

La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales

Un estudio en escuelas primarias de Argentina

*Unfamiliar words in Social Studies teaching situations.
A study at primary schools in Argentina*

Alejandra Menti *

Celia Renata Rosemberg**

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto analizar cuán familiares a los alumnos son las palabras que configuran el entorno lingüístico al que se hallan expuestos durante las clases de ciencias, así como también describir los movimientos conversacionales que emplean los docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños. El corpus está conformado por 12 situaciones de enseñanza registradas en clases de ciencias en 1er., 3er. y 5to. grado de cuatro escuelas -dos urbanas y dos rurales- de la provincia de Córdoba, Argentina. Se diseñó y aplicó una escala a partir de la cual se valoró el grado de conocimiento que los alumnos tenían de las palabras que configuraban el entorno lingüístico de las clases. El análisis de los datos se realizó mediante el empleo combinado de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los resultados cuantitativos mostraron que los alumnos de 3er. grado tuvieron menos oportunidades de escuchar palabras poco familiares que los de 1er. No se registraron diferencias significativas con 5to. grado. Tampoco se observaron diferencias entre las escuelas rurales y urbanas. El análisis cualitativo mostró que al introducir una palabra poco familiar a los niños, las maestras mejoran la comprensión de su significado mediante movimientos de reparación y actos discursivos de expansión y ejemplificación. Asimismo, se focalizan en el vocabulario poco familiar de manera explícita e implícita y proporcionan distintos tipos de información para que los alumnos puedan comprender su significado. Los resultados del estudio tienen importantes implicancias pedagógicas en tanto muestran la necesidad de incrementar, a lo largo de la escolaridad primaria, las oportunidades de aprendizaje de vocabulario poco familiar a los niños, ya que la amplitud del vocabulario infantil es un predictor de la adquisición del sistema de escritura, como así también de la comprensión y de la producción de textos.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, vocabulario, familiaridad, movimientos conversacionales, clases de ciencias

Abstract

This study aims at analyzing how familiar students are to the words that make up the linguistic environment they are exposed to during Social Studies lessons. Furthermore, it aims to describe conversational moves that teachers use during the treatment working with vocabulary that is unfamiliar to children. Data analysis consists of 12 teaching situations registered during Social Studies lessons in 1st, 3rd and 5th grades at two rural and two urban schools in the Province of Córdoba, Argentina. A measuring scale was designed and used to assess the degree of knowledge students had of the words that made up the linguistic environment of the lessons. The analysis of the data was carried out through the combined use of quantitative and qualitative procedures. The quantitative results showed that 3rd grades graders had fewer opportunities to hear unfamiliar words than 1st graders. There were no significant differences with grade 5th. No differences were observed between rural and urban schools. The qualitative analysis

showed that by introducing an unfamiliar word to children, teachers scaffold the understanding of its meaning through repair moves and discursive acts of expansion and exemplification. In addition, they focus on unfamiliar vocabulary in explicit and implicit ways and provide different types of information so that students can understand its meaning. The results of the study have important pedagogical implications insofar as they show the need to increase opportunities for children to learn the unfamiliar vocabulary; since the extent of a child's vocabulary can predict the acquisition of the writing system acquisition as well as text comprehension and production.

KEYWORDS: *teaching, vocabulary, familiarity, conversational moves, Social Studies lessons*

1. Introducción

En el presente estudio se analiza el vocabulario que configura las situaciones de enseñanza de ciencias sociales en la escuela primaria. Se atiende especialmente a cuán familiares o conocidas son para los niños las palabras en el discurso de las maestras y a los movimientos conversacionales que ellas ponen en juego cuando introducen, explican o corrigen el vocabulario poco familiar a los niños.

La importancia del vocabulario a que se hallan expuestos los niños en el contexto conversacional de las situaciones de enseñanza resulta evidente cuando se atiende a los resultados de investigaciones (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001) que han mostrado que la amplitud del vocabulario de un niño está directamente relacionada con la cantidad y la calidad de las palabras que él tiene la oportunidad de escuchar. La amplitud del vocabulario infantil constituye, a su vez, un predictor de la adquisición del sistema de escritura, así como también de la comprensión y la producción de textos orales y escritos (Biemiller, 2006; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007, entre otros).

El presente estudio se enmarca en una perspectiva psicolingüística, sociopragmática (Tomasello, 2003) y experiencial (Nelson, 2007) que recupera los aportes teóricos de la psicología sociocultural (Bruner, 1977, 1984, 1986; Cole, 2003; Vygotsky, 1964, 1988) y sitúa la adquisición y el aprendizaje del vocabulario en el marco de las interacciones sociales de las que participan los niños. Desde esta perspectiva teórica se asume que para inferir y comprender el significado de las palabras desconocidas que escuchan, los niños se apoyan en los intercambios conversacionales en los que estas palabras se hallan incluidas. Diversas investigaciones, en esta línea, han analizado los intercambios conversacionales en los que participan niños pequeños de distintos grupos sociales en los contextos de interacción en el hogar (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001), y en el entorno del jardín de infantes (Rosemberg y Silva, 2009; Torr y Scott, 2006). Sus resultados han proporcionado evidencias empíricas de que el aprendizaje del vocabulario está relacionado no sólo con las propiedades léxicas -cantidad, diversidad, complejidad o sofisticación del vocabulario- que caracterizan el entorno lingüístico al que se encuentra expuesto el niño, sino también con el andamiaje o sostén social, pragmático y discursivo disponible para que aquél pueda inferir e interpretar el significado de las palabras que desconoce (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Biemiller y Boote, 2006).

Las investigaciones que se focalizaron en el sostén o andamiaje por medio del cual los adultos -padres o maestras- o niños mayores promueven en niños preescolares el aprendizaje del significado de las palabras desconocidas, identificaron y describieron tanto la información lingüística y no lingüística presente en el contexto de intercambio como los movimientos conversacionales que ponen en juego los interlocutores del niño.

