Qué vamos a hacer?
- Niña 3: Gritamos “despiértate” (alzando y extendiendo los brazos). ¡Giramos!
- Niña 4: Como una calesita.
- Señó: Con una sola mano. Agarran con una. Después con la otra mano. ¡Cambian!
- Niña 3: Somos como tigres en una carpa.
- Señó: A ver los tigres.
- Todos los niños: “Grrrrr” (realizan el sonido de tigres y movimientos con las manos como si estuvieran arañando)
- Señó: ¿Quién agarra la alfombra?
- Niño 1: ¡yo, yo, yo!
- Señó a niña 4: Andá a jugar.
- Niña 4: no, ya me cansé.
- Niña 3 a niño 1: ¿Sos vos el superhéroe? ¿Qué tenés?
- Niño 1: una capa.
- Niña 3: ¿De quién es esta capa? (señalándola con el dedo)

¹ Cabe destacar que se transcriben los diálogos o frases únicamente de la muestra seleccionada para cada edad.

Las observaciones no se registraron en videgrabaciones o grabaciones de audios por pedido de la institución y la familia de los niños.

- Niño 1: Mía.
- Niña 4: ¿Seño puedo tomar agua? ¡Quiero agua!
- Niño 2: Seño, yo ayer me golpeé el dedo en mi casa.
- Niña 3: Esa canción la canta mi primo.
Cantan canción del cocodrilo. Realizan gestos con las manos de los animales de la canción.
- Seño: no me acuerdo la canción. Es “hay una ballena...”
- Todos los niños: ¡noooo!

Sala: 4 y 5 años.

Fecha: 7-10-2015

Sala

- Niño 1: Quiero más (levantando la taza, refiriéndose al té)
- Niña 3 a niña 4: Tíralo allá (señalando la pileta)
- Niña 3 a niña 4: ¿qué día es hoy? ¿Martes, sábado?
- Niño 2: mi servilleta, dámela.
- Niña 3: No es una bola de cristal te dije. Es una pelota. Estoy jugando con él, no contigo.
Porque él es mi amigo.
- Niña 4: mi bolita también es chiquita.
- Niña 3: son del mismo tamaño.
- Niño 2: está limpio como una aspiradora. Como un diamante.
- Niña 3: Esto es una espada. ¿Tenés la tuya? Entonces sácala.
- Niño 1: ¿Puedo jugar con ustedes?
Luego de un rato de juego
- Seño: Miren lo que tengo acá.
- Niña 3: Maíz para hacer palomitas.
- Seño: ¿Qué le ponemos a la olla para que no se pegue?
- Niño 2: Agua.
- Niño 1: miel.
- Niña 4: Yo vi a mi mamá que le echó aceite.

- Seño: ¿Qué vamos a usar?
- Niña 3: El maíz.
- Seño: ¿Qué otra cosa vamos a usar?
- Niña 4: la cocina.
- Seño: ¿Y qué falta?
- Niña 3: la manteca.

Sala: 3 años.

Fecha: 7-10-2015

Sala – patio

- Niña 1: ¿Seño querés ver lo que hago? Vení.
- Niño 2: mi helmana va a la escuela.
- Niña 3: Acompañala a mi casa.
- Niña 1: ¿Seño se puede ésta? ¿lo uso? (refiriéndose al tobogán)
- Niño 2: Seño lo encontré. Tengo aquí. ¿Quelé velo?
- Niña 1: Pareces un mamut.
- Niña 3: tengo calol, tengo una remera.
- Niña 1: yo quiero sacarme el guardapolvo. Seño tengo calor con esto.
- Niña 3: seño, quielo contar.
- Niño 2: sheño, quielo que me lo tenga.
- Niña 1: ¿Qué es eso que tenés? (señalando una pluma de un compañero)
- Seño: ¿en cuál cartel dice Owen?
- Niño 2: Acá (señalando cartel)
- Seño: ¿Por qué?
- Niño 2: Porque tiene la arandela.
- Niño 2: tengo mushas floresh para mi mamá.
- Seño: Andá a llamarlo que venga.
- Niño 2: ¿Allí? (señalando a su compañero)
- Niña 3: Hice una vela de pastel.

