

## ¿Cómo se Llama? ¿Qué Significa? Análisis de las Interacciones Docente-Alumno en el Tratamiento de Palabras Desconocidas

### How is it Called? What Does It Mean? Analysis of Teacher-Student Interactions in the Treatment of Unknown Words

Alejandra Menti y Celia Rosemberg  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina

El artículo analiza los movimientos conversacionales que las maestras dedican al tratamiento de palabras desconocidas durante clases de ciencias de la escuela primaria. El corpus está conformado por 48 situaciones de enseñanza registradas en 1º, 3º y 5º grado de 4 escuelas básicas de la provincia de Córdoba, Argentina, las que fueron seleccionadas de acuerdo a criterios de representación típica. A partir del método comparativo constante, se diseñó, inductivamente, un sistema de dimensiones y categorías que permitió analizar, de manera cualitativa, los movimientos conversacionales que emplean las maestras para apoyar el aprendizaje de palabras desconocidas. Por medio de las pruebas *H* de Kruskal-Wallis y *U* de Mann-Whitney, se identificaron, además, diferencias y semejanzas cuantitativas según el nivel de escolaridad. Los resultados mostraron que las maestras tienden a corregir la palabra desconocida y a proporcionar mayor información gestual en 1º grado que en 3º. El análisis de las oportunidades que tienen los niños de aprender palabras en el aula permitió evaluar la calidad de las situaciones de enseñanza.

*Palabras clave:* vocabulario, enseñanza, movimientos conversacionales, clases de ciencia, Córdoba

The paper analyzes the conversational moves that teachers devote to the treatment of unknown words in elementary school science lessons. The corpus consists of 48 teaching situations recorded in 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 5<sup>th</sup> classrooms of 4 elementary schools located in the province of Córdoba, Argentina, which were selected according to criteria of typical representation. A system of dimensions and categories was designed, inductively, following the constant comparative method. This system made it possible to qualitatively analyze the conversational moves that teachers employ to support the learning of unfamiliar words. Through the Kruskal-Wallis *H* and the Mann-Whitney *U* tests, quantitative differences and similarities were identified depending on educational level. The results showed that 1<sup>st</sup> grade teachers have a greater tendency to correct the unknown word and provide gestural information than 3<sup>rd</sup> grade teachers. The analysis of the opportunities that children have to learn words in the classroom made it possible to evaluate the quality of teaching situations.

*Keywords:* vocabulary, teaching, conversational moves, science lessons, Córdoba

El presente estudio se encuadra en una perspectiva psicolingüística que atiende a los aspectos socioculturales y sociopragmáticos de los contextos de interacción que afectan el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. En el marco de esta perspectiva, diversos estudios mostraron que las interacciones entre el adulto y el niño desempeñan un importante rol en el aprendizaje de nuevas palabras (Nelson, 2007; Tomasello, 2003; Weizman & Snow, 2001). Tanto la cantidad, la diversidad y la complejidad de las palabras que el adulto presenta al niño como también el andamiaje que proporciona resultan relevantes para el aprendizaje de vocabulario.

La mayor parte de las investigaciones que estudiaron el aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción analizó los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño en el medio familiar (Beals, 1997; Hart & Risley, 1995; Nelson, Hampson & Shaw, 1993; Rosemberg, Stein & Borzone, 2011; Weizman & Snow, 2001).

---

Alejandra Menti, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Celia Rosemberg, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental y Universidad de Buenos Aires, Argentina.

El artículo que se reporta se desarrolló a partir de los resultados de la Tesis Doctoral no publicada de la primera autora, "Vocabulario y Aprendizaje: Intercambios Verbales en el Aula".

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Alejandra Menti, Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Vélez Sársfield 187, 1<sup>er</sup> piso, CP 5000 Córdoba, Argentina. E-mail: alejandramenti@yahoo.com.ar

En el ámbito escolar, sin embargo, son relativamente escasos los trabajos que describieron las oportunidades que se ofrecen a los alumnos para aprender palabras desconocidas en contextos de interacción. En la mayoría de los casos se trata de trabajos que han tomado como objeto de estudio las interacciones entre maestras y niños pequeños en el jardín de infantes durante la lectura de cuentos (Dickinson, Cote & Smith, 1993; Rosemberg & Silva, 2009; Torr & Scott, 2006) o bien los movimientos conversacionales a los que recurren niños tutores para enseñar vocabulario a niños de preescolar (Alam, Stein & Rosemberg, 2011).

Por su parte, son poco numerosos los estudios que analizaron específicamente el aprendizaje de vocabulario científico durante los intercambios conversacionales en las clases de ciencias. Estos trabajos están centrados particularmente en la escuela secundaria. La mayor parte de ellos son investigaciones que definen su objeto de estudio de un modo más amplio, pero que atienden también a la descripción de las estrategias discursivas empleadas por los profesores para introducir o explicar vocabulario científico y para explicitar las relaciones semánticas que estructuran los textos de clase (Cinto & Rassetto, 2009; De Longhi, 2000; Lemke, 1997; Stipcich & Massa, 2000, Octubre).

En la escuela primaria, por su parte, los estudios se han centrado en otros aspectos de la interacción que también contribuyen a la calidad de las situaciones de enseñanza (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Macbeth, 2004; Milicic, Rosas, Scharager, García & Godoy, 2008; Preiss, Larraín & Valenzuela, 2011; Radovic & Preiss, 2010). Los estudios que en este nivel educativo se han focalizado en el aprendizaje de vocabulario han atendido principalmente a la relación entre la alfabetización y el vocabulario, así como al efecto de ciertas prácticas pedagógicas en el aprendizaje de nuevas palabras.

Las investigaciones sobre la relación entre el vocabulario y la alfabetización coinciden en señalar que el vocabulario constituye una variable que influye directa o indirectamente en los procesos de producción y comprensión de textos (Chall, Conard & Harris-Sharples, 1991; Goswami, 2003; Perfetti, 2007; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette & Rodney, 2006). Entre ellas, la investigación de Goswami (2003) puso de manifiesto que aquellos niños que tenían un vocabulario más amplio poseían representaciones fonológicas mejor formadas. Ello traía aparejado un mayor desarrollo de la conciencia fonológica, que, a su vez, incidía en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras en primer grado. Otros trabajos mostraron que el impacto de las diferencias en la amplitud del vocabulario se manifestaba en la comprensión lectora a partir de tercer y cuarto grado de la escuela primaria, cuando el vocabulario presente en los textos escritos comenzaba a superar el número de palabras conocidas por los niños con escaso vocabulario (Chall et al., 1991). Asimismo, el estudio de Perfetti (2007) puso de manifiesto que los niños con vocabulario amplio poseen representaciones ortográficas y fonológicas más precisas y representaciones semánticas más flexibles, lo cual les permite, durante el proceso de comprensión, recuperar las palabras de un modo más rápido y confiable y, por lo tanto, evitar problemas de comprensión lectora.

