

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

¿SE TRATA EN EL JARDÍN DE INFANCIA A LAS NIÑAS
IGUAL QUE A LOS NIÑOS?

ANÁLISIS DE CONVERSACIONES ENTRE EDUCADORAS Y NIÑOS

LILIAN FRIED (*)

1. INTRODUCCION Y PROBLEMATICA

En los últimos años la práctica de la coeducación en nuestras escuelas ha suscitado crecientes actividades de investigación. Estas actividades desembocan casi exclusivamente en una imputación de «sexismo». Dicha tesis implica, fundamentalmente, que los educadores dejan en segundo plano a las niñas y favorecen a los niños (Brehmer, 1982; Sadker y Sadker, 1985; Metz-Gökel, 1987). No obstante, las pruebas que aducen unos u otros en apoyo de esa tesis son muy dispares. Frasch y Wagner (1982) muestran con los resultados de su estudio que las señas de los niños encuentran una respuesta más pronta, frecuente y detallada que las de las niñas.

Los resultados comentados interesan a los pedagogos porque éstos se preguntan si tales modelos de comportamiento subyacen ya en la educación mixta de niñas y niños en el marco de nuestras instituciones preescolares. El estado actual de la investigación no permite dar aún una respuesta general o definitiva a esta cuestión. No obstante, hay indicios de alguna influencia de la educación en la discriminación sexual. No hay que olvidar que las niñas de tres a seis años se comportan de modo distinto a como lo hacen los niños en el juego y en la relación social (Dannhauer, 1973; Keller, 1973; Smilansky, 1973). Estos comportamientos diferenciados por razón del sexo se manifiestan concretamente en el jardín de infancia en la actitud dominante que suelen ostentar los niños de más edad, mientras que las niñas tienden a la cooperación (Strätz y Schmidt, 1982; Schmidt-Denter, 1985; Kasten, 1986). La causa estriba, en parte, en que las educadoras y los educadores recompensan tales actividades más sociales elogiando y realzando a las niñas como «más sociales» (Tausch y Tausch, 1970; Dollase, 1979; Neubauer, 1986). En cualquier caso, antes de concluir de estos resultados que el «sexismo» se da también en la práctica de la coeducación, conviene tener en cuenta otros datos. Debe

(*) Originalmente publicado en *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (4), 1989. Se traduce e imprime con la autorización de la autora.

Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz (República Federal de Alemania).

señalarse, por ejemplo, que no se han demostrado diferencias generales entre el desarrollo intelectual, moral y lingüístico de las niñas y el de los niños en el jardín de infancia (Sherman, 1975; Klann-Delius, 1980; Welker, 1986). Y aunque se detecten pequeñas diferencias en aspectos específicos del desarrollo, deben relativizarse con diversas ponderaciones de la metodología de la investigación (Metz-Göckel, 1988; Bilden, 1985).

Tampoco se ha examinado aún hasta qué punto las diferencias de conducta entre niñas y niños tienen su origen en la distinta educación sexual que reciben en la familia. El estado actual de la investigación tan sólo sugiere que las madres y los padres dan una educación diversificada a sus hijos en función del sexo. En la población de los jardines de infancia es posible comprobar cómo los padres exigen de los niños rendimiento e independencia y de las niñas obediencia y sumisión (Safilios-Rothschild y cols., 1977). La influencia que ejercen estos modelos de comportamiento paternos se desprende de la tendencia que muestran los padres a apoyar al hijo cuando actúa en la línea preconizada por ellos (Eisenberg y cols., 1985).

Al observar la dimensión curricular de la educación en los jardines de infancia surgen otras dudas. Por supuesto, no se puede afirmar que, desde esta perspectiva, se discrimine a niñas y niños en nuestras instituciones preescolares. Al menos, los objetivos de los programas vigentes de educación sexual y social no van en esa dirección (Hielscher, 1977; Croissier y otros, 1979; *Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* y cols., 1980; Oertel, 1982; Verlinden, 1985). Se sostiene unánimemente que la educación debe promover la flexibilidad en los roles sexuales. Pues bien, no hay hasta ahora estudios que hayan analizado globalmente y a largo plazo la influencia de los currícula. Los informes empíricos son poco demostrativos a la hora de evaluar las posibilidades educativas de tales planteamientos. O bien se destacan aspectos específicos, como el comportamiento sexual de los niños extranjeros (Engeling y Huckriede, 1983; Müller, 1984), o bien se subrayan ciertas observaciones discrepantes sobre la eficacia de los medios pedagógicos empleados (Raab y Redlich, 1975; Elschenbroich, 1978; Forster y Götte, 1984).

Parece obvio, asimismo, preguntar en qué medida se aplican tales programas. Por un lado, hasta ahora las educadoras y los educadores no desean practicar en el jardín de infancia una educación diferencial por razón de sexo; por otra, tampoco hacen nada positivo por rectificar el comportamiento de los alumnos en este aspecto (Röchner, 1981; Fried y Oberfrank, 1986). Por eso, no es de extrañar que los alumnos, al finalizar el período de jardín de infancia, tengan unas ideas sobre la conducta típicamente masculina o femenina que se ajustan por completo a los tópicos tradicionales (Löwe y Storr, 1977). Tampoco hay que desdeñar, por último, la influencia educadora «subrepticia» de los medios de comunicación social. Justamente los recursos educativos más utilizados en nuestros jardines de infancia, como los libros ilustrados o los juguetes, siguen ajustándose aún, por lo general, a los roles sexuales consabidos o a las normas típicas de la diferenciación de sexos (Bittmann, 1980; Paetzold, 1980; Häfner, 1987; Schmerl y cols., 1988).

Esta situación deficiente y contradictoria viene a significar, en el fondo, que ignoramos aún si las niñas y los niños que acuden al jardín de infancia reciben, o

no, en él una educación discriminada. En este punto se sitúa el siguiente estudio, en el que se examinan distintos modelos de diferenciación sexual en los procesos educativos cotidianos. Dado que la educación está presidida ya en el jardín de infancia por el lenguaje, el estudio se hará sobre la base de los procesos de intercambio lingüístico que se producen entre las educadoras, por un lado, y las niñas y los niños, por otro.