- Niño 2: la rama la voy haciendo fuego. ¿Shabe como se llama esta flol? Flol león. Porque e amalilla.
- Niño 2: Seño, está shushio (señalando el guardapolvo)

Sala: 4 y 5 años.

Fecha: 20-10-2015

Clase música

- Profe: ¿Se acuerdan de qué hablaba el cuento de la clase pasada?
- Niños: nooooo
- Profe: ¿se acuerdan cómo se despertaba el nene?
- Niños: con el canto de las aves.
- Profe: ¿Qué había en el bosque?
- Niños: un lobo
- Profe: ¿qué hizo?
- Niña 3: corrió (se levanta de la silla, da una vuelta por la sala corriendo)
- Profe: ¿entonces qué podemos dibujar?
- Niño 1: al lobo, la serpiente. El perro.
- Profe: pueden cambiar el fibrón con su compañero.
- Niño 2: Yo marrón.
- Niña 4: Yo quiero fibra.
- Niño 2: Profe, hice la camiseta de Juan.
- Niña 3: Son iguales de color los fibrones.
- Niña 4: Es un espiral. No, no, no es un espiral.
- Niño 1: Mirá, un auto. “Boommmm, boommmm” (realizando sonido imitando un auto)
- Niño 2: profe, mirá, el lobo. “Auuuuuuu” (realizando sonido imitando a un lobo)
- Profe: ¿la tapa del rosa dónde está)
- Niña 4: acá la tengo.
- Niño 1: Acá está la serpiente movediza.
- Niña 3: Me faltó algo más profe.

- Profe: ¿terminaron?
- Niños: no, todavía no.
- Niña 3: Profe, ¿después puedo tocar un instrumento?

Sala: 4 y 5 años.

Fecha: 10-11-2015

Sala

- Niño 1: ¿Dónde está mi toalla?
 - Niño 2: Aquí.
 - Niña 3: es mío el pan.
 - Niña 4: seño, Mili me dio un pedazo de su pan.
 - Niña 3: seño, el abuelito mío, antes cuando no se murió, le decía chilindrina a mi hermana.
 - Niña 4: ¿vamos a hacer que estaba el payaso asesino? (mientras miraba y abría la puerta del armario)
- Juegan a abrir y cerrar la puerta del armario. Se ríen, gritan simulando susto.
- Seño: ¿qué estábamos viendo?
 - Niño 2: de los gauchos y paisanas. Que bailaban chacarera
- Miran un libro que les otorga la seño en relación al día de la tradición.
- Niña 3: hay ñandú, rana, ¿y qué es esto? Un ñandú (señalando y haciendo referencia a lo que observa en el libro)
 - Seño: ¿las paisanas cómo se vestían? (mostrando fotografías)
 - Niña 4: con polleras y vestidos largos. Con moños.
 - Seño: ¿y los gauchos cómo se vestían?
 - Niño 1: como nenes.
 - Seño: ¿qué tenían en el pelo?
 - Todos los niños: 2 trenzas.
 - Seño: ¿qué comían?
 - Niña 3: asado, empanadas.
 - Niña 4: tortas fritas.

- Seño: ¿qué tomaban? (mostrando foto)
 - Todos los niños: mate.
 - Seño: ¿qué tocaban?
 - Todos los niños: la guitarra.
- La seño pide que dibujen lo que vieron y hablaron en la clase
- Niño 1: primero ésta voy a dibujar.
 - Niña 3: le voy a hacer los ojos, la boca y una pollera.
 - Niño 2: seño mirá ya hice el mate, lo está tomando ella.
 - Niña 3: ya terminé.
 - Niña 4: voy a pintar las flores que tienen en el pelo.
 - Niña 4: necesitaba color rojo no naranja.
 - Niño 2: seño voy a dibujar el sol.
 - Niño 1: si era de noche ahí.
 - Niño 2: si, pero acá va a ser de día.
 - Niña 3: ¡ey no! Ahí no van las piezas.

