

SUMARIO

LINGÜÍSTICA MEXICANA, I (2000), NÚM. 2

LUZ FERNÁNDEZ GORDILLO, *Sobre- y super-, ¿prefijos sinónimos?*, p. 155; JOSEFINA GARCÍA FAJARDO, *La modalidad en Los Diálogos de 1524*, p. 169; RAÚL ARÍSTIDES PÉREZ AGUILAR, *Vitalidad y significación sociolingüística de los mayismos en el español de Chetumal*, p. 181; MARCELA SUÁREZ LOMELÍ, *Los Memoriales de Motolinía: ¿uno o varios autores?*, p. 197; LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ, *Eventos laterales: interacción y comunicación no verbal*, p. 213; MINERVA OROPEZA ESCOBAR, *Factores lingüísticos que inciden en el desarrollo fonológico: reflexiones a partir de un estudio con niños de dos a seis años que adquieren el español como lengua materna*, p. 229; MARGARET LUBBERS-QUESADA, *Contexto lingüístico y estrategias de adquisición de la morfología verbal en el español*, p. 247; JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, *El acoplamiento estructural en la adquisición del huichol como lengua materna*, p. 263; MARÍA DE LA LUZ MUNGUÍA CASTILLO, *Negociación de significado en la interacción maestro-alumno en el nivel preescolar: análisis descriptivo del proceso*, p. 283; LUISA JOSEFINA ALARCÓN NEVE, *La lectura oral de cuentos y la reactivación de la segunda lengua*, p. 297.

AMLA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. I • NÚM. 2 • 2000

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. I

NÚM. 2

2000

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2000

Presidente: SERGIO BOGARD, Escuela Nacional de Antropología e Historia

Secretaria: MA. EUGENIA HERRERA LIMA, Universidad Nacional Autónoma de México

Tesorero: FIDENCIO BRICEÑO CHEL, Escuela Nacional de Antropología e Historia

Prosecretaria: ALEJANDRA VIGUERAS ÁVILA, Universidad Nacional Autónoma de México

Vocales: ROSA ESTHER DELGADILLO, Universidad Nacional Autónoma de México

LIDIA RODRÍGUEZ ALEANO, Universidad Autónoma de Nuevo León

CONSEJO DE ASESORES

ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora

JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara

LUIS FERNANDO LARA, El Colegio de México

ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México

CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México

GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara

THOMAS C. SMITH-STARK, El Colegio de México

KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

EDITOR

SERGIO BOGARD

Lingüística Mexicana es publicada semestralmente por la

Asociación Mexicana de Lingüística

Aplicada, A.C., Tlaxcala 78-501, Col. Roma Sur, México, D.F.

Composición tipográfica y producción editorial: Literal, S. de R.L. MI.

Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite

Número de reserva: 04-2000-082817423000-102

ISSN: 1405-9517

NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO EN LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL NIVEL PREESCOLAR: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROCESO

EL PROBLEMA

En el ambiente familiar como en el jardín de niños se desarrolla el aprendizaje social de la lengua; pero se considera que es importante reflexionar sobre la importancia de las situaciones interactivas que se dan dentro del salón de clases, ya que el niño es un miembro activo, con el que se puede entablar una conversación.

Se considera que el ciclo preescolar es significativo para analizar la interacción verbal que se da entre el maestro y el niño. Específicamente en el presente estudio se trabajó con el primer grado de jardín de niños, puesto que se trata del primer ambiente "formal" en el que el niño ingresa a partir de su ambiente "informal" (familiar). Asimismo, es interesante mencionar que dicha interacción en la etapa preescolar (del Sistema Educativo Nacional) está inmersa, en gran parte, en el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua del educando.

De acuerdo con lo anterior, se realizó un estudio descriptivo y cualitativo para describir y analizar la negociación de significado en la interacción verbal espontánea de dos maestras con diferente experiencia docente al interactuar con sus alumnos de cuatro años en el salón de clases; es decir, no se solicitó a las maestras que realizaran ninguna actividad específica que elicitara las interacciones verbales que examinamos en el estudio.