Así, por ejemplo, las investigaciones de Beals (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995) mostraron que el contexto del intercambio en el hogar puede presentar distinto grado de informatividad en función de aspectos físicos -la demostración del objeto o de la acción a la que se refiere la palabra-, aspectos sociales -el señalamiento de las normas o comportamientos sociales asociados a esa palabra-, aspectos relativos al conocimiento previo -como, por ejemplo, el relato de experiencias pasadas relacionadas o el vínculo de la palabra desconocida con el conocimiento general- o aspectos semánticos -cuando en el discurso se proporciona la definición del término, se menciona un sinónimo o se lo contrapone a un antónimo-. Asimismo, algunos de estos estudios (Biemiller y Boote, 2006; Elley, 1989; Rosemberg y Silva, 2009; Rosemberg y Stein, 2009; Weizman y Snow, 2001) observaron que los adultos mediatizan esta información tanto a través de estrategias de enseñanza directa y explícita como de estrategias indirectas e implícitas.

Por su parte, estudios realizados en el marco de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y del análisis conversacional (Goodwin, 2000) elaboraron una serie de conceptos que describen ciertos aspectos, verbales y no verbales, de los intercambios conversacionales entre adultos en los que se asientan los procesos de comunicación y de interpretación de significados. Estos conceptos resultan, también, instrumentos útiles para analizar, en los intercambios conversacionales entre adultos y niños, las oportunidades que tienen los niños para aprender vocabulario, como por ejemplo, en el contexto escolar. En coincidencia con las investigaciones mencionadas, realizadas desde la perspectiva psicolingüística, estos trabajos consideran que la posibilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas en los intercambios se halla condicionada no sólo por la información verbal sino también por la información no verbal incluida en el contexto del intercambio. El concepto de pistas de contextualización (Gumperz, 1982), elaborado en el marco de estos estudios, alude a ciertas características indexicales en el intercambio -tales como la entonación, ciertos gestos, el posicionamiento corporal, la secuencia organizativa del discurso- que se yuxtaponen (Goodwin, 2000) al contenido semántico de las emisiones e implícitamente orientan la comprensión de los interlocutores.

Los estudios que analizaron los movimientos interaccionales que adultos -padres y docentes- (Rosemberg y Silva, 2009; Rosemberg y Stein, 2009; Torr y Scott, 2006) y niños mayores (Alam, Stein y Rosemberg, 2011) ponen en juego para que el niño comprenda el significado de las palabras desconocidas, observaron que los interlocutores, en general, corrigen y amplían el significado de las palabras no familiares a los niños. Asimismo reparan problemas que surgen en la comprensión mutua a partir de la inclusión de la palabra desconocida. De este modo, proporcionan un andamiaje que guía el aprendizaje del vocabulario nombrando conceptos de objetos, cualidades, personas, acontecimientos y fenómenos diversos; ampliando la información referida a características perceptivas y/o funcionales del concepto al que alude la palabra o proporcionando información ortográfica relativa al término nuevo y estableciendo relaciones temáticas y taxonómicas entre la palabra foco y otras palabras.

Las escasas investigaciones centradas en las clases de ciencias que abordaron el aprendizaje de palabras en la interacción se han llevado a cabo en el colegio secundario. En el marco de proyectos más amplios, estos estudios identificaron las estrategias discursivas que los profesores ponen en práctica cuando introducen o explican palabras específicas pertenecientes a distintas áreas del conocimiento, así como también cuando establecen relaciones semánticas entre distintos términos (De Longhi, et al., 2012; Lemke, 1997).

Las investigaciones reseñadas asumieron que ciertas palabras en los intercambios podían ser desconocidas o poco familiares para los niños. Sin embargo, no establecieron de modo sistemático cuán familiar o conocido era para los niños el vocabulario que integraba las situaciones de enseñanza. Este aspecto adquiere una particular relevancia si se tiene en cuenta que un individuo puede desconocer por completo una palabra -desconocer su forma oral y su significado- o conocerla totalmente -conocer su significado y su forma oral y escrita-. Como sostiene Dale (1965), entre estos dos extremos una persona puede tener distintos tipos de (conocimiento parcial, puede identificar la forma de la palabra pero desconocer su significado, o puede tener una idea sobre el significado aunque muy contextualizada, general e imprecisa.

Para que el niño utilice una palabra tiene que comprender su significado, aunque sea de un modo limitado. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el niño puede alcanzar una comprensión más ajustada del significado de una palabra cuando tiene oportunidades de escucharla y de emplearla en conversaciones con otras personas que en sus respuestas le muestran si el uso que hace de la palabra es un uso apropiado (Nelson, 2007). Atendiendo a ello es que Beck, McKeown y Kucan (2002) sostienen que en las situaciones de enseñanza los docentes deberían centrarse en aquellas palabras que son frecuentemente empleadas por los adultos pero que son poco familiares o desconocidas para los niños.

Las investigaciones previas mencionadas se han centrado casi exclusivamente en el análisis del vocabulario en el entorno familiar o escolar de niños preescolares (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Torr y Scott, 2006; Weizman y Snow, 2001). Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario continúa a lo largo de la vida del individuo (Beck, McKeown y Kucan, 2002) y la escuela primaria constituye, en este sentido, un contexto privilegiado en el que todos los niños tienen la oportunidad de interactuar con adultos alfabetizados -sus maestros- y de escuchar en distintas situaciones de enseñanza palabras diversas, abstractas y no familiares. El presente trabajo tiene precisamente por objeto analizar cuán familiares son a los niños las palabras que configuran el discurso de las maestras durante las clases de ciencias a lo largo de la escuela primaria -1º, 3º y 5º grado-, así como también describir y analizar los movimientos conversacionales que emplean las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron en este estudio 12 maestras y 365 alumnos de 1º (55 niños y 58 niñas), 3º (56 niños y 52 niñas) y 5º grado (73 niños y 74 niñas) de la educación primaria de Córdoba, Argentina. Los participantes pertenecían a 12 cursos (cuatro de 1º grado, cuatro de 3º y cuatro de 5º grado) de dos escuelas urbanas y dos escuelas rurales. Las maestras de todos los grados tenían una antigüedad superior a 15 años en su práctica docente. Por su parte, los 12 grupos de alumnos eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia.

2.2. Obtención de la información empírica

En cada uno de los cursos se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza que implicaron el desarrollo completo de la unidad temática. Tipos de trabajo, correspondiente al área de ciencias sociales. Con este objeto se pactó previamente con las docentes a cargo de los cursos observados el cronograma de las observaciones. Las maestras recibieron únicamente la indicación de desarrollar la unidad temática del modo en el que lo harían si la investigadora no estuviera presente. El desarrollo completo de la unidad temática osciló entre 1 y 10 horas cátedra, según la docente.