2. LINEA DE INVESTIGACION

Como era de prever por el escaso número de estudios de observación existentes, sabemos aún poco sobre la educación concreta que se imparte en nuestros jardines de infancia (Barres, 1972; Nickel y Ungelenk, 1980; Strätz y Schmidt, 1982; Neubauer, 1986; Wolf, 1986). Contamos, sin duda, con una serie de datos que han sido utilizados en ensayos modélicos, pero estos resultados se refieren a centros-modelo y, por eso, no se pueden transferir sin más al jardín de infancia medio. El presente estudio trata de llenar, parcialmente, esa laguna en la investigación. En esencia, trata de acotar ciertos ámbitos relevantes de la realidad educativa cotidiana en el jardín de infancia «normal». Para ello se utiliza un estudio de observación a largo plazo realizado en un jardín de infancia de tres grupos. En él se recogieron en video las conversaciones de grupo entre educadoras y alumnos, para someterlas después a análisis.

El estudio incluye 78 alumnos de jardín de infancia y tres educadoras y se centra en el material correspondiente a un total de nueve conversaciones de grupo. Estos coloquios entre las educadoras y los alumnos figuran en forma de texto obtenido mediante transcripción de las grabaciones en video. Las conversaciones giran en buena parte sobre libros ilustrados o sobre juegos lingüísticos. Por eso, es posible analizar distintos grupos de jardines de infancia, o distintas formas de educación lingüística, utilizando un método comparativo. En relación con un grupo de jardín de infancia, es posible diseñar cuatro situaciones relativas al libro ilustrado. A partir de aquí puede examinarse la estabilidad de los efectos, al menos para esa situación. Los análisis presentados se basan en los textos de las conversaciones de grupo, que abarcan entre 174 y 462 unidades de análisis (conjuntos). Cada conjunto se codificó siempre de tal forma que aparecieran el «hablante», el «interpelado» y diversos «indicadores de educación lingüística» (oportunidad de participar en la conversación, modelo lingüístico, estrategia de enseñanza-aprendizaje). Sobre esta base se pudieron hacer los cálculos cuantitativos y cualitativos. Las pruebas de fiabilidad manifestaron coincidencias de transcripción y de codificación satisfactorias (Fried, 1989).

Se investigó, asimismo, si los grupos de jardín de infancia o el grupo de las niñas y el de los niños diferían tanto inicialmente que no fuera posible hacer un análisis comparado del comportamiento en la conversación. Las pertinentes pruebas de paralelismo, referidas a indicadores de desarrollo lingüístico y a factores significativos para dicho desarrollo, han dado como resultado la comparabilidad de los subgrupos (cf. *ibid.*). Generalmente sólo se ofrecen los resultados sobre participación en la conversación; es decir, sólo se tiene en cuenta si una

niña o un niño hablan o son interpelados. No hay que olvidar, pues, que estas fases de la conversación sólo constituyen la parte menor de toda la entrevista (entre el 13 por 100 y el 30 por 100). Téngase en cuenta, además, que el método de análisis elegido se especifica muy escuetamente y va acompañado de una indicación bibliográfica.

3. ANALISIS Y RESULTADOS

Los análisis que se presentan a continuación abordan las oportunidades de aprendizaje lingüístico de niñas y niños. En la exposición se detalla en particular la vía de investigación. Por eso, se señalan los distintos pasos que precedieron al proceso de análisis. Se indica, asimismo, muy brevemente cómo los diversos resultados suscitaron nuevas cuestiones que reclamaron ulteriores estudios.

3.1. Oportunidades de participación en la conversación

Los primeros análisis evaluaron las oportunidades de los niños de participar en la conversación. A este respecto, hubo que tener en cuenta hasta qué punto dirigían la conversación las educadoras, a fin de decidir si dependían de ellas principalmente las oportunidades de participar en la misma. Para ello se analizaron los textos mediante un sistema de categorías autodesarrollado. Se partió del principio de que las conversaciones incluyen, junto a los enunciados explícitos, expresiones metacomunicativas o metalingüísticas. Precisamente estas últimas tienen la función fundamental de dirigir el curso de la conversación. Los nueve textos que aquí figuran obligaron a distinguir cuatro metadimensiones y una dimensión de contenido. La figura 1 siguiente recoge estas categorías y las ilustra con ejemplos.

FIGURA 1
Sistema de categorías para llevar la conversación

CATEGORÍA	DEFINICION	EJEMPLO
Lenguaje	Se comenta (analiza o valora) la conducta conversacional del alumno o alumnos.	Educadora: «Arboles, eso son árboles.»
Conversación	Se comenta (analiza o valora) la conducta conversacional del alumno o alumnos.	Educadora: «ahora dejad hablar a los pequeños que los grandes ya habéis hablado mucho.»
Dirección	Se dirige la conducta conversacional del alumno o alumnos.	Educadora: «Ahora habla N.»