Por su parte, las investigaciones experimentales o cuasi-experimentales que estudiaron el efecto de estrategias específicas en el aprendizaje de palabras mostraron que los alumnos podían aprender incidentalmente palabras nuevas durante la lectura de textos narrativos y expositivos, pero que este aprendizaje era bastante reducido (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Elley, 1989). Sin embargo, la cantidad de palabras aprendidas se incrementaba considerablemente cuando las docentes realizaban comentarios, explicaban el significado de las palabras nuevas presentes en los textos (Biemiller & Boote, 2006; Brabham & Lynch-Brown, 2002; Elley, 1989) o enseñaban a sus alumnos a identificar las claves contextuales para inferir el significado del vocabulario desconocido (Nash & Snowling, 2006).

Asimismo, investigaciones cuasi-experimentales que abordaron la escritura de textos señalaron la importancia que adquiere la enseñanza intensiva del vocabulario desconocido durante las distintas instancias de producción textual. Cuando esta enseñanza tiene lugar, se incrementa notoriamente la cantidad de palabras nuevas que incluyen los estudiantes en sus producciones autónomas (Menti, Sánchez Abchi & Borzone, 2012; Yonek, 2008).

A pesar del relevante papel que posee el vocabulario en relación a la comprensión, la producción y el aprendizaje, no se han registrado estudios que muestren las oportunidades que se presentan a los alumnos para aprender vocabulario en las situaciones naturales de enseñanza a lo largo de la escuela primaria. El objetivo del estudio que se reporta fue analizar los movimientos conversacionales que las maestras dedican a introducir, explicar, ajustar y corregir el vocabulario desconocido presente en las clases de ciencias del nivel primario e identificar eventuales diferencias en estos movimientos en distintos grados de la escuela primaria. Con este propósito, el presente trabajo se focalizó en aspectos específicos e intentó responder a

los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de movimientos conversacionales ponen en juego las maestras para introducir, expandir, ajustar y corregir el vocabulario no familiar y para proporcionar información sobre su significado? ¿Qué tipo de información se halla disponible en los intercambios para que los niños puedan inferir el significado de las palabras que desconocen? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes en estos aspectos —tipo de información y movimientos de interacción de las maestras— en las situaciones de enseñanza que tienen lugar en distintos grados de la escuela primaria?

### Método

El diseño del estudio combinó procedimientos cualitativos y cuantitativos con el propósito de dar cuenta de los interrogantes planteados.

#### Participantes

Participaron en este estudio 17 maestras y 365 alumnos de 1° (55 niños y 58 niñas), 3° (56 niños y 52 niñas) y 5° grado (73 niños y 74 niñas) de cuatro escuelas básicas de Córdoba, Argentina. Ellos integraban 12 cursos (cuatro de 1° grado, cuatro de 3° y cuatro de 5° grado). Los 12 grupos de alumnos procedían de diversos sectores socioeconómicos. Los cursos fueron escogidos de acuerdo a criterios de representación típica (Sampieri, Collado, Lucio & Pérez, 1998): se seleccionaron casos que variaran en cuanto al grado de escolaridad y que proporcionaran información abundante respecto de los aspectos a estudiar. Las docentes de todos los grados eran de sexo femenino y su edad oscilaba entre los 26 y los 52 años. En promedio, tenían 15 años de trayectoria en la práctica docente.

#### Obtención de la Información Empírica

En cada uno de los 12 cursos se registró el desarrollo completo de cuatro unidades temáticas: Tipos de Trabajos y Aborígenes, correspondiente al área de Ciencias Sociales, y Ciclo de Agua y Animales, del área de Ciencias Naturales. Las 48 situaciones de enseñanza se registraron mediante observaciones videofilmadas. Previamente, se pautó con las docentes qué unidades temáticas se iban a registrar y en qué momento del ciclo lectivo. Las maestras recibieron únicamente la indicación de desarrollar la unidad temática del modo en que lo harían si la investigadora no estuviera presente. No se pautó la duración de las observaciones, de modo que la duración total de cada unidad temática osciló entre 1 y 10 horas cátedra. Todas las situaciones de enseñanza sumaron un total de 149 horas cátedra.

#### Procedimiento

El estudio siguió los principios éticos establecidos por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resolución N° 2857/06), aplicándose los procedimientos recomendados para los estudios con niños. Se solicitó autorización para filmar las clases al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y, posteriormente, a las directoras de las escuelas. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de todos los padres o tutores de los alumnos para que sus hijos fuesen filmados. Ningún padre o tutor se negó a que su hijo participara.

#### Análisis de la Información

Por medio de procedimientos cualitativos, se identificaron y categorizaron los movimientos conversacionales de los docentes en el tratamiento del vocabulario, así como la información disponible en los niños para inferir el significado de las palabras. Por medio de procedimientos cuantitativos se identificaron las diferencias y semejanzas entre los distintos grados de la escuela primaria. Se supuso que la triangulación, en tanto combinación de metodologías en el estudio de un fenómeno (Denzin, 1978; citado en Jick 1979), permite reconstruir los fenómenos de un modo más completo, holístico y contextual.

**Análisis cualitativo.** Por medio del método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1990) se generó, de manera inductiva, un sistema de dimensiones y categorías (Menti & Rosemberg, 2009, Abril). Dicho sistema fue diseñado en un interjuego entre categorías teóricas elaboradas en investigaciones previas (Beals, 1997; Goodwin, 2000; Gumperz, 1982; Macbeth, 2004; Rosemberg & Silva, 2009; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Weizman & Snow, 2001) y la información derivada de los datos. Ello permitió desarrollar

un sistema de categorías ajustado a los datos empíricos (Strauss & Corbin, 1990; Vasilachis de Gialdino, 2006). Es importante destacar que las categorías mencionadas no son excluyentes. Es decir, una maestra puede ampliar la información proporcionada por un alumno mediante actos de expansión, generalización y ejemplificación. A su vez, durante la realización de esos actos discursivos puede proporcionar, por ejemplo, información sintáctica, semántica y gestual.