2.3. Transcripción de los datos

Todas las situaciones de enseñanza fueron transcritas siguiendo el formato CHAT-Códigos para el análisis humano de transcripciones desarrollado en el marco del programa CHILDES (Sistema de Intercambio de datos del lenguaje infantil) por MacWhinney (2000). Dicho programa permite el procesamiento de los datos con el programa.

2.4. Análisis de la información

La información empírica se analizó mediante el empleo combinado de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Por medio de procedimientos de orden cuantitativo se estableció la cantidad de palabras de distinto grado de familiaridad que configuraban las situaciones de enseñanza en cada uno de los cursos. Recurriendo a procedimientos cualitativos se elaboraron categorías conceptuales para analizar los movimientos conversacionales que las maestras ponían en juego durante el tratamiento de las palabras poco familiares.

Para establecer el grado de familiaridad de las palabras más frecuentes que configuran las clases de ciencias sociales en 1er., 3er. y 5to. grado de escuelas urbanas y rurales se procedió de la siguiente manera:

Se empleó el programa CLAN para obtener medidas cuantitativas de la cantidad total de palabras pronunciadas por las maestras durante las situaciones de enseñanza (tokens), como así también de los tipos distintos de palabras emitidas por las docentes durante las clases observadas (types).

En ese corpus se identificaron las palabras que configuraban el contenido académico de la unidad temática Tipos de trabajo.

De entre esos términos se seleccionaron las 15 palabras léxicas que las maestras de cada uno de los 12 cursos pronunciaron con mayor frecuencia: 180 en total.

Se confeccionó una escala de valoración subjetiva a partir de la cual 160 jueces tuvieron que valorar el grado de conocimiento que los niños tenían de cada palabra.

3. Escala de valoración subjetiva

Opción 1: El niño no conoce esta palabra. Es decir, después de escucharla la confunde con otra palabra que suena parecido y tampoco conoce nada sobre su significado. (Desconocimiento total Puntaje = 1).

Opción 2: El niño conoce esta palabra, sabe qué objeto o referente está nombrando la misma pero no la puede definir ni usar habitualmente. (Conocimiento pasivo. Puntaje = 2).

Opción 3: El niño puede mencionar algún significado de la palabra pero no la usa habitualmente. (Conocimiento pasivo. Puntaje = 3)

Opción 4: El niño usa habitualmente esta palabra pero no puede definirla. (Conocimiento activo. Puntaje = 4)

Opción 5: El niño puede usar la palabra habitualmente y puede explicar algunos de los significados de la misma cuando alguien le pregunta. (Conocimiento activo. Puntaje = 5).

Opción 6: El niño usa habitualmente esta palabra y puede definirla teniendo en cuenta no sólo el significado que explica la maestra de un modo contextualizado sino también todos los significados de la palabra. Además, la puede pronunciar y escribir perfectamente. (Conocimiento total. Puntaje = 6).

En cada una de las 4 escuelas se entrevistó a 40 jueces. Los jueces fueron 10 maestras y 30 madres o padres de niños que, al momento de la prueba cursaran 1er., 3er. y/o 5to. grado. En las entrevistas las madres o padres debieron valorar subjetivamente el grado de conocimiento

que tenían sus hijos respecto de cada una de las 15 palabras más frecuentes que habían sido pronunciadas por la maestra del grado correspondiente al que iban sus niños -1er., 3er. o 5to.-. Las 10 maestras entrevistadas en cada escuela, por su parte, debieron valorar de modo subjetivo el grado de conocimiento de las palabras más frecuentes que tenían los alumnos de todos los cursos -1er., 3er. y 5to..

A partir de los resultados obtenidos de la escala de valoración subjetiva, se categorizaron las 180 palabras seleccionadas considerando su grado de familiaridad para los niños. El puntaje promedio de cada palabra permitió categorizar a las palabras como muy familiares (5 y 6 puntos), poco familiares (3 y 4 puntos) o muy poco familiares (1 y 2 puntos) para los niños.

Se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas (Kruskal-Wallis y Mann-Whitney) para medir el nivel de significación de las diferencias en este aspecto según las variables independientes del estudio: grado de escolaridad y entorno rural/urbano. Se emplearon pruebas no paramétricas porque la mayor parte de las puntuaciones de las variables de este análisis no se ajustaban a una distribución normal, tal como lo había mostrado el EL TEST KOLMOGOROV-SMIRNOV.

4. Análisis cualitativo de las intervenciones de las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños.

El análisis cualitativo se focalizó en los movimientos conversacionales que ponían en juego las maestras para introducir, explicar, ajustar y/o corregir el vocabulario que padres y maestras valoraron como poco familiar a los niños de los 12 cursos observados. El análisis se realizó a partir de un sistema de dimensiones y categorías elaborado por las autoras en un interjuego entre la información inductivamente derivada de la empiria y categorías teóricas elaboradas en estudios previos (Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Goodwin, 2000; Gumperz, 1982; Macbeth, 2004; Rosemberg y Silva, 2009; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977; Sinclair y Coulthard, 1975; Weizman y Snow, 2001).

A continuación, se presenta el sistema de dimensiones y categorías elaborado para realizar el análisis cualitativo de este estudio.

Sistema de dimensiones y categorías para analizar los movimientos interaccionales de las maestras

I. Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario. Esta dimensión, considera la función que la focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños.

Movimiento de reparación. Estos movimientos implican un problema en la comprensión mutua y un intento por restablecerla en ese turno o en los turnos siguientes. Involucran el reconocimiento, por parte de la maestra, de que una palabra en sus intervenciones o en la intervención de un niño resulta problemática debido a su imprecisión, a su ambigüedad, o a que algunos niños desconocen su significado.

Movimiento de corrección. Estos movimientos se hallan orientados al tratamiento del error en la emisión de alguno de los niños. En estos casos, si bien la docente comprende a qué quiere aludir el alumno, corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace del vocabulario.

Movimiento de ampliación. Se trata de movimientos que, en el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, extienden la información proporcionada por el niño configurando

procesos de enseñanza a través de la conversación. Resultan de la finalidad heurística de la situación.