FIGURA 1 (Continuación)
Sistema de categorías para llevar la conversación

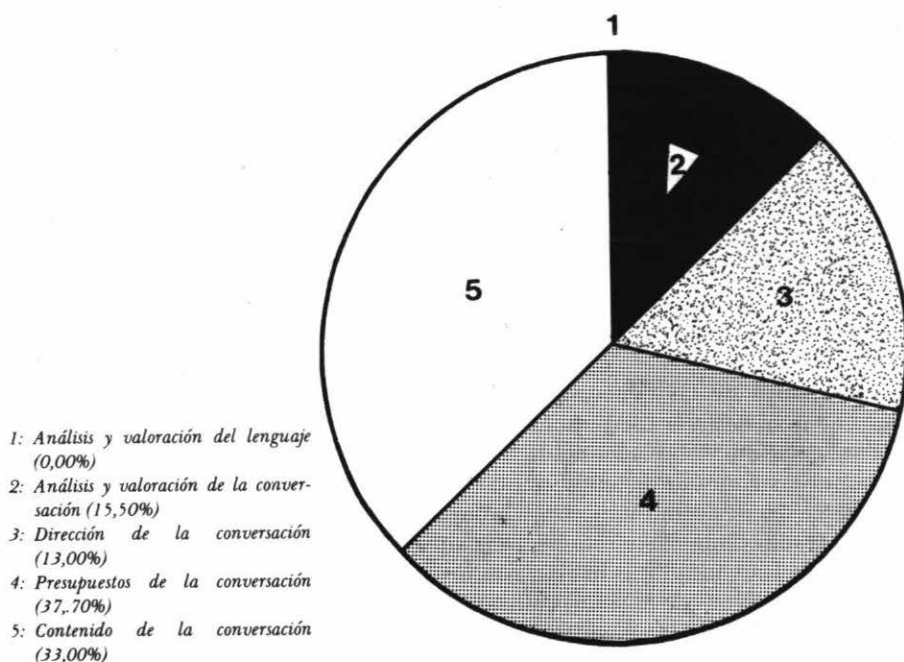
<i>CATEGORÍA</i>	<i>DEFINICIÓN</i>	<i>EJEMPLO</i>
Presupuesto	Se comenta (analiza o valora) o se dirige la conducta del alumno o alumnos para asegurar los presupuestos de la conversación.	Educadora: «Ahora siéntate para que ella pueda ver algo».
Contenido	Se ofrecen o comentan contenidos de libros ilustrados y textos de juegos lingüísticos.	Educadora: «Los matones sintieron de pronto miedo».

El análisis de las conversaciones con arreglo a este sistema de categorías puso de manifiesto la fuerte influencia que ejercen las educadoras en el curso de la conversación. Así resulta del hecho de que una parte notable de ésta sea utilizada por las educadoras para orientar el comportamiento conversacional de los niños, ya sea de forma indirecta (comentario en forma de análisis o valoración) o directa (dirección). Este esfuerzo se materializa en las fases de la conversación en las que las educadoras hablan con los alumnos sobre las aventuras de las heroínas y los héroes de los libros ilustrados o proponen o varían los juegos de lenguaje (contenido de la conversación). La figura 2 corresponde a una situación de juego lingüístico en el grupo 2. Las restantes conversaciones no daban un cuadro sustancialmente distinto.

Ahora bien, si las educadoras dirigen tan notablemente la conversación, cabe preguntar si tratan por igual a las niñas y a los niños. Los primeros análisis, poco precisos, así parecieron confirmarlo. Al menos según el cómputo aritmético, la frecuencia de interpelación no era distinta para las niñas y los niños y tampoco difería la frecuencia de sus aportaciones respectivas. Sin embargo, el evidente contraste entre este resultado y los resultados obtenidos en las familias y en las escuelas nos infundió la suficiente desconfianza para examinar de nuevo los datos con unos métodos de análisis más depurados. Esta vez se examinó si había grupos parciales de niñas o niños cuyas oportunidades de intervención no se correspondieran con las de otros niños del mismo o de diferente sexo.

Los cálculos se hicieron utilizando el análisis de frecuencias de configuración (KFA) de Krauth y Lienert (1973), método multivariante no paramétrico que permite descubrir frecuencias no aleatorias en combinaciones determinadas de características. En otros términos, con este procedimiento se pueden identificar grupos de alumnos (tipos de participación en la conversación) que presenten

FIGURA 2
*Conducción de la conversación por la educadora del grupo 2
 en la situación de juego lingüístico*



ciertas características comunes (p. ej., niñas: pertenencia a clase baja = participación en la conversación inferior a la media) con más frecuencia de lo esperado en el supuesto de la total independencia de esas características. La tabla 1 ofrece los resultados obtenidos.

TABLA 1
Configuraciones de características relevantes

VARIABLES	N	fo	fe	α 05	ro 05
Participación en la conversación inferior a la media en niñas de clase baja (libro ilustrado)	78	16	8,57	6,46 sign.	0,08
Participación en la conversación inferior a la media en niñas de hasta 4 años (libro ilustrado)	78	13	7,26	4,54 sign.	0,06

TABLA 1 (Continuación)
Configuraciones de características relevantes

VARIABLES	N	fo	fe	α 05	ro 05
Participación en la conversación inferior a la media en niñas de hasta 4 años (juego lingüístico)	78	16	9,68	4,13 sign.	0,08
Participación en la conversación inferior a la media en niñas (libro ilustrado y juego lingüístico)	78	20	10,79	7,86 sign.	0,11

fo: frecuencia observada; fe: frecuencia esperada; α 05: probabilidad de error; ro 05: coeficiente de pregnancia.

El panorama varió con estos nuevos resultados. En contra de la primera impresión, aparecieron subgrupos de alumnos en desventaja. No puede sorprender que las niñas pequeñas, o las niñas de clase baja, intervinieran más raramente que otros grupos en la conversación. Son, pues, las niñas menos competentes lingüísticamente las que sufren (tienen que sufrir) esa postergación. En cualquier caso, el hecho de que a las niñas que en la situación del libro ilustrado reciben o reclaman poco «margen para hablar» les ocurra lo mismo, con una frecuencia no aleatoria, en la situación de juego lingüístico, menos estructurada, sugiere una desventaja suprasituacional o estructural. Ahora bien, si sólo después de un examen atento se consigue saber que en el grupo conversacional se da trato diferente a niñas y niños, hay que preguntar si los análisis cuantitativos constituyen el enfoque metodológico adecuado. Existe el peligro de que el simple examen de la «frecuencia» de intervención no detecte las estructuras fundamentales. Por eso se atendió más en otros pasos de la investigación a aspectos cualitativos de los procesos conversacionales.

El primer paso en esta nueva perspectiva venía a ser una respuesta a los resultados de la investigación realizada en Estados Unidos. En ella quedó claro que ya en las conversaciones que tienen lugar en el jardín de infancia se presta más atención a los niños que a las niñas (Serbin y otros, 1973). Por eso se estudiaron los textos de grupos de conversación desde la perspectiva del objeto o del sujeto que ocupa el punto central en cada tramo de ésta. Para ello fue necesario, ante todo, examinar para cada expresión lingüística si interpelaba o designaba a una persona o a una cosa. A continuación se utilizaron todas las aportaciones a la conversación que se referían a los alumnos. Este esquema condensado se codificó después según que la expresión se refiriese a una niña o a un niño.