El sistema de dimensiones y categorías elaborado para analizar los movimientos interaccionales de las maestras fue:

1. **Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario.** Esta dimensión describe los movimientos de las maestras focalizados en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños:
  - Reparación:* La maestra reconoce que una palabra resulta problemática, debido a su imprecisión o ambigüedad o a que algunos niños desconocen su significado. En consecuencia, intenta reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.
  - Corrección:* La docente corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace del vocabulario.
  - Ampliación:* En el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, la docente extiende la información proporcionada por el niño, configurando procesos de enseñanza a través de la conversación. Resulta de la finalidad heurística de la situación.
  - No reparación o no corrección:* La maestra no repara o no corrige en aquellos casos en los que hubiera resultado necesario.
2. **Actos en el tratamiento de vocabulario.** Esta dimensión describe los actos específicos que las maestras realizan en sus movimientos interaccionales con el objetivo 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 déictica o un gesto, la maestra le ofrece un término 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 en las características perceptivas y/o funcionales del concepto aludido y 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.
3. **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:* La maestra emplea verbos de decir —se dice, se llama—, frases que establecen relaciones de equivalencia —es lo mismo—, de oposición —o—, 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:* La maestra yuxtapone, en su propia emisión o de modo adyacente a la emisión del niño, un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.
4. **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 o emplea isomorfismos o estructuras sintácticas comparativas.
  - Información semántica:* La maestra establece 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 necesaria de resaltar.

*Información prosódica:* La maestra pronuncia emisiones con entonación ascendente y/o descendente, con el objetivo de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o establecer relaciones entre un vocablo y otros.

*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 u 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 del vocablo.

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

En la Tabla 1 se presentan ejemplos de cada una de las categorías elaboradas.

Tabla 1  
*Intercambios que Ejemplifican las Categorías Elaboradas*

Movimientos				
Reparación	Corrección	Ampliación	No reparación/ No corrección	
José: Señó, los comechingones vivían en cuevas semienterradas. Maestra: Bien, en cuevas semienterradas ¿Y dónde estaban esas cuevas? Varios alumnos: Abajo del suelo. Maestra: <i>semienterradas no eran subterráneas</i> [enfatisa cada una de las palabras]. Franco: Ah, o sea que no están [lo interrumpen]. José: Como un huequito y se metían ahí. Maestra: ¡Bien! Se podía ver solo una parte de la vivienda; la otra parte estaba debajo de la tierra. Natalia: Estaba tapada. Maestra: ¡Claro! <i>Estaba debajo de la tierra, pero no era que era totalmente subterránea.</i>	[La maestra y los alumnos están comentando los dibujos de una lámina que está pegada en el pizarrón] Matías: Señó, hay una pala. Maestra: <i>¿Es una pala esa?</i> Lautaro: Sí. Pablo: No, una azada. Maestra: Claro, <i>es una azada.</i>	Maestra: Miren acá [señala la imagen del manual] ¿Yo puedo decir con qué materiales se hacían las casas o no? A ver, ¿con qué las hacían? Soledad: Eh, paja, piedra. Maestra: <i>Sí, exactamente, con piedras, con parantes y techos de paja</i> [señala en el dibujo del manual cada uno de los referentes que nombró] ¿Estamos?	Maestra: Ese maíz, esa soja ¿a dónde van? ¿del campo a dónde? Marcos: A la ciudad. Cristian: A la ciudad. Marcos: A unos siglos [confunde la palabra silo con siglos]. Maestra: Bien, ustedes tienen que escribir en sus cuadernos qué se saca del campo y se vende en la ciudad.	
Actos				
Denominación	Ajuste	Expansión	Generalización	Ejemplificación
Maestra: ¿Qué dibujaste? Ezequiel: [Señala el dibujo de la lámina pegada en el pizarrón]. Maestra: El tractor, m... y el arado. Ezequiel: El arado. Maestra: Arado, bien.	Maestra: ¿Dónde están los aborígenes acá? [señala el dibujo]. Ignacio: En el barco Maestra: <i>¿En el barco o en la canoa?</i> Ignacio: Canoa Maestra: <i>En la canoa,</i> escribilo, en la canoa.	Maestra: A ver, ¿qué más han visto en el campo? Ramiro: Casillas. Maestra: ¿Cómo? Ramiro: Casillas. Maestra: Bien ¿y vos sabés para qué se usan, sabés lo que son esas casillas? Ramiro: No. Maestra: <i>Son como unas casitas rodantes que la saben tirar con una camioneta o con un tractor.</i>	Manuel: Arañas. Pedro: Tarántulas. Maestra: <i>Bueno, están dentro de las arañas. Todos esos animales que ustedes nombraron están dentro de una clasificación que se llama artrópodos.</i>	Miguel: Señorita, ¿la víbora tiene huesos? Maestra: Sí, la mandíbula, acá [señala su cara], como cuando se come una presa grande. ¿No viste nunca algún documental que cuando se come una presa grande abre la boca así y después se acomoda los huesos así [gesticula]. Miguel: Ah ¿y uno que no tenga huesos, un invertebrado? Maestra: <i>Insectos.</i> Miguel: Ah.

(continúa)