La negociación de significado en la interacción maestra-alumnos en el nivel preescolar tiene una importancia que conviene estudiar con mayor profundidad, por lo que se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los recursos de negociación de significado que emplea el maestro al interactuar con niños preescolares?
2. ¿Cuáles son los recursos de negociación de significado más frecuentes del maestro?

3. ¿Cómo responde el niño a los distintos recursos de negociación de significado utilizados por el maestro?

JUSTIFICACIÓN

Para lograr dicho fin se emplearon dos modelos de negociación de significado, el propuesto por Varonis y Gass (1985) y el de Long (1983a). Con el primer modelo se identificaron las rutinas de no entendimiento en la interacción verbal y con el segundo las tácticas empleadas dentro de estas rutinas.

¿Por qué utilizar dos modelos de análisis de segundas lenguas, si el estudio es de lengua materna?

En primer lugar no se encontró otro modelo en lengua materna (en español) que satisficiera las necesidades del estudio en cuestión. En segundo término hay que mencionar que en algunos estudios se han encontrado semejanzas entre el habla maternal (*motherese*) y el habla del maestro (*teacher talk*) y entre el habla del maestro y el habla entre hablantes nativos-no nativos, por lo que los modelos de negociación de significado se pudieron adecuar a los objetivos del estudio.

A manera de ejemplo, Hatch (1983) afirma que el habla maternal tiene diversas funciones: promover la comunicación, establecer un lazo afectivo, atender necesidades, y sirve también como un modo de enseñanza implícita. El *input* simplificado del habla del maestro también sirve para esas funciones. Éste promueve la comunicación, para los aprendientes de una lengua; además hace posible la comunicación.

Por lo tanto, el habla maternal como el habla del maestro involucra un rango de modificaciones del *input*. Es caracterizado por una enunciación exagerada; generalmente volumen con mayor fuerza; el uso de formas completas, en lugar de contracciones; preferencia de coordinación a subordinación en las oraciones, reducción de inflexiones y ausencia de función de palabras y también un léxico especial. Además, las características del discurso incluyen una alta proporción de mecanismos de incorporación de tópicos, tales como expansiones, repeticiones, aclaraciones, paráfrasis y alguna simplificación del tópico (Long, 1981).

En tercer lugar, un modelo de segundas lenguas podría aportar hallazgos valiosos a un modelo de lengua materna. Se podrían obtener los recursos de negociación de significado más frecuentes y compararlos con niños de la misma edad en diferentes situaciones, y así conocer más acerca del lenguaje en este periodo de formación.

METODOLOGÍA

Con el objeto de analizar el habla espontánea de los interactantes en el salón de clases de nivel preescolar e investigar cómo se lleva a cabo la negociación de significado entre el maestro y sus alumnos, el estudio se apoya en los principios y técnicas de la "etnografía" (Woods, 1989; Goetz y LeCompte, 1988), puesto que ésta nos permitió obtener datos descriptivos y cualitativos valiosos para este fin.

Esta orientación etnográfica ha tenido considerable sostén como una aproximación para la investigación en el salón de clases en general (Allwright y Bailey, 1991) y en estudios de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

El trabajo trata sobre dos estudios de caso, descriptivo y cualitativo, y en él se obtuvo la información por medio de grabaciones de audio y video. Asimismo, se recurrió a la observación no participante, llevando un registro de notas de campo posterior al registro de los datos en el salón de clases (10 o 15 minutos aproximadamente). Se consideró adecuado hacerlo de esta manera, ya que no era conveniente ni deseable tomar las notas abiertamente, ya que se podía interferir en las actividades, distraer a los niños, y por lo tanto perder la espontaneidad de la clase.

Una vez obtenidas las videograbaciones de las clases en dos salones de un jardín de niños, se procedió a transcribirlas. A fin de contar con las interacciones verbales espontáneas maestra-alumno(s), se registró todo lo sucedido, desde el momento de llegada de la investigadora hasta la terminación de la clase.

Cabe mencionar que lo único que no se transcribió fueron aquellas actividades irrelevantes para el presente estudio. Algunas de éstas eran: cuando los niños cantaban, jugaban dentro del salón de clases sin estar presente la maestra, o tareas prolongadas en donde, prácticamente, no existía interacción verbal entre la maestra y los niños.