Sala: 3 años.

Fecha: 10-11-2015

Patio

- Niño 2: Hay más de dochientas. Hay flol adentlo de los pétalos. Ahora vamos a eshish cuál es la flol blanca y roshada. ¿Cuál es la flol shiquitita? Quela divina.
- Seño. ¿será ésta?
- Niño 2: ¡no, peliste! Ella ganó y vo no ganaste.
- Niña 3: ¡hola! ¿me dibujas la flente en amalillo?
- Niño 2: me toy limpiando la flente.
- Niña 1: se murió de nuevo, ¿cuántas veces se muere?
- Niño 2: el oto nene she ajancó lo pelo.
- Niño 2: ¡shi sho no la pelio!
- Niña 3: no, no, este niño (señalando a un compañero que era el que había abierto la canilla)

- Niño 2: en mi casha.

Sala: 4-5 años.

Fecha: 20-11-2015

Sala

- Niña 4: seño, tengo frío.
- Niña 3: ¡cierren los ojos, todas, todos! ¡Pata de cabra! ¿cómo era Iara? No, no chicas no hagan trampa. Hacé así vos (pone sus manos en los ojos, tapándolos), como ella (señala a una compañera que estaba tapándose los ojos). ¡Abracadabra pata de cabra!
- Niño 1: ¿es un conejo?
- Niña 3: ¡miren!
- Niño 1: la corriste.
- Niña 3: no la corrí, solo la hice desaparecer.
- Niño 1: ah lo tenés en la mano.
- Niña 3: ¡Abracadabra pata de cabra! Mirá hago desaparecer una tiza.
- Niña 4: ¡chicasssss! (escondida detrás del mueble le griita a sus compañeras) ¡sorpresa!
- Niño 2: se, ¿me porté bien?
- Niño 2: seño, ¿cómo se te creció el pelo?
- Niña 3: la masa es divertida.

- Observación de conductas no verbales. Modalidad comunicativa. Uso de estímulos visuales para comunicarse

Niña 4: muestra un libro a una compañera en donde hay un dibujo de un auto, le pregunta ¿vos tenés auto?

Niño 1 y niño 2: ponen caras de miedo y utilizan las manos como si atacaran a los compañeros, simulando que son monstruos.

- Niña 3: Dame que se la paso Kiara (estirando las manos para agarrar la lata)
- Seño: Había una vez...

La señorita comienza a contar un cuento. Los niños ponen caras de asombro, abren la boca, gritan. Mientras relata el cuento, la señorita saca elementos relacionados con el mismo de adentro de una caja. Primero una bruja. Los niños gritan.

- Seño: la bruja cacharola era mala.
Todos los niños fruncen las cejas, simulando enojo.
- Niño 1: ¡seño! (levantando la mano para hablar)
- Niña 3: ¡es un gato, es un gato, miauuuuu! (mientras la seño deja ver una parte de lo que estaba sacando de la caja)
- Niña 4: seño ¿te puedo sostener la bruja? (estirándole la mano)
- Niño 2: ¡esa es otra bruja!
- Niña 4: no, es cacharola que se subió a su escoba.

Sala: 3 años.

Fecha: 20-11-2015

Patio

- Niña 1: ¿te sale sangre? A ver, quiero ver.
- Niña 1: Seño, Gastón se lastimó solo.
- Niño 2: ey, ¿me ayudá?
- Seño: ¿querés juntar flores?
- Niño 2: shi, mushas, pero nadie me ayuda.
- Niño 2: Sheño, sho tenía la pelota.
- Niña 3: ¡dale, atlapala, dale! (levantando la mano para tirar la pelota a compañero)
- Niño 2: mire (trayéndole una flor a la seño)
- Seño: gracias.
- Niño 2: le nala
- Niño 2: shi, she juega ashí al futbol. No la pisho, she puede pishar.
- Niña 3: la tilo para allá (señala con la mano el otro lado del patio)
- Niño 2: e coñon (levanta el pie, lo apoya sobre la pierna de la seño para que se lo ate)
- Niña 3: no podé patealo.