Sólo tras esta labor preparatoria se pudo investigar hasta qué punto los tramos de la conversación referidos a los alumnos delataban unas preferencias específicas por razón del sexo. Se examinó, pues, muy concretamente si en las expresiones lingüísticas referidas a los alumnos se dirigía la palabra a niñas y niños o si se le dejaba intervenir en la conversación con frecuencia diferente.

En lo concerniente a las situaciones relativas al libro ilustrado, que favorecen una conversación más libre, aparecieron en cambio pautas de sucesión específicas según los sexos. Tales estructuras secuenciales son similares en todas las conversaciones de este tipo. En la figura 3 se recoge el resultado del análisis para la segunda situación de libro ilustrado en el primer grupo de jardines de infancia, como ejemplo de los demás. En ella se advierte cómo cambia el interés por la conversación de un niño a otro. Ahora bien, este cambio de referencias se registra únicamente en relación con el sexo. Así, se puede saber en qué fase interviene una niña o un niño, pero no de qué persona concreta se trata.

El diagrama muestra un curso de conversación desequilibrado. Son 103 niños y sólo 60 niñas los afectados por los cambios de referencia. Sorprende, sobre todo, que se dediquen cuatro amplias fases de la conversación únicamente a los niños, cuando sólo un tramo de cierta extensión va dirigido exclusivamente a las niñas. Esta estructura es tan característica en todas las conversaciones del libro ilustrado que permite establecer varios supuestos. Se puede tener la impresión, en efecto, de que al estar un niño en el centro de la conversación, disminuye la posibilidad de los demás niños de atraer la atención de la educadora. O mirado desde otro ángulo, cuando un niño está en el «foco» de la conversación, las niñas parecen quedar en la penumbra para la educadora.

Todos los modelos de la secuencia de las situaciones relativas al libro ilustrado fueron objeto de análisis (Siegel, 1987). Con esta técnica se puede averiguar si los tramos de conversación que se refieren a las niñas o a los niños aparecen ordenados aleatoriamente o si se alinean con pautas sistemáticas. Se halló que el orden no era aleatorio. Ahora bien, como los niños son elegidos como referencia en todos los grupos de conversación con mucha mayor frecuencia, cabe inferir que estos cambios irregulares de las referencias se producen generalmente a costa de las niñas.

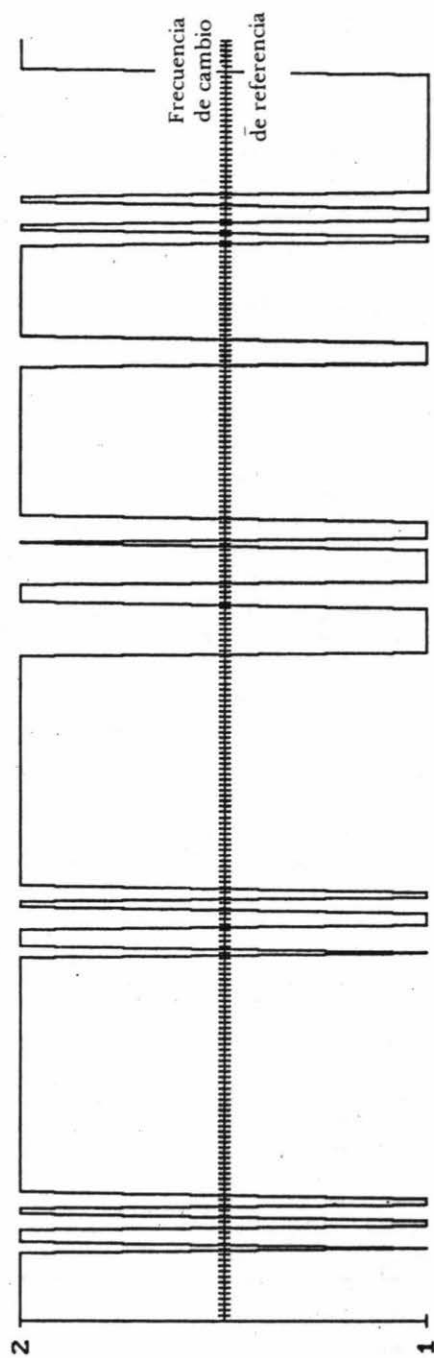
En esta parte del análisis no había que olvidar hasta qué punto influye en la conducta lingüística infantil la labor de educación lingüística del profesorado. Por eso se consideró en nuevos análisis preferentemente tal influencia. Con todo, para seguir la pista de estos procesos, hubo que hacer algunos microestudios. Las dos características cualitativas destacadas se utilizaron en el estudio de la adquisición del lenguaje como indicadores especialmente valiosos de las oportunidades infantiles de aprendizaje lingüístico (Moerk, 1985).

3.2. *Modelo lingüístico*

Sabemos que un modelo lingüístico adulto que se ajusta correctamente a la capacidad del niño influye de modo favorable en la adquisición del lenguaje por éste. Ahora bien, no se ha investigado hasta el momento si las educadoras y los educadores siguen esta misma pauta en nuestros jardines de infancia. Por eso se examinó primero si las tres educadoras modificaban su lenguaje en el trato con los niños. Para la operacionalización del «modelo lingüístico» se utilizó el grado de complejidad representado por «longitud media del enunciado» (MLU: promedio de palabras en una frase), ya que este indicador resulta una magnitud bastante fia-

FIGURA 3

Curso de la conversión (cambio de referencia) de la segunda situación relativa al libro ilustrado en el grupo de jardín de infancia



1: niñas
2: niños
z: 11,52
p: 0,00

ble de la conducta lingüística (Wells, 1979; Cole y Dale, 1986). La tabla 2 siguiente ofrece los resultados de esta preinvestigación.

