

La enseñanza del vocabulario en las clases de ciencias: análisis de los movimientos conversacionales de las docentes¹

Alejandra Menti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Córdoba
Buenos Aires, Argentina

Celia Rosemberg

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Este estudio analiza las interacciones entre la maestra y los alumnos de dos primeros grados de la escuela primaria, con el objeto de describir las oportunidades que tienen los niños para aprender nuevas palabras en el aula. En cada curso, se analizaron dos tipos de situaciones: situaciones espontáneas de enseñanza y situaciones inducidas a partir de la lectura de textos expositivos. Desde una perspectiva psicolingüística, se identificó y comparó la amplitud y la diversidad de vocabulario presente en los discursos de las maestras, como también se describieron los movimientos interaccionales empleados por las docentes para enseñar palabras no familiares.

Palabras claves: vocabulario, interacción, aprendizaje, clases de ciencias, movimientos interaccionales

¹ Este artículo se deriva de la investigación "Vocabulario y Aprendizaje: Intercambios Verbales en el aula" realizada, en el marco de la tesis doctoral, por la Lic. Alejandra Menti con la dirección de la Dra. Celia Rosemberg y la codirección de la Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos. Este estudio, actualmente en curso, se desarrolla en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y es financiado con los aportes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Vocabulary Teaching in the Science Classroom: An Analysis of Teachers' Conversational Moves

In this study we analyze the interactions between teacher and students in two grades of primary school in order to describe the opportunities for children to learn new words in the classroom. In each course, we analyzed two types of learning situations: spontaneous situations and situations induced by an expository text. In a psychological perspective, we identified and compared the breath and diversity of vocabulary used by the teachers, and we also described the interactional moves employed by the teachers to teach unfamiliar words.

Keywords: vocabulary, interaction, learning, science classes, interactional moves

L'enseignement du vocabulaire dans la classe de science : l'analyse des mouvements conversationnels des enseignantes

Cette étude examine les interactions entre l'enseignant et les élèves de deux classes de l'école élémentaire, afin de décrire les possibilités des enfants d'apprendre de nouveaux mots dans la salle de classe. Dans chaque classe, nous avons analysé deux types de situations: des situations naturelles et des situations d'apprentissage induites par la lecture de textes expositifs. Du point de vue psychologique, nous avons identifié et comparé l'ampleur et la diversité de vocabulaire présente dans le discours des enseignantes, et nous avons décrit leurs mouvements d'interaction utilisés par les enseignantes pour enseigner des mots nouveaux.

Mots clés: vocabulaire, interaction, apprentissage, cours de sciences, mouvement interactionnel

INTRODUCCIÓN

Esta investigación exploratoria se enmarca en aportes teóricos de la perspectiva psicolingüística que explican la adquisición y el aprendizaje lingüístico a partir de aspectos sociopragmáticos, cualitativos y cuantitativos, manifestados en situaciones de interacción (Tomasello, 1998; Nelson, 1996, Weizman & Snow, 2001). Desde la psicolingüística, diversas investigaciones (Gumperz, 1984; Beals & Tabors, 1995; Nelson, 1996; Tomasello, 1998; Weizman & Snow, 2001; Rosemberg & Silva, 2009) resaltaron la importancia que adquiere el contexto de interacción que caracteriza a las situaciones de enseñanza, 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.

A pesar de que en las últimas décadas se han incrementado los estudios sobre el desarrollo de vocabulario (Weizman & Snow, 2001; Hart & Risley, 1995; Beals, 1997), sobre las estrategias más efectivas de enseñanza (Elley, 1989; Dickinson, Cote & Smith, 1993; Stahl & Fairbanks, 1986; Nagy & Anderson, 1987; Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006) y sobre su relación con la comprensión y el aprendizaje (Johnson & Pearson, 1984; Peronard & Gómez Mácker, 1985; Cooper, 1990; Pittelman, 1991; Sánchez Miguel, 1995, 1998; Peronard, Gómez Mácker, Parodi, Núñez, & González, 1995; Defior Citoler, 2000; Cubo de Severino, 2002; entre otros trabajos), los resultados de estos estudios no han tenido el efecto esperado en las propuestas pedagógicas y en las prácticas de aula.