Sala: 3 años.

Fecha: 23-11-2015

Sala

- Niño 2: no hay que tirá la tota al pisho porque she ensushia.
- Niña 3: a los cuervos le guta la música.
- Niña 3: con los plopulsores se va a Marte. Y también pueden volar tan lápido como pueden.
- Seño: ¿y qué hay en Marte?
- Niña 3: sólo hay un planeta vacío con sus amigos. No hay robot. Después tuve muchas pesadillas hoy dulmiendo.
- Seño: ¿qué más soñaste?
- Niña 3: que me golpeaba. Los moretones me los pusieron con agua y jabón. Ahora está mejol, puedo caminar.
- Seño: ¿y qué más te pasó?
- Niña 3: Y también le plesté una caja de herramientas a mi mamá para que arregle los propulsores. Y ahola lo va a arreglal.
- Seño: ¿y vas a viajar otro día a Marte?
- Niña 3: otlo día a la mañana estaré viajando a Marte. Hay muchos asientos. Hay que tenél cuidado con los perros que no nos muerdan acá como a mí.
- Niño 2: ¡uy! No cedré mi mochila.
- Niña 3: ¡uy me equivoqué de tomal el té! ¡ya está frío!
- Seño: bueno, vamos un ratito afuera.
- Niña 1: ¿un ratito afuera?

Sala: 4 y 5 años.

Fecha: 24-11-2015

Sala

- Niña 3: tu vaso huele a gusano.
- Niño 1: no soy un bebé.
- Niño 2: no, no es cierto. No es un bebé. Es un niño.
- Niña 4: 5, 6, 7, 8, 9 y 10.
- Niña 3: ¡no, así no!
- Niña 4: yo los cuento sola.
- Niña 3: yo también.
- Niña 4: Thiago, ella me está molestando porque me escupió.
- Niña 4: ¡Basta! (poniendo la mano para que no le peguen) ¡no me duele!
- Niña 3: Son asquerosos los panes, tienen gusanos.
- Niño 1: seño, Iara dijo una mala palabra: gusanos.
- Niña 3: yo me quedaré aquí. Se ¿yo me puedo quedar aquí?
- Niño 2: ¿esas son casas?
- Niña 3: yo no quiero ir a la clase de música. Seño, ¿y luego vamos al patio?
- Niño 2: necesito una hoja.

Sala: 3 años

Fecha: 25-11-2015

Sala

- Niña 3: me parece que fue un ladrón.
- Niña 1: mirá (extiende la mano, mostrando una lentejuela)
- Niño 2: shi, lo rompió ella.
- Niña 3: estoy batiendo esto (bate con una jeringa en un tarro). Estoy haciendo un té de fracaso para los ratones. Luego le pongo una gotita de fracaso y lo bato, para que no se escapen. Después te lo ponés en la cabeza y después desapalece.
- Seño: ¿y ahora qué pasa?
- Niña 3: tenés que esperar que se haga un fracaso. Sólo se lo pongo a glandes, a los pequeños no. ¡Ahora! (sacude el tarro y simula volcárselo a alguien)