Explicitud						
Explicito				Implícito		
Alude a la palabra		Alude al objeto o entidad				
<p>Maestra: Bueno, ayer vimos que hay industrias, fábricas que ¿qué hacen? ¿qué transforman?</p> <p>Elías: Eh, usan unos elementos para hacer otros elementos.</p> <p>Maestra: <i>Usan algunos elementos que yo les dije que se llamaban materia prima</i> y los transforman para obtener otros productos.</p>		<p>Maestra: Y esto que ustedes me han dicho, manteca, queso, eh ¿qué más me dijeron?</p> <p>Candela: Yogur.</p> <p>Maestra: El yogur es un producto ¿se acuerdan que vimos los productos naturales y elaborados?</p> <p>Varios alumnos: Sí.</p> <p>Maestra: ¿Es un producto natural o elaborado?</p> <p>Varios alumnos: ¡Elaborado!</p> <p>Maestra: Bien, muy bien, <i>la manteca, el queso y el yogur son productos elaborados.</i></p>			<p>Maestra: Bueno y acá [toma el cuaderno del alumno] ¿qué dibujaste?</p> <p>Clever: Al de ahí [señala uno de los dibujos de la lámina], están moviendo la tierra.</p> <p>Maestra: Al de la tierra, en el campo.</p> <p>Clever: La tierra así, moviendo [señala la lámina que está en el pizarrón].</p> <p>Maestra: <i>Están arando la tierra.</i></p>	
Información lingüística y no lingüística						
Información sintáctica	Información semántica	Información fonética	Información prosódica	Información gestual	Información del contexto situacional	Conocimientos previos
<p>Maestra: ¿Para qué trabaja el papá, la mamá?</p> <p>Gabriela: Para juntar plata.</p> <p>Maestra: <i>Para juntar dinero, para juntar plata.</i></p>	<p>Maestra: A ver, todos esos animales ¿por qué se llaman mamíferos?</p> <p>Nahuel: Porque se pueden tener en la casa.</p> <p>Maestra: Se pueden tener en la casa, ¿por eso se llaman mamíferos?</p> <p>Dalma: No.</p> <p>Maestra: <i>Los mamíferos son aquellos animales que se alimentan de la mamá, de la leche materna.</i></p>	<p>Maestra: Hoy vamos a trabajar con la lectura de imágenes, pero de animales invertebrados.</p> <p>Lucas: Les cuento que hay un grupo que se llama poríferos, se llaman poríferos.</p> <p>Agustín: ¿Poríferidos?</p> <p>Maestra: No, <i>po...-rí...-fe...-ros</i>, poríferos.</p>	<p>Lucas: Yo tengo dos perros, un macho y un macho.</p> <p>Maestra: ¿Un qué?</p> <p>Lucas: Un macho y un macho.</p> <p>Maestra: <i>[Elevando el tono de voz]</i> Dos machos.</p> <p>Lucas: Sí.</p>	<p>Maestra: ¿Y qué más sembró el papá? A ver, ¿qué hace?</p> <p>Dalma: [Balancea los brazos].</p> <p>Maestra: ¿Y las saca a las papas con las manos de la tierra [<i>Se agacha y con una de las manos hace como que saca las papas de la tierra</i>].</p> <p>Dalma: Sí [asintiendo].</p> <p>Maestra: Para levantarla, pero antes, para, para que salga de la tierra [<i>mueve las manos, como escarbando</i>]. ¿Qué ha pasado? [<i>mueve las manos, como escarbando</i>] ¿Qué pasó antes?</p> <p>Lautaro: La saca y lo que hace lo que mi papá es cavarla.</p> <p>Maestra: Claro, ara.</p>	<p>Maestra: A ver, este señor que trabaja en una tienda [<i>señala el póster pegado en el pizarrón</i>], ¿cómo se llama?</p> <p>Mariana: Venderropa.</p> <p>Maestra: Vendedor, es un vendedor de ropa.</p>	<p>Maestra: Ahora pensemos en este gran grupo de animales, los peces, que son animales vertebrados. Dijimos que son vertebrados porque poseen una columna vertebral. A ver ¿estos animales nacen de la panza de la mamá?</p> <p>Varios alumnos: No.</p> <p>Maestra: ¿De dónde nacen?</p> <p>Varios alumnos: Huevos.</p> <p>Maestra: ¿Huevos con cáscara?</p> <p>Varios: Sí.</p> <p>Lucas: No, tienen como una bolsita, así.</p> <p>Maestra: Ahí está, como si fuera una lámina blandita. ¿<i>Se acuerdan de la película de Nemo? ¿Vieron cuando nace Nemo?</i></p> <p>Varios: Sí.</p> <p>Maestra: Que son muchos huevitos, pero no son huevitos con cáscara.</p>

Posteriormente, cada una de las autoras categorizó de manera independiente el 25% de los turnos conversacionales en los que las maestras introducían, explicaban, ajustaban o corregían las palabras desconocidas por los alumnos. Acordaron en un 91,79% de los casos en las categorías de la dimensión Movimientos, en un 93,78% en las de la dimensión Actos, en un 94,72% en las de la dimensión Grados de Explicitud y en un 92,26% en las de la dimensión Tipos de Información. Según lo indicó el coeficiente Kappa de Cohen, la concordancia obtenida en una sola ronda entre ambas investigadoras fue robusta en cada una

de las dimensiones analizadas,  $K = 0,880$ ,  $K = 0,893$ ,  $K = 0,912$  y  $K = 0,898$ , respectivamente. Posteriormente a la discusión y al acuerdo de criterios para categorizar los casos periféricos, el 50% restante de los datos fue categorizado por la primera autora.

**Análisis cuantitativo.** Se comparó cuantitativamente la distribución de estas categorías en el corpus de datos y se establecieron las diferencias en ellas en función del grado de escolaridad, utilizando las pruebas no paramétricas  $H$  de Kruskal-Wallis y  $U$  de Mann-Whitney. Se optó por la aplicación de estas pruebas, dado que el estadístico Kolmogorov-Smirnov mostró que la distribución de las variables incluidas en este análisis no se ajustaba a una distribución normal. En los casos en que la prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias significativas, se aplicó la prueba  $U$  de Mann-Whitney para dos muestras independientes, pero acompañada de la corrección de Bonferroni. El ajuste de Bonferroni permitió basar las decisiones a un nivel de significación igual o menor a  $0,05 / 3 = 0,017$ .

Del total de turnos de habla que las maestras emplearon durante el desarrollo completo de las cuatro unidades temáticas, se tuvieron en cuenta solo aquellas intervenciones que las docentes dedicaron a introducir, explicar, ajustar y corregir el vocabulario desconocido por los alumnos. En 1° grado las maestras dedicaron el 19,8% del total de sus intervenciones al tratamiento del vocabulario. En 3° el porcentaje de turnos de habla disminuyó levemente al 18,1% y se incrementó nuevamente en 5° al 22,8%. En el marco de esas intervenciones, se computó la frecuencia con que las maestras recurrieron a cada uno de las categorías de estrategias identificadas.

## Resultados

El análisis de las situaciones de enseñanza puso de manifiesto los movimientos conversacionales y los actos discursivos que, principalmente, ponen en juego las maestras cuando se focalizan en el vocabulario, así como el grado en el que esta focalización se realiza de modo explícito o implícito y el tipo de información disponible en el intercambio para que los niños puedan comprender el significado de los términos tratados. Los resultados del análisis cuantitativo pusieron, asimismo, de manifiesto diferencias según el grado de escolaridad en algunas de las categorías consideradas.

En relación con los tipos de movimientos conversacionales que las maestras de todos los grados dedican al tratamiento de vocabulario, los datos que se presentan en la Figura 1 muestran tanto similitudes como diferencias en función del grado de escolaridad.