En el curso de la escolaridad, se observan diferencias entre los alumnos en la amplitud y la diversidad del vocabulario de que disponen. Estas diferencias pueden ser atribuidas a una serie de factores, entre los cuales adquieren un peso relevante la cantidad y calidad del vocabulario -en términos de variedad y de precisión- que los niños han podido escuchar en el aula y los tipos de movimientos interaccionales que emplean las maestras para enseñar vocabulario poco frecuente o desconocido por el niño. Aun cuando el conocimiento del vocabulario ha mostrado tener un papel relevante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Biemiller, 2006), las investigaciones que estudian las oportunidades que tienen los niños de aprender palabras en el entorno escolar son poco numerosas en comparación con las realizadas en contextos familiares.

Entre las investigaciones realizadas en el entorno escolar se destacan los estudios que han tomado como objeto de análisis las clases de jardín de infantes. Principalmente, estos trabajos analizan las estrategias de las que se valen las maestras para explicar palabras nuevas o no familiares a sus alumnos (Dickinson et al., 1993; Danis, Bernard & Leproux, 2000; Torr & Scout, 2006; Rosemberg & Silva, 2009).

Por otra parte, las investigaciones focalizadas en los intercambios conversacionales entre la maestra y los alumnos de la escuela primaria no han atendido al contexto lingüístico -cantidad y diversidad de vocabulario- que se les presenta a los niños en las situaciones de

enseñanza en el aula. Aunque, desde diferentes perspectivas, las investigaciones clásicas sobre las interacciones en este nivel educativo (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1983; Macbeth, 2004) han descrito los movimientos interaccionales que propician la elaboración del conocimiento, no han identificado detalladamente aquellos movimientos de los docentes focalizados en la introducción o explicación de una palabra no familiar para los niños.

Por su parte, la mayor parte de las investigaciones que analizan las interacciones durante las clases de Ciencias en el nivel secundario, atienden a las clases de ciencias naturales (Lemke, 1997, De Longhi, 2000, Espinoza, Casamajor & Pitton, 2009). Los resultados de estos trabajos ponen de manifiesto que este tipo de clases presentan una diversidad de textos expositivos orales integrados por una terminología científica que, en su mayoría, refiere a conceptos desconocidos por los alumnos (Espinoza, Casamajor & Pitton). De acuerdo con Lemke (1997), estos términos científicos se encuentran interrelacionados semánticamente y, a su vez, integran los patrones temáticos de un área específica del conocimiento.

Los trabajos que estudian el aprendizaje de vocabulario durante la lectura de textos ponen de manifiesto que, por este medio, los niños pueden aprender nuevas palabras de manera incidental. Sin embargo, el porcentaje de palabras aprendidas en estas situaciones es mínimo, ya que el contexto del texto escrito no proporciona, generalmente, el significado de estos términos (Schatz & Baldwin, 1986; Fukkink & de Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998). En efecto, el número de palabras aprendidas se eleva en aquellos casos en que en el mismo texto se proporciona la definición del nuevo término (Herman, Nagy & Anderson, 1987). Asimismo, en otros trabajos se sugiere que durante la lectura de textos los docentes ponen en juego estrategias más diversas para explicar el vocabulario complejo que para incidir en la comprensión y adquisición de vocabulario (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2000).

Recuperando ambas líneas de trabajos, en el presente estudio se analizan distintos tipos de situaciones de enseñanza en clases de ciencias sociales de 1º grado de la escuela primaria: situaciones espontáneas en las que la interacción entre la maestra y los niños no está basada en la lectura de un texto escrito y situaciones de interacción inducidas a partir de la lectura de un texto expositivo escrito. El análisis se centra

en la caracterización de los estilos que muestran las maestras en el tratamiento del vocabulario durante las clases de ciencias, atendiendo tanto a la cantidad y diversidad del vocabulario que configura sus clases, como a los movimientos interaccionales que ponen en juego para explicar y aclarar el significado del vocabulario no familiar a los niños. El análisis atiende asimismo a la identificación de eventuales diferencias en estos aspectos en los dos tipos de clases analizadas: situaciones de interacción espontáneas, en las que la interacción no se hallaba basada en un texto escrito, y situaciones inducidas a través de la lectura de un texto expositivo.