Movimiento de no reparación o no corrección. Categoriza la ausencia de un movimiento de reparación o de corrección por parte de la maestra en aquellos casos en los que hubiera resultado necesario.

II. Actos en el tratamiento de vocabulario. Esta dimensión describe los actos específicos que las maestras realizan en sus movimientos interaccionales con el objeto de definir, aclarar y/o explicar palabras. Un mismo movimiento puede incluir uno o varios actos.

Denominación. Cuando un niño se refiere a un concepto determinado con un término vago o general o lo indica por medio de una expresión deíctica o un gesto la maestra le ofrece un término lingüístico preciso para referirse a dicho concepto.

Ajuste. Cuando un niño se refiere a un concepto específico mediante un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo que se ajusta al del medio comunitario.

Expansión. La maestra retoma y amplía la emisión de un niño centrándose, por ejemplo, en las características perceptivas y funcionales del concepto aludido como así también en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros o en la información ortográfica.

Generalización. La maestra menciona el concepto supraordenado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.

Ejemplificación. La maestra menciona conceptos subordinados al concepto al que el niño se refiere.

III. Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario. Esta dimensión describe el grado de explicitud con el que tiene lugar el tratamiento que la maestra realiza del vocabulario no familiar.

Explícito. Se incluyen los intercambios conversacionales en los que la maestra emplea frases que establecen relaciones de equivalencia ("es lo mismo"), de oposición, de inclusión ("-dentro de, es un-") o conectores reformulativos de corrección o explicación ("-o sea-"). Se distinguen aquellos movimientos en los que: a) se alude a la palabra o b) se hace referencia al objeto o entidad.

Implícito: Se consideran los movimientos en los que la maestra yuxtapone o bien en su propia emisión, o bien de modo adyacente a la emisión del niño, un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.

IV. Información lingüística y no lingüística en las que el niño puede apoyarse para inferir el significado del vocabulario no familiar. Esta dimensión describe el tipo de información disponible en el intercambio para que el niño pueda inferir el significado de la palabra no familiar.

Información sintáctica. La maestra proporciona conectores reformulativos de corrección o explicación, conjunciones disyuntivas y emplea isomorfismos o estructuras sintácticas comparativas.

Información semántica. La maestra puede establecer entre la palabra poco familiar y otras más conocidas relaciones semánticas nominales, taxonómicas, circunstanciales, de transitividad o lógicas.

Información fonética. La docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños, o que ella considera necesario resaltar.

Información prosódica. La maestra pronuncia emisiones con entonación ascendente y/o descendente con el objeto de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o establecer relaciones entre un vocablo y otro.

Información gestual. La maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término en particular, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.

Información del contexto situacional. La maestra se vale del señalamiento de dibujos o fotografías para complementar la explicación del significado de una palabra o indica, en el contexto situacional, el referente al cual hace referencia el vocablo.

Conocimientos previos. La docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones entre vocablos.

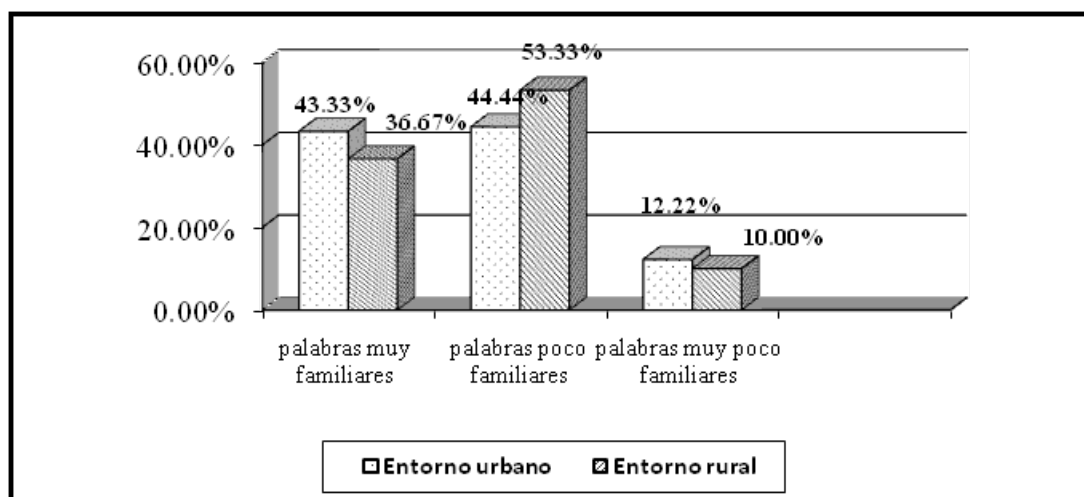
5. Resultados y discusión

5.1. Análisis cuantitativo del grado de familiaridad del vocabulario al que están expuestos los alumnos de escuela primaria durante las situaciones de Enseñanza

El análisis comparativo del grado de familiaridad de las palabras que configuran las situaciones de enseñanza de la unidad temática de ciencias sociales Tipos de trabajo no mostró diferencias entre las escuelas rurales y urbanas. Por su parte, el análisis comparativo del grado de familiaridad de las palabras en las situaciones de enseñanza en 1º, 3º y 5º grado puso de manifiesto algunas diferencias, aunque éstas no son estadísticamente significativas.

En el Gráfico 1 se presentan los datos relativos al grado de familiaridad que tienen para los niños las palabras que configuran las situaciones de enseñanza en las escuelas rurales y urbanas.

