

Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica¹

Alejandra Menti

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Celia Rosemberg

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de las investigaciones antecedentes que analizan y describen los intercambios conversacionales entre docente y alumnos que promueven el aprendizaje del vocabulario en los distintos niveles de la escolaridad: inicial, primario y secundario. Asimismo, describe los estudios previos que tratan la relación entre el vocabulario y la alfabetización, y el impacto de ciertas estrategias pedagógicas en el aprendizaje de palabras en jardín de infantes y en la escuela primaria.

Palabras clave: enseñanza, vocabulario, interacción, alfabetización.

Abstract

Classroom interaction and vocabulary teaching: A literature review

This article reviews previous research that describes and analyzes conversational exchanges between teachers and students that promote the learning of vocabulary at different levels of schooling: kindergarten, elementary and secondary school. Also, this article explores studies dealing with the relationship between vocabulary and literacy and the impact of certain pedagogical strategies in word learning in kindergarten and elementary school.

Keywords: teaching, vocabulary, interaction, literacy.

¹ El presente artículo deriva de la investigación realizada por la primera autora en el marco de su labor doctoral y posdoctoral, con la dirección de la segunda. Este estudio, ya finalizado, se llevó a cabo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL) de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y fue financiado con aportes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT).

Résumé

L'interaction en cours et l'enseignement du vocabulaire : Une révision de la bibliographie

Cet article présente une révision des travaux de recherches concernant l'analyse et la description des échanges conversationnels entre les enseignants et les étudiants. Ces échanges favorisent l'apprentissage du vocabulaire dans les différents niveaux scolaires: école maternelle, élémentaire, collège et lycée. En plus, cet article explore des études préalables portant sur la relation entre le vocabulaire et l'alphabétisation et l'impact de certaines stratégies pédagogiques dans l'apprentissage des mots dans la maternelle et l'école primaire.

Mots-clés: l'apprentissage, vocabulaire, interaction, l'alphabétisation.

INTRODUCCIÓN

Las perspectivas psicolingüísticas actuales coinciden en señalar que el aprendizaje de vocabulario se produce en el marco de los intercambios conversacionales en los que el contexto sociopragmático, situacional, no verbal y lingüístico proporcionado por el adulto le permite al niño inferir el significado de las palabras que desconoce (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003). Este proceso comienza en los medios ecológicos y sociales donde los niños crecen y participan durante su socialización primaria (Berger & Luckman, 1973).

Como señalan varios estudios (Rosenberg & Menti, 2014; Tomasello, 2003), los procesos de adquisición y aprendizaje de vocabulario involucran, evolutivamente y, como un prerrequisito, además de la capacidad para segmentar el habla, la habilidad para conceptualizar los referentes.

Para aprender el significado de las palabras que desconoce, el niño se apoya en las pistas que le proporcionan sus interlocutores. El concepto de pistas de contextualización (Gumperz, 1982) así como los conceptos desarrollados por el análisis conversacional (Goodwin, 2007) permiten dar cuenta de cómo los hablantes crean un contexto recurriendo a información lingüística y de otros campos semióticos –gestos, miradas, posición corporal– mediante el cual guían a los oyentes hacia una interpretación apropiada de sus emisiones. Las pistas de contextualización son características lingüísticas indexicales

de contenido operacional. Entre ellas se incluyen fenómenos como la prosodia, a los que los niños pueden atender desde muy temprana edad y otros más tardíos que conllevan, por parte del niño, el análisis del contexto lingüístico. Estas pistas poseen funciones y significados totalmente contextualizados, que se encuentran determinados por distintos factores: la comprensión compartida del contexto social –qué se está efectuando y con qué objetivo, lo que ocurrió, lo que se sabe que ocurrirá– y las convenciones lingüísticas y socioculturales. En el proceso de socialización primaria, desde muy pequeños los niños aprenden a emplear e interpretar las pistas de contextualización que caracterizan los intercambios en su comunidad (Berger & Luckman, 1973; Bloome, Carter, Christian, Otto, & Shuart-Faris, 2005; Gumperz, 1982; Nelson, 2014).

Asimismo, el contexto lingüístico de la oración y del discurso y el contraste léxico proporcionan información adicional que facilita a los niños no sólo el proceso inferencial por medio del cual interpretan a qué objeto o acción se está refiriendo el adulto, sino que también le permiten determinar la extensión de aplicación de la palabra más allá de un contexto comunicativo particular. Para ello, los niños recuperan de la memoria semántica los ítems léxicos que pertenecen al mismo campo. De ese modo, precisan en mayor medida el significado y la extensión de la palabra (Tomasello, 1998, 2003).

Diversas investigaciones enmarcadas en una perspectiva psicolingüística sociopragmática (Tomasello, 1998, 2003) y experiencial (Nelson, 1996, 2007, 2014) resaltaron la importancia que adquieren los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño para el aprendizaje de vocabulario; tanto en relación con la diversidad y complejidad del vocabulario que se presenta a los niños como en relación con el sostén que este contexto proporciona para el aprendizaje (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Biemiller & Boote, 2006; Hart & Risley, 1995; Rosemberg, Stein, & Borzone, 2011; Weizman & Snow, 2001, entre muchas otras).

En el marco de estos lineamientos teóricos, la mayoría de las investigaciones que estudiaron el aprendizaje de vocabulario en contextos de interacción observaron y analizaron los intercambios conversacionales entre el adulto y el niño en el medio familiar (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Gopnik, Choi, & Baumberger, 1996; Hart & Risley, 1995; Nelson, Hampson, & Shaw, 1993; Rosemberg & Stein, 2009; Rosemberg et al., 2011; Weizman & Snow, 2001; Wells, 1985). Sin embargo, el aprendizaje

de palabras no se limita a la edad preescolar sino que se desarrolla durante toda la vida de las personas (Beck, McKeown, & Kucan, 2002).

Precisamente, cuando los niños ingresan a la escuela comienzan a escuchar, leer y escribir una gran cantidad de palabras nuevas pertenecientes a distintas disciplinas (Jetton & Alexander, 2004). Estas palabras se relacionan semánticamente con otras conformando patrones temáticos (Lemke, 1997) que se van construyendo en la interacción docente-alumno durante las situaciones de enseñanza. En este contexto, es importante que los niños no sólo comprendan las palabras nuevas sino que, además, aprendan sus múltiples significados y las relaciones semánticas que mantienen con otras para ampliar su léxico individual (Beck et al., 2002; Marzano & Pickering, 2005) y emplearlas, de modo apropiado, en otras situaciones.