METODOLOGÍA

El corpus de este trabajo está conformado por cuatro situaciones de enseñanza, registradas durante clases de Ciencias Sociales en dos primeros grados pertenecientes a dos escuelas públicas localizadas en el Departamento Colón de la Provincia de Córdoba, Argentina.

En una primera instancia, en cada grado se realizaron observaciones video-grabadas de situaciones espontáneas de enseñanza que comprendieron el desarrollo completo de una unidad temática correspondiente al área de Ciencias Sociales, "Tipos de Trabajos". Y, en un segundo momento, se realizaron observaciones video-grabadas de situaciones inducidas mediante la lectura de un texto expositivo. A cada maestra se le pidió que, al finalizar el desarrollo completo de la unidad temática, generara situaciones de enseñanza a partir de la lectura de un texto expositivo, entregado previamente. Este texto era apropiado al grado de escolaridad y versaba sobre el tema de la unidad temática de la clase. Las situaciones inducidas mediante la lectura de texto expositivo permitieron controlar el vocabulario y el contexto en el que éste fue introducido. Asimismo, posibilitaron comparar la cantidad y el tipo de vocabulario en el discurso de las maestras, en cada una de las situaciones de enseñanza, como también el número de turnos de habla dedicados al tratamiento de vocabulario y de los movimientos interaccionales que las maestras pusieron en juego para explicar palabras no familiares o desconocidas.

Para analizar el corpus de datos se emplearon dos tipos de procedimientos. Por un lado, se utilizó el programa Clan (Computerized

Language Analysis) (Mac Whinney & Snow, 1985, 1990) para determinar la cantidad de palabras (tokens) y los tipos distintos de palabras (types) que conforman el contexto lingüístico del niño en el aula. Este programa requiere para operar que los registros videograbados estén transcritos de acuerdo con las normas del sistema Chat de la base de datos del Childes (Child Language Data Exchange System). El programa Clan permitió obtener medidas cuantitativas de (1) la cantidad de palabras pronunciadas en las situaciones de enseñanza, (2) la diversidad de palabras emitidas y (3) el número total de turnos de habla de cada uno de los participantes.

Por otra parte, a partir de un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), se identificaron y describieron los movimientos de las maestras focalizados en el vocabulario no familiar o desconocido. Este método cualitativo, en un proceso de interjuego entre teoría y empiria, permitió generar un sistema de dimensiones y categorías que describe y analiza los movimientos interaccionales de las docentes. En la elaboración del sistema de categorías, se tuvieron en cuenta con fines heurísticos categorías desarrolladas en estudios previos (Weizman & Snow, 2001; Beals, 1997; Beals & Tabors, 1995; Rosemberg & Silva, 2009), pero la delimitación y organización jerárquica del sistema se realizó inductivamente con el objeto de garantizar el ajuste del sistema conceptual a los datos empíricos (Strauss & Corbin, 1991; Vasilachis de Gialdino, 2006). Luego, en las distintas situaciones de enseñanza se analizaron y compararon cuantitativamente las categorías de movimientos interaccionales de las maestras focalizadas en el tratamiento de vocabulario.

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

Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario

Esta dimensión describe los movimientos de las maestras que se focalizan en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños.

Movimiento de reparación: Los movimientos de reparación implican un problema en la comprensión mutua y un intento por reestablecerla. Se trata de movimientos que involucran el reconocimiento, por parte de la maestra, de que una palabra en sus intervenciones o en la intervención de

un niño resulta problemática debido a su imprecisión, a su ambigüedad, o a que algunos niños desconocen su significado. Involucran, asimismo, el intento de reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.

Movimiento de corrección: A diferencia de los movimientos de reparación, los movimientos de corrección no se hallan orientados al logro de la comprensión compartida y de la intersubjetividad, sino al tratamiento del error en la emisión de alguno de los niños. En estos casos, si bien la docente comprende a qué quiere aludir el niño, corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace de vocabulario.