Gráfico 1. Porcentaje de palabras muy familiares, poco familiares y muy poco familiares para los niños según el entorno sociocultural



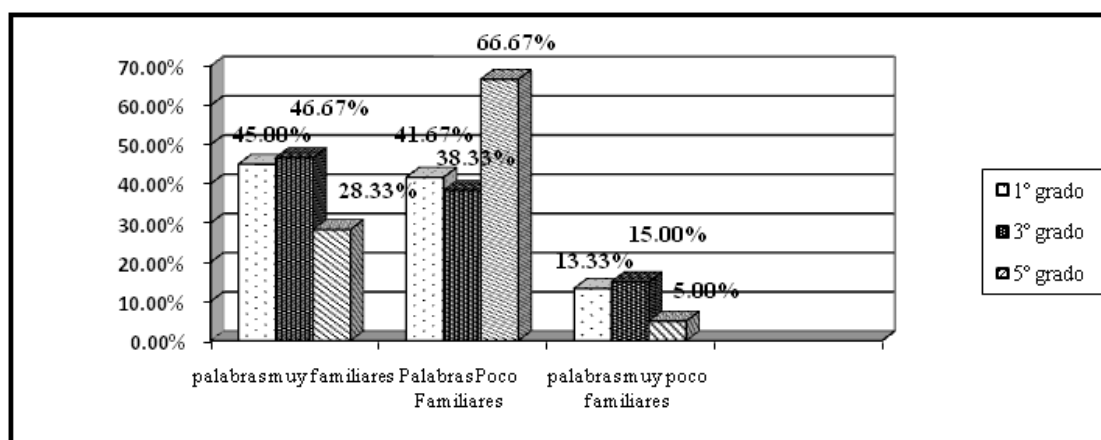
Como se observa en el Gráfico 1, las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas en el tipo de palabras -muy familiares, poco familiares o muy poco familiares- que configuran las situaciones de enseñanza son muy reducidas. En todos los casos son menores al 10% y no son estadísticamente significativas (muy familiares: $p = 0.77$; poco familiares: $p = 0.66$; muy poco familiares: $p = 0.92$. Prueba empleada: Mann-Whitney).

En ambos tipos de escuelas sólo un pequeño porcentaje de las palabras habían sido categorizadas por los jueces como muy poco familiares a los niños (12,22% y 10%). Los alumnos de escuelas urbanas escucharon aproximadamente el mismo porcentaje de palabras muy familiares (43,33% y 44,44%). Esta situación difiere en alguna medida de la observada en las escuelas rurales, en las que el 53,33% de las palabras frecuentes que los alumnos de estas escuelas escucharon fueron categorizadas por los jueces como poco familiares para los niños y el 36,67% como muy familiares. Resulta posible ponderar la importancia de estas

diferencias por su eventual impacto en las oportunidades que los niños de las escuelas rurales tienen para aprender vocabulario, atendiendo a las afirmaciones de Beck, Mckeown y Kucan (2002) respecto de la conveniencia de que los docentes se focalicen en las palabras que son frecuentes en el discurso de los adultos pero poco familiares para los niños.

Con el objeto de analizar si las oportunidades para el aprendizaje de vocabulario -que genera una mayor exposición de los alumnos a palabras poco familiares (Beck, Mckeown y Kucan, 2002; Weizman y Snow, 2001)- se incrementan a lo largo de la escolaridad, en el Gráfico 2 se presentan los datos referidos al grado de familiaridad de las palabras en las situaciones de enseñanza en 1°, 3° y 5° grado.

Gráfico 2. Porcentaje de palabras muy familiares, poco familiares y muy poco familiares para los niños según el grado de escolaridad



Los datos en el Gráfico 2 ponen de manifiesto que en 1° y 3° grado el mayor porcentaje de palabras frecuentes que configuran las situaciones de enseñanza corresponde a palabras muy familiares para los alumnos (1°: 45% y 3°: 46,67%), mientras que en 5° grado la mayoría de las palabras que escucharon los alumnos fueron consideradas por los jueces como poco familiares (66,67%). Aunque se observa un mayor porcentaje de palabras poco familiares en 5° grado con respecto a los otros dos grados (1°: 41,67% y 3°: 38,33) % ni las diferencias entre 1° y 3° grado, ni las diferencias entre 3° y 5° grado son estadísticamente significativas muy familiares: $p = 0.22$; poco familiares: $p = 0.12$; muy poco familiares: $p = 0.37$. Prueba empleada: Kruskal-Wallis).

Los resultados que muestran que no hay diferencias entre el porcentaje de palabras poco familiares a que se hallan expuestos los niños de 1° y de 3° grado y que las diferencias con 5° grado no son significativas, en términos estadísticos resultan especialmente relevantes. En efecto, la calidad del entorno lingüístico a que se hallan expuestos los niños en términos de la diversidad y sofisticación del vocabulario incide, tal como se señaló, en el aprendizaje del vocabulario (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001). Y, a su vez, la amplitud del vocabulario está directamente relacionada con los procesos de comprensión y producción de textos (Biemiller, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007).

5.2. Análisis cualitativo de las intervenciones docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar a los niños

El análisis cualitativo de las situaciones de enseñanza a partir del sistema de dimensiones y categorías presentado puso de manifiesto los movimientos y los actos discursivos que las maestras ponen en juego cuando se focalizan en el vocabulario poco familiar a los niños. Este análisis mostró, asimismo, que en ocasiones las maestras se focalizan en el vocabulario a través de una modalidad explícita y en otras ocasiones a través de una modalidad implícita y que proporcionan distintos tipos de información para que los alumnos comprendan el significado de las palabras poco familiares.

En las situaciones registradas se observó que el uso impreciso o ambiguo de la palabra poco familiar por parte de los niños o el reconocimiento por parte de la maestra de que ellos desconocían su significado daba lugar a que la maestra pusiese en juego movimientos conversacionales de reparación con el propósito de restablecer la comprensión mutua (Macbeth, 2004; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977). Asimismo, las maestras realizaban actos discursivos de expansión (Rosemberg y Silva, 2009) mediante los cuales retomaban la información proporcionada en intervenciones anteriores y la reformulaban y ampliaban para elaborar definiciones explícitas más cercanas a los niños. Mencionaban, asimismo, conceptos subordinados al concepto referido por la palabra poco familiar.