En el momento en que existía alguna duda o dificultad, o simplemente se deseaba verificar información acerca de la transcripción o análisis de los datos, se pidió el apoyo de una lingüista aplicada (confiabilidad del analizador independiente).

Posteriormente, en cada clase se identificaron las rutinas de no entendimiento, y dentro de éstas las tácticas utilizadas. Asimismo, se pudo determinar si el no entendimiento se resolvió o no.

PARTICIPANTES

La Dirección General de Educación Preescolar ofreció una lista de escuelas, y se eligió al azar una que se encuentra en el suroeste de la ciudad de México. Participaron dos profesoras que trabajaban en el turno vespertino de esta escuela; además, ambas impartían clases en otro jardín de niños oficial en el turno matutino. Se obtuvo el registro de los datos por la tarde porque en la mañana sólo había maestras con la misma experiencia docente. La razón para seleccionarlas con diferente experiencia se debió al hecho de que la familiaridad con el lenguaje infantil pudiera tener alguna relación con los problemas de comunicación que se dieran entre el maestro y el alumno, y consecuentemente influir en la negociación de significado.

Los niños pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo y sus edades fluctuaban entre 3.11 y 4.5 años de edad.

Es necesario aclarar que, de los tres grados que conforman el plan de estudios a nivel preescolar (del Sistema Educativo Nacional), se eligieron los niños de primero porque nos interesaba el primer contacto escolar, ya que antes de éste los niños normalmente interactúan únicamente con sus familiares.

Los dos grupos quedaron integrados como sigue:

Grupo A: 25 alumnos del primer grado de preescolar y una maestra egresada de la Escuela Nacional de Maestros de Jardín de Niños, con título de maestra de educación preescolar; con 16 años de experiencia docente.

Grupo B: 23 alumnos del primer grado de preescolar y una maestra egresada de la Escuela Nacional de Maestros de Jardín de Niños, con título de licenciada en educación preescolar; con cuatro años de experiencia docente.

OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Para registrar las interacciones espontáneas maestra-alumno(s) en el salón de clase se procedió de la siguiente manera:

1. Periodo de habituación. Visitas previas (dos veces a la semana durante 15 días) a la obtención final de los datos, con el objetivo de que los alumnos se acostumbraran al equipo de audio y video, y a la investigadora.

2. Audio y videograbación de la interacción maestra-alumno(s) en el salón de clases. Se realizaron 10 horas (seis horas para el grupo A y cuatro para el grupo B) de videograbaciones. Los días para recolectar los datos fueron seleccionados al azar durante el periodo lectivo 93-94.

Para que se registraran con mayor claridad las interacciones verbales de la maestra con el alumno, y no se perdiera información importante (además de que en ocasiones los niños hablaban muy bajo), se decidió que la maestra usara un micrófono inalámbrico en su solapa; además la investigadora manejaba una cámara de video que se encontraba usualmente estática en la parte de enfrente del salón de clases, cuidando de que no se dejaran de registrar los momentos de interacción verbal maestra-niño(s).

3. Entrevistas con las maestras después de la clase, para buscar datos sobre eventos interactivos sobresalientes o especiales de cada periodo de observación.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Con el objetivo de analizar las interacciones de la maestra con el grupo de alumnos—cuando existían problemas de comunicación entre ellos—en el salón de clases, se utilizaron dos modelos de análisis de negociación de significado, el de Varonis y Gass (1985) y el de Long (1983a).

El primer modelo nos permitió identificar dentro de la interacción verbal las rutinas de no entendimiento. Estas rutinas fueron reconocidas con base en los cuatro elementos primordiales de la propuesta de Varonis y Gass (1985):

1. *Un disparador (D)*. Es un enunciado o parte de un enunciado, que estimula o invoca a un entendimiento incompleto por parte del que escucha. El disparador puede presentarse como: *a*) pregunta (Dp), *b*) como respuesta (Dr), *c*) sin ser una pregunta ni una respuesta (Dn).

2. *Un indicador (I)*. Es la señal del oyente de que el entendimiento no ha sido completo; éste se puede manifestar por enunciados de: *a*) entonación ascendente (Ia), *b*) entonación descendente (Id), *c*) explícitos de no entendimiento (Ie), *d*) respuesta no verbal (Iv) y *e*) respuesta inapropiada (Ii).