TABLA 2
MLU del lenguaje de las educadoras en diversas situaciones conversacionales

EDUCADORA	ENTREVISTA	GRUPO DE CONVERSACION	
		Libro ilustrado	Juego lingüístico
1	7,3	4,7	3,5
2	10,1	5,4	3,6
3	7,3	4,0	3,1

Se observó que las educadoras simplificaban, en efecto, su lenguaje ante los alumnos del jardín infantil. Llama la atención lo mucho que aligeraban las frases. Dicho en otros términos, el lenguaje de las profesoras era mucho más complejo en presencia de una adulta que las estuviera entrevistando. Las frases dirigidas a los alumnos contenían, en promedio, cuatro palabras menos por unidad analítica (conjunto). Esto no aparecía tan claramente en la situación de libro ilustrado como en la situación de juego lingüístico; pero esta diferencia se consideró debida a la distinta complejidad de los medios de fomento del lenguaje. Los textos de libros ilustrados son generalmente más simples que los modelos de habla ritualizados provocados por versos infantiles.

Pareció conveniente, a tenor de este resultado, examinar si se constataba una simplificación del lenguaje (ajuste fino) diferenciada en función del sexo. Se estudió para ello la coincidencia, o no, de la MLU de las frases infantiles y la MLU de las frases con las que se interpelaba a los alumnos. Para ello se midieron las correlaciones de rangos -Spearman- (tabla 3).

TABLA 3
Correlaciones de rangos del ajuste lingüístico fino

X	HABLANTE		INTERPELADO		r_s	P
	x	s_x	x	s_x		
	Niñas	1,82	2,23	1,36		
Niños	1,95	2,43	2,01	2,38	0,73	0,001

Los resultados sorprenden hasta cierto punto, ya que resultó para los niños una correlación significativamente mayor que para las niñas. Esto significa simple-

mente que las frases dirigidas por las educadoras a las niñas sintonizan con el nivel de complejidad del lenguaje de éstas menos de lo que sintonizan las frases dirigidas a los niños con el nivel de complejidad del lenguaje de éstos. Así pues, el grado de ajuste correcto depende, en efecto, del sexo del alumno interpelado.

Si al interpretar estos resultados se consideran los valores medios respectivos, sobresalen ciertos aspectos relevantes para el aprendizaje. Los niños se encuentran con un lenguaje que se sitúa mínimamente por encima de su propio nivel de complejidad. Esto sugiere unos procesos de educación lingüística que estimulan la «zona del desarrollo próximo» (Vygotski, 1969). a los niños se les ofrecen, pues, unas condiciones favorables de aprendizaje lingüístico. A las niñas, en cambio, se les ofrece un lenguaje que se sitúa un poco por debajo de su nivel de capacidad; tales procesos de educación lingüística subestimulante apenas pueden brindar los resortes de aprendizaje lingüístico adecuados. No es posible saber, de momento, si el lenguaje de los niños, algo más complejo que el de las niñas, debe considerarse como efecto de ese trato diferenciado. En favor de tal interpretación puede aducirse el hecho de que niñas y niños no difieren apreciablemente en su capacidad lingüística global, mientras que las conversaciones de grupo muestran unas diferencias en favor de los niños.

3.3. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*

El desarrollo lingüístico infantil, además de apoyarse más o menos en el modelo de los hablantes adultos, avanza también mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje concretas. Estas manipulaciones auto o heterodeterminadas suelen ser arbitrarias y se basan en las expresiones espontáneas. Al producirse tales intervenciones (p. ej., en forma de auto o heterocorrecciones mínimas) en la «tarea de desarrollo lingüístico» correspondiente, coadyuvan en gran medida a los procesos de aprendizaje infantil. Al alumno que está aprendiendo el lenguaje, estas estrategias, aplicadas tanto desde fuera como desde dentro, le ayudan a organizar su estructura lingüística (Grimm, 1985).

El estudio de la adquisición del lenguaje ofrece unas categorizaciones de enseñanza y aprendizaje muy diferenciadas. No obstante, estas categorizaciones aparecen sobrediferenciadas desde la óptica pedagógica, al menos en el sentido de que las (micro) estructuras de enseñanza y aprendizaje, tan variadas como sutiles, que aparecen en estos planteamientos no se pueden transformar, sin más, en enunciados pedagógicamente relevantes. Por eso, se aplicó para el análisis una adaptación simplificada de un instrumento de investigación empleado por Moers (1985). Con arreglo a él, se distinguen fundamentalmente siete modos de lenguaje: imitación, expansión, inserción, provocación, introducción, interrogación y elaboración. A su vez, estas categorías se diferencian ulteriormente, de tal suerte que cabe articular las expresiones con arreglo a 28 criterios. Siendo también esta versión simplificada un tanto compleja, en la figura 4 siguiente se definen sólo dos (sub) categorías y se ilustran con ejemplos textuales que parecen especialmente relevantes en el análisis.

FIGURA 4

Operacionalización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje elegidas

CATEGORIAS	EJEMPLOS
<i>Imitación</i>	
Se imita total o parcialmente una expresión propia o ajena.	
<p>a) <i>Imitación simple</i>: Imitación idéntica o simplificada.</p> <p>b) <i>Imitación de las estructuras</i>: Se imitan estructuras lingüísticas raras (p. ej., frases en voz pasiva).</p> <p>c) <i>Imitación con inserciones</i>: Imitación en la que se sustituyen algunas partes (p. ej., pronombre posesivo).</p> <p>d) <i>Imitación combinada</i>: Se combinan elementos de dos (o más) frases.</p> <p>e) <i>Autorrepetición</i>: Se repite (casi) idénticamente el propio enunciado. Debe ser una frase significativa, no un simple «mmm...sí».</p> <p>f) <i>Cita</i>: Se toman elementos de libros, historietas o cantos.</p>	<p>f) Niño: «Mi puesto derecho está vacío. Quiero poner en él a...»</p>
<i>Elaboración</i>	
Se elabora un concepto.	
<p>a) <i>Elaborar notas distintivas</i> (estáticamente): A base de un enunciado previo que introdujo un concepto se elaboran detalles característicos del mismo. Esto afecta a adjetivos y adverbios; y así se produce gradualmente la caracterización del concepto introducido.</p> <p>b) <i>Elaborar la dinámica</i> (dinámicamente): A base de un enunciado previo que introdujo el concepto se elaboran las actividades y procesos mencionados. También estas caracterizaciones se producen gradualmente.</p> <p>c) <i>Elaborar funciones</i>: A base de un enunciado previo que introdujo el concepto se elaboran las funciones de lo designado (p. ej., «el cuchillo sirve para cortar»). También estas caracterizaciones se producen gradualmente.</p> <p>d) <i>Elaborar relaciones complejas</i>: A base de un enunciado previo se insertan los conceptos empleados en contextos más complejos. Suelen servir para ello los adverbios de tiempo, lugar...</p>	<p>c) Niño: «Los pájaros construyen nidos en primavera o los reparan.» Educadora: «¿Por qué? ¿Qué hacen en primavera?» Niño: «Porque empollan huevos y entonces llegan crías.»</p>