Movimiento de ampliación: Estos movimientos no se focalizan en el vocabulario con el objeto de reparar problemas comunicativos en la conversación ni de corregir respuestas erróneas; resultan, en cambio, de la finalidad heurística de la situación. Se trata de movimientos que, en el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, extienden la información proporcionada por el niño configurando procesos de enseñanza a través de la conversación

No repara o no corrige: Categoriza la ausencia de un movimiento de reparación o de corrección por parte de la maestra en aquellos casos en los que hubiera resultado necesario por una fractura en la comprensión comunicativa o una equivocación en la emisión en alguno de los participantes.

Actos en el tratamiento de vocabulario

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

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

Ajuste: En el intercambio verbal, cuando un niño se refiere a un concepto específico empleando 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: En el intercambio verbal, la maestra retoma y amplía la emisión de un niño centrándose, por ejemplo, en las características perceptivas y funcionales del concepto aludido como también en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros o en información ortográfica.

Generalización: En el intercambio verbal, las maestras mencionan el concepto supraordinado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.

Ejemplificación: En el intercambio las maestras mencionan conceptos subordinados al concepto al que el niño se refiere.

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: En esta categoría se incluyen los intercambios conversacionales en los que la maestra emplea verbos de decir; frases que establecen relaciones de equivalencia -“es lo mismo”-; de oposición; de inclusión -“dentro de”, “es un”-; o causales -“o sea que”-. Dentro de esta categoría se distinguen aquellos movimientos en los que: (1) se alude a la palabra o (2) se hace referencia al objeto o entidad.

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

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: Alude a la información sintáctica que proporcionan conectores causales -“o sea que”-, el uso de conjunciones disyuntivas, de isomorfismos, de estructuras sintácticas comparativas, en los movimientos interaccionales de las maestras focalizados en el vocabulario nuevo, información en la que el niño puede apoyarse para inferir el significado.

Información semántica: Alude a la información semántica que acompaña a la palabra no familiar, en la que los niños pueden apoyarse para comprender la nueva palabra introducida.

Información fonética: Se incluyen en esta categoría los movimientos en los que la docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños, o que ella considera necesario resaltar.

Información prosódica: Se consideran dentro de esta categoría los movimientos en los que las maestras pronuncian emisiones con entonación ascendente o descendente con el objeto de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o establecer relaciones entre un vocablo y otros.

Información gestual: En esta categoría se incluyen los movimientos en los que la maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término en particular, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.

Información del contexto situacional: Esta categorización incluye aquellos movimientos conversacionales en los que la maestra se vale del señalamiento de dibujos o fotografías para complementar la explicación del significado de una palabra o indica en el contexto situacional el referente al cual remite el vocablo.

Conocimientos previos: Esta categoría contiene aquellos movimientos en los que la docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones entre vocablos, ya sea temáticas o de inclusión.

RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados de un análisis realizado, según la metodología descrita, de cuatro situaciones de enseñanza –dos espontáneas y dos inducidas– desarrolladas en clases de 1º grado de dos escuelas públicas del Departamento Colón de la Provincia de Córdoba, Argentina. Las maestras de ambos grados tenían más de quince años de trayectoria en la práctica docente. Los dos grupos de alumnos, por su parte, eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia. Las distintas situaciones de enseñanza –espontáneas y de

textos expositivos– estuvieron concentradas en el desarrollo de la misma unidad temática del área de Ciencias Sociales, “Tipos de trabajos”, y tuvieron una duración de una hora cátedra.

El análisis comparativo de los diferentes tipos de situaciones, a partir del sistema de dimensiones y categorías presentado, mostró contextos distintos para el aprendizaje de vocabulario en los dos cursos. Las diferencias se evidenciaron tanto en relación con la cantidad y con la diversidad de palabras que los alumnos tuvieron la oportunidad de escuchar en las distintas clases, como en relación con el número total y el tipo de movimientos interaccionales que las maestras utilizaron para introducir términos desconocidos o poco frecuentes en la comunidad de los niños o para explicar o elaborar el significado de estos términos poco frecuentes.

En la Tabla 1, se presentan los datos cuantitativos que permiten comparar las propiedades léxicas –cantidad y tipos diversos de palabras– pronunciadas por las maestras según las distintas situaciones de enseñanza.