Dada la relevancia que, como sostienen Tomasello (1998, 2003) y Nelson (1996, 2007), adquieren los contextos lingüísticos y discursivos en el aprendizaje de palabras, el presente trabajo tiene por objetivo presentar una revisión de investigaciones que analizaron y describieron los intercambios conversacionales que promueven el aprendizaje del vocabulario en distintos niveles escolares: inicial, primario y secundario. Además, se propone describir los trabajos antecedentes que trataron la relación entre el vocabulario y la alfabetización, y el impacto de ciertas estrategias pedagógicas en el aprendizaje de palabras en jardín de infantes y en la escuela primaria.

LAS INVESTIGACIONES CENTRADAS EN EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN LOS DISTINTOS NIVELES ESCOLARES: INICIAL, PRIMARIO Y SECUNDARIO

Las interacciones en jardín de infantes

Diversos trabajos focalizados en jardín de infantes analizaron, principalmente, las características de los intercambios conversacionales que promueven el aprendizaje de palabras nuevas o poco familiares a los niños en situaciones de ronda, lectura de cuentos o juegos (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Dickinson, Cote, & Smith, 1993; Rosenberg, 2007, 2013; Rosenberg & Silva, 2009; Stein, 2013; Torr & Scott, 2006). Los

resultados de estos estudios mostraron cómo el sostén social, pragmático y discursivo que proporciona el docente adquiere un papel relevante para que el alumno infiera el significado de las palabras que desconoce.

Danis et al. (2000), por ejemplo, observaron que cuando las maestras de jardín de infantes empleaban léxico referido a categorías supraordenadas, los niños tendían también a usar estas mismas categorías más abstractas en su propio discurso. Igualmente, Dickinson et al. (1993) observaron que la adquisición rápida y exitosa de vocabulario en niños de jardín de infantes se relaciona con las situaciones de interacción. Si bien un niño puede aprender vocabulario solo y con una sola exposición, el aprendizaje se produce de modo más rápido y más eficiente cuando las maestras hacen comentarios sobre el significado de las palabras, en situaciones de lectura de libros y de juegos compartidos.

Por su parte, Rosemberg y Silva (2009) analizaron distintas situaciones de interacción –juegos, relatos de experiencias personales y lectura de cuentos– e identificaron los movimientos conversacionales que las docentes emplean para reconceptualizar la información proporcionada por los alumnos. En estos contextos, las autoras observaron que las maestras proporcionan un andamiaje que guía la delimitación de conceptos a partir de su denominación lingüística, la expansión de información referida a sus características perceptivas y funcionales y, además, mediante el establecimiento de relaciones temáticas y taxonómicas.

En otro estudio, Rosemberg (2013) analizó las oportunidades que los niños tienen para aprender vocabulario en el jardín de infantes en situaciones de relatos de experiencias personales y durante las situaciones de lectura de cuentos. Los resultados de este estudio mostraron que la narración de cuentos genera un contexto lingüístico y discursivo en el que el niño puede apoyarse para inferir algunas de las relaciones conceptuales que la palabra nueva mantiene con otras. Al igual que en investigaciones anteriores (Rosemberg, 2007), la autora observó que las maestras yuxtaponen, a sus expresiones discursivas, información no lingüística, tales como dibujos, ilustraciones o señalamientos. Este tipo de información permite que los alumnos se focalicen en las características perceptivas del referente aludido por la palabra nueva y establezcan relaciones semánticas entre el término no familiar y otros más conocidos. Asimismo, los resultados de este trabajo pusieron de manifiesto que la

introducción del texto narrativo escrito dio lugar a un contexto en el que los niños tuvieron la oportunidad de escuchar y, por lo tanto, de aprender una mayor cantidad y diversidad de palabras que en las situaciones de relatos de experiencias personales.

Por su parte, Stein (2013) analizó los movimientos conversacionales que emplean las docentes de jardín de infantes cuando introducen o explican palabras poco familiares a los niños durante distintas situaciones de enseñanza –lectura de cuentos, tiempo de compartir en la ronda, juego en rincones y escritura–. Para ello, realizó un análisis comparativo de los movimientos registrados en las situaciones observadas que tuvieron lugar en jardines de infantes que participaron de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil con aquellos registrados en jardines que no participaron de la implementación. Los resultados de este estudio mostraron que las docentes que participaron del programa emplearon en cada situación de enseñanza una mayor cantidad de movimientos conversacionales destinados a aclarar, corregir, ajustar, expandir el vocabulario poco familiar para los niños. Mientras que las docentes que no participaron del programa se limitaron a proporcionar el término preciso al que aludían los alumnos en sus comentarios o explicaciones previas.

Las interacciones en las clases de ciencias en la escuela primaria y secundaria: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario

Diversas investigaciones focalizadas en las clases de ciencias analizaron y describieron diferentes aspectos que caracterizan estas situaciones de enseñanza. Estos trabajos han atendido, principalmente, a los patrones de interacción que tienen lugar en estas clases (Mares, Guevara, Rueda, Rivas, & Rocha, 2004; Mortimer, 1998; Wamba & García, 2001; Wells, 1999, 2008, entre otros), al trabajo entre pares organizado en pequeños grupos (Anderson, Holland, & Palincsar, 1997; Chang-Wells & Wells, 1993; Herrenkohl & Guerra, 1998), a la construcción colaborativa del conocimiento (Candela, 2006; Coll & Onrubia, 1996) y al aprendizaje de los conceptos científicos (Astolfi, 1988; Wells, 1999, 2008).

Sin embargo, son bastante escasos los estudios que se focalizaron en las oportunidades que tienen los alumnos de aprender vocabulario nuevo o ampliar el conocimiento de las palabras en situaciones de interacción desarrolladas en clases de ciencias. Entre estas investigaciones, una serie

de trabajos desarrollados en la escuela primaria analizó comparativamente las propiedades léxicas –cantidad, diversidad, abstracción y grado de familiaridad del vocabulario– que configuran el entorno lingüístico de las situaciones de enseñanza, como así también los movimientos conversacionales y los distintos tipos de información que proporcionan las maestras para que sus alumnos puedan comprender el significado de las palabras desconocidas (Menti, 2013; Menti & Rosemberg, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, 2014).