3. *Una respuesta (R)*. Se da cuando el hablante aclara el *input* no aceptado por el oyente (esto es frecuentemente referido como una reparación). Las respuestas pueden ser por medio de: *a*) repetición (Rr), *b*) expansión (Re), *c*) paráfrasis (Rf), *d*) reconocimiento (Rc) y *e*) reducción (Rd).

4. *Una reacción a la respuesta (RR)*. Es un elemento opcional que señala la aceptación del oyente o la dificultad seguida de la reparación del hablante.

En lo que respecta al segundo modelo, únicamente analizamos las tácticas que aparecen en las interacciones, ya que las estrategias consideradas en el modelo de Long (1985) permiten evitar los problemas de comunica-

ción, y, en nuestro caso, ya hubo un rompimiento en la conversación entre la maestra y el niño o los niños, por tanto, hay un problema de comunicación manifiesto que hay que reparar. Una manera de repararlo es por medio de las tácticas.

En dicho modelo hay cuatro tácticas y seis estrategias/tácticas. Éstas sirven ya sea para evitar problemas de comunicación o para repararlos. En nuestro caso las usamos con la segunda función. Estas cuatro actúan como tácticas, porque siguen a un rompimiento en la comunicación. Este rompimiento puede estar indicado por un silencio, un enunciado inapropiado o incomprensible o por una petición de ayuda por parte del oyente. Al igual que en las rutinas de no entendimiento, explicaremos cada una:

a) *Aceptar sin intención el cambio de tópico (T1)*. Cuando existe una interrupción en la conversación y el hablante con mayor dominio acepta un cambio de tópico, originado éste por el oyente.

b) *Solicitar aclaración (T2)*. Las solicitudes de aclaración se definen como cualquier recurso verbal usado por el interlocutor para pedir el esclarecimiento de los enunciados emitidos por el hablante. En su mayoría están formados por preguntas que buscan información de ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, o preguntas que requieren respuestas de sí o no. Lo que caracteriza esta táctica de negociación de significado es el hecho de que se requiere que el interlocutor aporte nueva información o recodifique la información dada previamente.

c) *Confirmar la propia comprensión (T3)*. Las verificaciones de la propia comprensión se definen como cualesquiera expresiones del oyente que siguen inmediatamente a un enunciado del hablante, y que tiene por objeto solicitar la confirmación de que el enunciado ha sido escuchado o entendido correctamente por el oyente.

Las verificaciones de confirmación están formadas siempre por preguntas de elevación de entonación, con o sin palabras como: ¿o no?, al final.

d) *Tolerar la ambigüedad (T4)*. Esta táctica, en momentos es usada por el hablante con mayor dominio para mantener la conversación, tolerando enunciados ambiguos del hablante con menos dominio. El autor señala que en el caso de las dificultades del oyente con menos dominio en la lengua, con la pronunciación se pueden generar *items* imposibles de escuchar claramente, y aun *items* correctamente pronunciados pueden ser anómalos semánticamente o inapropiados.

e) *Usar ritmo lento (T5)*.

f) *Hacer énfasis en palabras clave (T6)*.

g) *Hacer pausa antes de palabras clave (T7)*.

h) *Descomponer las construcciones del tópico comentado (T8)*.

i) *Repetir los propios enunciados (T9)*. Las autorrepeticiones incluyen una parcial o completa repetición de los enunciados del hablante.

j) *Repetir los enunciados del otro (T10)*. Esta táctica, según el autor, se presenta de la misma manera que en el apartado anterior, con la diferencia de que éstos se refieren a los enunciados del otro.

k) *Verificar la comprensión del otro (VC)*. Ésta la propone Long como una estrategia para prevenir un rompimiento en la conversación. Varonis y Gass, por su parte, consideran que puede aparecer opcionalmente en cualquier parte, ya sea después del disparador, del indicador, de la respuesta o de la reacción a la respuesta. Se usará el segundo criterio, ya que vale la pena hacer un análisis más profundo en cada secuencia conversacional estudiada.