En las distintas situaciones de enseñanza, las maestras explicaban el significado de las palabras poco familiares a los niños no sólo por medio de emisiones lingüísticas sino también recurriendo a información de otros campos semióticos (Goodwin, 2000) que se yuxtaponían durante el tratamiento del vocabulario poco familiar. En este sentido, se observó que las maestras realizaban gestos, señalaban objetos presentes en el contexto de la situación comunicativa, elevaban el tono de voz, apelaban a conocimientos previos y prolongaban los sonidos de las vocales de las palabras poco familiares, tal como se muestra en los fragmentos de intercambios que se presentan a continuación

Intercambio 1

La maestra de 1er. grado de una escuela rural pregunta a sus alumnos a qué se dedican sus padres. A medida que los niños responden, escribe las respuestas en el pizarrón:

1. Maestra: A ver, tu mamá ¿en qué trabaja? ¿En qué trabaja tu mamá?
2. Agustina: Farmacéutica.
3. Maestra: (Escribe en el pizarrón mientras deletrea) Far-ma-cé-u-ti-ca.
4. Agustina: Bioquímica.
5. Sofía: o farmacia.
6. Maestra: No, farmacia es el lugar (pausa) ¡Farmacéutica! (Eleva el tono de voz).
7. Francisco: Mi mamá trabaja.
8. Maestra: ¿Qué más dijiste? Bioquímica. (Escribiendo en el pizarrón mientras deletrea) Bi-o-quí-mi-ca. A ver, por las dudas, ¿saben todos qué significa farmacéutica? (Eleva el tono de voz). (Señala la palabra escrita).
9. Agustina: Vende los remedios.
10. Andrea: Lo que hace mi mamá, lo que hace mi mamá.
11. Maestra: Son las personas que han estudiado para poder vender remedios.

Como se observa en el fragmento de intercambio, en el turno 5 una de las alumnas establece equivocadamente una relación semántica de sinonimia entre la palabra foco farmacéutica, introducida por otra niña en el turno 2, y farmacia. En su emisión, la alumna relaciona ambos términos como sinónimos mediante el empleo de la conjunción disyuntiva "o": o farmacia. La maestra advierte el error cometido por la alumna y en el siguiente turno de habla -turno 6- se vale

de un movimiento de corrección (Macbeth, 2004; Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977) focalizado en el uso impreciso del término farmacia. Para ello, la maestra realiza un acto discursivo de expansión (Rosemberg y Silva, 2009) en el que proporciona de manera explícita una definición informal del término farmacia: farmacia es el lugar. Después de la definición hace una pausa breve y luego pronuncia la palabra foco, farmacéutica, con entonación ascendente. Ambas “pistas de contextualización” (Gumperz, 1982) parecen ser empleadas por la docente con el propósito de precisar o aclarar que si bien ambos términos pertenecen a la misma familia de palabras, no son sinónimos sino que refieren a conceptos distintos.

En el turno 8, la maestra intenta asegurarse de que todos los niños han comprendido la palabra foco y para ello pone en juego un movimiento conversacional de reparación: pregunta a todos los niños si conocen el significado de la palabra: ¿saben todos qué significa farmacéutica? Si bien las preguntas se caracterizan por la entonación ascendente de la emisión, en este caso la docente eleva aún más el tono de voz al pronunciar la palabra farmacéutica. La entonación ascendente que se yuxtapone (Goodwin, 2000) a la información semántica en la emisión de la maestra constituye una “pista de contextualización” (Gumperz, 1982) que conduce a los niños a focalizarse en este término y no en el que pronunció anteriormente, bioquímica.

La alumna que introdujo la palabra farmacéutica es la única que responde: vende los remedios. Es, probablemente, debido a ello que la maestra parece asumir que se trata de una palabra poco familiar para la mayoría de sus alumnos. En consecuencia, mediante un movimiento de ampliación en el turno 11 la maestra retoma y expande la información proporcionada por la alumna. En este caso, de manera implícita yuxtapone a la emisión de la niña una definición informal de farmacéutica centrándose en sus características funcionales: son las personas que han estudiado para poder vender remedios. De esta manera, la docente repara los problemas en la comprensión de la palabra que se pusieron de manifiesto en los turnos de intervención previos, creando así un texto coherente entre las emisiones de los niños y su propia contribución (Sinclair y Coulthard, 1975).

Intercambio 2

Una alumna está leyendo un texto expositivo sobre las distintas áreas laborales a las que se dedica la mayoría de las personas. Al finalizar la lectura, la maestra de 3° grado de una escuela urbana explica el significado de la palabra poco familiar servicio.

1. Candela: (La alumna está terminando de leer el texto expositivo) necesidades de las personas pero no producen bienes ni los venden. Son actividades como las que realizan tu maestra, el peluquero, el barrendero, un guía de turismo o el cooperativo.

2. Maestra: Exacto. Los servicios son aquellos que las personas, algunas personas prestan a los pobladores de un lugar para satisfacer sus necesidades. Bajá la mano. (Mueve la mano hacia abajo). Por ejemplo, nosotros en casa tenemos, ¿necesitamos tener qué? (Señala la lámpara que cuelga del techo).

3. Alumnos: luz.

4. Elías: electricidad.

5. Maestra: electricidad. Entonces hay un servicio, una cooperativa que brinda ese servicio de luz.

En nuestro barrio nosotros necesitamos que nuestras calles ¿estén cómo?

6. Alumnos: limpias.

7. Maestra: limpias.

8. Alumnos: iluminadas.

9. Maestra: iluminadas.

10. Juan: asfaltadas.

11. Maestra: y bueno, que estén asfaltadas nos gustaría.

12. Camila: que no dejen basura.

13. Maestra: En algunos casos se da, en otros no, pero sí necesitamos que estén limpias, sí necesitamos que estén iluminadas por una cuestión de seguridad. (Varios niños tienen las manos levantadas) Hay gente (Mueve la mano hacia abajo para indicar a Camila que baje su brazo) que se encarga de brindar ese servicio. Los barrenderos nombraron ahí (se refiere al texto leído) que pasan, barren las calles, limpian. Yo como muchos de ustedes, a la noche o en el momento del día que sé que va a pasar el basurero, agarro residuos de mi casa, ato en una bolsa separando lo de vidrio, lo descartable (Mueve las manos hacia un lado y otro) y saco y pongo en el basurero que tengo en la puerta de mi casa. Pasa el basurero, recoge eso y lo lleva. Si no calculen ustedes ¿qué haríamos con toda la basura?

14. José: Señor.

15. Maestra: Bueno, entonces, eso que nombré, el basurero que pasa por casa (señala con un dedo para enumerar), que recolecta los residuos, la electricidad, el agua (Miguel quiere intervenir pero la maestra no le cede el turno) es un servicio, el agua, la limpieza de calles, parques, lugares públicos, son servicios que ese grupo de gente que trabaja para la municipalidad, trabaja para una empresa privada, trabaja para quien sea, me está brindando a mí como ciudadano porque yo necesito satisfacer esas necesidades, esa gente es la que me la satisface. ¿Está claro? ¿Quedó claro cuáles son los servicios?