Los resultados de estos trabajos pusieron de manifiesto diferencias importantes en todas las variables observadas, sobre todo, entre 1° y 3° grado de la escuela primaria. Por un lado, los datos mostraron que las situaciones de enseñanza de 3° grado no presentan más oportunidades de aprendizaje de vocabulario que las situaciones de 1°, puesto que las docentes de 3° grado emplean en su discurso palabras más familiares y menos abstractas que sus pares de 1° (Menti & Rosemberg, 2013a, 2013b). Por otra parte, los resultados pusieron de manifiesto que, cuando las maestras de todos los cursos observados –1°, 3° y 5°– introducen una palabra poco familiar a los niños, andamian la comprensión de su significado mediante movimientos de corrección, reparación y actos discursivos de expansión y ejemplificación. También, proporcionan distinto tipo de información para que los alumnos puedan comprender su significado. Sin embargo, los datos evidenciaron que las maestras de 1° grado emplean más movimientos de corrección y proporcionan más información gestual que sus pares de 3° durante el tratamiento de una palabra desconocida o poco familiar. Estos resultados pueden interpretarse a la luz de los estudios anteriores que no mostraron una progresión en el nivel de familiaridad y de abstracción del vocabulario presente en el discurso de las maestras de 3° grado con respecto a las de 1°. Las maestras de 3° no se vieron en la necesidad de corregir palabras ni de apoyar su comprensión mediante información no lingüística, debido a que casi todas las palabras que emplearon eran ya conocidas por los alumnos (Menti & Rosemberg, 2013c, 2014).

Escasos estudios cuasiexperimentales, realizados también en la escuela primaria, compararon las propiedades léxicas que predominan en el discurso de las docentes, como también, los movimientos conversacionales y los tipos de información que andamian el aprendizaje de vocabulario en situaciones de enseñanza de ciencias en las que se

trabajaba con y sin textos expositivos escritos (Menti, 2013; Menti & Rosenberg, 2011). Estos trabajos observaron que la introducción del texto expositivo –acorde con el nivel de escolaridad– modifica la calidad del entorno lingüístico y discursivo de las clases con respecto a aquellas situaciones de enseñanza en las que no se trabaja con textos escritos. En efecto, los alumnos están expuestos a vocabulario más diverso y, por tanto, las maestras tienen que destinar una mayor cantidad de intervenciones a trabajar con las palabras nuevas, introducidas por el texto. Además, las docentes emplean más movimientos para reparar el uso que hacen los alumnos del vocabulario nuevo y proporcionan más información semántica durante la enseñanza de las palabras desconocidas.

Por otra parte, diversos trabajos llevados a cabo en el nivel secundario observaron cómo los profesores introducen y enseñan vocabulario técnico en las clases de ciencias. De acuerdo con Lemke (1997), enseñar ciencia no implica proporcionar listas de vocabulario técnico o definiciones aisladas, sino consiste en brindar herramientas discursivas que guíen a los alumnos hacia la comprensión de las relaciones semánticas en las que se hallan involucradas las palabras o ítems que configuran el patrón temático de las clases. En su estudio, Lemke observó que los profesores vinculan a las palabras desconocidas con otras más familiares mediante relaciones nominales, taxonómicas, de transitividad, circunstanciales de causa-consecuencia; evidencia-conclusión, generalización-instancia, entre otras.

De Longhi (2000), por su parte, analizó situaciones de enseñanza que tuvieron lugar en clases de Biología y Física de una escuela secundaria, con el propósito de describir los estilos de enseñanza de las docentes observadas. Los resultados del análisis comparativo pusieron de manifiesto que los distintos estilos de cada docente incidieron no sólo en la estructura de la clase sino también en las situaciones de negociación y construcción de conocimiento. Así, la docente de Biología se caracterizó por emplear la estrategia de exposición dialogada. Conjuntamente con los alumnos, la profesora establecía relaciones temáticas entre los conceptos nuevos con los ya conocidos y, además, discutía sobre los términos técnicos que expresaban dichos conceptos.

La docente de Física, por otro lado, se caracterizó por presentar un estilo menos dialógico que la anterior. Proponía tareas sobre las

que sus alumnos trabajaban durante la clase. Los alumnos solamente interactuaban con la docente para plantearle sus dudas o expresar alguna opinión. En estas situaciones de enseñanza, la maestra dedicó la mitad de tiempo que la anterior a relacionar conceptos nuevos con los ya conocidos; a definir un nuevo concepto y a introducir el término técnico expresado por el concepto en cuestión. Consecuentemente, el grupo de alumnos resolvió las tareas propuestas empleando sus propios conceptos. En consonancia con estos resultados, Stipcich y Massa (2000) observaron que los docentes de Tecnología de una escuela secundaria empleaban una cantidad reducida de vocabulario científico. Sólo introducían términos específicos de la ciencia cuando corregían a sus alumnos o hacían reflexiones a partir de sus correcciones.

Cortez (2007), por otro lado, realizó un estudio cuasiexperimental en el que analizó las estrategias docentes que promueven la construcción compartida del conocimiento científico escolar. En torno a una unidad temática, se implementaron situaciones de enseñanza que se caracterizaron por poseer una progresión conceptual: se partía de los conocimientos cotidianos de los alumnos, se presentaban y analizaban los conceptos teóricos involucrados en esos conocimientos y, luego, se describía cómo esos conceptos se aplican o funcionan en la realidad. Las situaciones se llevaron a cabo con el formato de experimentos en el laboratorio de la escuela, donde los alumnos tuvieron una participación activa y una motivación particular. Los resultados de la evaluación realizada al comienzo de la unidad temática pusieron de manifiesto que los alumnos empleaban términos cotidianos para referirse a conceptos científicos, de los cuales tenían escasos conocimientos ya que no podían fundamentar sus observaciones. Sin embargo, durante y después de la implementación de la propuesta didáctica, los alumnos pudieron recuperar adecuadamente los términos científicos nuevos, establecer relaciones conceptuales correctas y, además, transferir los conceptos aprendidos a situaciones nuevas.