Como se observa en la Figura 1, las maestras de todos los grados destinan la mayor parte de sus intervenciones a ampliar la información relativa a aquellas palabras poco familiares para sus alumnos. De este modo, las maestras configuran los procesos de enseñanza a través de la conversación, ampliando el mundo conceptual de los niños. No se observa un incremento en el porcentaje de movimientos de ampliación a través de los años,  $H(2, N = 48) = 2,43$ ,  $p = 0,297$ . Asimismo, las docentes de todos los grados destinan un porcentaje similar de sus intervenciones a realizar movimientos de reparación destinados a resolver ambigüedades o imprecisiones en las palabras pronunciadas por los alumnos o a aclarar y/o precisar el vocabulario usado por ellas previamente para evitar problemas en la comunicación,  $H(2, N = 48) = 0,25$ ,  $p = 0,881$ .

Con respecto a los movimientos de corrección, se observaron diferencias entre los grupos,  $H(2, N = 48) = 7,13$ ,  $p = 0,028$ . Como se observa en la Figura 1, en promedio, las maestras de 1° y 5° realizan una mayor proporción de movimientos destinados a corregir el error o la falta de precisión presente en las emisiones de los alumnos que las docentes de 3°. Sin embargo, según la prueba post-hoc de Mann-Whitney, existiría una diferencia clara solo entre 1° y 3° grado,  $U(N = 32) = 329,50$ ,  $p = 0,013$ , si se aplica la corrección de Bonferroni, pero no entre 3° y 5°,  $U(N = 32) = 210,00$ ,  $p = 0,041$ , y 1° y 5°,  $U(N = 32) = 280,00$ ,  $p = 0,546$ .

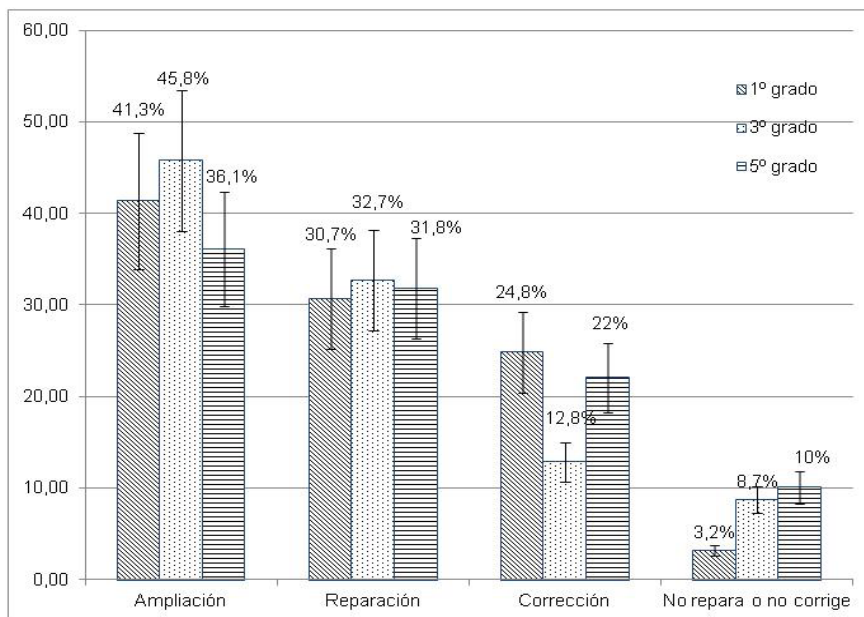


Figura 1. Porcentaje promedio de movimientos conversacionales en 1º, 3º y 5º grado de educación básica. Las líneas verticales representan el error estándar.

En el ejemplo que se presenta a continuación se muestra un intercambio en el que la maestra de 1º grado corrige a los niños:

Maestra: Hace muchísimos, muchísimos años ¿quiénes estaban habitando nuestra tierras?

Lautaro: Los indios.

Clever: Los indios.

Maestra: ¿Y a qué se dedicaban?

Lautaro: A matar animales.

Maestra: Muy bien, a cazar.

Lautaro: A pescar, a cazar, todas sus cosas para comer.

Gabriela: Los pescados, cazaban.

Maestra: A ver, ahí.

Gabriela: Los pescados, cazaban.

Maestra: ¿Y cómo cazaban los pescados?

Gabriela: Con una [duda] ¿Cómo era?

Lautaro: Con una caña de pescar.

Maestra: Ah, no es que los cazaban, sino que los pescaban ¿m...? Los atrapaban.

Por otra parte, en los tres grados de escolaridad los datos mostraron un porcentaje pequeño de ocasiones en las que se observaba la ausencia del movimiento de reparación o de corrección por parte de la maestra en las que hubiera resultado necesario realizarlo, o bien por una fractura en la comprensión comunicativa o bien por una equivocación en la emisión de alguno de los participantes. Como puede observarse en la Figura 1, los datos no muestran diferencias a lo largo de la escolaridad,  $H(2, N = 48) = 2,86, p = 0,224$ .

En coincidencia con los datos expuestos, referidos a que la mayoría de los movimientos conversacionales que las maestras ponen en juego están destinados a ampliar los conceptos de los niños, la información referida a los actos en el tratamiento de vocabulario que se presentan en la Figura 2 muestra que, a lo largo de la escolaridad, la mayoría de los actos de las maestras constituyen expansiones de la información referida a alguna palabra desconocida o poco familiar. En promedio, las maestras de todos los grados destinan más del 50% de sus intervenciones a mencionar las características perceptivas y/o funcionales del concepto al que están haciendo referencia, a establecer relaciones temáticas entre ese concepto y otros más conocidos o a proporcionar información ortográfica del término. El porcentaje de expansiones se mantiene similar a medida que se incrementa el nivel de escolaridad,  $H(2, N = 48) = 0,01, p = 0,996$ .