A fin de contar con una mayor comprensión de ambos modelos, se ejemplifica una rutina de no entendimiento, en la que se identifican algunos de los elementos anteriormente mencionados:

M:	ll y qué andabas haciendo con el gallo"	Dp	
E20:	el gallito"	Ia	T3
M:	ajá	Rc	
E20:	me rasguñó	Ii	
M:	pero qué andabas haciendo tú con el gallo"	Rr	T9
	estabas juga::ndo o qué		
E20:	ll sí	RR	
M:	ll o pasó el gallo y te: (+) hizo así ((hace como si rasguñara al niño)) o que pasó" (+) l no te toques	Rr	
E20:	l sí ((se tocó la cara))	RR	
M:	sí qué"	Ia	T2
E20:	este' ya se me' ya se me cerró	Ii	
M:	sí pero que te pasó" andabas jugando" o QUÉ	Rr	T9
E20:	SÍ	RR	

RESULTADOS

A fin de responder a nuestras preguntas de investigación es interesante mencionar que de las 96 rutinas de no entendimiento que se identificaron en el habla espontánea maestro-alumno(s) en el salón de clases, 42 (43.75%) correspondieron al grupo A y 54 (56.25%) al grupo B.

Se puede observar que en el grupo A de las 42 rutinas de no entendimiento, 20 fueron generadas por la maestra (47.61%) y 22 (52.30%) por los niños. De estas 42 dificultades en la interacción verbal se resolvieron 38

(90.47%). En lo que respecta al grupo B, la maestra provocó 36 rutinas de no entendimiento, resolviéndose 29 (53.70%), y los niños generaron 18, las cuales se resolvieron favorablemente.

Al separar cada uno de los cuatro elementos que conforman una rutina de no entendimiento, se encontró que, respecto del primer elemento, en ambos grupos el no entendimiento surgió de disparadores en forma de pregunta. En el segundo aspecto de este modelo la predominancia estuvo determinada por indicadores ascendentes (Ia) e indicadores de respuestas inapropiadas (Ii). En lo que respecta a las respuestas que se dieron a los indicadores de no entendimiento, las de mayor frecuencia fueron las repeticiones y las expansiones.

Ahora pasaremos a las tácticas que aparecieron con mayor frecuencia en cada secuencia conversacional. En ambos grupos predominaron las tácticas de solicitar aclaración (T2), repetir los propios enunciados (T9) y repetir los enunciados del otro (T10). Cabe mencionar que la primera de éstas únicamente fue utilizada por las maestras, a diferencia de las dos restantes, que también fueron empleadas por los niños para negociar el significado y continuar conversando.

En ninguno de los dos grupos de estudio se localizaron las tácticas 5, 6, 7 y 8. En el grupo B tampoco se encontró la táctica de tolerar la ambigüedad (T4), la cual sí fue identificada en el grupo A.

Para dar respuesta a nuestras dos primeras preguntas de investigación, se encontró que los recursos de negociación de significado que aparecieron con mayor frecuencia en ambas maestras fueron las repeticiones y las expansiones, así como la solicitud de aclaración y la confirmación de la propia comprensión.

Las preguntas de investigación estaban dirigidas, principalmente, hacia las maestras, porque se consideraba que eran las que tenían mayor dominio de la lengua; sin embargo, estamos hablando de una interacción verbal maestro-alumno(s), por lo que el niño también hizo uso de algunos elementos de negociación tales como: autorrepeticiones, reducciones y expansiones.

Hay que recordar que la verificación de la comprensión es un elemento opcional de una rutina de no entendimiento, la cual no fue usada significativamente.

De acuerdo con la ocurrencia de los elementos que conforman ambos modelos de negociación de significado, podríamos decir que lo que caracterizó a las secuencias conversacionales independientemente de que hubiera solución o no al problema fue como se muestra en la figura 1.

Generalmente había una pregunta que desencadenaba un rompimiento en la conversación, la cual iba seguida de alguna indicación de que había un no entendimiento; posteriormente el hablante original recurría a alguna táctica

y el oyente debía dar alguna indicación de que entendía o no. El hablante, en ocasiones, usaba otras tácticas, a fin de que el oyente entendiera. Se hace énfasis en el hecho de que podía o no solucionarse el problema, porque en ocasiones se localizaron los elementos de una negociación de significado, pero desafortunadamente no se lograba una solución al problema debido a distracciones o al inicio de un nuevo tópico.