Al igual que otros estudios (Alam, Stein, & Rosemberg, 2011; Goodwin, 2007; Migdalek & Rosemberg, 2012), Cinto y Rassetto (2009), observaron que las explicaciones de las docentes acompañadas de mímicas, gestos o del señalamiento de láminas, fotografías u objetos orientan a los alumnos hacia la comprensión del significado de los términos poco frecuentes y de las relaciones conceptuales involucradas

en los contenidos de la clase. Asimismo, Cinto y Rassetto señalaron que el sistema semiótico cinético –movimiento– y el sistema semiótico verbal –discurso– presentes en las explicaciones de la maestra, en algunas instancias de la clase tienden a seguir caminos divergentes, es decir que lo cinético enseña implícitamente y de manera diferente a lo verbal. Mientras que en otros momentos siguen orientaciones convergentes, es decir que la explicación verbal de la maestra se complementa con la imitación del movimiento. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por una serie de investigaciones, enmarcadas en la psicología cognitiva, focalizadas en el rol que cumplen los gestos durante la enseñanza de vocabulario en contextos de interacción en el aula. Estos trabajos señalaron que aquellos gestos que transmiten, de manera simultánea, la misma información que el discurso de la docente fortalecen, visualmente, el significado transmitido de manera oral (McNeill, 1992). Mientras que aquellos gestos que transmiten información distinta de la expresada en el discurso oral aportan un camino alternativo que orienta a los alumnos en la comprensión del concepto o idea a la que está aludiendo la docente (Goldin-Meadow, 2003; Singer & Goldin-Meadow, 2005).

LAS INVESTIGACIONES QUE TRATAN LA RELACIÓN ENTRE EL VOCABULARIO Y LA ALFABETIZACIÓN

Diversos estudios han puesto de manifiesto que la cantidad y diversidad de las palabras conocidas por los niños dependen de las oportunidades que han tenido de escuchar y, por tanto aprender, palabras en los primeros años de vida (Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Hart & Risley, 1995; Nelson et al., 1993; Weizman & Snow, 2001). Algunas de estas investigaciones han observado, a su vez, que las oportunidades para aprender vocabulario varían según la procedencia social, cultural y económica de las familias (Hart & Risley, 1995; Rosenberg, Stein, Alam, & Piacente, 2013). De ahí que se observen grandes diferencias entre los niños en relación con el número de palabras conocidas cuando estos ingresan a la escuela primaria. En 1° grado, por ejemplo, la amplitud del vocabulario infantil oscila entre las 2.000 y las 14.000 palabras (Bloom, 2002). Sin embargo, si estas diferencias no son atendidas, se incrementan de manera exponencial a lo largo de la escolaridad. En efecto, el rango

de variación se amplía de 3.000 a 25.000 en 3° grado y de 4.700 a 51.000 en 6° (Wysocki & Jenkins, 1987).

Las consecuencias educativas del incremento en las diferencias de vocabulario entre los niños puede ponderarse cuando se atiende al hecho de que la amplitud o la pobreza del vocabulario constituye uno de los factores de los que depende, en gran medida, las habilidades fonológicas de los niños (Goswami, 2003; Michas & Henry, 1994; Perfetti, 1992), la comprensión de lectura (Biemiller, 2006; Joshi, 2005; Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004; Nippold, 2007; Perfetti, 2007, 2010; Perfetti & Stafura, 2014; Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007; Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007) y el aprendizaje de todas las materias que involucran textos escritos (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006; Joshi, 2005).

Los estudios que atendieron a la relación entre la amplitud de vocabulario y ciertas habilidades fonológicas, observaron que los niños con vocabulario amplio poseían representaciones fonológicas más precisas (Goswami, 2003; Perfetti, 1992, 2007), lo cual influía en el desarrollo de la conciencia fonológica y en el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras en primer grado.

Por su parte, el estudio de Sénéchal et al. (2006) integra un vasto corpus de trabajos que observaron la relación existente entre el número de palabras conocidas y la comprensión de lectura. Esta investigación, en particular, mostró que la amplitud de vocabulario en jardín de infantes resultó ser un predictor significativo y directo de la comprensión de lectura en 3° y 4° grado de la escuela primaria. Sin embargo, no predijo las diferencias en la lectura de palabras en 1° grado. El conocimiento de vocabulario en jardín juega un rol indirecto en el aprendizaje de la lectura a través del incremento en las habilidades de conciencia fonológica y comprensión oral, durante los primeros años de escolarización. En consonancia con estos resultados, diversos estudios (Baumann, 2008; Beck, Joshi, 2005; McKeown & Kucan, 2008; Nippold, 2007) señalaron que los estudiantes con escaso vocabulario poseen serias dificultades para comprender textos escritos. Los alumnos con un vocabulario reducido tienden a leer menos y aprenden una menor cantidad de palabras nuevas. Mientras que los alumnos con un vocabulario amplio leen más y mejoran gradualmente su comprensión.

Aun cuando la mayor parte de los estudios han puesto de manifiesto que la amplitud del vocabulario infantil incide en la comprensión de lectura, una serie de trabajos recientes sugiere que el grado de conocimiento de las palabras sería un factor que influye en la comprensión de lectura más que la cantidad de palabras conocidas (Ouellette, 2006; Ouellette & Beers, 2010; Perfetti, 2007, 2010; Strasser, Del Río, & Larraín, 2013). En efecto, un hablante que conoce con mayor profundidad las palabras que integran un texto –es decir, que las emplea habitualmente y puede definirlas– podrá alcanzar un mejor nivel de comprensión que aquel lector que posea solo un conocimiento vago o general de esas palabras (Beck et al., 2002; Nippold, 2007). Este hecho se explica a partir del trabajo de Perfetti (2007) en el que observó que el nivel de conocimiento del vocabulario presente en el texto disminuye la sobrecarga cognitiva en la memoria de corto plazo ya que facilita la recuperación de su significado y evita confundirla con otras palabras que se pronuncian o escriben parecido, al mismo tiempo que integra las palabras con la representación general del texto.