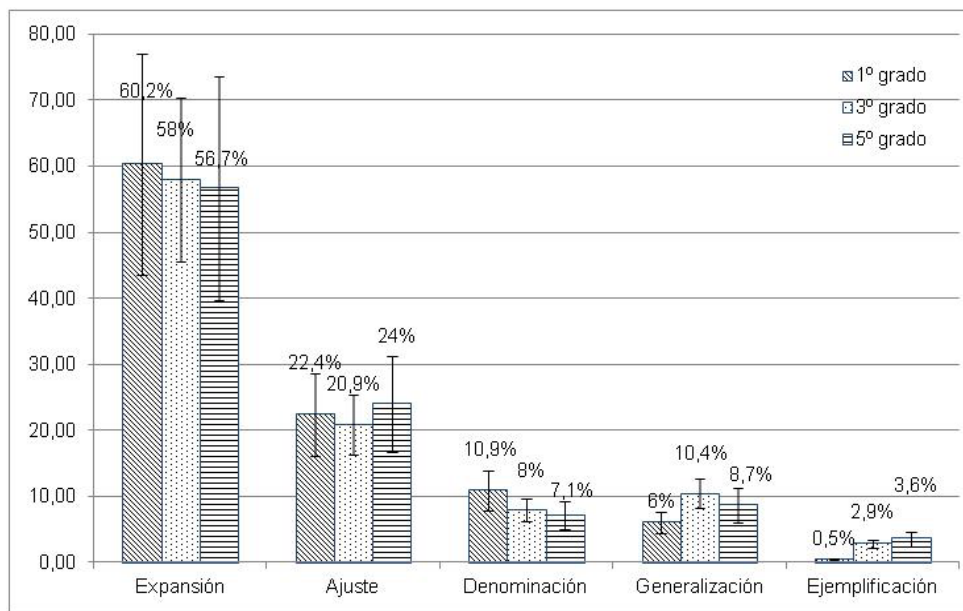


Figura 2. Porcentaje promedio de actos discursivos en 1º, 3º y 5º grado de educación básica. Las líneas verticales representan el error estándar.

Los fragmentos de intercambio que se presentan a continuación ilustran actos de expansión focalizados en las relaciones temáticas, la descripción de características perceptivas y la descripción de características funcionales.

En el siguiente ejemplo se muestra la focalización de la maestra en las relaciones temáticas entre conceptos:

Maestra: Miren, miren, asocien [lee]: Martín se va al tambo donde una máquina ordeña las vacas. ¿Qué será?

Guillermo: Como una choza donde hay...

Maestra: ¿Choza? Como un lugar.

Santino: Sí, como un lugar donde están las máquinas para ordeñar las vacas.

Maestra: Exactamente, bien. *Braulio ordeñaba a mano con un balde y un banquito mientras que Martín, más actualizado, va al tambo, que es un lugar donde hay recipientes que contienen la leche y una máquina que cumple la función de las manos de Braulio* [Mueve las manos simulando la acción de ordeñar].

Ximena: Sí, tiene un extractor y hacen así a las vacas [mueve las manos simulando sacar leche].

Maestra: Exacto, y se van ordeñando las vacas, o sea, *la actividad es la misma, nada más que una la hace la persona y en el otro caso lo hace una máquina ¿sí?*

El intercambio que se presenta a continuación muestra cómo la maestra se focaliza en la descripción de características perceptivas:

Maestra: Bueno, vamos a empezar a clasificar a los animales en acuáticos, aéreos y terrestres. A ver, los del agua.

Tomás: Señó, la tortuga es de los dos, del agua y...

Maestra: No, no, la tortuga acuática es de una forma y la tortuga terrestre es de otra forma. Esa tortuga [señala la foto de una tortuga terrestre que está en el manual] ¿parece una tortuga acuática o una tortuga terrestre?

Tomás: Terrestre.

Maestra: [Asiente] *Claro, porque la acuática tiene las patitas más bien como aletas.*

En el siguiente intercambio, la maestra se centra en la descripción de características funcionales:

Cristian: En la cadena alimentaria, por ejemplo, el herbívoro come la planta y el carnívoro lo come al herbívoro y pasa el alimento al carnívoro.

Maestra: Sí, muy bien. ¿Y quién siempre es el primer eslabón?

Cristian: Las plantas.

Maestra: ¿Por qué?

Cristian: Porque ellas son el alimento que come el animal.

Maestra: Muy bien y ¿qué función cumplen las plantas?

[Silencio, nadie contesta].

Maestra: En las ciudades ¿por qué la gente se va a los parques?

Cristian: porque hay muchas plantas.

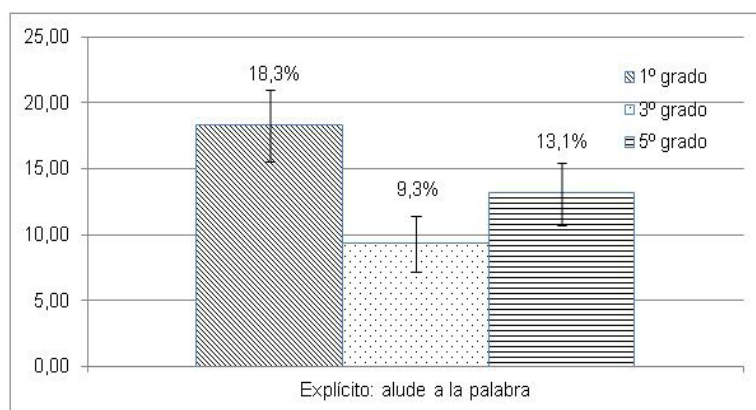
Maestra: *Muy bien, porque purifican, las plantas purifican el aire.*

Cristian: Sí, también.

Maestra: Por eso son muy importantes.

Los datos en la Figura 2 también muestran que a lo largo de la escolaridad no se producen diferencias en el porcentaje de actos destinados a denominar los conceptos o referentes aludidos por los alumnos a través de gestos, señalamientos, dramatizaciones o con un término muy general,  $H(2, N = 48) = 0,70, p = 0,699$ . Tampoco las hay en el porcentaje de ejemplificaciones en las que se proporcionan términos de orden subordinado al concepto mencionado por el niño,  $H(2, N = 48) = 2,26, p = 0,200$ , ni en el porcentaje de ajustes del concepto aludido, destinados a ofrecer un término más preciso,  $H(2, N = 48) = 0,43, p = 0,805$ . Del mismo modo que en los casos anteriores, tampoco se observan diferencias por grado en el porcentaje de generalizaciones destinadas a mencionar un concepto supraordenado que incluye el concepto mencionado por el alumno,  $H(2, N = 48) = 2,45, p = 0,284$ .

En la Figura 3 se informan los datos referidos a la modalidad explícita que emplean las maestras cuando se focalizan en el tratamiento del vocabulario a lo largo de la escolaridad.



*Figura 3.* Porcentaje promedio de la modalidad explícita referida a la palabra en 1º, 3º y 5º grado de educación básica. Las líneas verticales representan el error estándar.

Los datos muestran que no hay diferencias a lo largo de la escolaridad en el porcentaje de maestras que se refieren a las palabras de manera explícita,  $H(2, N = 48) = 5,40, p = 0,066$ .