Se analizaron primero descriptivamente los contenidos de todas las conversaciones de grupo mediante este sistema de categorías y resultados se presentan en forma de diagrama de bloques en la figura 5. Las indicaciones de porcentaje se refieren a la totalidad de las expresiones producidas en la conversación. Hay que tener en cuenta que una notable proporción de las aportaciones corresponde a estrategias de enseñanza y aprendizaje (p. ej., las expresiones para garantizar los presupuestos de la conversación).

La figura pone en claro que los perfiles de las frecuencias de aparición difieren notablemente. Ahora bien, las diferencias se refieren sobre todo a las formas de educación lingüística y no tanto a los grupos de jardín de infancia. En la situación relativa al libro ilustrado destacan más las estrategias activas (p. ej., la elaboración), mientras que en la situación de juego lingüístico dominan las estrategias adaptativas (p. ej., la imitación). Se puede partir del postulado de que esta manifestación típica es el precipitado de la constante reiteración de las formas versificadas.

A continuación se indagaron las diferencias en las estrategias de enseñanza y aprendizaje entre las niñas y los niños. No se constataron tales diferencias en las situaciones de juego lingüístico. También eso es revelador; en este caso, las «imitaciones» son fundamentales por la materia de la que se trata. También son necesarias las intervenciones «provocativas» para mantener el curso del juego. El hecho de que en la mayoría de los juegos lingüísticos sea el orden (aleatorio) el que decide básicamente quién va a ser el próximo en hablar (p. ej., pasar el «juego» al siguiente) se explica por el escaso margen que hay para la dirección de la conversación en función del sexo. En cambio, como permite ver la figura 6 en las situaciones de libro ilustrado, menos ritualizadas, se perfilan cualidades de la conversación muy típicas de cada sexo. Las indicaciones de porcentaje se refieren aquí a la totalidad de los enunciados de una conversación que cabe imputar a la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Esta claro que las expresiones referentes a las niñas contienen con más frecuencia las estrategias adaptativas (p. ej., imitación con inserciones). Los niños, en cambio, se encuentran más a menudo con estrategias que provocan una labor lingüística activa (p. ej., elaboración de conceptos). En cualquier caso, hay que hacer la reserva de que estas diferencias sólo son estadísticamente significativas para los grupos 1 y 2.

Los resultados para el grupo 3 apuntan, con todo, en la misma dirección y aparecen documentados como tendencia.

Para el grupo de jardín de infancia 1 se diseñaron cuatro situaciones de libro ilustrado con el fin de poder seguir concretamente la estabilidad de estos modelos conversacionales típicos del sexo. También resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre niñas y niños para tres de las conversaciones del grupo. En la cuarta situación de libro ilustrado no se puede asegurar la diferencia entre los perfiles típicos de los sexos, pero era de relieve similar.

Estos resultados ponen de manifiesto, en conjunto, que niñas y niños son interpelados en las conversaciones de grupo relativas al libro ilustrado en un estilo que implica cualidades conversacionales distintas. Se les ofrecen, pues, unos campos de

FIGURA 5

Frecuencias de las estrategias de enseñanza y aprendizaje lingüístico en la situación de libro ilustrado y de juego lingüístico en los tres grupos