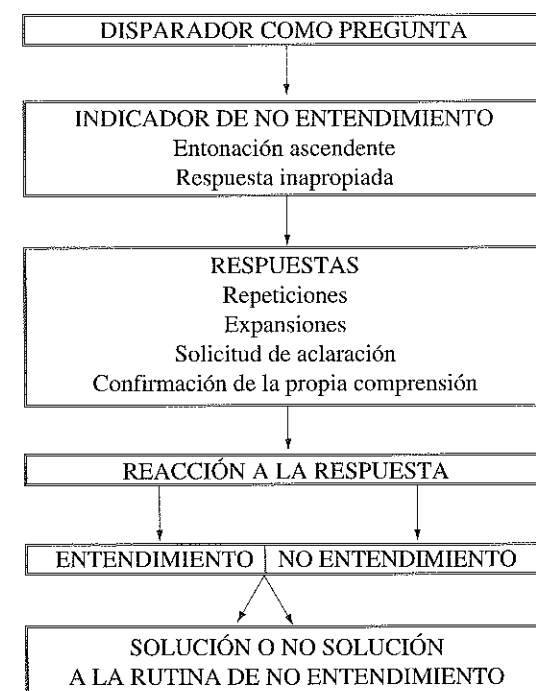


Figura 1. Ilustración de los elementos que caracterizaron las rutinas de no entendimiento en el salón de clases con niños preescolares.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Como puede apreciarse en la figura anterior, el disparador como pregunta fue el que predominó en nuestros datos, pero no sólo para iniciar un problema en la conversación, sino que también se utilizó con otras funciones después de haberse presentado un rompimiento; es decir, una secuencia de preguntas conllevaría a especificar el tópico de la interacción o a una ejemplificación al enfrentarse con una pregunta más general. También las usaban para llamar la atención de los alumnos, promoviendo respuestas verbales, y

evaluando el progreso de los aprendientes. Lo anterior resulta interesante, puesto que normalmente se espera que la pregunta sea la iniciación de las tres partes básicas de una secuencia de movimientos típicos del salón de clases: solicitud-respuesta-evaluación (Sinclair y Coulthard, 1975).

También hubo algunos casos en donde se localizaron preguntas que las maestras usaban para obtener información, la cual ellas ya conocían (*display*) o no conocían (*referential*). Chaudron (1990) considera que las preguntas referenciales pueden ser tanto abiertas como cerradas (las *display* tienden a ser cerradas); la suposición es que las preguntas abiertas/generales o preguntas referenciales permiten una mayor producción en el aprendiente, y probablemente promueven más comunicación significativa entre el maestro y el alumno.

Asimismo, se considera que es sumamente importante el hecho de que en nuestros datos haya una gran cantidad de rutinas de no entendimiento generadas por los niños (Gpo. A:22; Gpo. B:18) y que la mayoría se haya resuelto, lo que podría indicar que el niño no es un ente pasivo y que las maestras activan el sistema para la adquisición del lenguaje propuesto por Bruner (1984) permitiendo al niño negociar significado; es decir, se encontró que los niños también recurren a tácticas cuando existe un problema en la interacción. También se encontró que en varias de las intervenciones de los niños se usó la función representativa propuesta por Halliday (1975) para informar sobre algún acontecimiento.

Chaudron (1990) dice que las autorrepeticiones son evidentemente usadas por los maestros como modificaciones para mejorar la comprensión. Los hallazgos anteriores apoyan nuestros datos, ya que precisamente se utilizó como una táctica de reparación y se logró en la mayoría de los casos la continuación de una interacción verbal exitosa.

Al analizar los datos se encontraron semejanzas con las propuestas de Bruner (1984) y de Halliday (1975), ya que se observó que cada rutina de no entendimiento que se da en la interacción verbal equivaldría a un formato rutinario que facilita el aprendizaje de estructuras lingüísticas, además de que el niño podría adquirir más funciones del lenguaje dentro de estas secuencias conversacionales.