Finalmente, en la Figura 4 se presentan los porcentajes referidos al tipo de información disponible para los alumnos para que ellos puedan comprender el vocabulario en el que la maestra se centra en su intervención, según el nivel de escolaridad. Se considera tanto la información lingüística como la información no lingüística, como la variación en la entonación, los gestos, las dramatizaciones, así como el señalamiento de dibujos, fotografías o artefactos presentes en el contexto de la actividad, que las maestras proporcionan y yuxtaponen en la situación de interacción.

En la Figura 4 se observa que no hay diferencias por grado en la información de tipo sintáctica,  $H(2, N = 48) = 4,10, p = 0,128$ , y semántica,  $H(2, N = 48) = 1,25, p = 0,535$ , que proporcionan las maestras para que los niños puedan entender las palabras nuevas. Como contrapartida, las maestras de 1º grado proporcionan más información de tipo gestual,  $H(2, N = 48) = 5,81, p = 0,047$ , y del contexto situacional,  $H(2, N = 48) = 6,17, p = 0,024$ , mediante las cuales orientan a los alumnos hacia la comprensión de las palabras desconocidas. Sin embargo, al utilizar la corrección de Bonferroni, la prueba post-hoc de Mann-Whitney revela que solo habría una diferencia clara entre 1º y 3º grado en el caso de la información gestual  $U(N = 32) = 328,00, p = 0,014$ .

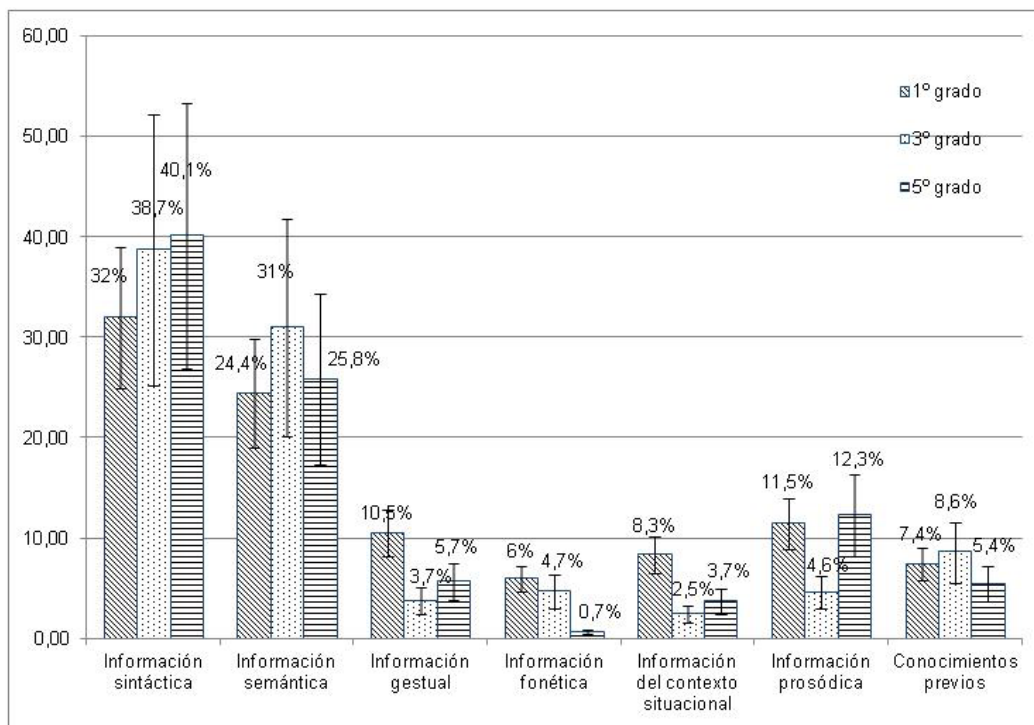


Figura 4. Porcentaje promedio de información lingüística y no lingüística disponible para los niños en 1º, 3º y 5º grado de educación básica. Las líneas verticales representan el error estándar.

En el ejemplo siguiente se ilustra cómo una docente de 1º grado proporciona información gestual:

Maestra: ¿Y saben ordeñar a veces a la vaca o no?

Clever: Sí, sí, sí, mi tío, mi tío hace eso.

Maestra: Y vos lo viste alguna vez al tío ¿cómo hace para ordeñar? ¿cómo hace?

Clever: Que tiene que ponerse un cuero, así, y que la apreta y hace así [*mueve los brazos imitando apretar ubres*].

Maestra: Aprieta las tetitas de la vaca o las ubres, ¿no es cierto? [*mueve los brazos imitando la acción de ordeñar*] y va saliendo ... ¿Y qué va saliendo?

Clever: La leche.

Maestra: La leche, muy bien.

Finalmente, los datos muestran que tampoco hay diferencias a lo largo de la escolaridad en la proporción de información prosódica,  $H(2, N = 48) = 3,30, p = 0,178$ , de información fonética,  $H(2, N = 48) = 4,62, p = 0,052$ , como tampoco en la recuperación de conocimientos previos de los alumnos en la que se solicita un término específico o se establecen relaciones semánticas entre vocablos,  $H(2, N = 48) = 0,13, p = 0,936$ .

## Discusión

Los resultados del presente estudio pusieron de manifiesto que en las situaciones de enseñanza registradas la mayoría de los movimientos interaccionales de las docentes consiste en ampliaciones de la información referida a palabras específicas. Estos movimientos responden a las características heurísticas de la situación. A través de ellos las maestras configuran procesos de enseñanza durante la conversación (Rosemberg & Silva, 2009). En consonancia con estos resultados, la mayor parte de los actos discursivos que realizan las docentes tiende a expandir las emisiones de los alumnos, ya sea, proporcionando características funcionales, perceptivas y/o información ortográfica relativa a las palabras que constituyen el foco del intercambio o estableciendo relaciones temáticas entre la palabra aludida y otras. La importancia de estos resultados puede ponderarse considerando las investigaciones previas sobre el papel que adquieren las expansiones de los adultos en el aprendizaje de palabras poco familiares y el desarrollo lingüístico de los niños, tanto en el contexto del hogar (Beals, 1997; Hart & Risley, 1995; Nelson et al., 1993; Rosemberg et al., 2011; Weizman & Snow, 2001) como en el entorno escolar (Biemiller & Boote, 2006; Brabham & Lynch-Brown, 2002; Elley, 1989).