Teniendo en cuenta este planteo, resultan de gran relevancia aquellas propuestas didácticas destinadas a incrementar no solo la amplitud del vocabulario de los alumnos a lo largo de la escolaridad sino también el grado de conocimiento de aquellas palabras que ya poseen. En este sentido, se destaca el trabajo de Murillo (2009), quien sistematizó el vocabulario meta que tienen que enseñar los docentes en primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria de Costa Rica. El vocabulario meta de cada grado está conformado por aquellas palabras que poseen índices muy bajos de disponibilidad y de frecuencia más el vocabulario empleado usualmente por los niños del curso superior. Las palabras se encuentran organizadas en campos referenciales y por nivel de la escolaridad. Además, el estudio presenta una serie de estrategias metodológicas que orienta la enseñanza de cada una de las palabras seleccionadas. De este modo, se busca que los alumnos comprendan y empleen el nuevo vocabulario en distintas situaciones comunicativas y, así, incrementen su competencia léxica.

Por su parte, diversos estudios realizados en inglés elaboraron listados con aquellas palabras que aparecen con mayor frecuencia en las diversas situaciones de enseñanza de la escuela primaria y secundaria (Biemiller, 2005, 2011; Biemiller & Slonim, 2001; Coxhead,

2000; Fry, Kress, & Fountoukidis, 2004; Marzano & Pickering, 2005; Sales & Graves, 2009, entre otros). Al mismo tiempo, estos trabajos proponen específicamente en qué momento de la escolaridad y de qué manera se debería trabajar con estas palabras.

Estos estudios resultan de gran importancia si se consideran los aportes de diversas investigaciones que han determinado la cantidad de palabras que los alumnos deberían conocer durante su trayecto por la escuela primaria y secundaria (Snow & Kim, 2007). En este sentido, las listas orientan a los docentes sobre qué palabras pueden resultar más difíciles y cuáles deberían tener prioridad en la enseñanza (Lawrence, White, & Snow, 2010), ya que las palabras con mayor frecuencia son, en general, las más importantes.

Sin embargo, se han registrado escasos trabajos en lengua española que han atendido al grado de conocimiento que los alumnos poseen de las palabras mencionadas con mayor frecuencia en distintas situaciones de enseñanza. Estos trabajos analizaron, puntualmente, el nivel de conocimiento que tienen los alumnos acerca de las palabras más frecuentes que escuchan en situaciones de lectura de cuentos llevadas a cabo en jardín de infantes (Strasser et al., 2013) o en clases de ciencias de la escuela primaria (Menti & Rosemberg, 2013a, 2013b, 2013c).

Por otro lado, diversos estudios coinciden en señalar que para evaluar el conocimiento lingüístico de los alumnos en edad escolar es necesario ponderar sus producciones orales al mismo tiempo que sus textos escritos (Hess, 2013; Llauradó, Martí, & Tolchinsky, 2012; Llauradó & Tolchinsky, 2013; Tolchinsky, 2004). Entre ellos, se destaca el trabajo de Llauradó y Tolchinsky (2013), quienes analizaron, de modo transversal, el desarrollo del vocabulario empleado en textos escritos por niños y adolescentes hablantes de catalán y español –monolingües y bilingües–. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que la longitud de las palabras empleadas al igual que el uso de adjetivos y de nominalizaciones operaron como fuertes indicadores del desarrollo léxico de los alumnos.

LOS ESTUDIOS CUASIEXPERIMENTALES QUE ANALIZAN EL EFECTO DE ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA EL APRENDIZAJE DE PALABRAS

Dado el peso que el conocimiento del vocabulario tiene en el aprendizaje, se han realizado diversas investigaciones para explorar qué se aprende cuando se aprenden nuevas palabras y cómo se aprende. En este sentido, Bloom (2002), Nagy y Scott (2000), Stahl y Kapinus (2001) señalaron que conocer una palabra implica conocer el significado literal, sus diversas connotaciones, el tipo de construcciones sintácticas de las que puede formar parte, las opciones morfológicas que ofrece y el conjunto de asociaciones semánticas: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos. Todos estos aspectos del significado se aprenden gradualmente a medida que se va encontrando la misma palabra en distintos contextos.

Diversas investigaciones cuasiexperimentales (Coyne, McCoach, & Kapp, 2007; Fukkink & de Glopper, 1998; Nagy, Anderson, & Herman, 1987) evaluaron si los alumnos podían aprender, de manera incidental, palabras conceptualmente difíciles a partir de la lectura de textos narrativos y expositivos en jardín de infantes y la escuela primaria. Los resultados mostraron que, en estos casos, el aprendizaje incidental era bastante reducido. Sin embargo, estos estudios al igual que otras investigaciones pusieron de manifiesto que la enseñanza de las claves contextuales (Baumann, Edwards, Boland, Olejnik, & Kame'enui, 2003; Fukkink & de Glopper, 1998; Nash & Snowling, 2006), la formulación de preguntas y los comentarios hechos por las docentes, referidos al vocabulario desconocido por los niños (Ard & Beverly, 2004), como también la enseñanza explícita y sistemática de las palabras nuevas presentes en los textos (Biemiller & Boote, 2006; Brabham & Lynch-Brown, 2002; Coyne et al., 2007; Coyne, Simmons, Kame'enui, & Stoolmiller, 2004; Elley, 1989; Leung, 2008; Zipoli, Coyne, & McCoach, 2011) constituyen las metodologías más efectivas para la enseñanza de vocabulario.

En consonancia con estos resultados, Elley (1989) identificó los factores que podrían influir positivamente en el aprendizaje de las palabras desconocidas. Entre ellos destaca la activa participación de los niños en las situaciones de interacción, la reiterada y variada introducción de palabras nuevas y difíciles junto con un apropiado sostén configurado

por intervenciones verbales y el apoyo de ilustraciones. Al igual que Elley (1989), otros estudios (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Coyne et al., 2007) observaron que las explicaciones de los docentes y las colaboraciones de los alumnos constituyen factores centrales que favorecen no sólo el aprendizaje de palabras y conceptos sino también la comprensión de textos leídos en voz alta durante el nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria.