- Seño: ¿por qué te sacaste las zapatillas?
- Niña 1: porque yo siempre me las saco en la casa de mi abuela. Vamos a hacer una pijamada en lo de mi abuela. ¡Mirá, se, tengo un auto!
- Niña 3: voy a tomar la melienda y después voy a pintar. Y después me voy a ir al patio.
- Niño 2: me los llevo a los títeresh miosh.
- Niño 2: ¿por qué el jardín tiene floresh roshadas? Me gustan las floresh blancash y las roshadas.
- Niño 2: eto e mío (agarra servilleta)
- Niña 1: estoy muy enojada con vos Gastón.
- Niño 2: no tengo shisha. ¡yo no tengo shisha! Vé que soy amable, soy muy amable, pero no tengo shisha.
- Niña 3: si golpeás tu taza se va a rompel para tomar.
- Niña 1: no tiene más seño (mostrándole el jabón)
- Niña 3: porque tiene rico olol.
- Niño 2: sheño no me dite. É violeta.
- Niña 3: olé las manos.
- Niño 2: mirá como she ponió con el agua del té.
- Niña 1: ¿ya está listo?
- Seño: si, pueden empezar.
(Mientras meriendan)
- Niña 3: No tené por qué llorar Clara. La mamá de él y él tenía que llevarlo al dotol y después estuvo re bien. Le pusieron remedios muy gigantescos.
- Niño 2: en un ratito nosotros vamos al patio.
- Niña 1: Después yo voy a ir al patio, vos podés ir conmigo.
- Niña 3: yo no quielo tomar el té. Seño, ¿a cuál patio nos vamos? ¿al patio pequeño o al glande?
- Niño 2: ¿Qué dishe acá? (señalando y mostrando la mochila)
- Niña 3: Seño, ella tiene que colgal la mochila. Todos colgamos la mochila y somos demasiado grandes.
- Niño 2: sheño, ¿me ponesh el coldón?

Sala: 4 y 5 años

Fecha: 30-11-2015

Sala

- Niña 4: seño, te quiero decir que mi abuelo se murió.
- Niña 3: yo voy a hacer una mariposa volando por acá.
- Niña 3: ¡Ay, haré un bebé!
- Niño 1: mirá el montón de manzanas que le puse seño.
- Niño 2: yo le voy a hacer mandarinas.
- Niña 3: el camión ¿te gusta?
- Niño 1: a mí me gusta ese (señalando un fibrón con el dedo)
- Niña 4: no voy a hacer la luna porque ya está el sol.
- Niño 2: voy a hacer algunas personitas también.
- Niña 3: ¡mirá lo que hiciste! ¡fue malo! Ella arruinó mi dibujo, ¡fue malo!
- Niña 3: te ví Dalila tomar ese palito.
- Niña 4: acá es de noche.
- Niño 1: no, aún no terminé.
- Niño 2: mi papá me mandó la gorra para poder salir al patio.
- Niña 3: el mío es más lindo.
- Niña 3: ¿A ver si vos podés volar hasta la luna?

Sala: 3 años

Fecha: 2-12-2015

Educación Física

- Niña 3: Ya estuvimos jugando en el patio. Owen y yo estuvimos jugando en el piso pegajoso. No podíamos salir porque estaba muy pegajoso.
- Niña 1: Mirá como me lastimé.
- Niño 2: Sheño mirá (levanta el pie y muestra la zapatilla)

- Niña 3: seño, ¿podés atarme el coldón?
 - Seño: ¿cómo es el sol?
 - Todos los niños: caliente.
 - Seño: ¿cómo es congelado?
 - Niña 3: Así (se para firme, con los brazos al costado, quedándose quieta).
 - Niña 1: el sol lo derrite al hielo.
 - Niña 3: y yo voy a hacel la lluvia.
- Comienza el juego, mientras corren para que el hielo no los agarre, gritan.
- Niño 2: estásh congelado, no podésh correr.
 - Niña 1: ¡no! Yo me sentaba ahí.
 - Niña 3: ¿y a mí? ¿yo no voy a ser el sol?
 - Niño 2: ¡Luishito, congélame!
 - Niña 3: yo soy la helada ahola.
 - Seño: ¿se acuerdan cómo era el juego de la abuelita?
 - Niña 3: la abuela dice que es la hola, las diez y las doce. Después la agarra.
 - Seño: ¿tengo que volver de nuevo a mi casita para qué?
 - Niña 1: para que no me toque.
 - Niña 3 a niño 2: ¿abuelito que hola es?
 - Niño 2: las shiete, las diesh y media...las doshe (sale corriendo, frunciendo las cejas)
 - Niña 3: vamos que el abuelito se está dulmiendo.
 - Niña 1: me atrapó a mí.
 - Niño 2: no, pero atapamos a él.
 - Seño: ¿a qué jugamos hoy?
 - Niña 1: a la abuelita.
 - Niña 3: al sol, que el helado lo congela y el sol lo descongela.
 - Niño 2: y shi te agarra te come y estash en la pansha de ella.
- Cantan la canción del tallarín, mientras realizan los respectivos gestos con las manos.
- Seño: ¿Cómo podemos ir a la sala como tallarín?
 - Niño 2: ashí (mueve las manos, planeándolas)