Tabla 1. Número total de palabras y tipos de palabras en las situaciones de enseñanza

	Situación Natural		Situación Inducida	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Palabras	1792	1374	1261	1711
Tipos de palabras diversas	367	338	299	520
Razón: Tipo de palabra/palabra	0.205	0.246	0.237	0.304

Como se observa en la Tabla 1, durante el desarrollo de la situación espontánea, la maestra de la escuela A produce mayor cantidad de palabras que la maestra de la escuela B (1792 versus 1374) y además, en términos absolutos, mayor número de tipos diferentes de palabras (367 versus 338).

Por el contrario, durante la situación inducida, las diferencias se presentan a favor de la maestra de la escuela B con 1711 palabras versus 1261 de la maestra A; y también, con respecto a los tipos de palabras diversas (520 versus 299).

Mientras que en las situaciones espontáneas de enseñanza la diferencia entre ambas maestras es mayor en relación con el número

total de palabras emitidas que con la cantidad de palabras diversas, estas diferencias se invierten de modo importante durante el desarrollo de las situaciones inducidas mediante la lectura de un texto expositivo. En efecto, en la situación espontánea, la maestra de la escuela A emite un 23.33% más de palabras que la maestra de la escuela B y sólo un 7.91% de palabras diferentes que ella. En la situación inducida, por su parte, la maestra B produce un 26.31% más de palabras que la maestra A y un 42.5% más de palabras diversas que A. En consecuencia, en las clases de la escuela B, las intervenciones de la maestra presentan una mayor densidad léxica que las que configuran la clase en la escuela A, tal como lo mide también la razón entre el número total de palabras y la cantidad de palabras diversas en cada situación (situación natural: maestra A: 0.205 y maestra B: 0.246 versus situación inducida: maestra A: 0.237 y maestra B: 0.304). Si se atiende al índice de densidad relacional se observa que éste es mayor en las dos clases –espontánea e inducida– de la maestra B que en las de la maestra A (0.205 versus 0.246 y 0.237 versus. 0.304).

Tabla 2. Turnos de habla dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza

	Situación Natural		Situación Inducida	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Total de turnos de habla durante cada situación	156	102	108	123
Total turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario	33 (21.15%)	45 (44.12%)	22 (20.37%)	24 (19.51%)

Si se comparan las intervenciones de las docentes durante las distintas situaciones de enseñanza –espontánea y de texto expositivo– se observa que el número total de turnos de habla de cada maestra se modifica según el tipo de situación. En efecto, en la situación espontánea, la maestra de la escuela A presenta mayor cantidad de intervenciones que la maestra de la escuela B (156 turnos de habla versus 102). En cambio, durante la situación inducida, los resultados se invierten a favor de la maestra B con 123 intervenciones versus 108 de A.

Con respecto a la cantidad de turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario, se observa que la maestra B posee mayor cantidad de intervenciones que A destinadas a precisar, aclarar, explicar, definir y/o expandir el vocabulario no familiar a los niños durante

la situación espontánea. Estas diferencias a favor de la maestra B se observan claramente en términos absolutos (situación espontánea: 45 versus 33) y en términos relativos (44.12% versus 21.15%). En relación con la situación inducida por medio de la lectura de un texto, si bien se observa una pequeña diferencia en términos absolutos a favor de la maestra B (24 versus 22), en términos relativos esta diferencia se invierte (20,47% de turnos de la maestra A versus 19,51% de la maestra B). Mientras que en la situación espontánea la maestra B posee mayor proporción de intervenciones que A durante la situación generada a partir de la lectura del texto expositivo, las distancias se acercan, configurando diferencias porcentuales mínimas.