Por otra parte, investigaciones menos numerosas focalizadas en la escritura de textos (Menti, Sánchez, & Borzone, 2012; Yonek, 2008; Zarry, 1999) destacaron la importancia que adquiere la enseñanza del vocabulario desconocido durante las instancias de producción textual en la escuela primaria. Estos trabajos, en general, observaron que la enseñanza explícita y sistemática de vocabulario incrementó la calidad de los textos escritos por los alumnos. Los niños a quienes se les habían enseñando palabras nuevas, relacionadas con la temática sobre la que tenían que escribir, emplearon en sus producciones vocabulario más diverso que sus pares de un grupo control (Yonek, 2008; Zarry, 1999) y más específico que en sus propios textos, elaborados antes de la intervención didáctica (Menti et al., 2012). Los resultados de estos estudios pusieron de manifiesto que la enseñanza intensiva de vocabulario durante las situaciones de escritura de textos resulta una estrategia eficaz que tiende a profundizar el conocimiento de las palabras nuevas e, igualmente, promueve el empleo de las nuevas palabras en las producciones escritas de los alumnos.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo, en el que hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica de investigaciones antecedentes focalizadas en la enseñanza de vocabulario en contextos de interacción escolar, se analizaron y describieron una diversidad de trabajos que atendieron a las interacciones entre docente y alumnos, que promueven el aprendizaje del vocabulario en los distintos niveles de la escolaridad: inicial, primario y secundario. Asimismo, se analizaron los estudios que trataron la relación entre el vocabulario y la alfabetización y el impacto de ciertas estrategias pedagógicas en el aprendizaje de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria.

Los resultados de estas investigaciones focalizadas en los intercambios conversacionales que pueden generar oportunidades para el aprendizaje de palabras pusieron de manifiesto que los docentes de todos los niveles estudiados –inicial primario y secundario– tienden a acompañar las explicaciones de las palabras poco frecuentes y desconocidas a sus alumnos con mímicas, gestos, señalamiento de láminas, fotografías u objetos involucrados en la situación comunicativa (Cinto & Rassetto, 2009; Menti, 2013; Menti & Rosemberg, 2011, 2013b, 2013c, 2014; Rosemberg, 2007, 2013; Rosemberg & Silva, 2009). La yuxtaposición de diferentes campos semióticos, que caracteriza los intercambios conversacionales, resulta de gran relevancia pues, como fue señalado por otros estudios (Alam et al., 2011; Goodwin, 2007; Migdalek & Rosemberg, 2012), orienta la comprensión del significado del vocabulario desconocido.

Así, por ejemplo, entre los estudios llevados a cabo en el nivel inicial, en el de Rosemberg y Silva (2009) no sólo se atiende al tipo de información a la que la maestra recurre para dar cuenta de la palabra desconocida –gestual, verbal, prosódica– sino que, además, se elabora una categorización de los movimientos conversacionales que las docentes emplean para reconceptualizar la información proporcionada por los niños. Los resultados de este estudio mostraron que las maestras proporcionan un andamiaje discursivo mediante denominaciones, expansiones referidas a características perceptivas o funcionales del concepto aludido y el establecimiento de relaciones temáticas y taxonómicas con otros conceptos.

Por su parte, estudios centrados en el nivel primario observaron que las maestras enseñan las palabras poco familiares mediante movimientos de corrección, reparación y actos discursivos de expansión y ejemplificación. Asimismo, proporcionan distinto tipo de información para que los alumnos puedan comprender su significado (Menti & Rosemberg, 2013b, 2013c, 2014). En esta misma línea, otros estudios cuasiexperimentales (Menti, 2013; Menti & Rosemberg, 2011) observaron que la calidad del entorno lingüístico y discursivo al que el alumno está expuesto en el salón de clase varía de manera significativa si la clase se desarrolla o no a partir de la lectura de un texto expositivo. Los resultados de estos estudios mostraron que cuando las maestras introducen en sus clases textos expositivos, la calidad del input lingüístico se incrementa.

Es decir, los alumnos escuchan palabras más diversas y menos conocidas. En consecuencia, las docentes se encuentran obligadas a destinar una mayor cantidad de turnos de habla para explicar, corregir y reparar en los intercambios fracturados en la comprensión relacionadas con el significado de las palabras nuevas, introducidas por el texto.

Diversos estudios focalizados en clases de ciencias del nivel primario (Menti & Rosemberg, 2013b, 2013c) y secundario (Lemke, 1997) observaron que los docentes tienden a vincular las palabras nuevas o desconocidas con otras más familiares a sus alumnos. Establecen entre ambas distintos tipos de relaciones semánticas. Ello permite que los alumnos amplíen su vocabulario a la vez que avanzan en el aprendizaje del conocimiento científico.

Por otra parte, se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios cuasiexperimentales destinados a comprobar cuáles son las estrategias pedagógicas más eficaces para el aprendizaje de palabras en el jardín de infantes y la escuela primaria. Los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto que la enseñanza de las claves contextuales (Baumann et al., 2003; Fukkink & de Glopper, 1998; Nash & Snowling, 2006), las preguntas y los comentarios de las docentes en relación con el vocabulario desconocido por los niños (Ard & Beverly, 2004), al mismo tiempo que la enseñanza explícita y sistemática de las palabras nuevas presentes en los textos (Biemiller & Boote, 2006; Brabham & Lynch-Brown, 2002; Coyne et al., 2007; Coyne et al., 2004; Elley, 1989; Leung, 2008; Zipoli et al., 2011) constituyen las metodologías más efectivas para la enseñanza de vocabulario.

Los aportes de las investigaciones reseñadas tienen importantes implicancias pedagógicas en tanto muestran que la amplitud, la diversidad y el grado de conocimiento del vocabulario que poseen los alumnos depende del entorno lingüístico y discursivo al que estos se encuentran expuestos. Atender a ello resulta relevante si se considera la evidencia proporcionada por los estudios a los que se ha hecho referencia en esta revisión que han puesto de manifiesto el papel predictor del vocabulario sobre la alfabetización (Lawrence et al., 2010; Rosemberg, Stein, & Menti, 2012). En efecto, la amplitud y el grado de conocimiento del vocabulario predice el éxito en el aprendizaje del sistema de escritura (Goswami, 2003; Michas & Henry, 1994; Perfetti, 1992), en la comprensión de lectura (Biemiller, 2006; Joshi, 2005; Nippold, 2007; Perfetti &

Stafura, 2014; Vellutino et al., 2007, entre otros) y en la adquisición de conocimientos (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006; Joshi, 2005).