CONCLUSIONES

A pesar de que no es posible generalizar los datos obtenidos a otros niños de nivel preescolar debido al tamaño de la muestra, al nivel socioeconómico, a la edad y a las características de los participantes, se llegó a las siguientes conclusiones:

Comprobamos que cuando se desencadena un obstáculo en la conversación maestra-alumnos, las maestras recurrieron a las repeticiones, a las expansiones y a la confirmación de la propia comprensión como principales recursos de negociación.

Asimismo, resultó sorprendente que el niño también haya empleado tácticas cuando existía alguna dificultad para continuar interactuando con la maestra, lo cual demuestra que el niño no es pasivo, sino que por medio de la negociación de significado enriquece el desarrollo de su lengua.

Se confirmó que el proceso de desarrollo de la lengua toma lugar en situaciones interactivas y puede incrementar el vocabulario del menor, pudiendo ser el paso más importante para preparar al niño a leer, pero a leer con una comprensión verdadera de las ideas, porque en ocasiones el niño sólo aprende a buscar palabras en el diccionario sin contextualizarlas.

Es justamente en el periodo de cuatro a seis años en el cual el niño preescolar puede recibir los cimientos para un mejor desempeño al ingresar al nivel elemental de educación. Los maestros junto con los padres podrían favorecer el aprendizaje del niño interactuando sistemáticamente con él, y quizás con el tiempo concientizar a padres y maestros de aquellas tácticas —por ejemplo, repeticiones o expansiones— que pudieran ser útiles para favorecer el desarrollo de la lengua del niño y de su desarrollo en general.

Se observó que las participaciones de los niños durante las clases eran mínimas y si las había eran enunciados muy breves comparados con los enunciados que entre los mismos niños elaboraban (el dato se obtuvo con las notas de campo). Esto se debió a que el habla de las maestras era la que predominaba y no se permitían muchas intervenciones de los niños. Además, el *input* que los niños recibían de las maestras no era comprensible. Las maestras tenían el poder y el control ante los alumnos, lo cual influyó en muchos de los rompimientos en la conversación y en la dificultad de su solución.

También es relevante mencionar que la falta de conocimiento de las maestras acerca de las características del desarrollo de la lengua del infante provocó angustia en los niños, ya que parte de las rutinas de no entendimiento se debieron al desconocimiento del mundo del niño. Desafortunadamente las maestras no utilizaron ni las estrategias ni las tácticas adecuadas para favorecer el aprendizaje de la lengua.

No se puede aseverar que la experiencia docente sea un factor determinante para el uso de mecanismos de negociación de significado en la interacción verbal, ya que se encontró que aunque ambas profesoras del presente estudio recurren a las tácticas, generalmente plantean mal las preguntas o usan vocabulario difícil que no favorece la participación del niño en el aula.

Durante el análisis de las secuencias conversacionales se observó que hay una gran cantidad de factores que pudieron influir en la generación de

problemas en la interacción espontánea de las maestras con sus alumnos; no obstante, se detectó que en la mayoría de los casos se debió a que:

1. La maestra no escuchaba claramente a los niños por causa del ruido existente en el salón de clases.
2. La maestra hacía dos preguntas al mismo tiempo, confundiendo al oyente y, por lo tanto, éste no podía resolver ninguna de las dos.
3. El oyente daba respuestas inapropiadas a las demandas de la maestra, en ocasiones por el desconocimiento del mundo.
4. La maestra provocaba el no entendimiento dando ejemplos irreales. Posiblemente estos ejemplos eran parte de una estrategia de aprendizaje, aunque a veces se confundían los niños.
5. Los niños están en formación, por lo que tienen desconocimiento del mundo.

En cuanto a los instrumentos utilizados para el análisis de los datos, se encontró que ambos modelos fueron funcionales. Las tácticas del modelo de Long (1985a) corroboraban las respuestas (R) del modelo de rutinas de no entendimiento (Varonis y Gass, 1985). No obstante, el análisis por medio de rutinas de no entendimiento fue más útil ya que permitió identificar más claramente los mecanismos de negociación de significado dentro de cada secuencia conversacional.