En el intercambio presentado la maestra advierte que la palabra servicio puede resultar poco familiar o desconocida para sus alumnos. En consecuencia pone en juego un sistema de reparación que incluye distintos movimientos y actos discursivos destinados a que sus alumnos comprendan el significado de la palabra. Así, en el turno 2, la docente retoma la definición proporcionada por el texto leído con anterioridad, la reformula y ofrece a la clase una definición explícita, en términos más familiares para los niños: Los servicios son aquellos que las personas, algunas personas prestan a los pobladores de un lugar para satisfacer sus necesidades. Esta acción de la docente adquiere una particular relevancia si se atiende a los resultados de estudios previos que mostraron que el aprendizaje incidental de palabras nuevas a partir de la lectura de textos es reducido (Fukkink y de Glopper, 1998), salvo en aquellos casos en que las docentes retoman las palabras del texto escrito, las explican y comentan (Biemiller y Boote, 2006; Elley, 1989).

La maestra no le concede el turno de habla a un niño que lo solicita levantando la mano y continúa con la reparación del término servicio mediante actos discursivos de ejemplificación en los turnos 5: servicio de luz, 13: los barrenderos (...) que pasan, barren las calles, limpian; pasa el basurero, recoge eso y lo lleva, y 15: el agua. En todos los casos, la maestra yuxtapone a las expresiones lingüísticas que representan los ejemplos de servicios, información de distintos campos semióticos. En efecto, la maestra realiza señalamientos de objetos presentes en el contexto de la situación: la lámpara que cuelga del techo, gestos y crea un marco de conocimiento compartido recurriendo a experiencias previas: yo como muchos de ustedes... a la noche cuando pasa el basurero agarro la bolsa....

Finalmente, en el turno 15 la maestra retoma, amplía, reformula e integra la información que ha proporcionado a lo largo del intercambio. El turno es introducido por los marcadores discursivos bueno y entonces que en este caso adquieren el valor relacional de recapitulación y conclusión. La docente retoma los ejemplos mencionados en intervenciones anteriores mientras realiza gestos con las manos: señala con un dedo para enumerar. Mediante este gesto indica que los términos mencionados mantienen entre sí relaciones semánticas de cohiponimia (Lemke, 1997), en otras palabras, que comparten el mismo nivel conceptual. Asimismo, establece relaciones semánticas de hiponimia (Lemke, 1997) entre los ejemplos y la palabra poco familiar. Explícitamente señala que los conceptos de nivel básico, recolectar residuos, electricidad y agua, están incluidos en el concepto de nivel supraordenado, servicio.

Culmina la intervención con dos preguntas a través de las cuales intenta constatar que sus alumnos han comprendido el significado de la palabra poco familiar: ¿Está claro? ¿Quedó claro cuáles son los servicios?

Intercambio 3

Después de leer un texto expositivo que trata acerca de las actividades económicas que se desarrollan en cada región de la Argentina, la maestra de 5° grado de una escuela urbana explica el significado de la expresión actividades económicas, introducida por el texto expositivo.

1. Maestra: Acá la primera parte (del texto) distingue las actividades económicas, dice (comienza a leer) “que se pueden clasificar o dividir en tres grupos” ¿A a ver cuáles son Sofía?
2. Sofía: Eh ¿el azúcar?
3. Maestra: ¡El azúcar!
4. Florencia: (Se tapa la boca con la mano).
5. Alumnos: La caña de azúcar.
6. Maestra: a ver Sofía. Acabamos de decir que las actividades económicas son actividades que realiza el hombre o sea en una palabra más fácil chicos, los trabajos, ¿Sí? A los que se dedica el hombre.

Como se observa en el intercambio 3, la maestra se apoya en la información proporcionada por el texto y en conocimientos previos de los alumnos para reparar el significado del compuesto actividades económicas. En el turno 1, la maestra comienza a recuperar la información del texto expositivo que se acaba de leer. En primer lugar, solicita a una alumna que clasifique las actividades económicas de acuerdo al texto leído. Las respuestas de los alumnos en los turnos 2: eh, ¿el azúcar?; 4: (Se tapa la boca con la mano) y 5: la caña de azúcar, le permiten reconocer que el término compuesto introducido por el texto actividades económicas resulta problemático dado que algunos niños desconocen su significado.

En consecuencia, en el turno 6 pone en juego un movimiento conversacional de reparación a través del cual intenta subsanar el problema de comprensión. En este movimiento realiza un acto discursivo de expansión mediante el cual retoma y amplía la información proporcionada por otro alumno en intervenciones anteriores y ofrece una definición explícita de actividades económicas: las actividades económicas son actividades que realiza el hombre. Luego, se apoya en el conector reformulativo de explicación, o sea, para introducir un sinónimo de actividades económicas más familiar a los niños, o sea, en una palabra más fácil chicos, los trabajos, ¿Sí? A través de la pregunta ¿Sí?, la maestra intenta asegurarse de que los alumnos hayan establecido las relaciones semánticas de sinonimia (Lemke, 1997) entre la expresión poco familiar actividades económicas, y el término más conocido trabajos.

En el intercambio la maestra proporciona, además, información sintáctica en la que los alumnos pueden apoyarse para inferir el significado de actividades económicas. En efecto, en dos frases de estructuras sintácticas isomórficas, la maestra menciona en la primera la expresión poco familiar resumida actividades, y luego en la segunda estructura reemplaza el término desconocido por uno más familiar: (1) actividades que realiza el hombre, (2) los trabajos ¿Sí? a los que se dedica el hombre. En este ejemplo, las estructuras sintácticas isomórficas están anticipadas por una frase explicativa de la docente, o sea en una palabra más fácil chicos, que puede conducir a captar y focalizar la atención de los alumnos para que éstos comprendan el significado del compuesto que resultó problemático en el intercambio conversacional presentado.