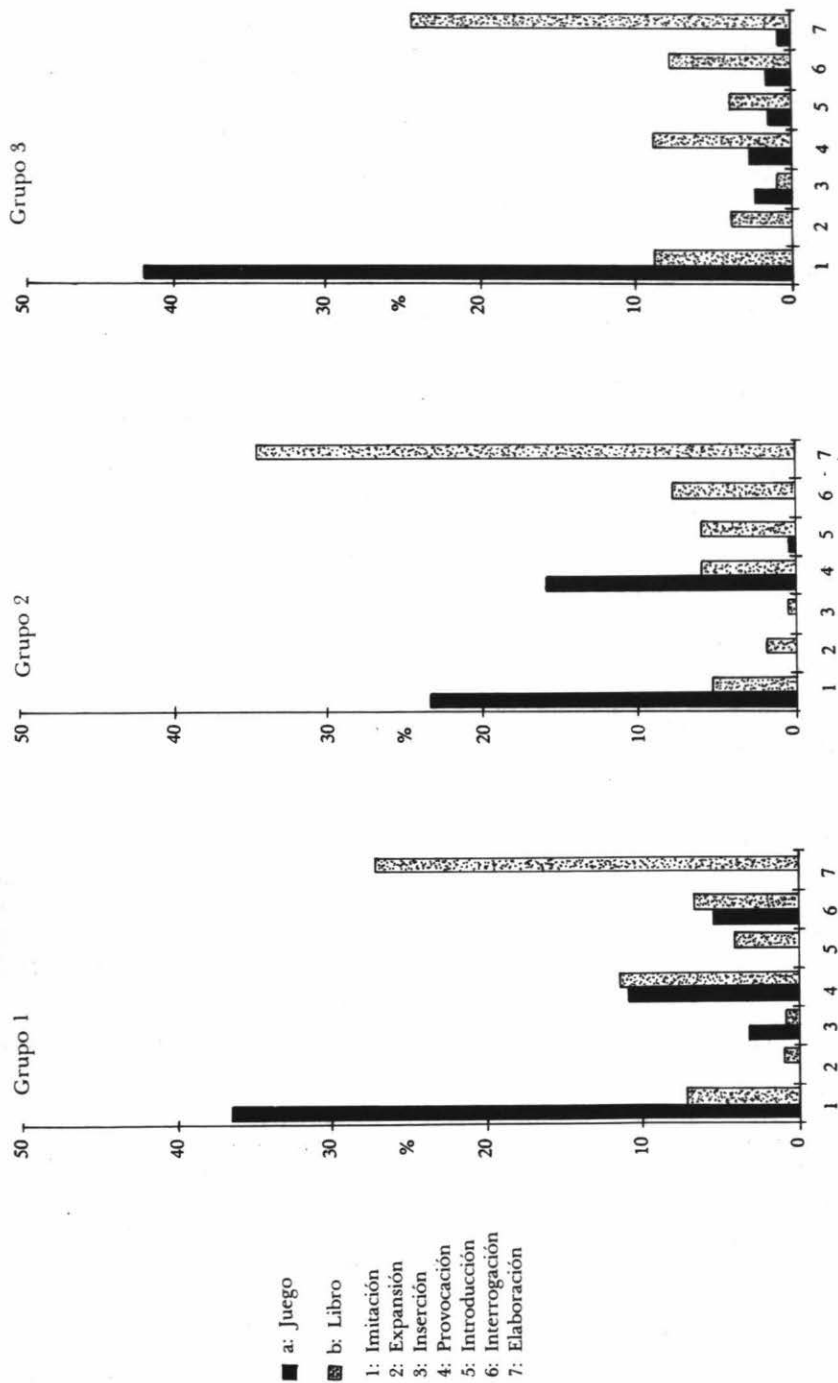
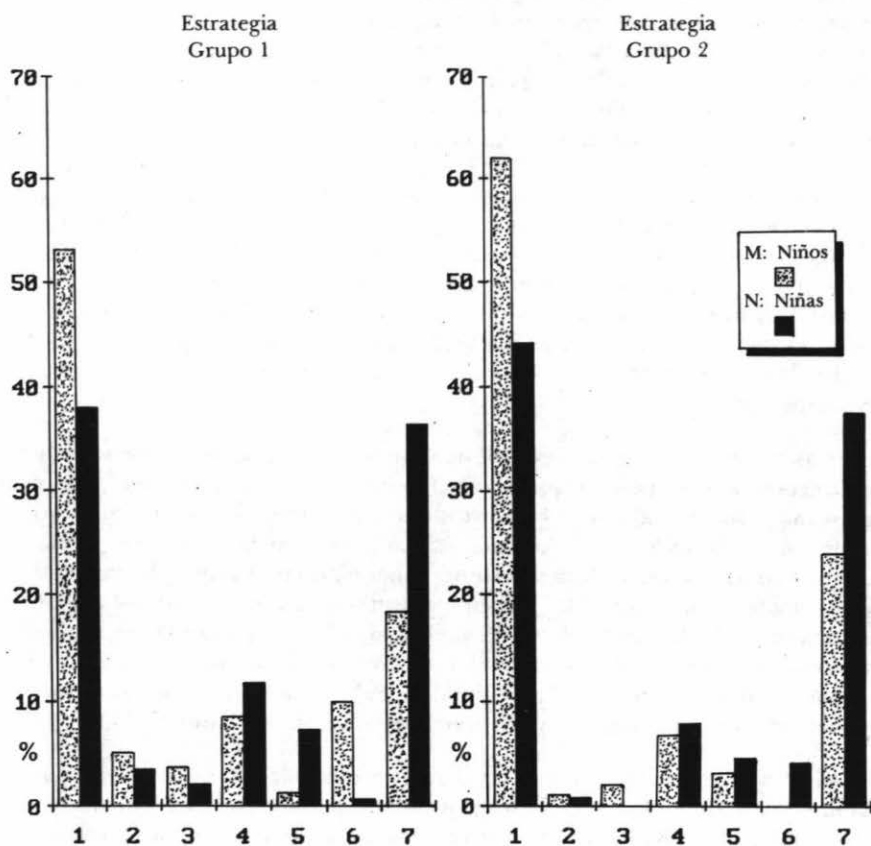


FIGURA 6

Estrategias de enseñanza y aprendizaje lingüístico en la situación de libro ilustrado de los grupos 1 y 2 de jardín de infancia



$\chi^2 = 23.29$
 $p = .001$

$\chi^2 = 16.22$
 $p = .01$

1: Imitación
 4: Provocación
 7: Elaboración

2: Expansión
 5: Introducción

3: Inserción
 6: Interrogación

ejercicio lingüístico estructuralmente distintos en función de su sexo. Este estado de cosas es tan significativo, en parte, porque las citadas posibilidades de aprendizaje diferencial por sexos no representan el modelo aleatorio de un esquema específico del grupo de conversación, sino que son típicas de las formas de promoción lingüística con apoyo en el libro ilustrado.

4. DISCUSION Y PERSPECTIVA

Sobre el trasfondo de los resultados obtenidos, se trató de responder a la pregunta formulada al comienzo de nuestro trabajo. Se partió del principio de que las niñas y los niños, tanto en la familia como en la escuela, quedan insertos en mundos experienciales diferentes. Se tuvo en cuenta especialmente que las distintas influencias educativas para las niñas y los niños implican el peligro de una desventaja para las primeras. Esto llevó a plantear si las niñas y los niños son tratados también de modo distintos en el jardín de infancia y si estas diferencias implican un efecto restrictivo o postergador en las niñas.

Tales resultados no parecieron confirmarse tras un primer análisis de las conversaciones de grupo. En principio, no aparecieron diferencias globales relacionadas con el sexo. Dicho más concretamente, no se hallaron diferencias en la frecuencia de interpelación en el grupo de conversación ni en la frecuencia de las distintas intervenciones. Sólo una consideración más atenta permitió descubrir la existencia de estructuras diferentes para diversos subgrupos. Y entonces quedó claro que ciertos grupos específicos de niñas no contribuían en igualdad de condiciones.

Estas contradicciones pusieron de manifiesto que un análisis que sólo destaca las «frecuencias» de intervención corre el peligro de dar una imagen (en el mejor de los casos) superficial o (en el peor) distorsionada del proceso educativo. Por eso se efectuaron otros estudios, orientados hacia la esencia de lo que sienten los alumnos en los procesos de intercambio lingüístico en el grupo de conversación. En los análisis cualitativos de este tipo se utilizan diversos criterios que se han acreditado como factores relevantes del desarrollo lingüístico. De ese modo, las conversaciones de grupo se contemplan a través de distintos filtros que permiten evaluar la capacidad de apoyo y estímulo de estas situaciones educativas mediante la orientación de la enseñanza y el aprendizaje lingüístico (Grimm, 1985).