Tabla 3. Porcentaje de los distintos movimientos conversacionales dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza

Movimiento conversacional	Situación Natural		Situación Inducida	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Reparación	(8.11%)	(8%)	10.34%	12.5%
Corrección	(32.43%)	(20%)	10.34%	6.25%
Ampliación	(54.05%)	(68%)	79.32%	56.25%
No repara o no corrige	(5.41%)	(4%)	0%	25%

Tabla 4. Porcentaje de actos dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza

Actos en el tratamiento de vocabulario	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Ajuste	23.08%	13.63%	9.37%	0%
Expansión	42.31%	77.27%	59.37%	75%
Ejemplificación	0%	0%	3.13%	0%
Denominación	26.92%	4.55%	21.88%	16.67%
Generalización	7.69%	4.55%	6.25%	8.33%

Tabla 5. Porcentaje de casos de grado de explicitud del tratamiento del vocabulario

Grado de explicitud	Situación Natural		Situación Inducida	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Explícito: alude a la palabra	5.88%	23.53%	16%	0%
Explícito: alude al objeto	23.53%	52.94%	32%	46.15%
Implícito	70.59%	23.53%	52%	53.85%

Tabla 6. Porcentaje de la información lingüística y no lingüística disponible para inferir el significado del vocabulario no familiar

Información lingüística y no lingüística para inferir significado	Situación Natural		Situación Inducida	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Información sintáctica	20%	20%	13.64%	21.05%
Información semántica	15%	40%	40.91%	57.9%
Información fonética	0%	4%	2.27%	0%
Información prosódica	5%	4%	4.55%	5.26%
Información gestual	35%	16%	25%	0%
Información del contexto situacional	20%	8%	11.36%	0%
Conocimientos previos	5%	8%	2.27%	15.79%

Las Tablas 3, 4, 5 y 6 presentan datos cuantitativos que permiten describir los estilos de interacción en el tratamiento de vocabulario de ambas maestras poniendo de relieve las diferencias entre ellas en las dimensiones consideradas. Los datos muestran, asimismo, diferencias entre las situaciones espontáneas y las situaciones inducidas a partir de la lectura del texto. Estas diferencias se observan de modo consistente en algunas de las dimensiones consideradas en ambas maestras. Pues bien, si se atiende a la información contenida en la tabla 3, se observa que durante el desarrollo de las diferentes situaciones de enseñanza –espontáneas e inducidas a partir de la lectura del texto– ambas maestras se focalizan en el vocabulario principalmente con el fin de ampliar la información relativa a un término particular. En tal sentido, la maestra de la escuela A produce un 54.05% de los movimientos de ampliación durante la situación espontánea e incrementa este número a 79.32% durante la situación inducida. Por su parte, en la situación espontánea, la maestra de la escuela B emplea el 68 % de los casos a ampliar la información y durante la situación inducida dedica el 56.25% a esta actividad.

Los datos cuantitativos muestran, igualmente, un impacto importante en los movimientos interaccionales de ambas maestras cuando en la situación de interacción se introduce un texto expositivo por leer (situación inducida). En efecto, las maestras realizan una mayor cantidad de movimientos destinados a corregir las palabras empleadas por los niños en la situación espontánea que en la situación inducida a partir de la lectura del texto (de 32.43% a 10.34% y de 20% disminuye a 6.25%). Asimismo, las maestras realizan una mayor cantidad de

movimientos destinados a reparar problemas en la comunicación en la situación de texto expositivo que en la situación natural (de 8,11% a 10,34% y de 8,11% a 12,5%).

En consonancia con los datos presentados en la Tabla 3, la información exhibida en la Tabla 4 muestra que, en las distintas situaciones de enseñanza, el mayor porcentaje de actos referidos al vocabulario por parte de ambas maestras está destinado a expandir el conocimiento de los niños en relación con la palabra, proporcionándole información conceptual sobre las características perceptivas y funcionales, relaciones temáticas o información ortográfica (maestra A, 42.31% y 59.37%; maestra B, 77.27% y 75%). Por otra parte, ambas maestras realizan una mayor cantidad de actos destinados a proporcionar un término, que se ajusta de manera más precisa al concepto al que los niños aluden, en las situaciones que no están basadas en un texto expositivo que en aquellas que sí lo están: 23.08% versus 9.37% y 13.63% versus 0%.