REFERENCIAS

- Alam, F., Stein, A., & Rosenberg, 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. Recuperado de file:///C:/Users/conicet/Downloads/248912-335108-1-PB.pdf
- Anderson, C. W., Holland, J. D., & Palincsar, A. M. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in Science Education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal*, 97(4), 359-383. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1002352>
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28. doi: 10.1177/15257401040260010101
- Astolfi, J. P. (1988). El aprendizaje de conceptos científicos: Aspectos, epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 147-155. Recuperado de file:///C:/Users/conicet/Downloads/51080-93028-1-PB.pdf
- Baumann, J. F. (2008). Vocabulary and reading comprehension: the nexus of meaning. En S. E. Israel, & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-334). Nueva York: Routledge.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40(2), 447-494. doi: 10.3102/00028312040002447
- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal 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 Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary*. New York: Guilford Press.
- Berger, P., & Luckman, L. (1973). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. En A. Hiebert, & M. Kamil (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 223-242). Mahwah: Erlbaum.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. En S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York: Guilford.
- Biemiller, A. (2011). Vocabulary: What words should we teach? Better: Evidence-based Education. *Language Arts*, 3(2), 10-11. Recuperado de <https://www.oise.utoronto.ca/ics/UserFiles/File/Laidlaw/Biemiller/Biemiller%20US%20Version%20for%20Better-Evidence.pdf>
- 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
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.498
- Blachowicz, C., Fisher, P., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-539. doi: 10.1598/RRQ.41.4.5
- Bloom, P. (2002). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge: MIT Press.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events. A Micro ethnographic Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2002-18006-002>
- Candela, A. (2006). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. En C. Coll, & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula. Aproximaciones al Estudio del Discurso Educativo* (pp. 99-106). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Chang-Wells, G. L. M., & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. En E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 58-90). New York: Oxford University 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. Recuperado de <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/155/100>

- Coll, C., & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll, & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Discurso en el Aula. Aproximaciones al Estudio del Discurso Educativo* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cortez, M. (2007). La energía eléctrica. Compartiendo la construcción de conocimientos en un aula de EGB3. En A. L. De Longhi, A. Ferreyra, A. Paz, G. Bermúdez, M. Solís, E. Vaudagna, & M. Cortez (Eds.), *Estrategias Didácticas Innovadoras para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela* (pp. 175-183). Córdoba: Universitas.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *Tesol Quarterly*, 34(2), 213-238. doi: 10.2307/3587951
- Coyne, M. D., McCoach, D., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88. doi: 10.2307/30035543
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162. doi: 10.1207/s15327035ex1203_3
- Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388. doi: 10.1348/026151000165751
- De Longhi, A. (2000). El discurso del profesor y del alumno: Un análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 201-216. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21658/21492>
- Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. En C. Daiute (Ed.), *The Development of Literacy through Social Interaction. New Directions for Child and Adolescent Development* (No. 61, pp. 67-78). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elley, W. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. doi: 10.2307/747863
- Fry, E., Kress, J., & Fountoukidis, D. (2004). *The Reading Teacher's Book of Lists*. Paramus: Prentice Hall.
- Fukink, R. G., & de Gloppe, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469. doi: 10.3102/00346543068004450
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge: Harvard University Press.

- Goodwin, C. (2007). Environmentally Coupled Gestures. En S. Duncan, J. Cassell, & E. Levy (Eds.), *Gesture and the Dynamic Dimensions of Language* (pp. 195-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gopnik, A., Choi, S., & Baumberger, T. (1996). Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development. *Cognitive Development*, 11(2), 197-225. doi: 10.1016/S0885-2014(96)90003-9
- Goswami, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 111-115). New York: Guilford Press.
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Herrenkohl, L. R., & Guerra, M. R. (1998). Participant structures, scientific discourse, and student engagement in fourth grade. *Cognition and Instruction*, 16(4), 431-473. doi: 10.1207/s1532690xci1604_3
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127. Recuperado de file:///C:/Users/conicet/Downloads/Hess%202013%20Desarrollo%20le%CC%81xico%20(1).pdf
- Jetton, T. L., & Alexander, P. A. (2004). Domains, teaching, and literacy. En T. L. Jetton, & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 15-36). New York: Guilford Press.
- Joshi, R. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. doi: 10.1080/10573560590949278
- Lawrence, J. F., White, C., & Snow, C. (2010). The words students need whole-school, context-rich vocabulary instruction is an intervention that boosts middle school students' reading comprehension. *Educational Leadership*, 68(2), 23-26. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/The-Words-Students-Need.aspx>
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Leung, C. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29(2), 165-193. doi: 10.1080/02702710801964090
- Llauradó, A., Martí, M. A., & Tolchinsky, L. (2012). Corpus Cescà, Written Catalan language throughout compulsory schooling. *International Journal of Corpus Linguistics*, 17, 428-441.
- Llauradó, A., & Tolchinsky, L. (2013). Growth of text-embedded lexicon in Catalan: From childhood to adolescence. *First Language*, 33(6), 628-653. doi: 10.1177/0142723713508861
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias

- naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002209.pdf>
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria: ASCD.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menti, A. (Noviembre, 2013). Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en clases de ciencias de la escuela primaria. Un estudio comparativo en distintas situaciones de enseñanza. En S. Barei, E. Narvaja de Arnoux, & M. Viramonte de Ávalos (Presidencia), *7° Congreso Internacional Cátedra Unesco*. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2011). La enseñanza del vocabulario en las clases de ciencias: Análisis de los movimientos conversacionales de las docentes. *Lenguaje*, 39(1), 93-112. Recuperado de <file:///C:/Users/conicet/Downloads/1067-2232-1-SM.pdf>
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2013a). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria*, 30(2), 201-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18029870002.pdf>
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2013b). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 53-68. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap2.pdf
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2013c). ¿Cómo se enseñan palabras poco familiares en las clases de ciencias en la escuela primaria? Un estudio en escuelas argentinas. *Lenguas Modernas*, 41, 95-114. Recuperado de <http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/30777/32524>
- Menti, A., & Rosemberg, C. R. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente-alumno durante el tratamiento de palabras desconocidas. *Psykhé*, 23(1), 1-13. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000100007&script=sci_arttext
- Menti, A., Sánchez, V., & Borzone, A. M. (2012). Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cadernos de Psicopedagogía*. Publicación anticipada en línea. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492011005000003&script=sci_arttext
- Michas, I., & Henry, L. A. (1994). The link between phonological memory and vocabulary acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 147-163. doi: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00625.x
- Migdalek, M. J., & Rosemberg, C. R. (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Bellaterra*

- Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 25-43. Recuperado de file:///C:/Users/conicet/Downloads/258145-347564-1-PB%20(2).pdf
- Mortimer, E. (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20(1), 67-82. doi: 10.1080/0950069980200105
- Murillo, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia. *Filología y Lingüística*, 35(1), 123-138.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270. doi: 10.3102/00028312024002237
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah: Erlbaum.
- 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(3), 335-354. doi: 10.1080/13682820600602295
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 199-211. doi:10.1044/1092-4388(2004/017)
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds /El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 1-24. doi: 10.1080/02103702.2014.881654
- Nelson, K., Hampson, J., & Shaw, K. L. (1993). Nouns in early lexicons: evidence, explanations and implications. *Journal of Child Language*, 20(1), 61-84. doi: 10.1017/S0305000900009120
- Nippold, M. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro-Ed.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Ouellette, G. P., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208. doi: 10.1007/s11145-008-9159-1

- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730
- Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. En M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). New York: Guilford Press.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. doi:10.1080/1088438.2013.827687
- 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
- Rosenberg, C. R. (Julio, 2007). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. En I. Reyes Laguna (Presidencia), *31° Congreso Interamericano de Psicología – Por la integración de las Américas*. Congreso llevado a cabo en Ciudad de México, México.
- Rosenberg, C. R. (Noviembre, 2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. En L. Rossi Casé (Presidencia), *4° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina.
- Rosenberg, C. R., & Menti, A. (2014). Aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. En P. Paoloni, C. Rinaudo, & A. González. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 251-285). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rosenberg, C. R., & Silva, M. L. (2009). Teacher–children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572- 591. doi:10.1080/01638530902959588
- Rosenberg, 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* (pp. 517-541). Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Rosenberg, C. R., Stein, A., Alam, F., & Piacente, T. (Abril, 2013). Lexical input to young children at home. A study with three social groups in Argentina. En A. Masten (Presidencia), *2013 SRCD Biennial Meeting*. Congreso llevado a cabo en Seattle, Estados Unidos.

- 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. doi: 10.1177/1476718X10366768
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & Menti, A. (2012). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, 11, 41-62. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932011000100003
- Sales, G. C., & Graves, M.F. (2009). Web-based pedagogy for fostering literacy by teaching basic vocabulary. *Information Technology, Education and Society*, 9(2), 5-30. doi: 10.7459/ites/09.2.02
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary in future reading. En D. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 173-184). New York: Guilford Press.
- Singer, M. A., & Goldin-Meadow, S. (2005). Children learn when their teacher's gestures and speech differ. *Psychological Science*, 16(2), 85-89. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.00786.x
- Snow, C. E., & Kim, Y. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. En R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 123-139). New York: Guilford.
- Stahl, S., & Kapinus, B. (2001). *Word power: What every educator needs to know about teaching vocabulary*. Washington: National Education Association.
- Stein, A. (Noviembre, 2013). Aprender palabras en el nivel inicial. Un análisis de los movimientos conversacionales de las maestras en diferentes situaciones de enseñanza. En S. Barei, E. Narvaja de Arnoux, & M. Viramonte de Ávalos (Presidencia), *7º Congreso Internacional Cátedra Unesco*. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.
- Stipcich, M., & Massa, M. (Octubre, 2000). El discurso del profesor: Un estudio empleando técnicas de correspondencias múltiples. En S. B. Concarí (Coordinación), *5º Simposio Argentino de Investigadores en Educación en Física*. Congreso llevado a cabo en Santa Fe, Argentina.
- Strasser, K., del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y Amplitud del Vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-226. doi: 10.1174/021093913806751401
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 135-162). Amsterdam: John Benjamins.

- Tomasello, M. (1998). Introduction: A cognitive-functional perspective on language structure. En M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure* (pp.7-23). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- 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
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32. doi: 10.1080/10888430709336632
- Wamba, A., & García, J. E. (2001). Pautas y estructuras de intervención como unidades de la práctica de aula de profesores de enseñanza secundaria. *Investigación en la Escuela*, 45, 57-65. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/articulos/45/R45_5.pdf
- 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. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). Language and Education: Reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 135-155. doi:10.1017/S026719059919007X.
- Wells, G. (2008). Dialogue, inquiry, and the construction of learning communities. En B. Lingard, J. Nixon, & S. Ranson (Eds.), *Transforming learning in schools and communities* (pp. 236-256). London: Continuum.
- Wysocki, K., & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22(1), 66-81. doi: 10.2307/747721
- Yonek, L. M. (2008). *The effects of rich vocabulary instruction on students' expository writing* (Tesis doctoral). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Zarry, L. (1999). Vocabulary Enrichment in Composition: A grade six study. *Education*, 120, 269-272. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-59644150/vocabulary-enrichment-in-composition-a-grade-six>
- Zipoli, R., Coyne, M., & McCoach, D. (2011). Enhancing vocabulary intervention for kindergarten students: Strategic integration of semantically related and embedded word review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131-143. doi: 10.1177/0741932510361262

SOBRE LAS AUTORAS

Alejandra Beatriz Menti

Doctora en Ciencias del Lenguaje, Mención en Lingüística Aplicada (Universidad Nacional de Córdoba). Investigadora Asistente de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina), CIFAL (Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, UNC). Profesora Asistente de la Universidad Nacional de Córdoba. Investiga las oportunidades de aprendizaje de vocabulario que se les proporcionan a los alumnos del nivel inicial y primario en el marco de los contextos interaccionales del aula.

Correo electrónico: alebmenti@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora independiente de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), CIIPME (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental). Profesora titular de la Universidad de Buenos Aires. Investiga el estudio de los procesos psicolingüísticos y socioculturales que inciden en el aprendizaje inicial del lenguaje oral y del lenguaje escrito.

Correo electrónico: crrosem@hotmail.com

Fecha de recepción: 02-10-15.

Fecha de aceptación: 12-04-16.