6. Conclusiones

Teniendo en cuenta las investigaciones precedentes (Beals y Tabors, 1995; Gumperz, 1982; Hart y Risley, 1995; Nelson, 2007; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Tomasello, 2003; Weizman & Snow, 2001), en el presente estudio se consideró que para estimar la calidad de las situaciones de enseñanza de ciencias sociales en la escuela primaria como promotoras del aprendizaje del vocabulario, resultaba necesario atender a distintos aspectos: tanto al vocabulario que configuraba el entorno lingüístico como a los movimientos discursivos de las docentes cuando se focalizaban en el vocabulario.

Los resultados obtenidos permiten ponderar la calidad del entorno lingüístico en las situaciones de enseñanza a partir de la consideración de cuán familiares son las palabras a que se hallan expuestos los niños y de los movimientos conversacionales que las maestras ponen en juego para que los alumnos comprendan el significado de las palabras poco familiares. Si bien los cursos observados no fueron seleccionados de acuerdo a procedimientos de representatividad estadística, tomados con cautela los resultados de este trabajo pueden ser utilizados en futuras investigaciones para realizar comparaciones con otros niveles de escolaridad, o bien con los mismos cursos de otras escuelas que posean distintas características que las observadas.

El análisis cuantitativo puso de manifiesto que prácticamente no hay diferencias entre los entornos lingüísticos a los que se hallan expuestos los alumnos, sobre todo, del primer ciclo de primaria -1° y 3°-. En efecto, los datos evidenciaron que en 3° grado los alumnos tienen incluso menos oportunidades de escuchar palabras poco familiares que en 1°. Esta disminución en las oportunidades que los niños tienen para escuchar palabras desconocidas y, de ese modo ampliar su vocabulario resulta especialmente preocupante si se consideran investigaciones previas que mostraron que la cantidad y la calidad de las palabras que el niño tiene la oportunidad de escuchar inciden en la amplitud del vocabulario infantil (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein y Borzone, 2011; Weizman y Snow, 2001).

Atendiendo a las afirmaciones de Beck, Mckeown y Kucan (2002) acerca de la importancia de que docentes se centren en la enseñanza del vocabulario frecuentemente usado por los adultos pero poco familiar o desconocido para los niños, en el presente estudio se analizaron cualitativamente los movimientos conversacionales que las docentes ponían en juego durante el tratamiento de las palabras categorizadas por los jueces como poco familiares a los niños.

La importancia que adquiere analizar los movimientos discursivos de las docentes durante el tratamiento del vocabulario poco familiar debe ser ponderada en el marco de investigaciones previas que mostraron que el aprendizaje de palabras depende, no sólo del vocabulario al que el niño tiene la oportunidad de acceder sino, además, del sostén social, pragmático y discursivo que el adulto o niños mayores le proporcionan para que éste pueda inferir y comprender el significado de las palabras que desconoce (Alam, Stein y Rosemberg, 2011; Beals, 1997; Beals y Tabors, 1995; Biemiller y Boote, 2006; Rosemberg y Stein, 2009).

Los resultados del estudio tienen importantes implicancias educativas en tanto muestran la necesidad de incrementar, a lo largo de la escolaridad primaria, las oportunidades de aprendizaje de vocabulario poco familiar a los niños puesto que, como se señaló, la amplitud del vocabulario infantil es un potente predictor de la adquisición del sistema de escritura (Perfetti, 2007), como así también de la comprensión y de la producción de textos orales y escritos (Biemiller, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki y Simos, 2007).

Bibliografía

- Alam, F., Stein, A. & Rosemberg, C.R. (2011). "Te explico qué quiere decir", "te digo cómo se llama". Interacciones niño a niño en torno al vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 59-71.
- Beals, D. (1997). *Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes*. *Journal of Child Language* 24(3), 673-694. doi:10.1017/S0305000997003267
- Beals, D. & Tabors, P. (1995). *Arboretum, bureaucratic and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home*. *First Language*, 15, 57-76.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). *An effective method for building vocabulary in primary grades*. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44
- Bruner, J. (1977). *Early social interaction and language development*. En H. R. Schaffer (Ed.). *Studies in mother-child interaction*, (271-289). London: Academic Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42, 895-901, 948.
- De Longhi, A.L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermúdez, G., Quse, L., Martínez S., Iturralde, C. & Campaner, G., (2012) *La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales*. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9(2), 178-195.
- Elley, W. (1989). *Vocabulary Acquisition from Listening to Stories*. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. doi:10.2307/747863
- Fukkink, R.G. & de Glopper, K. (1998). *Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 68, 450-468. doi:10.2307/1170735
- Goodwin, C. (2000). *Action and embodiment within situated human interaction*. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620836
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Macbeth, D. (2004). *The relevance of repair for classroom correction*. *Language in Society*, 33, 703-736. doi:10.1017/S0047404504045038
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.

Perfetti, C. A. (2007). *Reading ability: Lexical quality to comprehension*. Scientific Studies of Reading, 11(4), 357-383. doi:10.1080/10888430701530730

Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A. & Simos, P. (2007). *Development of Lexical Mediation in the Relation between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek*. Scientific Studies of Reading, 11(3), 165-197. doi:10.1080/10888430701344322

Rosemberg, C.R. & Silva, M. L. (2009). *Teacher–Children Interaction and Concept Development in Kindergarten*. Discourse Processes, 46(6), 572- 591. doi:10.1080/01638530902959588

Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). *Vocabulario y alfabetización temprana*. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. Richaud & J.E. Moreno (Eds). Investigación en Ciencias del Comportamiento, (517-541). Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.

Rosemberg, C.R., Stein, A. & Borzone, A.M. (2011) *Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina*. Effects of a home literacy program. Journal of Research in Childhood Education, 9(1), 36-52.

Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). *The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation*. Language, 53(2), 361-382.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.

Torr, J. & Scott, C (2006). *Learning ‘special words’: Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading*. Journal of Early childhood Research, 4(2), 153-167. doi:10.1177/1476718X06063534

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

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Weizman, Z. & Snow, C. (2001). *Lexical input as related to children’s vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*. Developmental Psychology, 37(2), 265-279.

Fecha de recibido: 15/02/2013

Fecha de aceptado: 30/05/2013

** Doctora en Ciencias del Lenguaje con Mención en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Profesora Asistente en la cátedra Lectura y Escritura en Lengua Materna y Lengua Extranjera, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.*

*** Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Profesora Adjunta de Investigación Educacional, Universidad de Buenos Aires.*