Sala: 3 años

Fecha: 4-12-2015

Tomando merienda

- Niña 1: Señó ¿después vamos al patio?
- Niña 3: pero la profe no está porque está enfelma. Señó, cuando venga la señó Silvina, esperamo y después vamos al patio.
- Niña 3 a un compañero: ¡dale! Largá el lenguaje. ¡No te vamos a espelal todos los días!
- Niña 1: yo no tengo una mascota, tengo un perro que se llama Emi.
- Niño 2: sho tengo una remera de cars.
- Niño 2: ¿y la otra sheñorita cómo she shamaba? La sheñorita que tenía la nena enferma, lash dosh vinieron a nuestra shala.
- Niña 3: se, no hay que il afuela porque está la gitana con sus helmanos gitanos y es grande, y también la gitana nos puede convettil en gitanos.
- Señó: ¿quién te dijo eso?
- Niña 3: el abuelo.

Educación Física

- Niña 3: ¿Ahola te hiciste amigo de ella?
- Niño 2: sheño, él me pegó. Me arrancó losh dientes.
- Niña 1: yo me congelo así mirá (levanta las manos, un pie y se queda quieta). ¡Congélate Luis!
- Niño 2: sho soy ironman. Señó mirá como hago ironman.
- Niña 1: ¡dame la mano Valen! ¡a mí, a mí, a mí!
- Niño 2: ¡ey miren! Acá eshtá un bishito.
Bailando el chu chu ua.
- Señó: ¡firme! ¡firmeee!
- Todos los niños: ponen las manos pegadas a las piernas.
Siguen la canción, realizando los gestos correspondientes para cada parte, siguiendo a la señorita.
- Niña 1: ¿podemos jugar a los perritos?

- Niño 2: para mí no hay lugar acá (queriendo sentarse en la ronda con sus compañeros)
 - Niña 3: al perro lanudo vamos a jugar.
 - Niña 3: al ¿qué hola es abuelo?
 - Niña 1: al pato ñato.
 - Seño: ¿vamos a jugar al pato ñato?
 - Todos los niños: ¡siii!
- Comienzan a jugar.
- Niña 3: ¡pato a la laguna dije! ¡al medio!
 - Niño 2: sho decile (levanta la mano, pidiendo que lo elijan a él)
 - Niña 1: ¿me decís ñato a mí? (se señala la cabeza)
 - Niña 3: todos quelían ser ñatos.

Sala: 4 y 5 años

Fecha: 4-12-2015

Educación Física

- Niña 4: cuando la música para nos tenemos que sentar.
- Niña 3: tenemos que hacer estatua.
- Niño 1: yo voy a hacer así (se queda quieto, con los brazos firmes pegados a las piernas)
- Niña 3: chicas vengan.
- Seño: bueno, ahora cuando la música para ¿qué podemos hacer?
- Niña 3: girarr (da vueltas, gira)
- Seño: ¿qué hacemos ahora cuando hay música?
- Niño 2: correr.
- Niña 3: caminar como una cucaracha.
- Seño: ¿y cuándo para?
- Niña 4: estatuas.
- Seño: vamos a jugar a los vaqueros y los indios.
- Niño 2: yo soy el caballo, ¡yo!

- Niño 1: pero yo voy a ser el caballo.
Comienzan a correr, gritan, ponen y sacan sus manos de la boca, haciendo de indios.
- Niña 4: atrápame Thiago.
- Niño 1: ¿puedo ser indio ahora?
En ronda, cantan canción del cocodrilo, realizando los gestos correspondientes para cada parte de la misma
- Niña 3: ¡ey, éste es mi lugar!
- Seño: ¿cómo nos vamos a la sala?
- Niño 2: como un pato.
- Niño 1: yo en patineta.