Con respecto al grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario, los datos en las Tablas 5 y 6 muestran diferencias en el desempeño de las maestras. Durante la situación espontánea, la maestra de la escuela A aborda la definición de las palabras de modo implícito (70.59% de los casos) y proporciona a los niños información del contexto situacional y gestual (35% y 20%) para inferir el significado de la palabra no familiar. En cambio, durante la situación inducida a partir de la lectura del texto, la maestra incrementa el porcentaje de intervenciones destinadas a definir las palabras de manera explícita (de 29.41 a 48%). Aumenta la proporción de información semántica que ofrece para dar cuenta del significado de las palabras (de 15% a 40.91%) y disminuye el empleo de información gestual (de 35% a 25%) y del contexto situacional (de 20% a 11.36%). La maestra de la escuela B, por su parte, mientras en la situación espontánea aborda la definición de una palabra de modo explícito el 70.59% de los casos, en la situación inducida incrementa el tratamiento implícito del vocabulario (de un 23.53% a un 53.85%, en tabla 5). No obstante, en ambas situaciones de enseñanza, las intervenciones de la maestra B priorizan principalmente la información semántica y sintáctica para que los niños puedan inferir el significado de la palabra nueva (situación espontánea: 40% y 20% y situación inducida: 57.9 y 21.05% respectivamente).

Cabe señalar que a pesar de estas diferencias de estilo entre las docentes, los datos ponen de manifiesto un cierto impacto de la introducción del texto expositivo en las dimensiones consideradas –grado de explicitud y tipo de información–. En efecto, tanto una como otra maestra, en la situación no basada en textos escritos, tienden a apoyarse en mayor medida en la información gestual y situacional que en la situación de texto expositivo (información gestual: 35% versus 25% y 16% versus 0% e información situacional: 20% versus 11,36% y 8% versus 0%). En la situación de texto expositivo las dos maestras incrementan la proporción de información semántica para aclarar el significado de las palabras poco familiares para los niños (15% versus 40,91% y 40% versus 57,9 %).

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis de los intercambios conversacionales de las maestras por medio del sistema de dimensiones y categorías muestran que la introducción del texto expositivo genera en algunas de las dimensiones consideradas un impacto consistente en ambas maestras. Como se observa en la tabla 3, tanto la maestra A como la B tienen mayor cantidad de intervenciones dedicadas a corregir las palabras pronunciadas por los niños durante la situación espontánea. Esto se debe a que en este tipo de clases los niños aportan conocimientos que ya poseen y, por tanto, introducen sus propias palabras, que en muchos casos son corregidas (Tabla 3) o ajustadas (Tabla 4) por la maestra. En la misma línea, se observa (ver Tabla 6) que en esta situación de enseñanza las maestras se apoyan para explicar las palabras nuevas, desconocidas o poco frecuentes, en información gestual y de contexto situacional. Por otra parte, durante las situaciones inducidas mediante el texto expositivo ambas maestras se focalizan más en la información semántica para dar cuenta del significado de las palabras.

Aun cuando las investigaciones antecedentes señalan que el aprendizaje incidental de vocabulario a partir de la lectura de textos es reducido (Schatz & Baldwin, 1986; Fukkink & de Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998), las modificaciones que la lectura de textos expositivos generan en los contextos de interacción en las aulas pueden impactar positivamente en el aprendizaje de vocabulario por parte de los niños,

tal como lo señalan las investigaciones psicolingüísticas que mostraron que la amplitud y riqueza del vocabulario de un niño está directamente relacionado con las oportunidades que ha tenido para escuchar palabras nuevas y con las estrategias empleadas por los adultos para aclarar el significado de estas palabras (Hart & Risley, 1995; Weizman & Snow, 2001; Snow, 1972). En este sentido, los resultados del presente estudio que muestran que la introducción del texto expositivo incide en el grado de diversidad del vocabulario al que los niños tienen acceso en los contextos de interacción y en la cantidad de información semántica que las maestras proporcionan en sus movimientos interaccionales, permiten inferir que en estas situaciones los niños tienen mayores oportunidades para aprender palabras desconocidas con el andamiaje de sus docentes.

Los resultados del análisis presentado ponen de manifiesto que el sistema de dimensiones y categorías elaborado permite analizar con precisión las propiedades léxicas del entorno lingüístico de los niños –cantidad y variedad de las palabras escuchadas– así como también identificar y caracterizar los estilos de interacción de las maestras cuando se focalizan en palabras no familiares para los niños durante las distintas situaciones de enseñanza. En tal sentido, ha mostrado ser una herramienta valiosa para estimar la calidad del entorno lingüístico a que se hallan expuestos los niños en las situaciones de enseñanza en el aula.