Los resultados del análisis mostraron, además, que durante las clases de ciencias registradas en la escuela primaria los alumnos, en ocasiones, pronuncian las palabras desconocidas de un modo que difiere de la forma convencional o emplean términos que no coinciden con el alcance o las relaciones del concepto al cual se está haciendo referencia. En coincidencia con investigaciones antecedentes realizadas en el jardín de infantes (Rosemberg & Silva, 2009) y en la escuela secundaria (Stipcich & Massa, 2000, Octubre), los datos pusieron de manifiesto que, mediante movimientos conversacionales de corrección, las maestras suelen proporcionar la forma correcta de la palabra o el término más específico que se ajusta al que se emplea en el medio comunitario.

En relación a los movimientos de corrección, resulta importante destacar una mayor exigencia en la necesidad de corregir en 1° grado y una disminución significativa en 3° grado. El hecho de que los resultados no muestren una mayor focalización en 3° grado con respecto a 1° grado resulta especialmente preocupante. Enseñar palabras implica enseñar conceptos y es función de la escuela la progresiva ampliación del mundo conceptual de los niños a lo largo de su trayectoria escolar.

El análisis realizado mostró, además, que en sus movimientos conversacionales las docentes de todos los grados observados tienden a proporcionar y a yuxtaponer (Goodwin, 2000) distintos tipos de información lingüística —más utilizada— y no lingüística, tales como la variación en la entonación, los gestos, las dramatizaciones, así como el señalamiento de dibujos, fotografías o artefactos presentes en el contexto de la actividad. Mediante el empleo de pistas de contextualización (Gumperz, 1982) —algunos gestos, la dirección de la mirada, la entonación pronunciada, la señalización de aquello a que quieren hacer referencia—, las maestras orientan la comprensión por parte de los alumnos de las palabras desconocidas.

Las implicancias pedagógicas de este estudio resultan aún más evidentes cuando se consideran investigaciones muy recientes que ponen de manifiesto una relación tripartita entre las oportunidades que los niños tienen para escuchar palabras diversas y sofisticadas y las estrategias de los adultos para explicarles estas palabras nuevas y la amplitud del vocabulario de que disponen y el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela primaria (Perfetti, 2007; Protopapas et al., 2007; Sénéchal et al., 2006).

Aun cuando los resultados de este trabajo deben ser tomados con cautela, dado que la muestra fue pequeña y que los cursos analizados no fueron seleccionados de acuerdo a criterios de representatividad estadística, ellos muestran algunos aspectos de los entornos discursivos que se generan en las situaciones de enseñanza a lo largo de la escuela primaria, sobre todo en 1° y 3° grado. Estos aspectos deben ser atendidos y considerados cuidadosamente, por sus consecuencias sobre las oportunidades de aprendizaje de vocabulario que se les ofrecen a los niños en el entorno escolar. Estos resultados, asimismo, pueden ser tenidos en cuenta en investigaciones futuras con el objetivo de establecer comparaciones con escuelas primarias a las que asisten niños de un estrato socioeconómico distinto al de las escuelas que formaron parte de este estudio, ya sea de Argentina o de otros países. Puede, asimismo, resultar interesante comparar los movimientos y actos conversacionales registrados en las escuelas primarias estudiadas con los que se identifiquen en otros niveles educativos, el jardín de infantes o la escuela secundaria. A su vez, en los futuros estudios se podrían contemplar otros aspectos que no fueron considerados en esta investigación y que podrían, eventualmente, afectar los tipos de movimientos conversacionales o de actos discursivos que pone en juego el docente, tales como la trayectoria o el sexo del docente.

## Referencias

- Alam, F., Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2011). “Te explico qué quiere decir”, “te digo cómo se llama”. Interacciones niño-niño en torno a vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 59-71.
- Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24, 673-694. doi:10.1017/S0305000997003267
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44
- Brabham, E. G. & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473. doi:10.1037/0022-0663.94.3.465
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós/Ministerio de Educación y Cultura.
- Chall, J. S., Conard, S. S. & Harris-Sharples, S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cinto, M. T. & Rassetto, M. J. (2009). Movimiento y discurso en la transmisión de los contenidos de biología. *Convergencia y divergencia. Revista de Educación en Biología*, 12(2), 16-21.
- De Longhi, A. L. (2000). El discurso del profesor y del alumno: un análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 201-216.

- Dickinson, D. K., Cote, L. & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 61, 67-78. doi:10.1002/cd.23219936106
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós/Ministerio de Educación y Cultura.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187. doi:10.2307/747863
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 111-115). New York, NY: Guilford Press.
- Gumperz, J. J. (Ed.) (1982). *Language and social identity*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620836
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611. doi:10.2307/2392366
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736. doi:10.1017/S0047404504045038
- Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2009, Abril). *La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario*. Ponencia presentada en el IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba & Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Argentina.
- Menti, A. B., Sánchez Abchi, V. & Borzone, A. M. (2012). Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cadernos de Psicopedagogía*. Anticipo en línea de la publicación. Extraído de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S16761049201100500-0003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S16761049201100500-0003&script=sci_arttext)
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. R. & Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90. doi:10.4067/S0718-22282008000200007
- Nash, H. & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 335-354. doi:10.1080/13682820600602295
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K., Hampson, J. & Shaw, L. K. (1993). Nouns in early lexicons: Evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20, 61-84. doi:10.1017/S0305000900009120
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. doi:10.1080/10888430701530730
- Preiss, D., Larraín, A. & Valenzuela, S. (2011). Discurso y pensamiento en el aula matemática chilena. *Psykhé*, 20(2), 131-146. doi:10.4067/S0718-22282011000200011
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11, 165-197. doi:10.1080/10888430701344322
- Radovic, D. & Preiss, D. (2010). Patrones de discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. *Psykhé*, 19(2), 65-79. doi:10.4067/S0718-22282010000200007
- Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591. doi:10.1080/01638530902959588
- 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 Early Childhood Research*, 9, 36-52. doi:10.1177/1476718X10366768
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. & Pérez, M. L. C. (1998). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGraw Hill.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173-184). New York, NY: Guilford Press.
- Stipcich, M. & Massa, M. (2000, Octubre). *El discurso del profesor: un estudio empleando técnicas de correspondencias múltiples*. Ponencia presentada en el V Simposio Argentino de Investigadores en Educación en Física, Asociación de Profesores de Física de la Argentina, Santa Fe, Argentina.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, Reino Unido: Sage.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: 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, 153-167. doi:10.1177/1476718X06063534
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- Yonek, L. M. (2008). *The effects of rich vocabulary instruction on students' expository writing* (Tesis de Doctorado no publicada), Faculty of School of Education, University of Pittsburgh, PA, Estados Unidos.

Fecha de recepción: Julio de 2012.

Fecha de aceptación: Septiembre de 2013.