Sólo desde esta perspectiva se revelan los sutiles hilos que tejen la diferente relación con los alumnos según su sexo. Resulta especialmente preocupante que no sean visibles de forma directa las condiciones de aprendizaje lingüístico ofrecidas a las niñas y los niños. Quizá sólo la vía microanalítica revele que la calidad de los tramos de conversación dedicados a las niñas difiere claramente de la que se reserva a los niños.

Cada análisis, a tenor del criterio subyacente, lleva obviamente a una estructura conversacional específica. Pero todos los modelos de influencia utilizados dejan en claro una cosa: las niñas y los niños reciben un trato diferente en el jardín de infancia, de tal suerte que se ofrece a las primeras un margen de aprendizaje lingüístico más estrecho y menos estimulante en aspectos decisivos. Desde la otra vertiente, hay que decir que las educadoras tienen más consideración con los niños, atendiéndolos más durante la conversación y concediéndoles un mayor margen de actuación. Y esto es significativo, porque por esta vía los niños reciben mayores estímulos para el aprendizaje y cuentan con más posibilidades de mejorar su capacidad lingüística. En otras palabras, encuentran un ambiente de apren-

dizaje lingüístico ventajoso frente a las niñas, justamente en una fase evolutiva fundamental para la conformación más precisa del instrumento del lenguaje.

Por otra parte, también el hecho de que los niños estén más implicados en procesos educativos que presuponen o provocan la actividad personal es importante para el desarrollo. Al fin y al cabo, el estudio de la adquisición del lenguaje demuestra que los buenos «entrenadores lingüísticos» se distinguen sobre todo por incitar a los alumnos a una labor más intensa en los detalles (Moerk, 1986). Esto es precisamente lo que experimentan los niños cuando las educadoras les incitan constantemente a elaborar con más precisión los conceptos y las relaciones.

De este modo se facilitan las experiencias de una posible relación entre acción y reacción que impulsan el desarrollo de las expectativas de competencia y de las convicciones de eficiencia. Block (1983) infiere de esta confluencia de factores que los niños reciben un mayor estímulo que las niñas en su desarrollo cognitivo en el marco de una práctica diferente para ambos sexos.

Pero hay otro aspecto digno de atención. Los resultados sugieren que estas formas de conversación específicas en función del sexo implican una consideración diferente para unos y otros. Tal hipótesis se confirma con los resultados de otras investigaciones. Así, Trömel-Plötz (1984) señala que en las conversaciones se da menos importancia a los enunciados de las mujeres. También Bilden (1985) llega a la conclusión de que los adultos reaccionan como si les pareciera más interesante lo que dicen los niños que lo que dicen las niñas. Por eso, es lógico establecer un nexo entre este trato valorativo por los adultos y el sentimiento positivo de autoestima de los niños (Valtin y Kopffleisch, 1985; Rustemeyer, 1982; Horstkemper, 1987).

Sin embargo, todo esto no es suficiente para demostrar que la modalidad específica de trato que reciben las niñas en el grupo de conversación influya en ellas desfavorablemente. No sabemos, en definitiva, cómo viven los niños y las niñas este tipo de influencias encubiertas. ¿Se perjudica realmente a las niñas en sus posibilidades de aprendizaje lingüístico por el hecho de darles menos estímulo y apoyo? ¿O sucede lo contrario, que aprenden (forzosamente) antes que los niños a hacer «su labor de estructuración lingüística» con más independencia de los adultos? ¿Y no supone esa experiencia ciertas ventajas decisivas a largo plazo? Lo cierto es que las niñas no van a la zaga de los niños en el desarrollo lingüístico. Esto hace presumir la existencia de estrategias o capacidades compensadoras en las niñas, o frente a ellas, como propone Andresen (1982), para la adquisición del lenguaje escrito. En el caso del estudio aquí presentado hay que tener en cuenta, además, que las niñas oyen toda la conversación y por eso pueden utilizar para su propia labor de estructuración lingüística las frases dirigidas a los niños. En lo que respecta a la contribución activa al diálogo, no desmerecen ante los niños.

Hay que reconocer, pues, que no sabemos aún si son las niñas o los niños quienes experimentan una desventaja o una ventaja global en el marco de la educación en el jardín de infancia. Sí está claro, en cambio, que se favorece o se inhibe a los alumnos de esos centros en distinta medida, y en diversos ámbitos

del desarrollo, por razón de su sexo. Los resultados de nuestros estudios se corresponden con otros datos en cuanto a la mayor exigencia de la conducta adaptativa para las niñas y el mayor estímulo de la conducta activa para los niños (Neubauer, 1986).

Queda por aclarar en una investigación ulterior si las niñas y los niños de nuestros jardines de infancia encuentran generalmente campos educativos típicos para cada sexo. De ser así, conviene analizar a fondo el entramado de la posible influencia. Habría que examinar, por ejemplo, si son sólo las educadoras las que dan un trato diferente a niñas y niños o si ocurre lo mismo con los educadores (Lee y Wolinsky, 1973; Hoffman y cols., 1984; Riley y cols., 1985). Habría que averiguar además si las «teorías educativas ingenuas» de educadoras y educadores implican prejuicios según los sexos y qué aspectos de las ideas educativas correspondientes condicionan determinados comportamientos diferenciales según los sexos.

Me parece oportuno, en suma, no reducir el horizonte de antemano, sino permanecer atentos, en general a los posibles «corsés evolutivos» que actúan encubiertamente en el jardín de infancia. Sólo conociendo mejor tales inhibiciones encubiertas del desarrollo en niñas y niños cabe pensar en las medidas pedagógicas y ponderar las posibilidades de prevención.

NOTA DE LA AUTORA

Debo agradecer a las señoras Gnoth y Heb la posibilidad de haber reelaborado los datos de los test obtenidos en el marco de sus trabajos y las grabaciones en video para mi propia problemática.