La importancia de contar con esta herramienta puede ponderarse si se consideran los resultados de trabajos previos que mostraron que el conocimiento de vocabulario constituye uno de los mejores predictores del aprendizaje de la lectura y de la escritura (Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995; Goswami, 2003; Joshi, 2005; Biemiller, 2006; Sénéchal, Oulette & Rodney, 2006; Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007; Perfetti, 2007, entre otros).

REFERENCIAS

- Beals, D. & Tabors, P. (1995). Arboretum, bureaucratic, and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15, 57-76.
- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from Mealtimes. *Journal of Child Language*, 24 (3), 673-694.

- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 41-51). New York: Guilford.
- Blachowicz, C., Fisher, P., Ogle, D. & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 524-539.
- Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis (Eds), *Developing literacy: Young children's use of language* (pp. 3-18). Newark DE: International Reading Association.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cubo de Severino, L. et al (2002). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. UN de Cuyo.
- 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), 369-388.
- 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.
- Defior Citoler, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. 2da Edición. Málaga: Aljibe.
- Dickinson, D. Cote, L., & Smith, M. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. In C. Daiute (Ed.), *The development of literacy through social interaction. New directions for child development* (pp. 61-78). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Elley, W. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24 (2), 174-187.
- Espinoza, A., Casamajor, A., Pitton, E. (2009). *Enseñar a Leer Textos de Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Fukink, R., & De Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68, 450-468.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goswami, U. (2003). Why theories about developmental dyslexia require developmental designs. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (12), 534-540.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revised. In D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications* (278-289). Washington DC: Georgetown University Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the every day experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Herman, P., Nagy, W. & Anderson, R. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Johnson, D. & Pearson, P. (1984). *Teaching reading vocabulary*. 2da Edición. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Joshi, R. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21 (3), 209-219.
- Kuhn, M. & Stahl, S. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30 (1), 19-38.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Mac Whinney, B. & Snow, C. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, 271- 296.
- Mac Whinney, B. & Snow, C. (1990). The Child Language Data Exchange System: an update. *Journal of Child Language*, 17, 457- 472.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge Ma: Harvard University Press.
- Nagy, W. & Anderson, R. (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 237-270.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357-383.
- Peronard, M. & Gómez Mácker, L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-23.
- Peronard, M., Gómez Mácker, L., Parodi, G., Núñez, P. & González, J. (1995). *Programa L y C: Leer y Comprender*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pittelman, S. (1991). *Trabajos con el vocabulario. Análisis de rasgos semántico*. Buenos Aires: Aique.
- 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.
- Rosemberg, C. & Silva, M. (2009). Teacher-Children Interaction and Concept Development in Kindergarten. *Discourse Processes*, 46 (6), 572 - 591.
- Rosemberg C., Borzone, A. & Diuk, B. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 12 (3), 23-33.
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.

- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Schatz, E., & Baldwin, R. (1986). Context clues are unreliable predictors of words meanings. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 439-453.
- Sénéchal, M., Oulette, G. & Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 173-182. New York: The Guildford Press.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.
- Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Snow, C., Tabors, P., Nicholson, P. & Kurland, B. (1995). Shell: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-47.
- Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56 (1), 72-110.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Tomasello, M. (1998). Introduction a cognitive-functional perspective on language structure. In M. Tomasello (Ed.) *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (pp. 1-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- 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.

SOBRE LAS AUTORAS

Alejandra Beatriz Menti

Tiene el grado de Licenciada y Profesora en Lengua y Literatura Castellana por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente es becaria de doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su área de interés es el aprendizaje del vocabulario en el marco de los contextos interaccionales del aula. Ha publicado, en co-autoría, materiales didácticos para el aula y artículos en revistas especializadas.

Correo electrónico: alejandramenti@yahoo.com.ar

Alejandra Menti - Celia Rosemberg

Celia Renata Rosemberg

Tiene el grado de Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora 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. Tiene publicaciones nacionales e internacionales reiteradamente citadas como puntos de referencia de la especialidad.

Correo electrónico: crosem@hotmail.com

Fecha de recepción: 10-1-2011

Fecha de aceptación: 15-3-2011