RECOMENDACIONES

El campo de investigación en esta área está abierto para futuros estudios, por lo que se recomienda que se:

1. Registren las interacciones verbales niño-niño en el salón de clases para mayor riqueza de la información. Esto permitiría tener un seguimiento e identificar la situación de los inicios de una rutina de no entendimiento.
2. Comparen diferentes niveles socioeconómicos; ya que se trabajó con un nivel medio-bajo, sería conveniente saber qué sucede en los otros dos extremos. Asimismo, se podría comparar entre escuelas públicas y privadas en ambos turnos (aunque parece que no hay escuelas privadas para preescolares en horarios vespertinos).
3. Haga un estudio longitudinal de la lengua del niño al ingresar a la educación elemental. Habría posibilidades de identificar en qué momento desaparece la negociación de significado, si disminuye o si perdura durante otros niveles académicos.

4. Trabaje con grupos más pequeños. Sería interesante descubrir en qué situaciones y cuáles recursos de negociación se usan entre grupos pequeños y grandes. En el caso de nuestro estudio se dificultó la interacción verbal porque las maestras tenían que atender a 20 niños o más en promedio.

5. Relacionen factores culturales con el tipo de tácticas usadas por el profesor.

6. Partiendo de este estudio se podría diseñar un modelo de negociación de significado en español dirigido a niños preescolares mexicanos.

María de la Luz Munguía Castillo
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, D. y K. Bailey, *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Ardila, A., *Psicobiología del lenguaje*. Trillas, México, 1983.
- Beniers, E., *El lenguaje del preescolar. Una visión teórica*. Trillas, México, 1986.
- Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, España, 1984.
- Bruner, J., *El habla del niño*. Piados, México, 1990.
- Cicognani, E. y B. Zani, "Teacher-children interactions in a nursery school: An exploratory study", *Language and Education*, 6-1, 1992, pp. 1-12.
- Chaudron, G., *Second language classroom. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Ellis, R., *Instructed second language acquisition*. Basil Blackwell, Oxford, 1991.
- Gass, S. y C. Madden, *Input in second language acquisition*. Cambridge, 1985.
- Goetz, J. y M. LeCompte, *Etnografía y diseño cuantitativo en investigación educativa*. Morata, España, 1988.
- Hatch, E., *Psycholinguistics. A second language perspective*. Newbury House, Rowley, 1983.
- Ingram, D., *First language acquisition method. Description and explanation*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Halliday, M., *Learning how to mean*. Arnold, Great Britain, 1975.
- Halliday, M., *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- Lenneberg, E., *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Universidad, México, 1985.
- Long, M., *Input, interaction and second language acquisition. Native language and foreign language acquisition*. The New York Academic of Sciences, New York, 1981.

- Long, M., "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4-2, 1983a, pp. 126-141.
- Long, M., "Linguistic and conversational adjustments to non-native speaker", *Studies in Second Language Acquisition*, 5-2, 1983b, pp.177-193.
- Long, M. y C. Sato, "Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' Questions", en *Classroom oriented research in second language acquisition* (eds. M. Seliger y M. Long). Newbury House, Rowley, 1983.
- Marcuschi, L., *Análise da conversação*. Atica, São Paulo, 1986.
- Mehan, H., *Learning the lesson: Social organization in the classroom*. Harvard University Press, Cambridge, 1985.
- Miller, A., "The acquisition of word meaning", *Child Development*, 49, 1978, pp. 999-1004.
- Pica, T., "Second language acquisition, social interaction and the classroom", *Applied Linguistics*, 8-1, 1987, pp. 3-21.
- Rondal, J., *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. Trillas, México, 1990.
- Schaffer, H., *Interacción y socialización*. Aprendizaje Visor, España, 1989.
- SEP. *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*. Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, México, 1988.
- SEP. *Programa de educación preescolar*. Dirección General de Educación Preescolar, México, Fernández Cueto Editores, México, 1992.
- Sinclair, J. y M. Coulthard, *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press, London, 1975.
- Snow, C. y C. Ferguson, *Talking to children*. Cambridge University Press, Cambridge, 1979.
- Sroufer, L. y R. Cooper, *Child development. An interactive concept of language*. Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- Varonis, E. y S. Gass, "Non native/non native conversations. A model for negotiations of meaning", *Applied Linguistics*, 6-1, 1985, pp. 71-90.
- Wells, G. y J. Nicholls, *Language and learning: An interactional perspective*. The Falmer Press, Great Britain, 1988.
- Woods, P., *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Píados, España, 1989.